Universidad
Carlos III de Madrid
www.uc3m.es

TESIS DOCTORAL

Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE

Autora

Yolanda Pérez Sinusía

Directoras

Dra. María Pilar Garcés Gómez

Dra. María Victoria Pavón Lucero

Departamento de Humanidades: Filosofía, Lenguaje y Literatura

Getafe (Madrid), febrero de 2015

Universidad Carlos III de Madrid
www.uc3m.es

TESIS DOCTORAL

Del texto narrativo a la pequeña y gran pantalla: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE

Autora: Yolanda Pérez Sinusía

Directoras: Dra. María Pilar Garcés Gómez
Dra. María Victoria Pavón Lucero

Firma del Tribunal Calificador:

Firma

Presidente: (Nombre y apellidos)

Vocal: (Nombre y apellidos)

Secretario: (Nombre y apellidos)

Calificación:

Getafe, de de

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría darles las gracias a las directoras de esta tesis, las doctoras María Victoria Pavón Lucero y María Pilar Garcés Gómez, por creer en la idea inicial para la realización de este trabajo, por todo su apoyo, así como por los útiles comentarios y sugerencias que han logrado que esta investigación llegue a buen puerto.

También me siento en deuda con mi buen amigo y colega de publicaciones, Javier Muñoz-Basols, por su inestimable ayuda, infinita generosidad, eterna disponibilidad, preocupación, continuos ánimos, consejos, observaciones y comentarios. En fin, por mucho más de lo aquí expresado, gracias.

Asimismo, quiero transmitir mi agradecimiento de manera muy especial a todos mis estudiantes que, durante estos quince años de profesión y dedicación a la enseñanza del español como lengua extranjera, han pasado por las aulas de la Universidad de Masaryk de Brno (República Checa), de la Universidad de Zaragoza y de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid. Al fin y al cabo ellos son la verdadera inspiración y los destinatarios de la propuesta didáctica de esta tesis doctoral. Gracias a su presencia he podido llevar a la práctica muchas de las ideas que aparecen recogidas en estas páginas y son ellos los que me han ayudado a perfeccionar los materiales para integrar las recreaciones fílmicas y televisivas en la enseñanza del español como lengua extranjera.

También me gustaría agradecer a todos mis compañeros de profesión los ánimos recibidos, confío en que puedan poner en práctica algunas de estas propuestas en sus clases y que podamos compartir los resultados para seguir mejorando la labor docente que día a día ejercemos con total devoción y vocación.

Gracias a mis amigos, por estar cerca, seguro que os he robado mucho tiempo de encuentros, conversaciones que espero poder recuperar a partir de ahora que este

trabajo de investigación ha llegado a su fin. Gracias por vuestra comprensión y por quererme como soy.

A mi familia, y especialmente a mi madre, por su inagotable ayuda, sin ella no habría podido conseguir el tiempo para escribir esta tesis. Y a mis hermanas, Ester y Marina, por tener la fortuna de que formen parte de mi vida, por poder contar con ellas en todo momento y por sus observaciones formales, técnicas y de contenido que han realizado a esta tesis.

Y a José, por doce años juntos, y por los que tengan que venir, en los que me has ayudado a crecer como persona y nunca has cejado en tu empeño de que no me tome la vida tan en serio.

Realmente, había soñado muchas veces con escribir estos agradecimientos y con finalizar este trabajo que es la suma de años de esfuerzo e investigación. No ha sido fácil, y más aún cuando una se aventura a hacerlo sin ningún tipo de apoyo económico institucional, pero la satisfacción personal de llegar a la meta merece la pena.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN **1**
Orígenes de la investigación 5
Hipótesis y objetivos 5
Metodología 8
Estructura de la tesis 10

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANÁLISIS DE MATERIALES **15**

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: QUÉ ES UNA RECREACIÓN FÍLMICA Y TELEVISIVA Y PARA QUÉ Y CÓMO UTILIZARLA EN EL AULA DE ELE **17**

1.1. La literatura, el cine y la televisión en el currículo de ELE **18**
1.1.1. Literatura, cine y televisión en el *Marco Común Europeo de Referencia* 19
1.1.2. Literatura, cine y televisión en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* 22
1.1.3. Literatura, cine y televisión en el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid 27

1.2. Las recreaciones fílmicas y televisivas en el ámbito de ELE **32**

1.3. Las recreaciones fílmicas y televisivas en la enseñanza de otras lenguas extranjeras **46**

1.4. Las recreaciones fílmicas y televisivas en la didáctica de la lengua y la literatura españolas **63**

1.5. Conclusiones **69**

CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS, LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL ENFOQUE MULTIMODAL APLICADOS A LAS RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS EN ELE **77**

2.1. Introducción ... **78**

2.2. La recreación fílmica/televisiva y la teoría de los géneros discursivos ... **82**
2.2.1. La macroestructura de la recreación fílmica y televisiva ... 85
2.2.2. Limitaciones temáticas del género ... 93
2.2.2.1. Limitaciones temáticas del género en el cine ... 93
2.2.2.2. Limitaciones temáticas del género en la televisión ... 98
2.2.3. La microestructura del género de la recreación ... 102
2.2.4. Función de la recreación fílmica/televisiva ... 107

2.3. La recreación fílmica/televisiva y el enfoque de la mediación lingüística ... **109**

2.4. La recreación fílmica/televisiva y el enfoque multimodal ... **115**

2.5. Las estrategias de aprendizaje en la teoría de los géneros discursivos, la mediación lingüística y el enfoque multimodal ... **122**

2.6. Conclusiones ... **127**

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE MATERIALES FÍLMICOS, TELEVISIVOS Y LITERARIOS EN ELE ... **131**

3.1. Las recreaciones fílmicas y televisivas en el mercado editorial de ELE ... **132**
3.1.1. Manuales de español como lengua extranjera ... 132
3.1.2. Materiales complementarios editados de ELE ... 137

3.2. Las recreaciones fílmicas y televisivas en las memorias/trabajos de fin de máster ... **145**

3.3. Las recreaciones fílmicas y televisivas en las revistas de ELE ... **151**
3.3.1. Revistas de las Consejerías de Educación ... 151
3.3.1.1. *Cuadernos de Rabat* ... 151
3.3.1.2. *Mosaico* ... 152
3.3.1.3. *Cuadernos de Italia y Grecia/Mediterráneo* ... 153
3.3.1.4. *Tecla* ... 154
3.3.1.5. *Voces Hispanas* ... 155
3.3.1.6. *Azulejo* ... 155
3.3.1.7. *Ponto Br* ... 156

3.4. Otras revistas ... **157**
3.4.1. *Frecuencia L* ... 157
3.4.2. *RedELE* ... 158
3.4.3. *MarcoELE* ... 161
3.4.4. *ForoELE* ... 166

3.4.5. *RutaELE* 168

3.5. Las recreaciones fílmicas y televisivas en actas de congresos, encuentros, simposios 170
3.5.1. ASELE 170
3.5.2. Encuentros, simposios, jornadas 173

3.6. Páginas webs **176**
3.6.1. *FORMESPA* 176
3.6.2. *Didactired* 177
3.6.3. *TodoELE* 179
3.6.4. FILTA 183

3.7. Blogs de ELE **184**
3.7.1. *Profeland* 184
3.7.2. *DeELE* 185

3.8. Materiales de literatura, cine y televisión no dirigidos a ELE **185**
3.8.1. Páginas webs 186
3.8.1.1. *Drac Màgic* 186
3.8.1.2. *Irudi Biziak* 186
3.8.1.3. *Making of* (Cuadernos de cine y educación) 187
3.8.1.4. *Un día de cine* 188
3.8.1.5. *Aprendiendo con el cine europeo* 192
3.8.1.6. *Cinescola* 193
3.8.2. Blogs 194
3.8.2.1. *Cine de literatura* 194
3.8.2.2. *Tribu 2.0* 197

3.9. Conclusiones **197**

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA **205**

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA: NARRATIVA, CINE Y TELEVISIÓN EN LA CLASE DE ELE **207**

4.1. Ruta secuencial: narrativa, cine y televisión en la clase de ELE **216**
Índice de la ruta secuencial: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE 216
4.1.1. Ámbito personal 219
4.1.1.1. *Carreteras secundarias* 219
4.1.1.2. *Manolito Gafotas* 226
4.1.1.3. *Réquiem por un campesino español* 234
4.1.2. Ámbito público 239
4.1.2.1. *El alquimista impaciente* 239

4.1.2.2. *Arroz pasado* 246
4.1.2.3. *Arrugas* 252
4.1.2.4. *Cómo ser mujer y no morir en el intento* 260
4.1.2.5. *Historias del Kronen* 266
4.1.2.6. *El lápiz del carpintero* 271
4.1.2.7. *La plaza del diamante* 277
4.1.2.8. *Últimas tardes con Teresa* 283
4.1.2.9. *La voz dormida* 288
4.1.3. Ámbito profesional 295
4.1.3.1. *El río que nos lleva* 295
4.1.3.2. *El tiempo entre costuras* 301
4.1.3.3. *Tiempo de silencio* 308
4.1.3.4. *El viaje a ninguna parte* 314
4.1.4. Ámbito educativo 320
4.1.4.1. *Celia* 320
4.1.4.2. *Los niños salvajes* 326

4.2. Guías del profesor de la ruta secuencial 333
4.2.1. *Carreteras secundarias* 333
4.2.2. *Manolito Gafotas* 336
4.2.3. *Réquiem por un campesino español* 338
4.2.4. *El alquimista impaciente* 341
4.2.5. *Arroz pasado* 347
4.2.6. *Arrugas* 350
4.2.7. *Cómo ser mujer y no morir en el intento* 352
4.2.8. *Historias del Kronen* 356
4.2.9. *El lápiz del carpintero* 359
4.2.10. *La plaza del diamante* 362
4.2.11. *Últimas tardes con Teresa* 365
4.2.12. *La voz dormida* 368
4.2.13. *El río que nos lleva* 371
4.2.14. *El tiempo entre costuras* 374
4.2.15. *Tiempo de silencio* 378
4.2.16. *El viaje a ninguna parte* 382
4.2.17. *Celia* 384
4.2.18. *Los niños salvajes* 387

4.3. Ruta monográfica: narrativa, cine y televisión en la clase de ELE 391
Índice de la ruta monográfica: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE 391
Cuestionario «Literatura, cine y televisión. ¿Amistades peligrosas?» 393
4.3.1. Unidad 1. Los años 40: realismo y tremendismo. El cine durante el franquismo. *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela y *Pascual Duarte* de Ricardo Franco 395

4.3.2. Unidad 2. Narrativa y cine en los años 50. La novela social. *El camino* de Miguel Delibes y Josefina Molina 404
4.3.3. Unidad 3. Narrativa, cine y televisión en los años 60. La novela experimental. *Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé y Gonzalo Herralde 413
4.3.4. Unidad 4. Narrativa, cine y televisión en los años 70. El abandono del experimentalismo. *El misterio de la cripta embrujada* de Eduardo Mendoza y *La cripta* de Cayetano del Real 423
4.3.5. Unidad 5. Narrativa, cine y televisión en los años 80. El posmodernismo. *El Sur* de Adelaida García Morales y Víctor Erice 432
4.3.6. Unidad 6. La narrativa, el cine y la televisión en los años 90. *Mensaka* de José Ángel Mañas y *Páginas de una historia. Mensaka* de Salvador Gutiérrez 440
4.3.7. Unidad 7. Narrativa, cine y televisión en el siglo XXI: *Crematorio* de Rafael Chirbes y Jorge Sánchez-Cabezudo 451
Plantilla de análisis comparativo 465
Cuestionario «Aprender a aprender con las recreaciones fílmicas y televisivas» 466
Cuestionario final sobre el curso de literatura, cine y televisión 468

4.4. Guías del profesor: ruta monográfica 470
4.4.1. Unidad 1. *La familia de Pascual Duarte/ Pascual Duarte* 470
4.4.2. Unidad 2. *El camino* 474
4.4.3. Unidad 3. *Últimas tardes con Teresa* 484
4.4.4. Unidad 4. *El misterio de la cripta embrujada/ La cripta* 494
4.4.5. Unidad 5. *El Sur* 502
4.4.6. Unidad 6. *Mensaka/ Mensaka. Páginas de una historia* 512
4.4.7. Unidad 7. *Crematorio* 530

CONCLUSIONES FINALES 545

BIBLIOGRAFÍA 555

Bibliografía general 555

Bibliografía empleada en la elaboración de la propuesta didáctica 592

ANEXOS 595

ANEXO 1. CATÁLOGO DE RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS EN ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA 597

ANEXO 2. ANÁLISIS DE MATERIALES FÍLMICOS Y TELEVISIVOS EN ELE 636

ÍNDICE DE TABLAS, CUADROS, GRÁFICOS Y FIGURAS

Tabla 1. Resumen de la escala ilustrativa para ver televisión y cine según el *MCER*..... 20

Tabla 2. «Conocimientos generales de los países hispanos. Medios de comunicación», según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*)..... 24

Tabla 3. Resumen de las fases de integración del cine según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 26

Tabla 4. Resumen de los objetivos y tipos de textos para la comprensión lectora según los niveles en la EOI de la Comunidad de Madrid..... 29

Tabla 5. Resumen de los objetivos y tipos de texto de la comprensión oral con el cine y la TV según los niveles en la EOI de la Comunidad de Madrid.....30

Tabla 6. Análisis comparativo entre cine y literatura. 66

Tabla 7. Resumen del estado de la cuestión del empleo de las recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de idiomas..... 74

Tabla 8. Resumen de la tipología de actividades en el aula con recreaciones fílmicas y televisivas..... 75

Tabla 9. Diferencias y semejanzas entre la lengua oral, escrita y fílmica. 104

Tabla 10. Modelo de análisis comparativo del texto literario y fílmico. 106

Tabla 11. Microhabilidades orales y escritas en la mediación lingüística. 113

Tabla 12. Diferencias entre lectura de textos escritos y multimodales..... 121

Tabla 13. Resumen de las estrategias de aprendizaje y comunicación a partir de las teorías de los géneros discursivos, la mediación lingüística y el enfoque multimodal..... 124

Tabla 14. Estrategias de comunicación para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Adaptación del currículo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007 y 2008)..... 125

Tabla 15. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Adaptación del currículo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007 y 2008)..... 126

Cuadro 1. Esquema del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 23
Cuadro 2. Esquema del diseño curricular de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid. 28
Cuadro 3. Cuestionario sobre la visualización en el proceso de lectura de un texto. 58
Cuadro 4. Cuestionario sobre análisis de necesidades antes de la integración del cine y la literatura en el aula. 68
Cuadro 5. Siete principios para el diseño de mensajes multimediales. 120
Cuadro 6. Ficha tipo para la explotación de películas basadas en obras literarias. 134

Gráfico 1. Número de textos seleccionados según las etapas literarias 200
Gráfico 2. Número de propuestas didácticas según los niveles del *MCER* 201
Gráfico 3. Tipo de objetivos de las propuestas didácticas 202

Figura 1. Marco teórico de los nuevos alfabetismos según The New London Group .. 118
Figura 2. Alfabetización multimodal en el aula. 119

INTRODUCCIÓN

Pablo: A mí no me gusta leer novelas. El cine, sí. En el cine lo ves todo. En cambio, en las novelas no ves nada. Todo tienes que imaginártelo.

Luis: Pero es como si lo estuvieras viendo.

Pablo: ¡Qué va! Y, además, son mucho más largas. En el cine en una hora pasan la mar de cosas. Coges una novela y en una hora no la acabas. Son un tostonazo.

Luis: Pues yo en una novela larga, de las que tiene mi padre, tardo dos días. Bueno, ahora en verano, que no hay colegio. Y me pasa lo contrario que a ti: lo veo todo. Lo mismo que en el cine.

Las bicicletas son para el verano, Fernando Fernán Gómez (1978)

Las palabras anteriores de dos de los protagonistas de la obra de teatro *Las bicicletas son para el verano*, de Fernando Fernán Gómez, podrían remitir perfectamente al pensamiento de cualquier ciudadano y, por qué no, al tipo de alumno al que no le entusiasma leer pero que encuentra en el cine un sustituto de esa lectura y al que prefiere leer porque puede imaginarse lo que se cuenta y logra ver las imágenes que el escritor describe. Huelga decir que las dos lecturas no son incompatibles y que ambas pueden sumarse a la hora de aprender una lengua.

Así, de esa suma de ambos textos hablan las adaptaciones cinematográficas y televisivas, donde se hace inevitable la comparación entre el texto literario de origen y su recreación. Si no queremos caer en el antiguo e inútil debate de «cuál es mejor o cuál te ha gustado más», se hace necesario partir del concepto de recreación. Recrear «es volver a crear y es gozar con ello. (…) Tiene un lugar privilegiado en las palabras, en la lengua que usamos todos los días y es una posibilidad que está al alcance de todos los hablantes de un idioma y de aquellos que se empeñan en aprenderlo, en apropiárselo» (Fernández 1994: 23).

Por lo tanto, al crear un texto fílmico/televisivo que procede de una obra literaria, el autor siente la necesidad de recrearse en la elaboración de la obra, muchas veces se crea algo nuevo, de ahí que más que de *adaptación* se prefiera emplear el término de *recreación*. Como argumentamos en las próximas páginas, dicho concepto recoge con mayor precisión el hecho de que en el paso de un texto literario a uno cinematográfico o televisivo se deben tener en cuenta no solo el texto de partida, sino el nuevo contexto en el que se desarrolla la obra, su interpretación, su recepción, etc.

Las motivaciones principales que han llevado a la realización de esta tesis doctoral son, por un lado, la necesidad de elaborar un estudio de este tipo dentro del panorama científico del español como lengua extranjera (ELE), dada la escasez de estudios teóricos y propuestas didácticas que se ocupan de las recreaciones fílmicas y televisivas en este ámbito, comúnmente conocidas como *adaptaciones cinematográficas* o *televisivas*; por otro lado, el desaprovechamiento del uso de estos textos artísticos con fines pedagógicos o didácticos, puesto que en dicho ámbito la práctica generalizada es la de desarrollar el componente sociocultural, comparar estos textos, ver sus diferencias y semejanzas, pero sin extraer ninguna conclusión o sin ir más allá de hacer uso de estos textos para potenciar y desarrollar el pensamiento crítico del alumno. Es decir, no se aprovecha el trasvase semántico y poético producido en el paso del texto literario al fílmico y televisivo.

No obstante, es cierto que han ido apareciendo las investigaciones en un momento en que se ha comenzado a reflexionar sobre la aplicabilidad pedagógica de estas manifestaciones artísticas. Así, se encuentra una amplia bibliografía sobre la enseñanza y aprendizaje de la literatura en ELE que persigue clarificar su papel en el aula a través de un recorrido histórico por los distintos métodos de enseñanza, desde los más tradicionales hasta los más comunicativos. Este recorrido metodológico busca analizar cómo el texto literario ha dejado de ser objeto de memorización y repetición para pasar a integrarlo en numerosas actividades, tareas y unidades didácticas dentro de las clases de ELE, ya sea como un medio para enseñar la lengua o como un fin que busca el desarrollo de la competencia literaria.

Lo mismo ha sucedido con el cine en la clase de ELE (no así con la televisión, como explicaremos en este estudio), pues el creciente interés por este llamado séptimo arte ha conducido también a la redacción de tesis doctorales, como quedará reflejado en este trabajo. En la mayor parte de estas investigaciones, se presenta a este medio desde una óptica que lo contempla como una fuente de material auténtico, altamente motivador a la hora de transmitir todo tipo de contenidos, aunque se enfatiza su aspecto sociocultural.

En consecuencia, esta tesis doctoral nace también de la convicción de que el componente interdisciplinar que se desprende del uso en el aula de la literatura, del cine y de la televisión permite trabajar al estudiante todas las destrezas con fuentes auténticas y motivadoras. Así, nos parece oportuno fomentar el interés hacia este tema que abre nuevas vías de exploración a la hora de abordar, sobre todo, el uso de la comprensión audiovisual y lectora y el de la adquisición y aprendizaje de la competencia cinematográfica y literaria en la clase. De esta manera, ofrecemos la posibilidad al alumno de explorar un mismo tema desde distintas disciplinas, potenciando de esta forma el análisis y la reflexión.

Por una parte, es importante llamar la atención del profesor y del estudiante sobre el hecho de que las relaciones entre estas manifestaciones culturales no se limitan a la existencia de las adaptaciones cinematográficas y televisivas, sino que, para que no nos encontremos con una visión reduccionista de este asunto, al menos se hace necesario destacar la existencia de otras perspectivas o planteamientos. Por ejemplo, la observación de la huella cinematográfica que se aprecia en la obra literaria[1] o, viceversa, el peso literario en una obra fílmica que no tiene por qué ser una adaptación.

Por otra parte, cabe recalcar que los textos literarios, fílmicos y televisivos, aunque pertenezcan a la ficción, forman parte de la Cultura con mayúscula y muestran además los aspectos lingüísticos, funcionales y socioculturales contenidos en los diseños curriculares en la enseñanza del español como lengua extranjera y que, por lo tanto, se enriquece el aprendizaje de la lengua dada la variedad contextual.

[1] Léase a este respecto el discurso del escritor Luis Goytisolo (1995) con motivo de su ingreso en la Real Academia Española.

Dado que los conceptos de literatura, cine y televisión son muy amplios, hemos decidido acotar el objeto de estudio en función del espacio, del tiempo y del género. Así pues, a la hora de elaborar la propuesta didáctica, nos centramos en las recreaciones fílmicas y televisivas de narrativa (novela, novela gráfica y relato) producidas a partir de los años 40 en España, es decir, tras la Guerra Civil y con el nacimiento del cine sonoro, hasta comienzos del siglo XXI. En consecuencia, por motivos de espacio, quedan fuera de esta investigación las recreaciones de literatura hispanoamericana y nos centramos exclusivamente en la producción literaria, fílmica y televisiva que se ha realizado en España. No se incluyen tampoco en este trabajo aquellas recreaciones basadas en obras de teatro, ya que sería necesario una comparativa y un análisis para un género diferente, lo cual nos llevaría a plantear otros aspectos no contemplados en esta investigación.

Dicho de otro modo, los criterios de elección de los textos han sido temporales y geográficos (siglo XX e inicios del XXI en España), genéricos (la narrativa) y temáticos. Para este último criterio es preciso matizar que se realizarán dos propuestas. Por un lado, una cuyo objetivo es un curso general de lengua española y en la que utilizamos estas manifestaciones culturales como un medio para enseñar el idioma. En ella, las obras escogidas son aquellas cuyos temas aparecen en los diseños curriculares para ELE y en los ámbitos que la conforman.

Por otro lado, se ofrece otra propuesta cuyo objetivo es un curso específico en el que estos medios artísticos tienen como fin principal aprender literatura, cine y televisión. No todos los textos escogidos pertenecen al llamado canon literario, es decir, no se trata de una selección según las obras que la crítica elevaría a la categoría de clásicas o representativas de una determinada época o etapa literaria, sino que son aquellas que por su temática y contenidos didácticos cumplen los objetivos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), documento elaborado por el Consejo de Europa que proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas[2]. En el caso de un curso específico, los periodos seleccionados o etapas literarias y cinematográficas dependerán de los

[2] Publicado por primera vez en inglés en 2001 con el título *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (*CEF*)

intereses del alumnado o del profesor que imparta el curso. Así, el docente puede establecer un acuerdo a partir de un análisis de necesidades entre los alumnos o regirse incluso por una decisión departamental.

Orígenes de la investigación

Este trabajo parte de la memoria inédita de fin de máster *Literatura y cine. Una propuesta didáctica en la clase de E/LE* (2000) defendida en la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid). Por una serie de circunstancias personales y laborales, en ese momento no pudimos derivar esa investigación hacia una tesis doctoral como era nuestro propósito, lo que finalmente, quince años después, se materializa y traduce en este trabajo.

Dada la importancia que ha ido adquiriendo el componente audiovisual en los diseños curriculares y visto que nos rodeamos cada vez más de un contexto inundado de diferentes pantallas, esperamos que la mayor experiencia en el transcurso de estos años nos haya llevado a enfocar este tema y su aplicación práctica en el aula, dentro de estas nuevas circunstancias. Por un lado, una propuesta que sea útil para el estudiante a la hora de aprender el español como segunda lengua y, por otro lado, que pueda revertir en un interés entre los profesores que se ocupan de la tarea de la enseñanza y el aprendizaje de este idioma a estudiantes extranjeros.

El nacimiento y creación de esta tesis obedece principalmente a la vocación por esta profesión, a las inquietudes que surgen de indagar en el aula las posibilidades didácticas que encarnan el uso interdisciplinar de estas artes, como hemos tenido ocasión de plantear en la formación del profesorado, y al deseo de compartir con los docentes líneas de investigación y propuestas didácticas sistematizadas, con objetivos claros que extraigan todo el rendimiento pedagógico posible.

Hipótesis y objetivos

Según el *MCER*, una de las maneras de potenciar el aprendizaje de una segunda lengua consiste en ver y escuchar la televisión, los vídeos, etc., o en leer textos escritos

auténticos. Así, una de nuestras hipótesis que este trabajo pretende demostrar es que el empleo de las recreaciones fílmicas y televisivas conduce a una mejora significativa de la enseñanza y del aprendizaje, en concreto, del español como lengua extranjera. Asimismo, fomenta el espíritu crítico (ya que se puede utilizar como pretexto para establecer una perspectiva comparativa entre el texto original y su recreación); busca placer en la lectura del texto, fruto de la comprensión del mensaje, de su descodificación. En definitiva, desarrolla las competencias literaria y cinematográfica, que son la suma de una serie de conocimientos y habilidades, o lo que es lo mismo, se ahonda en la adquisición de hábitos lectores y en la capacidad de disfrute y de comprensión de los textos literarios y cinematográfico-televisivos.

En otras palabras, se parte de la idea de que la literatura, el cine o la televisión no son solo conocimientos que hay que aprender, sino que constituyen, además, habilidades que deben desarrollarse, de tal manera que se logren estrategias lectoras y audiovisuales para conseguir este fin. Ya que, ¿no es una estrategia en sí misma el hecho de utilizar las recreaciones para estimular o motivar al estudiante hacia la lectura del texto literario? Nos aproximamos a la novela o relato escogidos de una manera sensorial, donde ya no solo la vista, sino también el oído, se activan. Por supuesto, también debe tenerse en cuenta que se puede dar el caso de que en un curso específico o general, el fin sea la lectura completa del libro a partir del visionado de secuencias de una recreación fílmica o televisiva, o bien que el objetivo sea la lectura de los dos textos.

Además, este uso interdisciplinar ofrece distintas posibilidades didácticas que se encuentran totalmente dispersas en diversos artículos y que no se han definido todavía con claridad. Así, una de las hipótesis es que el empleo interrelacional de estos medios favorece la comprensión de los contenidos establecidos por el currículo que se sigan en el aula y que aumenta la motivación del alumno.

La comparación entre el texto narrativo y el fílmico/televisivo puede conducirnos a la comprensión del texto de partida; a descubrir cómo un nuevo «lector», el director, nos ofrece su visión o interpretación de la obra leída. Podemos detenernos en tratar de entender por qué el autor ha omitido o ampliado determinados

pasajes de la novela o el relato, en qué medida ha cambiado el lenguaje, o por qué se les ha otorgado mayor o menor importancia a ciertos personajes; comprobar si la visión que se ofrece del texto literario ha cambiado, porque todo ello muestra la interpretación del director frente a la obra recreada. Además, este juego comparativo nos permite conocer las diferencias y semejanzas entre el lenguaje literario y el fílmico, para que el estudiante comprenda las distintas formas de narrar de uno y otro medio. De esta manera, se favorece que el alumno adquiera unos mecanismos de análisis que le ayuden a construir el sentido del texto.

Como hemos comentado más arriba, en una época en la que la imagen cada vez cobra más relieve, es imprescindible adquirir también conocimientos sobre el lenguaje audiovisual. Así, con el análisis de este tipo de textos, ayudaremos al alumno a adoptar una actitud crítica ante las imágenes que tanto influyen en nuestras vidas cotidianas, puesto que además, probablemente, muchos de nuestros estudiantes pueden estar formados en un imaginario que deriva del cine y de la televisión, más que de la propia literatura.

No hay que olvidar que la lectura de una recreación es multimodal, es decir, que en ella operan varios códigos (verbales, no verbales, audiovisuales, icónicos, musicales, etc.), y que debe alfabetizarse en su comprensión al alumno. Si se trabaja en la diversidad de códigos que aparecen en este tipo de lectura y en la comparación de textos artísticos se consigue fomentar la competencia comunicativa de una manera «transversal e innovadora. La finalidad consiste en formar lectores que sean capaces de disfrutar con los textos artísticos y que puedan leerlos con autonomía» (Ambròs 2011: 2).

Hay que recordar que dentro del texto literario y fílmico/televisivo escogidos se puede encontrar a su vez otra tipología textual como la inclusión de noticias, informes, textos históricos, publicitarios, etc., que puede dar variedad a las actividades que planteemos. Es decir, que los textos artísticos y creativos nos ofrecen también una buena gama de contextos y registros que utilizan la lengua como materia prima.

Por lo tanto, esta investigación trata de responder a los siguientes objetivos:

a) Delimitar y justificar el concepto de recreación fílmica y televisiva aplicado al ámbito de ELE.

b) Analizar la importancia concedida a la interrelación de estos tres medios en el marco curricular y legal en el que se encuadra la enseñanza de ELE.

c) Presentar y revisar las teorías y los enfoques que contribuyen a conformar una aplicación didáctica sólida.

d) Verificar si los materiales de ELE que se ocupan de las relaciones entre estas manifestaciones artísticas en sus distintos formatos (impresos y publicados de manera digital) atienden a un uso integrado de los medios literarios, fílmicos y televisivos y de qué manera y para qué se utilizan en el aula.

e) Elaborar una propuesta didáctica de uso práctico para el aula teniendo en cuenta el tipo de curso que se imparta (general o específico) y las estrategias que se pueden desarrollar, con el objetivo de que el alumno no sienta que la lectura es una obligación, sino que está inserta de manera natural en las actividades planteadas en clase.

f) Reflexionar y profundizar en el sentido que puede tener un estudio interdisciplinar (narrativa, cine y televisión) en una clase de español como lengua extranjera.

De ninguna manera queremos transmitir la idea de que el texto literario se vaya a reemplazar por el visionado de la recreación fílmica o televisiva, sino que se plantea este fenómeno como un diálogo constante entre estas artes, que ejerce una lectura entre los textos que el alumno puede llegar a apreciar en la de enseñanza y aprendizaje de la lengua meta.

Metodología

Para abordar el objeto de este estudio se precisa plantear un estado de la cuestión que recorra y analice la principal bibliografía que se ha ocupado de este asunto con el fin de tratar de responder así a interrogantes como qué se adapta, para qué y cómo. Posteriormente, se busca perfilar las teorías que hoy en día más beneficio

pueden aportar en el ámbito de ELE para el empleo de las adaptaciones. Asimismo, se hace necesario un análisis de los materiales publicados que emplean recreaciones fílmicas y televisivas para tratar de responder a las preguntas derivadas del estado de la cuestión, pero en este caso no se responde desde la teoría, sino desde la práctica propuesta en dichos materiales.

En el corpus seleccionado para la elaboración de la propuesta didáctica se han tratado de aplicar los principios que subyacen en las teorías de los géneros discursivos, de la mediación lingüística y del enfoque multimodal, si bien no hay que obviar que en la creación de las actividades se sigue también el enfoque comunicativo de acción indicado por el *MCER*.

En dicho enfoque se da prioridad a la adquisición y aprendizaje de la competencia comunicativa, sin olvidar aquellas aportaciones de la tradición metodológica que siguen siendo válidas. Desde esta perspectiva, se entiende que el alumno aprende la lengua usándola en los contextos o ámbitos donde se utiliza habitualmente (el personal, el público, el profesional y el educativo) y que la aprende como un agente social, esto es, como un miembro de una sociedad que tiene *tareas* que realizar en un entorno específico. Se entiende por *tareas* una serie de acciones que el alumno lleva a cabo utilizando estratégicamente unas competencias específicas, que son la suma de sus conocimientos, destrezas y características individuales, por lo que se centra la atención en su proceso de aprendizaje.

El *MCER* supone la base para la creación del currículo de las enseñanzas de idiomas de Régimen Especial (Escuelas Oficiales de Idiomas) de la Comunidad de Madrid (Real Decreto 98/2008 de 17 de julio), enseñanzas que están reguladas por la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. Desde este diseño curricular se han programado las propuestas didácticas de esta investigación. Además, para su programación se ha tenido en cuenta el perfil del alumnado. En general, se trata de grupos plurilingües en los que la mezcla de nacionalidades es lo característico, con edades a partir de los 18 años, con unos estudios medios o universitarios. Generalmente, este tipo de alumno compagina su trabajo (si está en activo) con la asistencia al curso. Suele llevar en España algún tiempo o acaba de llegar al país, es decir, se encuentra en un proceso de

inmersión en la lengua meta, aunque a veces no se relacione con otros españoles. Sin duda, esta propuesta puede extenderse a grupos que no estén en inmersión linguística.

Estructura de la tesis

Para la consecución de las respuestas a las hipótesis de partida y a los objetivos anteriores, hemos dividido el siguiente trabajo en dos partes. La primera parte consta de los tres primeros capítulos y atiende a cuestiones teóricas y de análisis de materiales y, en la segunda, se incluye el capítulo 4 que presenta la propuesta didáctica.

Así, en el capítulo 1, «Estado de la cuestión: qué es una recreación fílmica y televisiva y para qué y cómo utilizarla en el aula de ELE», se investigan las relaciones que se establecen entre la literatura, el cine y la televisión en el marco curricular/legal con el que contamos los profesores de este ámbito de estudio. Se tienen en cuenta tres: el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) utilizado sobre todo en la enseñanza del español fuera de España y el ofrecido por la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid (2007-2008), ámbito en el que trabajamos. Además, se analizan estas relaciones interdisciplinares desde el campo de la enseñanza en otras lenguas extranjeras y desde el de la didáctica de la lengua y la literatura.

Este capítulo se acompaña del anexo I que ofrece un catálogo de las recreaciones fílmicas y televisivas producidas en España dentro del género de la narrativa desde los años 40 del siglo XX hasta los años que llevamos del siglo XXI. El corpus que configura dicho anexo nos sirve para seleccionar de él las principales obras que constituyen nuestra propuesta didáctica, escogidas según su temática, su accesibilidad y según los contenidos que se quieren trabajar en el aula.

El capítulo 2, «La teoría de los géneros discursivos, la mediación lingüística y el enfoque multimodal aplicados a las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE», define y justifica el término escogido en esta tesis de *recreación*, en lugar del más extendido de *adaptación*. Dado que una de las cuestiones que se nos podrían plantear es qué sentido tiene utilizar un texto fílmico/televisivo que ya cuenta con su «correspondiente» texto escrito, es necesario partir de la idea de que una adaptación es un texto nuevo con un

autor y un contexto diferente y, en consecuencia, tan solo una posible lectura que un director ha realizado de un libro en concreto. Queremos matizar que el término de *recreación* lo empleamos en esta tesis, sobre todo, para insistir en su significado de texto nuevo, pero que de cara al alumno puede emplearse el de *adaptación* si de esta manera se facilita su comprensión.

Seguidamente, aclarado y justificado el término escogido, se presentan los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta esta investigación. Por un lado, la teoría de los géneros discursivos nos sirve para encajar la recreación tal y como el *PCIC* nos la plantea, a saber, como un género que cuenta con una macroestructura o secuencia dominante narrativa; una línea temática predominante (familia; mundos rural y urbano; aventuras; misterio, etc.); una microestructura (las propiedades textuales de la coherencia, la cohesión y la adecuación) y una función concreta (social, cultural, divulgadora y pedagógica).

Por otro lado, el enfoque de la mediación lingüística considerado en el *MCER* insiste en aquellas actividades que pasan de una lengua o código a otro diferente a partir de un texto que ya existe. En nuestro caso, nos encontramos con un trasvase del código literario al fílmico/televisivo.

Asimismo, los principios del enfoque multimodal nos son de utilidad a la hora de diseñar nuestra propuesta didáctica. Este enfoque parte de que el lenguaje es multimodal y que debe alfabetizarse al alumno en los medios visuales con una serie de estrategias.

El capítulo 3, «Análisis de materiales fílmicos, televisivos y literarios en ELE», analiza las propuestas didácticas en el ámbito hispánico que existen sobre esta temática, organizadas según sean materiales impresos por editoriales, trabajos de fin de máster, artículos en revistas, en congresos, encuentros, simposios, blogs y otras páginas webs. Se tienen en cuenta las aportaciones dirigidas a ELE y también las no dirigidas específicamente a ELE desde el campo de la didáctica de la lengua y de la literatura.

Este capítulo se acompaña del anexo II que resume el análisis de estos materiales y distingue aquellas propuestas que sirven para enseñar lengua de aquellas

que lo utilizan para fomentar la competencia literaria y cinematográfica, y en las que la literatura, el cine y la televisión son un fin en sí mismos. Además, se trata de descubrir de qué modo se aplican al aula estas relaciones, en qué aspectos se fijan estos materiales a la hora de plantear las actividades; en qué medida el texto de partida (casi siempre el libro) es más importante que el de recepción, el texto fílmico, es decir, si los textos literarios y fílmicos/televisivos que se explotan tienen como objetivo estos mismos textos o son un pretexto para explotaciones didácticas que se podrían realizar con cualquier otra tipología textual; qué finalidad tiene usar esta interrelación textual, a saber: si se busca leer el libro, ver el texto audiovisual escogido o ambos. También este análisis nos dará pie a averiguar qué textos se han seleccionado en las propuestas didácticas para así buscar las razones de su elección y a descubrir que, por ejemplo, las recreaciones televisivas son las grandes olvidadas en la creación de actividades.

En la segunda parte de esta investigación, el capítulo 4, «Narrativa, cine y televisión en la clase de ELE», da relevancia a la presentación de la propuesta didáctica, ya que este trabajo se enmarca dentro del contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. El capítulo se divide en dos secciones. La primera sugiere una «ruta secuencial» cuyo objetivo es enseñar lengua con la narrativa, el cine y la televisión como principales fuentes auténticas en el aula, de tal manera que al mismo tiempo se conozcan autores destacados de la Cultura española. Como el nombre de esta primera ruta indica, se trabaja a partir de secuencias o fragmentos de las películas, series de televisión y novelas o relatos escogidos. A lo largo de las 18 unidades elaboradas se abarca la principal temática que debe abordarse dentro del diseño curricular de la Escuela Oficial de Idiomas. Dicha temática se subdivide según los ámbitos que marca el *MCER*, a saber: público, personal, educativo y profesional. Además, se intenta que haya propuestas que cubran desde el nivel A2 al C2 según lo establecido en el *MCER*. Asimismo, se especifica la tarea final que debe realizar el alumno; el tiempo aproximado de realización en el aula; los contenidos pragmáticos, socioculturales y sociolingüísticos, lingüísticos (gramaticales, discursivos, léxicos y fonético-ortográficos) y estratégicos que se van a trabajar, y se incluyen otras informaciones de interés como aquellas recreaciones que por su temática se asocien a la que se lleva al aula.

La segunda sección plantea una «ruta monográfica» cuyo fin es la enseñanza de la narrativa, el cine y la televisión; por lo tanto, se busca la construcción de las competencias literaria y cinematográfica. El curso se dirige a alumnos que posean al menos un nivel B2 en la lengua meta y se trabajan las películas o series de televisión completas a partir de 7 unidades que cubren las etapas literarias de los años 40 hasta inicios del siglo XXI. Dicho curso se abre con un cuestionario que invita a reflexionar al alumnado sobre las relaciones entre la literatura, el cine y la televisión.

El porqué de la selección de las adaptaciones se debe a que hemos pensado que esta aplicación interdisciplinar ayuda al alumno de ELE a la comprensión de la lectura del libro en que está basada dicha recreación, la cual se propone como uno de los objetivos finales del curso, es decir, que los alumnos lean la obra tratada en la clase. Además, esta forma de enseñanza y aprendizaje actúa de elemento motivador para que el estudiante se acerque también al texto literario, partiendo del texto fílmico. Si bien somos conscientes de que para conseguir que el alumno lea el libro que nos proponemos existen numerosas estrategias, esta podría ser, entre las muchas que existen, una de ellas.

El objetivo específico que se persigue con este tipo de curso es que los alumnos se familiaricen con los distintos movimientos literarios y artísticos (en concreto, con el mundo del cine) de una forma comparativa y contrastiva. Creemos que esta es una forma amena y pedagógica de aprender literatura y cine/televisión de España al mismo tiempo. Para ello, se seleccionan una serie de obras representativas de la literatura española que tengan una recreación fílmica o televisiva. Huelga decir que, con este tipo de selección, acotamos de manera significativa la oferta literaria, ya que se han publicado obras excelentes que no han sido llevadas al cine y que no forman, por lo tanto, parte de nuestro corpus.

La tipología de las actividades se presenta con una secuencia didáctica que sigue los parámetros de previsionado, visionado y posvisionado del texto fílmico/televisivo escogido. Al final de cada unidad, se propone una actividad de comparación y contraste entre los textos seleccionados que sirve para hacer ver al alumno en qué consisten las técnicas exclusivas de cada medio, las formas de narrar y

en qué se diferencian. De este modo, cuando el alumno quiera valorar una película después de este tipo de curso, seguramente no se limitará a realizar observaciones sobre el tema del texto fílmico/televisivo o se quedará con el comentario de si le ha gustado o no lo que ha visto, sino que su opinión se ampliará hasta adoptar una actitud crítica y analítica que le llevará a fijarse en la construcción del texto fílmico y en cómo se emplea el lenguaje cinematográfico.

Una vez finalizado el curso se proponen dos nuevos cuestionarios. Uno con el que se invita a reflexionar al alumno sobre cómo aprender a aprender en el aula con el uso de estos medios artísticos. En definitiva, con el que se intenta despertar la competencia estratégica del aprendiente. Y otro, en el que se reflexiona de manera global sobre el curso.

Tanto las unidades de la ruta secuencial como las de la monográfica se acompañan de una guía para el profesor que explica y detalla el procedimiento y los objetivos de las actividades planteadas; ofrece más sugerencias que amplían la tarea y da las soluciones a aquellas actividades que así lo requieran. Por lo tanto, se convierte también en una nueva ruta que enriquece la aplicación de este material en la clase.

Este capítulo 4 constituye una aportación más que ofrecemos en esta investigación, puesto que muestra dos de los diversos caminos por los que podemos integrar en el aula estas manifestaciones artísticas. En el diseño de este material hemos tratado de ser coherentes con los principios de las teorías escogidas y avalarlos con su aplicación y experiencia en el aula.

Finalmente, se ofrecen las conclusiones a las que hemos llegado tras este estudio sobre la aportación y el interés que tiene el estudio de las relaciones entre narrativa, cine y televisión en una clase de español para extranjeros. En ellas se da respuesta a las hipótesis de partida, se concreta el alcance y el límite de este trabajo y se sugieren otras líneas posibles de investigación.

Sin duda, a dichas conclusiones solo hemos podido llegar gracias a la bibliografía recogida en estas páginas, a nuestra experiencia en el aula y a los cursos de formación impartidos a profesores. Todo ello ha contribuido a ofrecer la base a los cimientos teóricos y prácticos sobre los que se sustenta esta tesis doctoral.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y ANÁLISIS DE MATERIALES

CAPÍTULO 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: QUÉ ES UNA RECREACIÓN FÍLMICA Y TELEVISIVA Y PARA QUÉ Y CÓMO UTILIZARLA EN EL AULA DE ELE

Este capítulo sitúa la presente investigación en el marco general de las relaciones entre la literatura, el cine y la televisión en la enseñanza del español como lengua extranjera y en lo que se ha aportado desde el ámbito de la enseñanza de otras lenguas. Nuestro propósito no es realizar un repaso exhaustivo de los trabajos que se han presentado en este campo, sino más bien exponer, en líneas generales, cuáles han sido las reflexiones y preocupaciones para así poder definir y concretar en qué lugar se sitúa esta investigación y qué puede aportar a la enseñanza de ELE.

¿Qué beneficios y, sobre todo, qué añade exactamente la incorporación de estos medios artísticos en las clases de español como lengua extranjera? ¿Qué interés puede tener en el aula de ELE la comparación del texto literario con el fílmico/televisivo (el hecho de ver sus diferencias y semejanzas)? ¿Es el uso de estos textos un fin en sí mismo o más bien un pretexto para enseñar lengua o una destreza concreta? ¿En qué medida el texto de partida (casi siempre el libro) es más importante que el de recepción (el texto fílmico/televisivo)? Es decir, ¿interesa ver la película, leer el libro o ambos? ¿Hasta qué punto es necesario enseñar el lenguaje cinematográfico al alumno? Con la integración de estos medios en nuestras clases, ¿podemos ir más allá del hecho de preguntar al estudiante si prefiere el libro o la película?

Para intentar resolver algunas de estas cuestiones iniciales, en primer lugar, nos planteamos en este estado de la cuestión el análisis de estas relaciones en el marco curricular/legal con el que contamos los profesores de ELE. Así, se tienen en cuenta tres: el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* (2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el ofrecido por la Escuela oficial de idiomas (2007-2008), en concreto, el de la Comunidad de Madrid, contexto en el que trabajamos.

En segundo lugar, examinamos la bibliografía pertinente relacionada con este tema desde distintos ámbitos, por un lado, el de la enseñanza de la literatura, el cine y la televisión en ELE y, por otro, el de dicha enseñanza en otras lenguas extranjeras[3].

Por último, se abre un breve apartado que incorpora algunas reflexiones que se ocupan de estas relaciones desde el ámbito de la didáctica de la literatura, el cine y la televisión en España.

Para todo ello, seguimos un criterio cronológico en la exposición de la información recogida, es decir, lo que han propuesto los autores según la fecha (como veremos, desde los años 70 del siglo XX hasta la actualidad), unido a si estas reflexiones se dirigen a la clase de lengua, a la de literatura o bien a la de literatura y cine. Después, agruparemos estas ideas que, ya adelantamos, tratan de responder a las cuestiones de qué es una adaptación, para qué sirve y cómo la podemos emplear en el aula de ELE.

Como concluiremos, casi nada se dice de la televisión y prácticamente todas las reflexiones se centran en las relaciones entre literatura y cine. Si bien, avanzamos que es la televisión, en su modalidad de crear series basadas en textos literarios con varios capítulos, la que sigue el texto de partida con más detalle y no ofrece tanta libertad a la hora de reelaborar el texto fílmico.

En algunas ocasiones, ha sido difícil separar la información propia de este estado de la cuestión, ya que se mezclaba con propuestas didácticas, las cuales se abordan con más detenimiento en el capítulo 3.

1.1. La literatura, el cine y la televisión en el currículo de ELE

En este apartado se analiza la presencia de la literatura, el cine y la televisión en tres diseños curriculares de la enseñanza del español como lengua extranjera, a saber, el *Marco común europeo de referencia de las lenguas*: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002); el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) y el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid (2007-2008), centro donde trabajamos.

[3] De inestimable ayuda han sido los repertorios bibliográficos de Pfeiffer (2009); Cañuelo (2010) y, principalmente, de Bürger (2012).

El objetivo es comprobar el grado de interés y relevancia otorgado a estas disciplinas en los diseños curriculares citados y verificar si existe alguna propuesta interdisciplinar que nos permita reflexionar acerca de la importancia que puede tener su empleo en el aula de ELE.

1.1.1. Literatura, cine y televisión en el *Marco Común Europeo de Referencia*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (*MCER*, en lo sucesivo) forma parte del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa para la unificación de directrices en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo (Consejo de Europa 2002: IX).

Consta de nueve capítulos, cuatro anejos y una bibliografía general. En dichos capítulos se define en qué consiste dicho marco dentro de su contexto político y educativo (capítulo 1); se explica el enfoque dirigido a la acción que se adopta (capítulo 2); se ofrecen los criterios para la elaboración de los niveles comunes de referencia (capítulo 3); se describe el contexto, los temas de comunicación, las tareas, las actividades comunicativas y los tipos de texto con los que se puede enfrentar el alumno en clase (capítulo 4); se clasifican las competencias generales y comunicativas del usuario o alumno (capítulo 5); se estudia el aprendizaje y la adquisición de la lengua por parte del estudiante (capítulo 6); se examina el papel de las tareas en la enseñanza de la lengua (capítulo 7); trata sobre la diversificación lingüística y el currículo (capítulo 8) y, por último, se ocupa de los tipos de evaluación (capítulo 9).

Nos interesa especialmente el capítulo 4, «El uso de la lengua y el usuario o alumno» que, por un lado, estudia los fines estéticos de la lengua y dice que las literaturas nacionales y regionales contribuyen de forma importante a la herencia cultural europea, que el Consejo de Europa considera «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar» (Consejo de Europa 2002: 59-60) y, por otro lado, trata de las actividades de comprensión audiovisual, entendidas como aquellas en las que el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input)* auditiva y visual. Dichas actividades incluyen la comprensión de un texto leído en voz alta; el

hecho de ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos; la utilización de las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.) (*Ibídem*: 73-74).

Además, esta sección proporciona una escala ilustrativa dentro del apartado «Actividades y estrategias de comprensión» para ver televisión y cine que se representa en la siguiente tabla (*Ibídem*: 71):

	VER TELEVISIÓN Y CINE
C2	• Como C1.
C1	• Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	• Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. • Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	• Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. • Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	• Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complemente el discurso. • Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	• No hay descriptor disponible.

Tabla 1. Resumen de la escala ilustrativa para ver televisión y cine según el *MCER*.

A la vista de la tabla anterior, la incorporación del texto fílmico se aconseja a partir del nivel B1 (no se matiza que se hable de adaptaciones, si bien se puede entender que en el término «películas» se recoge ya) y se sugiere que los medios televisivos y cinematográficos sean parte integrante del currículo, aunque no se comente nada concreto de sus posibles relaciones con la literatura.

Así, se observa que se introduce en el aula el uso de la televisión en un nivel A2 antes que el del cine y, que, en el nivel A1, no se aconseja todavía ningún medio audiovisual. Si bien se sugiere un empleo más temprano del texto televisivo en el aula, como se puede comprobar, se aborda una tipología textual que nada tiene que ver por

ahora con la específicamente literaria, si bien sí que lo hace con la narrativa, entendida esta en el sentido más amplio de incluir también en ella a los textos periodísticos como, por ejemplo, las noticias.

Algunos autores apuntan a que esta integración de la televisión en niveles básicos del idioma tal vez se deba a que el alumno esté más familiarizado con este género:

> […] intertextualidades aparte, son medios cuyo lenguaje audiovisual difiere bastante. La televisión es el medio elegido para el nivel A2, en concreto el género informativos o «noticias de televisión», sin embargo, la facilidad que pueda tener un alumno a la hora de comprender una noticia, probablemente no se deba a que la lengua presentada sea más accesible, ni al apoyo visual, si no a su familiarización con este paradigma o género audiovisual por su propio conocimiento del mundo (Novoa 2010: 647).

Además, Olivia Novoa insiste en destacar que no debemos caer en la falacia de considerar que los contenidos televisivos, al ser más accesibles, son más fáciles de comprender que los del cine (*Ibídem*: 648), con lo que estamos completamente de acuerdo.

Asimismo, en el capítulo 6 del *MCER* se plantean cuestiones sobre la manera en la que un alumno aprende una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera y se destaca la importancia de la exposición directa a un uso auténtico del idioma, entre otras, viendo y escuchando la televisión, observando vídeos, o bien leyendo relatos y novelas (*MCER*: 141).

Incluso este marco se plantea el papel de los profesores, de los alumnos y de los medios audiovisuales en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas que puede ser: a) ninguno; b) en demostraciones, repeticiones etc., para toda la clase; c) en una modalidad de laboratorio de lengua/vídeo/ordenador; d) en una modalidad individual de aprendizaje autónomo; e) como la base de trabajo de grupo (discusión, negociación, juegos de colaboración y de competición, etc.) o f) como medio de trabajo interactivo, mediante el contacto electrónico con otras escuelas, otras clases, e incluso con otros estudiantes (*Ibídem*: 143).

En conclusión, el *MCER* no cita explícitamente el uso de las recreaciones fílmicas y televisivas en el aula, si bien entendemos que se incorpora este tipo de relación dentro del empleo de estos medios audiovisuales y que debe ser el profesor quien valore la idoneidad y la manera de ponerla en práctica en la clase. Como decimos, interesa el hecho de que a ambos medios se le den importancia dentro del currículo, aunque no se proponga una interrelación de ellos de manera específica.

1.1.2. Literatura, cine y televisión en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Uno de los diseños curriculares que concreta el *MCER* y por el que se guían numerosos cursos de español para extranjeros dentro y fuera de España es el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, concebido en 2006 y base sobre la cual se han diseñado muchos de los posteriores currículos en los centros de idiomas.

Consta de tres volúmenes, según los niveles de referencia para el español, a saber: A1 y A2 (primer volumen), B1 y B2 (segundo volumen) y C1 y C2 (tercer volumen) que se pueden consultar en la página web del Centro Virtual Cervantes. La presentación de estos materiales responde al siguiente esquema:

1. Objetivos generales
2. Gramática
3. Pronunciación y prosodia
4. Ortografía
5. Funciones
6. Tácticas y estrategias pragmáticas
7. Géneros discursivos y productos textuales
8. Nociones generales
9. Nociones específicas
10. **Referentes culturales**
11. Saberes y comportamientos socioculturales
12. Habilidades y actitudes interculturales

13. Procedimientos de aprendizaje

Cuadro 1. Esquema del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

El apartado «Referentes culturales» centra nuestro interés, puesto que se ocupa del desarrollo de la competencia intercultural y alude a la literatura y al cine en el aula. Está dividido en tres secciones: «Conocimientos generales de los países hispanos», es decir, las características demográficas, económicas, geográficas y políticas de un país; «Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente», con hechos principales de la historia, de la sociedad y de la cultura de España e Hispanoamérica, personajes históricos y, por último, el apartado «Productos y creaciones culturales», que recoge las tendencias artísticas y culturales, con sus autores y creaciones, que conforman el patrimonio cultural de España y de Hispanoamérica.

De la primera sección, nos interesa analizar si, en el apartado «Medios de comunicación» (prensa, radio y televisión), se relaciona a la televisión mencionada con la emisión de algún tipo de serie o película. Pero, como se puede comprobar en la tabla presentada a continuación, la sección se limita a citar los canales de este medio de mayor audiencia, los programas más emblemáticos o los festivales y periodistas de mayor prestigio. Por lo tanto, no aparece ninguna alusión a las relaciones entre televisión y literatura.

En cuanto a los referentes culturales que se citan en este currículo, se gradúan en tres fases: de aproximación, profundización y consolidación, según un criterio de mayor o menor accesibilidad y universalidad de la obra, como se comprueba en la siguiente tabla:

1.8. Medios de comunicación		
Fase de aproximación	**Fase de profundización**	**Fase de consolidación**
1.8.2. Televisión y radio [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.2.] Canales de televisión de mayor audiencia *TVE, Antena 3, Tele 5 (España); Canal Caracol (Colombia); Televisa (México).* Logotipos y siglas Cadenas de radio de mayor difusión *RNE, SER, Onda Cero. (España); Cadena Radio Uno, Cadena Nacional. (México); Caracol Radio. (Colombia).*	**1.8.2. Televisión y radio** [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.2.] ▪ Programas históricos de la televisión *Informe Semanal, Un, dos, tres. responda otra vez (España); Tropicalísimo (Argentina); Sábados gigantes (Chile).*	**1.8.2. Televisión y radio** [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.2.] ▪ Publicidad española e hispanoamericana en radio, televisión y prensa ▫ Festivales de publicidad *Festival Iberoamericano de Publicidad (FIAP), El Ojo de Iberoamérica (Argentina); Festival de Publicidad de San Sebastián (España).* ▪ Periodistas de prestigio de televisión y radio

Tabla 2. «Conocimientos generales de los países hispanos. Medios de comunicación», según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (*PCIC*).
Fuente:http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

De mayor interés resulta el apartado «Productos y creaciones culturales», cuyas secciones dedicadas independientemente al cine y a la literatura tienen más extensión que las que se ocupan de otras actividades artísticas debido a que «se ha procurado reflejar la realidad de la práctica del aula, en la que el cine y la literatura constituyen una base de material particularmente significativa» (Instituto Cervantes 2006). Por lo tanto, aquí se subraya el espacio importante concedido a estas dos materias en el aula de idiomas.

De esta última sección, nos interesa el punto 3.1. «Literatura y pensamiento» que recoge los grandes escritores y obras literarias de proyección internacional, pero, como bien se indica, «no se proporcionan ejemplos, aunque haya un consenso generalizado sobre qué autores deben estar en este grupo. Solamente en el caso de autores u obras cuya importancia en la historia de la cultura universal es reconocida en todos los foros se cita explícitamente el referente cultural» (*Ibídem* 2006).

Los nombres citados en este currículo que podrían servir para nuestro objetivo a la hora de elaborar una concreción de un programa de literatura (dentro de la narrativa), cine y televisión, puesto que de ellos se encuentra su recreación fílmica, son Miguel de Cervantes y *El Quijote* (pero pertenecen a una época que no se ha seleccionado en esta investigación para aplicar en el aula) y ya en los siglos XX y XXI,

Camilo José Cela en España y Gabriel García Márquez y Mario Vargas Llosa en Hispanoamérica.

En la fase de aproximación se recogen nombres, tendencias, productos de proyección internacional, es decir, reconocidos fuera de España y Latinoamérica; en la fase de profundización se incorporan aspectos más detallados correspondientes a los siglos XX y XXI y, por último, en la fase de consolidación, se incluye una visión histórica, de carácter general, que presenta hechos fundamentales desde un punto de vista diacrónico.

Asimismo, la sección 3.3. «Cine y artes escénicas» alude en la fase de profundización explícitamente a las adaptaciones literarias y llama la atención el hecho de que se las incluya dentro de uno de los géneros predominantes en la historia del cine de los países hispanos. Por lo tanto, se mencionan como un referente cultural de interés aunque el *PCIC* no proporciona un inventario concreto de materiales (ni autores, ni títulos de películas), sino que de nuevo el profesor decide en qué momento de su programa y programación debe insertar estos contenidos.

3.3. Cine y artes escénicas		
Fase de aproximación	**Fase de profundización**	**Fase de consolidación**
3.3.1. Cine • Películas de los países hispanos con proyección internacional. • Directores de cine de los países hispanos con proyección internacional • Actores y actrices de los países hispanos con proyección internacional • Importancia de Luis Buñuel y su obra en la historia del cine universal • Importancia y lugar que ocupa el cine de Pedro Almodóvar en la difusión del cine español en el extranjero.	**3.3.1. Cine** • Cine más actual de los países hispanos. • Grandes películas de la historia del cine de los países hispanos. • Directores y actores representativos del cine de los países hispanos. • Géneros predominantes en la historia del cine de los países hispanos *cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de «teléfonos blancos», cine musical, cine político, adaptaciones literarias*. • Premios. •Festivales.	**3.3.1. Cine** • Orígenes de las cinematografías de los países hispanos. • Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos: - *España: el cine de la «españolidad» en los años cuarenta, disidencia y renovación en la década de los cincuenta, el Nuevo cine español y «La tercera vía».* - *Argentina: cine durante el peronismo, cine de liberación, la «nueva ola» del cine argentino.* - *México: la edad de oro del cine mexicano en las décadas de los treinta y cuarenta, auge del cine de serie B, el* boom *del cine mexicano en los 90.* - *Cuba: cine y revolución, nuevo cine cubano.* • La industria del cine en los países hispanos: grandes productoras y estudios del cine clásico; los éxitos de taquilla de los cines nacionales: • Cine maldito y cine de autor. • Cine documental. • El cortometraje • Personalidades representativas del cine de los países hispanos *guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores.* • Institutos de cine.

Tabla 3. Resumen de las fases de integración del cine según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Fuente:http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

Por lo tanto, el *PCIC* considera como referentes culturales al cine y a la televisión y, en concreto, a las adaptaciones literarias, que operan como constructores de la identidad de un país.

1.1.3. Literatura, cine y televisión en el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid

La adaptación del currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid al *MCER* se lleva a cabo en el año académico 2007-2008. Primero, se hizo para los niveles Básico e Intermedio y, posteriormente, en el curso escolar 2008-2009, se elaboró para el nivel avanzado. Cada nivel consta de dos cursos, a saber: Básico 1 y 2; Intermedio 1 y 2 y Avanzado 1 y 2, que tienen como referencia las competencias propias de los niveles A2, B1 y B2, respectivamente, del Consejo de Europa tal y como se definen en el *MCER*.

En el currículo se desarrollan los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y orientaciones metodológicas de cada uno de estos niveles para todos los idiomas que se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas. Nos centraremos en el de la enseñanza del español como lengua extranjera.

En general, la exposición de este currículo sigue esta plantilla:

- Objetivos generales
- Objetivos específicos
- Contenidos

I. Comunicación: desarrollo de las competencias pragmáticas

1. **Actividades de comunicación:** Comprensión oral. **Comprensión lectora**. Expresión oral. Expresión escrita.

2. Textos.

3. Funciones.

4. Grado de desarrollo de las competencias pragmáticas: funcional y discursiva.

II. Contexto de uso de la lengua y recursos lingüísticos: desarrollo de las competencias sociolingüística y lingüística

1. Contexto de uso de la lengua:

1.1. Aspectos socioculturales, temas y tareas.

1.2. Grado de desarrollo de la competencia sociolingüística.

2. Recursos lingüísticos:

2.1 Gramática. Discurso. Léxico y semántica. Fonología y ortografía. *(Para cada idioma que se imparte en las escuelas oficiales).*

2.2. Grado de desarrollo de la competencia lingüística: Competencia lingüística general. Corrección gramatical. Discurso: recursos formales. Vocabulario. Pronunciación. Ortografía.

III. Hacia la autonomía: desarrollo de la competencia estratégica

1. Estrategias de comunicación.

2. Estrategias del proceso de aprendizaje (común para todo el nivel).

3. Grado de desarrollo de la competencia estratégica.

- Evaluación
- Orientaciones metodológicas

Cuadro 2. Esquema del diseño curricular de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid.

En los apartados «Actividades de comunicación» y «Textos» que hemos destacado, se encuentran propuestas para las diferentes destrezas y, en concreto, las que se centran en el desarrollo de la comprensión lectora y oral nos interesan dado que se relacionan directamente con la lectura de un libro o el visionado de un texto fílmico/televisivo.

Este currículo divide las actividades de comprensión lectora en aquellas dirigidas a la interacción y en las que se centran propiamente en el lector. Dentro de estas últimas, se encuentran las llamadas de lectura recreativa, es decir, aquellas cuya lectura constituyen los textos literarios. Los objetivos de este tipo de actividades y la tipología textual empleada, según los distintos niveles del currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid (EOI), se resumen en la siguiente tabla:

Niveles	Objetivos	Tipos de texto
Básico 1	• Seguir el argumento de relatos breves, graduados para el nivel, con la ayuda de la imagen y de las aclaraciones necesarias.	• Cómics de lectura fácil sin implicaciones culturales. • Relatos cortos (graduados para el nivel).
Básico 2	• Seguir el argumento de relatos breves, graduados para el nivel, con la ayuda de la imagen y de las aclaraciones necesarias.	• Cómics de lectura fácil. • Cuentos y novelas cortas graduados para el nivel.
Intermedio 1	• Seguir el argumento, captar y relacionar los episodios principales de relatos cortos graduados para el nivel.	• Cómics de lectura fácil. • Biografías no complejas. • Relatos (propios del nivel).
Intermedio 2	• Seguir el argumento y el tema de relatos y de textos literarios actuales, no complejos, próximos a sus intereses.	• Cómics (en registro estándar o poco idiomático). • Biografías. • Relatos y novelas (propios del nivel).
Avanzado 1	• Seguir la trama, los episodios principales y secundarios, la caracterización de personajes y el tema de relatos y otros textos literarios actuales, no demasiado idiomáticos, que se refieran a temas universales. • Interpretar las referencias culturales en su contexto.	• Cómics no complejos y en lenguaje actual. • Biografías. • Relatos, cuentos, novelas y obras de teatro.
Avanzado 2	• Comprender con detalle la trama, el tema y la caracterización de personajes y de textos literarios actuales, que se refieren a temas universales o sean próximos a sus intereses. • Captar las intenciones estilísticas más relevantes (ironía, eufemismos, metáforas...) en textos no especializados. • Interpretar las referencias culturales explícitas o las que se puedan inferir claramente del contexto.	• Cómics. • Biografías. • Relatos, cuentos, novelas y obras de teatro en lenguaje actual.

Tabla 4. Resumen de los objetivos y tipos de textos para la comprensión lectora según los niveles en la EOI de la Comunidad de Madrid.

El currículo de la EOI utiliza el término de comprensión oral para englobar las nomenclaturas de comprensión auditiva y audiovisual empleadas por el *MCER*. Si analizamos el tipo de texto, ya sea fílmico o televisivo, en la sección «Textos», los objetivos que se seleccionan para trabajar en el aula con el cine y la televisión se recogen en la siguiente tabla que tiene también en cuenta el nivel de lengua que posee el alumno:

Niveles	Objetivos	Tipos de texto (cine y televisión)
BÁSICO 1	• No existen objetivos relacionados con una base fílmica y televisiva.	
BÁSICO 2	• Captar la información esencial de emisiones audiovisuales y televisivas que traten sobre temas conocidos, siempre que sean articulados con claridad y no se produzcan distorsiones del sonido.	• Cortometrajes.
INTERMEDIO 1	• Comprender y extraer información esencial de pasajes cortos que versen sobre temas familiares o temas del programa, acerca de los que se puedan hacer previsiones. • Seguir programas televisivos articulados con claridad (películas, cortometrajes) que traten temas familiares.	• Pasajes cortos sobre temas generales. • Series y películas, subtituladas no complejas.
INTERMEDIO 2	• Comprender las películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento.	• Pasajes cortos sobre temas generales. • Series y películas no complejas.
AVANZADO 1	• Seguir la trama y relacionar las secuencias de películas en lengua estándar.	• Películas en lengua estándar. • Series televisivas.
AVANZADO 2	• Comprender y seguir la mayoría de las películas estructural o idiomáticamente no demasiado complejas.	• Películas en lengua estándar. • Series televisivas.

Tabla 5. Resumen de los objetivos y tipos de texto de la comprensión oral con el cine y la TV según los niveles en la EOI de la Comunidad de Madrid.

Como se puede observar, hasta el nivel Básico 2 (A2 según el *MCER*) no se introduce en el aula el empleo de cortometrajes y hasta el nivel Intermedio 1 (B1 del *MCER*) no lo hacen tampoco las series televisivas y las películas.

Además de los apartados anteriores, centra también nuestro interés la sección «Contexto de uso de la lengua y recursos lingüísticos: desarrollo de las competencias sociolingüística y lingüística», que establece los aspectos socioculturales que permiten el contexto adecuado para que el alumno pueda utilizar la lengua (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid: 159). Y el cine, la televisión y la literatura forman un espacio idóneo para resolverlo. Se ofrecen una serie de sugerencias de temas y tareas integradoras para desarrollar este apartado que el profesor, en última instancia, concreta en el aula.

En lo que se refiere a los temas propuestos para trabajar en la clase, se sugieren algunos como el aprendizaje, la lengua y la comunicación; las compras y transacciones comerciales; la alimentación; las actividades habituales; las fiestas; el alojamiento; la educación y las profesiones; los viajes; el tiempo libre y el ocio; los bienes y servicios; la salud; el clima y el medio ambiente; la ciencia y la tecnología; los medios de comunicación; la política y la participación ciudadana y, por último, conocer más el país o una ciudad. Pero, ¿de qué modo aparecen la literatura, el cine y la televisión dentro de esta temática?

Las secciones «Tiempo libre y ocio» citan de manera general al cine, la televisión y los libros y proponen como tarea específica seguir una serie de televisión y comentarla. Aquí, por ejemplo, el profesor puede concretar con una serie televisiva basada en un referente literario.

En el apartado «Medios de comunicación» se alude a la televisión y se sugiere como tarea ver, elegir y comentar programas que aparezcan en ella. De nuevo, se deja un espacio abierto para que el profesor concrete con sus propuestas y pueda integrar, si así lo desea, la literatura y la televisión, ya que no se hace ninguna referencia explícita a esta posibilidad.

Por último, dentro del tema general «Conocer más el país (o una ciudad)», se menciona la posibilidad de centrarse en personajes célebres de la cultura entendida

esta como literatura, música, pintura y cine. En consecuencia, a partir de estas referencias se sugiere que se relacionen el cine, la televisión y la literatura y que se propongan actividades didácticas con estos medios artísticos.

En definitiva, en el currículo de la EOI no se mencionan con concreción las adaptaciones literarias, como sí lo hace en este sentido el *Plan Curricular Cervantes*, pero se interpreta que el profesor debe aprovechar tanto la literatura como el cine y la televisión para relacionar estas artes o bien emplearlas de manera independiente en el aula de ELE, según los fines que el docente establezca en sus sesiones de clase.

1.2. Las recreaciones fílmicas y televisivas en el ámbito de ELE

Es escasa la bibliografía acerca de las relaciones entre la literatura, el cine y la televisión integrada con la enseñanza de ELE (y menos aún desde el medio televisivo, como hemos comentado más arriba) que plantee y ofrezca unas directrices claras para abordar esta cuestión. Hasta la fecha de redacción de este trabajo, no hemos encontrado ninguna tesis doctoral sobre el tema, tan solo alguna memoria de máster y muy pocos artículos.

Para presentar las reflexiones de los trabajos recogidos, seguimos un recorrido cronológico que agrupa las ideas más reiteradas y los caminos metodológicos de los que se parte para el planteamiento en el aula, según sea una propuesta para la clase de lengua, para la de literatura o para la de literatura, cine y televisión.

Una forma de integrar los textos literarios y sus correspondientes recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de ELE es a través de la comparación de ambos medios, es decir, a partir del análisis de las técnicas literarias y cinematográficas propias de cada uno; su organización; el planteamiento de la acción; la disposición de las secuencias y las formas del tratamiento temporal tanto en la película como en la obra literaria (García Jambrina y López de Abiada 1995). Idea también apoyada más adelante por otros autores[4].

[4] Por ejemplo, si bien la tesis doctoral de Ana María Crespo Fernández versa sobre la explotación didáctica de las películas de Pedro Almodóvar en el aula, en el capítulo 3 ofrece distintas tareas para trabajar con el material cinematográfico según las fases de previsualización, visualización y posvisualización de la

Asimismo, desde el estudio de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros, se apunta la posibilidad de que las secuencias, las películas íntegras o los cortometrajes pueden facilitar la llegada al texto literario haciéndolo más dinámico y variado (Juárez 1996: 282). Este breve apunte ya invita a reflexionar acerca del uso de estos materiales en el aula y del fin que poseen.

Aparte de estas dos breves sugerencias, hasta 1998 no aparece un verdadero interés entre los profesores de ELE por el empleo de esta relación interdisciplinar en las clases. Así, podemos encontrarnos con las siguientes palabras de José Amenós sobre el procedimiento de comparar un libro con su adaptación cinematográfica, el cual

> se revela estimulante y fecundo si se aplica adecuadamente. Pero conviene recordar que la narración cinematográfica no es nunca una ilustración neutra, sino una lectura y una traducción de la obra literaria. (…) Dos reglas me parecen de rigor en toda comparación entre producto cinematográfico y literario: en primer lugar, comparar solamente obras de calidad equivalente (una buena versión cinematográfica de una buena novela o un buen cuento); en segundo lugar, evitar el pugilato entre dos medios de expresión, y orientar en cambio el trabajo hacia la captación de la divergencia de procedimientos que cine y literatura utilizan para dar cuenta de una materia temática común. (…) Es necesario tener presente que el significado de un texto no proviene solamente de la relación del autor con su obra, sino de la interacción de éstos con el receptor, (…) puesto que cine y literatura son el resultado de procesos creativos que a menudo se interrelacionan, es garantía de autenticidad utilizarlos como recursos combinados en otro proceso igualmente creativo: la adquisición y uso por parte de los aprendientes de una nueva lengua (Amenós 1998a: 31).

De las palabras anteriores, nos parece importante subrayar que Amenós se plantee la adaptación como la lectura que ofrece un director, por lo tanto, no como una mera ilustración en la línea recogida en muchos estudios de estas relaciones artísticas

película. Destacamos cómo Crespo, dentro de aquellas actividades propuestas para después del visionado, sugiere que si la película estuviera basada en una obra literaria, se podría comparar con esta o con fragmentos de ambas (Crespo 2012: 105). Es decir, no trata específicamente el tema porque no es su objetivo, pero nos propone trabajar con ambas disciplinas desde el terreno de la comparación y el contraste.

desde la perspectiva de la literatura comparada no dirigida a ELE[5], y que constituye un texto nuevo, un producto diferente[6], dado que se realiza una nueva lectura del texto literario que contribuye a mejorar la lengua que estudia el alumno, como comprobamos más adelante.

Además, ya se anuncia la precaución con la que se debe abordar esta relación en el aula para no caer en el viejo debate que enfrenta a ambos medios y discute si la obra literaria es mejor que la película creando así una falsa jerarquía que destaca la superioridad de la literatura sobre el cine[7].

Asimismo, Amenós, en posteriores artículos, reflexiona acerca de las diferencias y semejanzas entre ambos medios; sobre sus ventajas e inconvenientes y sobre cómo trabajar con la literatura y el cine, ya sea en un curso específico o en un curso de lengua general.

De esta manera, apunta a que lo que comparten ambos medios es que los dos conforman un material que proporciona un contexto, fruto de una determinada sociedad, que integran tanto la *Cultura* como la *cultura*[8] e indica cómo la especificidad de cada medio se debe tener en cuenta a la hora de diseñar actividades para el aula (Amenós 1998b: 25)[9].

Más adelante, este autor insiste en las principales diferencias que se establecen entre el relato fílmico y el literario, en explicar las características del lenguaje verbal en ambos medios y en establecer las ventajas e inconvenientes del empleo del cine y de la literatura en el aula.

---

[5] Véase la bibliografía incluida para este capítulo sobre las relaciones de la literatura, el cine y la televisión no dirigidas a ELE en la que todavía se atiende a la adaptación como una ilustración de la novela: Baldelli (1966); García (1988); Jaime (2000), entre otros.

[6] Línea abierta desde los estudios de las relaciones de la literatura y el cine no dirigidos a ELE. Véanse Even-Zohar (1990); Clerc (1993); Cattrysse (1992 y 1994); Fernández (1996 y 2000).

[7] Bien es sabido que la controversia entre la literatura y el cine se retrotrae hasta los orígenes del cine en 1895. De ello, y de su polémica, ha dado cuenta diversa bibliografía especializada. Véanse Peña (1992); Sánchez Noriega (2001) o Cañuelo (2008).

[8] Diferencia acuñada por Miquel y Sans (1992). Se entiende por Cultura con mayúsculas el conjunto de saberes enciclopédicos referidos al arte, la literatura, la historia, el cine, etc. Y por cultura con minúscula se comprende todo aquello que alude al componente sociocultural (comportamientos sociales, rituales, costumbres, etc.).

[9] En estas páginas, el autor presenta dos actividades basadas en dos fragmentos de películas (*Un lugar en el mundo* y *Tesis*) que comprueban en qué medida el hecho de partir de material fílmico es importante y enriquecedor para el tipo de actividad presentada. Las dos se centran en aspectos lingüísticos porque sus objetivos no son fílmicos, sino los correspondientes a una clase de lengua. Es decir, se quiere trabajar la lengua de las películas, no el lenguaje del cine (*Ibídem*: 30).

En cuanto a sus ventajas, afirma que los dos constituyen materiales auténticos; se consideran un producto cultural que aporta información sobre las comunidades de hablantes de la lengua que se estudia, actúan como elementos motivadores para practicar la comprensión lectora y auditiva, son dos formas variadas de aprehender la realidad con lenguajes diferentes e incitan a la lectura con el empleo concreto de las adaptaciones cinematográficas (Amenós 2003: 124-125).

En el caso de los inconvenientes, señala las dificultades de comprensión que no son solo lingüísticas sino también culturales; la calidad de algunas adaptaciones cinematográficas (y la de algunos libros) y, a continuación, indica algunas dificultades con las que se puede encontrar el estudiante a la hora de enfrentarse al visionado de una versión fílmica, a saber: una falta de información sobre referencias históricas y culturales; sobre la trama, el léxico o el tipo de discurso; la dicción o la mala calidad del sonido. Por supuesto, dichas dificultades se extrapolan a casos que no son adaptaciones (Amenós 2003: 126-127).

Para finalizar, el autor propone una serie de ideas para trabajar en el aula con estos dos medios artísticos, distingue entre aquellas que se dirigen a un curso de lengua general[10] y entre las que lo hacen a uno específico de literatura y cine, siendo este último el eje vertebrador del curso y la literatura un auxiliar, no solo un complemento de la clase de ELE. El criterio de selección de las películas que configuran un curso monográfico se basa en las cualidades cinematográficas, en su variedad temática y de lengua utilizada o en los diferentes géneros.

En este artículo, Amenós especifica que los textos de lectura complementarios a las películas no son solo los literarios en los que están basados las versiones

[10] Así, para un curso de lengua se puede emplear el cartel de la película o un fotograma para describir lo que sucede; componer una versión literaria de una secuencia de cine; imaginar la puesta en escena cinematográfica de un relato literario; pensar (o dibujar) el *story-board* de un relato literario; ver un fragmento de una secuencia de película, o leer un fragmento de relato, e imaginar (o escribir) el final; cambiar el final de una secuencia o de un relato que no nos gusta; imaginar una secuencia nueva para intercalar una película, o un pasaje nuevo para un relato literario; escribir los diálogos de un relato que no los tiene o los de una secuencia sin palabras; escribir documentos (cartas, informes...) derivados de las situaciones de ficción, tomando la identidad de alguno de los personajes imaginarios; desarrollar un tema o unos motivos temáticos en forma de relato literario y de guion cinematográfico; relacionar y comparar textos con películas (o con secuencias) que no son propiamente adaptaciones, pero que tratan del mismo tema o utilizan técnicas comparables (*Ibídem*: 128-130).

cinematográficas, sino que se extienden a artículos, reportajes, críticas de cine que tratan la misma temática que el alumno va a ver, etc.

Es importante destacar esta última idea, puesto que si uno de los fines es que el alumno lea, no tenemos que limitarnos solo al texto de partida (el literario) y no debemos descartar otros textos, que como bien dice Amenós, estén relacionados con el tema que tratamos. Por lo tanto, la noción de intertextualidad, en el sentido de relacionar un texto con otros, se encuentra presente en la novela o el relato que se adapta y es imprescindible tenerla en cuenta en el planteamiento didáctico que se desarrolla en el capítulo 4.

Por nuestra parte, mostramos interés por este tema en un artículo y en una memoria de fin de máster. Por un lado, en el artículo «La literatura y el cine como elementos de apoyo en las clases de E/LE», nos cuestionamos en qué medida se podía proponer un curso en el que ambas disciplinas se trabajaran simultáneamente, de qué manera insertarlas en el currículo y, sobre todo, intentamos aclarar el fin que se tendría con esta propuesta. Aquí, ya partimos del concepto de adaptación como un texto nuevo respecto al de partida (el literario) y tan solo apuntamos ideas de cómo podían estar estructurados los tipos de cursos cuyos fines son aprender la lengua y la cultura española a través del cine y la literatura.

Asimismo, sugerimos que la selección se podría plantear a partir del género (novelas, teatro); según las distintas etapas de la literatura o según la temática (la mujer, la política, el campo, la ciudad, la guerra civil, el terrorismo, la juventud, el viaje, etc.).

Dicho todo lo anterior, desarrollamos la opción que aborda la literatura y el cine de manera independientes como contextos para la adquisición y el aprendizaje del español. Así, lo ejemplificamos con fragmentos de la película *La muerte de Mikel* de Imanol Uribe (1984) y de la novela *El Jarama* de Rafael Sánchez Ferlosio (1955) con el fin de ver ciertos usos coloquiales del español, las intervenciones en una conversación y la importancia de la comunicación no verbal. En otras palabras, solo esbozamos una propuesta en la que el cine y la literatura se empleaban de modo independiente en el

aula para trabajar un fin lingüístico común: el funcionamiento de la conversación y algunos usos coloquiales (Pérez 1999).

Por otro lado, en nuestra memoria de fin de máster *Literatura y cine en la clase de ELE. Una propuesta para un curso de ELE*, sí que planteamos el uso de estas dos artes en un curso específico. En primer lugar, abordamos el estado de la cuestión del cine en el aula y en el aula de ELE, así como el de la literatura dirigida a este tipo de enseñanza. Es decir, en ese momento no incluimos el medio televisivo como fuente de material auténtico, medio transmisor de adaptaciones y fuente de nuevas ideas a la hora de diseñar las actividades didácticas.

A continuación, presentamos un resumen de los estudios que tratan las relaciones entre literatura y cine y de quienes se centran en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera que, como en la fecha de esta investigación, no ha aumentado de manera significativa.

La idea en este trabajo de fin de máster era proponer un curso específico sobre literatura y cine para estudiantes universitarios que estudiaban Filología Hispánica, en concreto, en la Universidad de Masaryk de Brno (República Checa), centro en el que tuvimos la ocasión de impartir el desarrollo completo de este curso durante los años académicos de 2000 a 2002. Es decir, los alumnos no se encontraban en inmersión lingüística, y la literatura y el cine iban a ser un fin en sí mismos, además de enseñar nuestra lengua y cultura españolas. Para ello, dispusimos de 30 horas lectivas y tuvimos un total de 30 alumnos a lo largo de las dos ocasiones en las que impartimos el curso de «Literatura y cine».

Los objetivos de esta propuesta fueron que el alumno, por un lado, se motivara para leer una serie de novelas y relatos españoles del siglo XX (no seleccionamos en ese momento ninguna obra hispanoamericana) a partir de la proyección de las recreaciones cinematográficas escogidas para este período y, por otro lado, pudiera conocer los distintos movimientos literarios y cinematográficos en los que se enmarcaba esta narrativa. Es cierto que con este tipo de selección se acotaba la oferta literaria y cinematográfica, ya que existen obras excelentes que no se han llevado al cine y que, en esta ocasión, excluimos. Por lo tanto, era uno de los límites de este tipo de curso.

Asimismo, la finalidad consistía en llegar a construir el ideal de interculturalidad con lacomparación de la cultura checa y española. Se pretendía que el alumno, al leer la novela o el relato completos, y a partir del visionado de distintas secuencias y de la película íntegra basada en dicha obra, pudiera contrastarlo con acontecimientos o hechos culturales de su país. Todo ello, para conseguir que el alumno disfrutara de la lectura escrita y audiovisual y llegara a un mejor dominio de la lengua española.

Éramos conscientes de que esta manera de escoger el cine para llegar a la lectura de un libro era tan solo una de las posibles estrategias que se podían emplear para motivar al alumno a que leyera o viera cine de una manera amena y, al mismo tiempo, fomentara su espíritu crítico. Dicho de otra forma, se podía hacer crítica literaria y cinematográfica al comprobar cómo otro autor (en este caso el director de la película), que es a su vez un receptor o un lector, ha interpretado la obra y, después, se ponía en su lugar al alumno intentando que ofreciera su «versión».

Además, la comparación y el contraste entre los dos textos nos sirvieron para hacer ver al alumno las técnicas exclusivas de cada medio y ensus diferencias. Pensamos que este objetivo ayudaría al estudiante a la hora de ver otras películas y que así no solo se centraría en la temática, sino que desarrollaría su capacidad crítica u observaría la construcción del texto fílmico, en otras palabras, que se fijaría en el lenguaje cinematográfico.

Para llevar a cabo este curso, teníamos clara la idea de que se debía ser muy prudente a la hora de insistir al alumno en el manejo simultáneo de dos ámbitos artísticos que contaban con un lenguaje específico. Uno de los errores con los que el profesor podía tropezar era que el alumno pensara que las relaciones entre ambas artes solo tenían que ver con las que se referían al mundo de las adaptaciones, es decir, con los textos de escritores llevados por un director a la gran pantalla.

Por lo tanto, había que concienciar al alumno, desde una primera sesión de clase y no olvidarlo durante el curso, de que estas relaciones se extendían también, por ejemplo, a aquellas películas que no eran recreaciones pero que por su forma de narrar se aproximaban a la literatura; o al hecho de que muchos narradores actuales se veían

influidos por las técnicas del cine a la hora de escribir sus obras, aunque el curso que iba a recibir el alumno se centrara, principalmente, en la selección de una serie de adaptaciones[11].

Dicha selección se realizó acotando el género y la época, como ya se ha comentado más arriba, y en ella decidimos escoger relatos y novelas publicados a partir de los años 40 del siglo XX que fueran más representativos según el movimiento literario al que se adscribiese la obra. Así, seleccionamos *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942) y la adaptación de Ricardo Franco (1975); *El camino* de Miguel Delibes (1950) y la película de Ana Mariscal (1965); *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos (1961) y la adaptación de Vicente Aranda (1986); *La verdad sobre el caso Savolta* de Eduardo Mendoza (1975) y la versión de Antonio Drove (1979); *El Sur* de Adelaida García Morales (1981) y la recreación de Víctor Erice (1983) y *Mensaka* de José Ángel Mañas (1995) y la película de Salvador García Ruiz (1998).

Además, intentamos tener en cuenta la calidad literaria y fílmica, sin olvidar que el curso se dirigía a un alumno de ELE, y tratamos de que no se repitieran los directores que habían realizado las adaptaciones de dichas obras para que, de esta manera, el alumno contara con unas referencias culturales mucho más amplias.

Al final de este curso pedimos a los estudiantes que completasen un cuestionario con unas breves preguntas para saber el resultado que habíamos obtenido con esta propuesta. Las cuestiones eran las siguientes: 1. ¿Qué película te ha gustado o interesado más en este curso? ¿Por qué?; 2. ¿Crees que te ha servido de alguna forma este tipo de curso para conocer la literatura del siglo XX? Argumenta por qué sí o por qué no; 3.a. Señala los aspectos negativos del curso; 3.b. Indica sus aspectos positivos y 4. Sugerencias.

La mayoría respondió que la película y el libro que más le había interesado era *El camino* porque había comprendido la historia sin dificultades y estaba contada desde el punto de vista de unos niños, se podía conocer el mundo rural y, además, incorporaba el humor en algunas de las escenas. Es interesante comprobar cómo una película realizada en los años 50, en blanco y negro, obtuvo más éxito que ninguna

[11] Para la influencia del cine en la literatura en un contexto no dirigido a ELE, véanse Peña (1992); Heredero (2002); Marí (2003).

otra. Por lo tanto, con esta puesta en práctica, nos dimos cuenta de que el criterio de olvidar películas «antiguas» no era justo ni aceptable. *Tiempo de silencio* fue el texto fílmico que, tras *El camino*, más gustó a los alumnos quienes esgrimieron argumentos muy parecidos a los anteriores: que era una película interesante, que se comprendía bien y que dejaba espacio al espectador para interpretar, como en un libro. Este último comentario es de enorme interés también, ya que este alumno tenía, sin duda, la idea de que una película no dejaba mucho margen a la interpretación.

Como aspectos positivos, la mayoría del alumnado pensó que este curso le había servido para conocer algo más sobre la literatura del siglo XX, al menos como una orientación, puesto que el trabajo final consistía en escribir una comparación entre el libro y la película que habían leído y visto y que, para hacer esto, se debían tener en cuenta las características típicas de cada período. Además, los estudiantes respondieron que era buena idea comparar ambos textos, pero que servía más para conocer las películas que los libros.

Otros alumnos añadieron que con este curso también sabían más sobre las etapas del cine español que se habían ido explicando junto con la información aportada de los periodos literarios y que no se solía presentar la literatura y el cine integrados, por lo que de este modo pudieron conocer esta relación de una manera más atractiva. A su vez, un alumno señaló que las películas eran una buena forma para invitar posteriormente a la lectura de la obra de los escritores.

Además, se destacó la oportunidad de ver películas no tan comerciales y que de otra manera serían difíciles de conseguir; el hecho de analizarlas les ayudó a comprender la película mejor y fue una oportunidad de conocer con más detalle la cultura española. Asimismo, agradecieron las actividades preparadas para ir entendiendo la película gradualmente y que estas estuvieran bien contextualizadas, porque después de este curso sabían en qué tenían que fijarse a la hora de ver una película y cómo podían comparar un texto fílmico con uno literario. Por último, a algunos les sirvió para familiarizarse con ciertos nombres que hasta ahora les eran desconocidos.

En relación con los aspectos negativos del curso, hemos de decir que muchos alumnos destacaron la elección de la película *La verdad sobre el caso Savolta* (Antonio Drove, 1979) como poco acertada, porque no se entendía bien y resultaba muy oscura y pesada. En este punto está claro que nos equivocamos en su selección y no seguimos el criterio de calidad fílmica que teníamos como objetivo, dado que nos guiamos por el canon literario, es decir, por la representatividad de Eduardo Mendoza en el período escogido de los años 70. También se comentaron algunos aspectos técnicos del mal funcionamiento del video que en aquel momento había en el aula.

En lo que respecta a las sugerencias, para algunos alumnos, lo ideal hubiera sido ver varias películas de cada periodo o, al menos, algunas secuencias para insistir en las características de cada etapa, aunque entendían que no se disponía de tanto tiempo. Otros sugirieron que hubiese sido mejor leer primero los libros de manera obligatoria para tener ocasión de comentar también en la clase esta comparación y que, de este modo, se habría entendido mejor la película.

En este curso específico, el diseño de actividades trataba de seguir un enfoque comunicativo que tuviera como fin el desarrollo de la autonomía del alumno para que este fuera capaz de tomar decisiones relacionadas con su aprendizaje, de defenderse en situaciones comunicativas y desarrollar estrategias para aprender. Este enfoque comunicativo proponía una tarea final en cada unidad (Pérez 2000).

En la línea de que las secuencias de recreaciones fílmicas escogidas para una clase de lengua no deben ser una mera ilustración de la obra literaria, se encauza la memoria de fin de máster de Yolanda Millán Muñío. Para este objetivo, Millán analiza el uso de la secuencia fílmica en manuales de ELE dirigidos a Secundaria dentro de un contexto francés. Las conclusiones que se desprenden de su análisis son que la mayoría de los fragmentos propuestos pertenecen a películas adaptadas de una obra literaria cuya explotación pedagógica de la imagen se reduce a la ilustración del texto escrito. Además, cada secuencia aparece sistemáticamente acompañada del guion y todas las

actividades de estos manuales incluyen una parte de análisis fílmico[12]. Es decir, preocupa tratar la especificidad del lenguaje cinematográfico con el alumnado.

Esta autora insiste a sus alumnos en sus clases en las distintas estrategias que utilizan la literatura y el cine para contar una historia. Después de este trabajo en el aula, afirma que sus estudiantes son conscientes de que aunque tanto el libro como la película hablan sobre el mismo tema, las estrategias fílmicas y narrativas son diferentes y producen efectos distintos tanto en el espectador como en el lector.

Ante todo, Millán quiere evitar con su propuesta que la imagen se considere como una mera ilustración del texto literario y que más bien sirva para favorecer la lectura del extracto de la novela que escoge para su clase. Algunos alumnos encontraron más sugerente la escena fílmica y, otros, la literaria (Millán 2004: 34-35).

Por su parte, Pilar Concheiro Coello, en su trabajo de fin de máster *Cine y literatura en ELE: una propuesta integrada a partir de* «La lengua de las mariposas», realiza un análisis de la bibliografía que se ha ocupado de la literatura, el cine y el cine y la literatura integrados en el aula de ELE, y da cuenta también de las pocas referencias encontradas en este último ámbito.

Concheiro parte de la base de que «tanto la literatura como el cine transmiten contenidos culturales de referencia histórica y social de la comunidad de la lengua meta, de modo que constituyen fuentes imprescindibles para la enseñanza del español como lengua extranjera» (Concheiro 2004: 2). Además, busca destacar

> (…) las implicaciones que puede tener la lectura literaria y la proyección de una determinada película en la clase de E/LE, como exponente y recurso de transmisión cultural, que sirvan al alumno para formarse un saber intercultural referido al ámbito social de la comunidad lingüística de la lengua meta (*Ibídem*: 3).

La autora tiene en cuenta las relaciones, convergencias e influencias que intervienen en la literatura y el cine, y parte de la base de que ambos medios pertenecen a la ficción narrativa y de que la principal diferencia estriba en el lenguaje

[12] Millán ofrece su propuesta didáctica con algunas secuencias en las que se incluyen adaptaciones fílmicas como *El caballero don Quijote* de Manuel Gutiérrez Aragón (2002) y *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda (1999).

empleado a la hora de contar una historia. Como sus modos narrativos son distintos, el alumno debe evitar la valoración de una adaptación en términos de que sea mejor o peor respecto al texto literario. Según Concheiro, el profesor necesita trasladar al aula la idea de que se trata de dos textos diferentes. Dichas diferencias se concretan en una mayor capacidad por parte del texto literario a la hora de evocar detalles de la trama o de los personajes. En cambio, el texto fílmico, más que sugerir, muestra. Asimismo, Concheiro concibe la adaptación cinematográfica como una segunda lectura del libro y una traducción que jamás se considera como una ilustración neutra (*Ibídem*: 24-26).

Las preocupaciones de otros autores giran alrededor del proceso de lectura del aprendiente de idiomas, de cómo el alumno se imagina a los personajes, los lugares, etc. y del «engaño» con el que se suele encontrar cuando la idea que tienen en su imaginario queda plasmada en la pantalla por un director de cine. Si además el estudiante ha leído antes el libro y luego ha visto la recreación en clase, puede llegar a «responsabilizar» al profesor. Por esta razón, Clara Urbano Lira piensa que una de las maneras de paliar esta posible decepción es que, antes de ver la película, se traten las diferencias entre ambos medios, se explique qué es una adaptación, qué tipos existen y cómo se puede trasladar una novela al cine. De este modo, el estudiante comprende el proceso de recreación y no juzga el proceso final tan solo con la imagen mental que él se había creado (Urbano 2005)[13].

En otros casos, como el de Lünning (2005), se insiste en que la recreación fílmica facilita la comprensión de la historia si se plantean además actividades que trabajen todas las destrezas. De este modo, ambos medios se complementan, por un lado, con el libro, que mejora la comprensión lectora y la expresión escrita y, por otro, con la película, que lo hace en gran medida para la comprensión auditiva.

Además, se constata la vuelta de los textos literarios a las clases de lenguas extranjeras, ya que parecen resultar más atractivos para los adolescentes que los textos informativos al presentar la realidad desde una perspectiva personal y subjetiva, suscitar el interés de la lectura y fomentar su imaginación.

[13] Clara Urbano escoge para su reflexión y propuesta didáctica la novela *El Club Dumas*, de Arturo Pérez-Reverte (1993) y su adaptación cinematográfica *La novena puerta*, de Roman Polanski (1999).

Para concluir este apartado, algunos autores centran su interés en trabajar con el cine y la literatura en el aula con unos fines históricos. Así, Susana Pastor Cesteros ofrece una propuesta didáctica para el estudio de la lengua española y de la historia reciente de nuestro país para estudiantes de un nivel superior durante un curso cuatrimestral.

A través de la visión de cuatro películas españolas, Pastor pretende mostrar cuál ha sido la evolución histórica de España, desde la Guerra Civil hasta nuestros días, y de qué modo ha quedado reflejada en nuestra propia producción cinematográfica (Pastor 1993: 343). Además, señala alguna adaptación fílmica para este cometido. Por ejemplo, para el periodo de la guerra y la posguerra *Dragon Rapide*, *Las bicicletas son para el verano* y *¡Ay, Carmela!*; ara los años de la Dictadura, *La colmena*, *Los santos inocentes*, *Si te dicen que caí*, *Tiempo de silencio y Últimas tardes con Teresa* o para la España de los años 90, *Bajarse al moro* o *Cómo ser mujer y no morir en el intento*. El objetivo es conocer la historia de España y se considera que la película es un producto cultural independiente de la novela que la origina.

A partir de la comparación entre la novela *Soldados de Salamina* de Javier Cercas (2001) y la recreación de David Trueba (2003), Rosa María Segú centra su propuesta en el análisis del lenguaje cinematográfico (el narrador, los diferentes planos que muestra la cámara, el uso del *flashback* para narrar hechos del pasado, etc.) y en los recursos específicos que poseen la novela y el cine para contar; en la comparación de ambos textos con el objetivo de animar a los alumnos a la lectura del libro y a un posterior debate para que comprendan mejor un aspecto histórico como fue el de la guerra civil en España (Segú 2009: 316).

Desde la idea de que hay que enseñar la lengua y la Cultura en su contexto, otros autores elaboran todo un curso monográfico de cine y literatura con un fin histórico concreto: la enseñanza de la Guerra Civil española[14] a partir de una selección de películas que ofrecen distintos puntos de vista sobre este asunto.

Es el caso de Carlos González en su libro *La Guerra Civil española a través del Cine y la Literatura.* En él, el texto literario aparece como un apoyo para aclarar algunas

[14] También pueden consultarse para el estudio de la guerra civil con el cine y la literatura en el aula de ELE los artículos de Vences (2007) y Lüning (2009).

partes del texto fílmico, junto con otra tipología textual como poemas, canciones, carteles, artículos, páginas de Internet, cuadros, que también poseen el objetivo de clarificar los contenidos que se trabajan, pero no es un fin el desarrollo de la competencia literaria. De ahí que, por ejemplo, en el caso de la selección de *El viaje de Carol* se escoja el guion que, al fin y al cabo, es también una obra literaria, puesto que la novela es difícil de encontrar y la recreación es demasiado libre, con productos finales muy diferenciados (González 2009: 45). Huelga decir que no debemos perder de vista la importancia que alcanza el uso de los guiones en el aula, ya que detallan las transcripciones de los diálogos del texto fílmico y las indicaciones cinematográficas.

En el libro de González no existe ningún interés comparativo entre ambos textos. La literatura aquí solo es un medio, no un fin (no se menciona el hecho de que el alumno lea el libro), dado que el objetivo es que el alumno conozca una parte de la historia de España.

Últimamente surgen de nuevo las cuestiones sobre las ventajas pedagógicas que caracterizan el hecho de utilizar una recreación fílmica en la clase de español para extranjeros. Así, Olivia Novoa comenta cómo la película sirve para comprender el libro y adquirir una alfabetización audiovisual y literaria. Además, la autora reclama, como han apuntado otros autores con anterioridad, que esta práctica constituya una forma de incentivar y organizar con coherencia la producción escrita (Novoa 2013: 638)[15].

Otras veces, se piensa que el uso de las adaptaciones en el aula de lengua se debe enfocar en el desarrollo de la competencia lingüística y cultural del estudiante. La propuesta de Gyöngyösiné, Horváth, Riz y Egyetem se encauza en este sentido. Así, los autores seleccionan una obra emblemática como *El Quijote* y ofrecen distintas actividades que introducen aspectos culturales a través de un cómic sobre la obra, una lectura adaptada y una serie de televisión española de dibujos animados.

Los autores piensan que se trata de una manera de poder acercar este tipo de componente cultural ya desde un nivel A2 y de no dejarlo desterrado a los niveles de lengua avanzados. Asimismo, sugieren que las adaptaciones se pueden utilizar para

[15] En este artículo Novoa compara la primera parte de la novela *Nazarín* de Benito Pérez Galdós con el inicio de la película de Luis Buñuel en términos de fidelidad tanto en el contenido como en la forma. El director «traduce las convenciones literarias del realismo a convenciones cinematográficas clásicas» (Novoa 2013: 643).

fines educativos cuya función didáctica reside en despertar el interés por los clásicos entre un alumnado poco acostumbrado a leer. Insisten en subrayar que de ninguna manera la «reescritura» sustituye a la obra original. Así pues, el objetivo final es que el alumno lea íntegro el texto de partida (Gyöngyösiné y otros 2013: 357).

En concreto, Alexandra Horváth propone conocer el episodio de los molinos de *El Quijote* a partir de una adaptación televisiva española de los años 70-80 de dibujos animados. Comenta que al ser bastante fiel a la obra, nos puede sin duda servir en la enseñanza del español (*Ibídem*: 372). Es decir, la autora parece relacionar la mayor fidelidad de una obra cinematográfica respecto al texto literario con una mejor enseñanza en el aula de ELE. Además, propone comparar ambas escenas para que el alumno compruebe cómo lo visualizado en el vídeo surge de manera narrada y descrita en el libro (*Ibídem*: 376).

1.3. Las recreaciones fílmicas y televisivas en la enseñanza de otras lenguas extranjeras

En este apartado se revisa la bibliografía sobre las relaciones entre la literatura, el cine y la televisión en la enseñanza de lenguas extranjeras que no sean el español. Se recogen aquellas reflexiones que se dirigen a un alumnado de Secundaria, Bachillerato y de Universidad a los que principalmente se enfocan las propuestas encontradas[16].

[16] Por lo tanto, quedan excluidas aquellas que se dirigen a un alumnado infantil, no por ello menos interesantes, como es el caso de la experiencia positiva que lleva al aula Jacqueline Garçon a partir de adaptaciones de cuentos infantiles con niños entre 8 y 12 años que estudian inglés en Francia. La autora lamenta que el binomio literatura y cine en la adquisición y aprendizaje de la lengua nativa y de la extranjera no haya gozado de mayor fortuna, ya que son materiales auténticos altamente motivadores en la clase de idiomas. Para ella «interweaving film and literature can contribute significantly to a far more dynamic classroom, especially if the actual story corresponds to the age level of the child. Such activities could avoid fragmenting the foreign language into component parts, which often characterizes contemporary methods» (Garçon 2001: 1). No queremos dejar de citar a la asociación FILM (Finding Inspiration in Literature & Movies) creada en 2004 para desarrollar y distribuir gratuitamente por Internet un conjunto de guías didácticas sobre películas dirigidas a jóvenes entre 8 a 12 años. Publica la guía *Teaching with movies: a guide for parents and educators*, en la que se ofrecen unas pautas para que estos jóvenes sepan leer las imágenes y dentro del apartado en el que se detiene en el uso del cine y de la literatura sugiere que, para mejorar la destreza lectora, se intente seleccionar una película que esté basada en un libro, ya que esto motiva no solo al visionado de la película, sino también a la lectura de la obra. Además, añade que si se emplean ambos medios se gana en aprendizaje crítico (FILM 2004: 26).

Estas reflexiones se realizan desde la enseñanza de la literatura, de la lengua o de la literatura y el cine.

Aunque como se ha visto en la sección anterior, el interés por la literatura y el cine en las clases de lengua extranjera aparece de una manera concreta en 1995, fuera de España dicho interés nos lleva a la fecha de 1976, con el planteamiento de cómo trabajar con ambos textos en el aula a partir de un curso monográfico (dirigido a estudiantes de literatura francesa de Secundaria con un nivel avanzado), es decir, para usar este material como motor de un curso específico no como un complemento de la clase de lengua (Markey 1976: 730).

En esta línea de interés en el modo de empleo de la novela y el cine en un curso monográfico, se dirige también la propuesta de Nigel Ross para estudiantes de inglés como lengua extranjera entre 18 y 22 años. En primer lugar, su objetivo consiste en precisar con claridad las técnicas que utilizan ambos medios artísticos para narrar con el fin de que el alumno sea capaz de distinguirlas. Para ello, dedica una primera parte del curso a analizar ejemplos concretos con textos literarios y, a continuación, presenta la misma idea con los textos cinematográficos.

Una vez que se ha preparado a los alumnos en esta concreción de técnicas de cada medio, se trabaja con tres novelas[17], que se leen primero para, posteriormente, compararlas con la versión fílmica, verificar si la interpretación que presenta el director coincide con la del estudiante y practicar las cuatro destrezas.

Con esta propuesta, Nigel Ross sugiere que los cursos de literatura pueden resultar más motivadores porque

> when a film version is available, the contrast between the two versions can be very thought-provoking. For example, if a small section of a book (perhaps a chapter) is prepared and then the corresponding section from the film is seen, the comparison can spark off some useful discussion and analysis simply by asking some detailed questions. Examples might be: 'What is the effect of moving the camera at this point?' 'Why does the camera look up to this character?' 'What is the relevance of what is going

[17] Nigel Ross escoge para su curso las novelas *A Passage to India* (1924) de E.M Forster y la versión fílmica de David Lean (1985); *1984* de George Orwell/M. Radford (1984) y *Sophie's Choice* de William Styron/ A.J. Pakula (1982).

> on in the background?' 'Why are colours muted?' 'What does the music add to the scene?' 'What sounds can you hear?' 'What is the effect of the lighting from below?' 'What does the actor's costume tell us about the character?' 'What is the effect of so many short shots one after another?' 'How is suspense created?' and so on. Most students will be able to answer such questions and almost automatically they will refer back to the original, saying: 'But in the book the author ...' (Ross 1991: 154).

Es decir, que el empleo de ambos medios en el aula muestra una forma sugerente de trabajar de manera inmediata la expresión oral del alumnado, ya que surgen respuestas instantáneas.

Por su parte, Gillian Lazar señala que la utilización de extractos de un libro y de secuencias de una película, no solo tiene que ser propia de un curso específico en el que se comparen las secuencias escogidas y el alumno haya leído previamente el libro, sino que también se pueden emplear de manera ocasional en un curso de literatura que busca mejorar la expresión escrita o bien en cursos generales de lengua inglesa.

Además, indica las ventajas de emplear esta técnica comparativa, puesto que se cotejan las tradiciones y los problemas de otra cultura; se fomenta la expresión oral al expresar los sentimientos y opiniones que transmiten el texto fílmico y literario y se conoce cómo el director de la película ha interpretado el libro (Lazar 1994).

Otros autores subrayan la importancia de que trabajar con ambos medios potencia la mejora de todas las destrezas, principalmente, la de la expresión oral, a causa de la multitud de temas abordados, ya que la discusión se produce de manera natural (idea ya sugerida más arriba por Ross). Por ejemplo, aparecen cuestiones tales como los elementos nuevos añadidos a la película, los suprimidos, las modificaciones, la elección de los personajes, la interpretación del director, etc.

Asimismo, el aspecto visual reduce los posibles problemas de comprensión de la novela que se quiere leer y los estudiantes tienen más confianza en expresarse en una lengua extranjera, como afirma Elizabeth Varet, para quien el empleo de la novela

y de su adaptación facilita unas clases más dinámicas y ayuda a mejorar, sobre todo, las destrezas de comprensión lectora y expresión oral (Varet 1994)[18].

Otras preocupaciones, dentro de los cursos específicos a estudiantes universitarios, comprenden que el alumno no adquiera solo conocimientos de la literatura de la lengua que se estudia, sino que también lo haga de la cultura en general, la música, el arte, etc. Para ello, Leslie Criston aconseja leer primero la novela, dado que de esta manera no se priva al alumno de imaginar su propia película y se muestra luego más crítico cuando ve la versión ofrecida por el director[19]. Además, «the three artistic versions -the author´s, the student's and the film director's- create a wonderful triangle, a perfect springboard for a lot comparison and contrast» (Criston 1995)[20].

De gran interés nos parece la actividad que Criston propone a la hora de crear una encuesta en grupos de tres a cuatro alumnos que determina el porcentaje de americanos que leen novelas y posteriormente ven la versión fílmica; los que ven solo la versión fílmica y los que leen el libro sin ver la película. Cada grupo encuesta a 30 personas y después se elaboran unos gráficos que se presentan en el aula y se contrastan con el resto de grupos. Es importante incluir la edad, el sexo de la persona entrevistada y su ocupación. Después, se trata de reflexionar acerca de los datos obtenidos. Para finalizar, se pide a los estudiantes que escriban una reflexión en la que

[18] Elizabeth Varet lleva a cabo esta experiencia con una novela corta de Ernest Hemningway, *Men Without Women* y su adaptación fílmica y se dirige a estudiantes de Ciencias con un nivel intermedio en inglés. Las novelas para este curso se seleccionaron según los intereses de los estudiantes.

[19] Véase también Kyung-Sook Cho, quien posteriormente a este artículo investiga el uso del cine y la literatura con estudiantes de tercer año de Magisterio para la enseñanza del inglés como lengua extranjera y verifica, a partir de unos cuestionarios, que la lectura previa del libro escogido, *Charlotte's Web* de E.B. White, facilita la comprensión de la película de 1973 de Charles A. Nichols e Iwao Takamoto (Cho 2011).

[20] Algunas de las actividades propuestas para llevar el cine y la literatura al aula según Criston son: asumir el papel específico de uno de los personajes de la novela y escribir una hipotética carta al director en la que el alumno exprese su opinión de cómo se ha visto caracterizado en la película; usar las palabras y expresiones que solía emplear el personaje; seleccionar con un compañero una escena del libro que también esté en la película. Uno de ellos defiende la excelente dirección de la escena y la buena interpretación de los actores. El otro estudiante, muestra desacuerdo con lo que opina su compañero. Además, se puede observar la transmisión de los distintos puntos de vista de los personajes y cómo un director hace esto mismo teniendo en cuenta el ángulo desde el que se posiciona la cámara; se pueden comentar las escenas que se omiten en la película y escribir una carta al director y dar la opinión de esta omisión; redactar una crítica cinematográfica y compararla después con alguna que ya haya escrito algún periodista o crítico cinematográfico.

comparen y contrasten el texto literario y el fílmico y piensen en cómo sería su experiencia si hubiesen visto primero la película antes de leer el libro.

Asimismo, Criston observa que muchos libros se escriben después de tener una versión fílmica y pregunta a los alumnos por las razones de que esto suceda esto y por los cambios que se producen en los libros. Además, se les pide que reflexionen acerca de quién transmite mejor el mensaje de una novela, si el novelista o el director. Es una lástima que la autora solo recoja el procedimiento de la actividad y no los resultados obtenidos de todas las preguntas formuladas.

La autora concluye que se dio cuenta de que el curso fue todo un éxito cuando un alumno le comentó: «Before this class, I didn't like to read, even in my native language. Now I look forward to reading each night. I feel that I have something to contribute to what I read». Además, comprobó que

> perhaps the element that was vital in determining whether an activity was successful or not was that of empowerment. If I could provide materials that demanded that students view themselves as vital to the process of art, then they had no way out--they individually were responsible for their experience and how their experience influenced the art. Validating their experience, I hoped, would empower them to apply this experience to learning in general (Criston 1995).

Si anteriormente hemos expuesto que algunos autores inciden en el hecho de que con esta práctica se mejora especialmente la expresión oral y que otros insisten en que se fomenta la expresión escrita, no se descarta que el empleo de las recreaciones sin duda constituye una motivación para leer las obras originales y que, por lo tanto, redunda en la mejora de la comprensión lectora. Es la reflexión que formula Antonia Aparicio Hernández[21], para quien con dicha práctica se motiva, por una parte, al profesor para enseñar una lengua extranjera y, por otra, al alumno en su aprendizaje, además de desarrollar un conocimiento consciente del lenguaje, de fomentar una

[21] Aparicio escoge cuatro adaptaciones cinematográficas de tres novelas y una obra de teatro para su propuesta dirigida a un alumnado de Secundaria: *Out of Africa* (I. Dinesen/ S. Pollack); *Dracula* (B. Stoker/ F.F.Coppola); *The adventures of Huckleberry Finn* (M. Twain/ S. Sommers) y *Much ado about nothing* (W. Shakespeare/ K. Branagh).

apreciación estética del cine y la literatura, de mejorar la competencia lingüística del estudiante y de aprender a leer de otra manera.

Para lograr estos objetivos, Aparicio propone analizar primero las diferencias y las semejanzas que existen entre el cine y la literatura en cuanto a su forma de narrar. Después, se seleccionan uno o varios fragmentos de películas para que los alumnos describan un lugar, narren lo que han visto o creen un diálogo, actividades que se materializan en tareas de escritura que se complementan con otras propuestas relacionadas con la temática de la película (Aparicio 1997: 54).

La bibliografía sigue insistiendo, por un lado, en la cuestión de la utilidad de emplear ambos medios simultáneamente en el aula, en aprender en un contexto real y enseñar una lengua a la vez que se mejora la competencia lingüística del alumno (sobre todo, con la adquisición de nuevo vocabulario), en dirigirse a estilos de aprendizaje diversos y en motivar al estudiante. Por otro lado, las fuentes bibliográficas ahondan en la manera de hacerlo, por ejemplo, si se lee primero la novela y después se buscan las diferencias entre lo que han leído y visto (Gareis y otros 1998).

De manera análoga a Aparicio, Francine Arroyo subraya la idea de que el cine forma parte de ese gran abanico de documentos auténticos que permiten variar las prácticas y las situaciones de aprendizaje en clase y se convierte en una puerta de acceso a estas obras artísticas. Igualmente a otros autores ya comentados, Arroyo subraya que esta práctica abre unas perspectivas diferentes en cuanto a la aproximación del texto literario en la clase de lengua y que, si solamente utilizamos la película como una introducción al texto o como una simple ilustración, las reacciones del alumno son no leer la novela o decepcionarse por la adaptación si no hemos trabajado la especificidad del lenguaje fílmico y literario. En consecuencia, insiste en que se deben analizar las peculiaridades de cada lenguaje[22].

A partir del año 2000, las preocupaciones sobre el empleo de las adaptaciones en el aula han sido, en general, las mismas. Por un lado, se siguen enumerando las ventajas que conlleva esta relación en la clase de idiomas, dado que se trata de un

[22] Hemos encontrado el artículo de esta autora solo por Internet (ver bibliografía) y creemos que debe de ser de los años 90 por la bibliografía empleada, de ahí que lo hayamos incluido en este momento de la exposición cronológica de autores que desde la enseñanza de lenguas extranjeras han reflexionado sobre el tema que nos ocupa.

material auténtico por doble partida que provee de un contexto lingüístico y paralingüístico al aprendizaje de la lengua; mejora la competencia lingüística; aporta mayor motivación en el aula; estimula al estudiante para que lea el texto literario después de ver el texto fílmico; fortalece el desarrollo de la comprensión y expresión oral y activa el análisis crítico del alumno con la comparación de ambos textos.

Por otro lado, se recuerda que alguna de las desventajas del empleo de ambos medios artísticos en el aula, son que el lector se crea una imagen mental del relato que normalmente le decepciona cuando ve la película o que los estudiantes piensen que el visionado de la adaptación sustituye a la lectura del libro.

En cuanto a la manera de utilizar las recreaciones en el aula, se insiste en que se elijan lecturas modernas porque los intereses de los estudiantes están más cercanos, en que las versiones fílmicas sean más accesibles y en que la realidad y la cultura que se quiere explicar no estén demasiado lejanas (Luque 2003:1-2)[23].

No se puede olvidar en este estado de la cuestión el libro de Jane Sherman *Using Authentic Video in the Language Classroom* (2003) que ofrece una amplia gama de actividades didácticas para aprender inglés con materiales audiovisuales auténticos, ya sean de cine o de televisión. Es decir, al fin se presta atención a la conexión de la televisión y la literatura en el aula.

El libro consta de dos partes. En la primera, se habla del material de ficción y, en la segunda, de aquel no ficticio. Dentro de esta primera parte, se abre un apartado sobre el empleo de películas completas en el aula que trata la relación entre texto literario y fílmico y la variedad de posibilidades que ofrece[24].

En primer lugar, Sherman indica que el cine y la televisión conforman materiales de fácil acceso que motivan al alumno a la hora de aprender una lengua. En segundo lugar, señala que estos materiales se utilizan en el aula para el propio beneficio del estudiante que quiere ser capaz de ver las noticias en el idioma que estudia, de ver una película, un anuncio, etc.; de comprender el lenguaje preciso

[23] Las propuestas didácticas de Gloria Luque se dirigen a alumnos de más de 17 años con un nivel intermedio-alto/avanzado de inglés como lengua extranjera.

[24] Por ejemplo, Sherman propone emplear las transcripciones de los guiones; usar uno de los textos para mejorar la comprensión del otro; comparar ambos arrojando luz sobre los dos; analizar cómo el libro ha sido adaptado al cine o la televisión y viceversa.

(coloquial, etc.) a partir de una amplia variedad de géneros; de entender un modelo de lengua, ya que se conocen una gran diversidad de acentos; de aprender vocabulario, gramática, sintaxis. También el empleo de estos medios artísticos es una manera de acceder a la cultura del idioma que se estudia; de estimular para entablar discusiones y, este es el punto que nos interesa especialmente: «the film of the book is particularly useful in the study of literatura, and work-based scenarios and training films are useful in special-purpose language teaching» (Sherman 2003: 3).

Además, la autora nombra otras relaciones más allá de la adaptación de un libro al cine o a la televisión como, por ejemplo, las novelas que se escriben pensando en ser llevadas a la pantalla; las películas que se ruedan antes de publicarse la obra literaria (*Ibídem*: 27), cuestión que también consideramos en nuestro planteamiento didáctico.

Jane Sherman menciona diferentes maneras de llevar al aula el uso conjunto del cine y la literatura según el objetivo que se persiga. Estas se agrupan en tres secciones que se resumen a continuación. Primera, una selección de algunas escenas del libro y secuencias de la película de manera paralela con el objetivo de activar la lengua y ver las diferencias entre el lenguaje fílmico y literario. Segunda, la utilización del libro para complementar y aclarar la película porque se busca trabajar con el texto fílmico y, por último, el empleo de la adaptación para aclarar el libro porque el objetivo consiste en estudiar el texto literario.

De las más de 150 actividades que ofrece Sherman en su libro para utilizar material auténtico, 25 se dirigen a la práctica conjunta de la literatura y el cine. Todas se agrupan en la clasificación anterior, es decir, según el objetivo que tengamos y, algunas de ellas, se emplean en los tres apartados. Dichas actividades se proponen para llevarlas a cabo a partir de un nivel intermedio, aunque aparecen dos para aplicarlas también en un nivel elemental.

Sin embargo, en este estado de la cuestión, nos interesa analizar especialmente del libro de Sherman los objetivos más específicos que persigue la autora con estas actividades y comprobamos que, para trabajar con secuencias de la película y escenas del libro de manera paralela, se busca destacar las diferencias entre ambos medios;

mejorar la comprensión lectora, practicar la gramática o la expresión oral (pausas, entonación) a partir de la memorización de diálogos[25]. Si se parte del texto fílmico, los objetivos consisten en mejorar la comprensión audiovisual; saber resumir la película completa o escenas concretas o bien describir físicamente a los personajes[26].

Por último, si se decide trabajar primero con el texto literario, se busca también saber resumir la escena o el libro escogidos; describir a los personajes principales, el ambiente, los sentimientos y mejorar los conocimientos culturales a partir de la realidad que se trata[27]. Sin duda, las ideas recogidas en este libro nos servirán para diseñar la tipología de actividades que desarrollamos en el capítulo 4.

Después de la propuesta de Sherman, la bibliografía sigue insistiendo en familiarizar al alumno con el lenguaje cinematográfico (análisis del sonido, la imagen y el movimiento) combinado con tareas que estimulen la creatividad del estudiante. Es decir, no hay que perder de vista la necesidad de una alfabetización fílmica del alumno (Nold y Steffenhagen 2005: 270-271)[28].

Se reitera la idea de que el texto literario y el fílmico constituyen dos productos diferentes, con sus respectivas particularidades y que la adaptación no ilustra solo la obra literaria, así que no debe juzgarse en términos de fidelidad respecto al texto de origen, puesto que tan solo se trata del punto de vista del director.

En cuanto al modo de llevar al aula las recreaciones fílmicas, se subraya el hecho de que realizar un análisis comparativo de ambos textos constituye una actividad muy fructífera en las clases de lengua extranjera dado que

> it may be stimulating in intellectual and linguistic respects. It may lead to critical thinking, and it may have the students develop precise standpoints which may be verified or falsified with reference to the different works. If there is a high

[25] El índice de este libro recoge las actividades propuestas alfabéticamente. Señalamos las que corresponden a este apartado: «Book and film; «Effects»; «Scpritwriter» (que también podremos encontrarla en el apartado 2); «Set the scene»; «Walktrough» y «Writing the book».
[26] Véanse las actividades «Adopt a character»; «Casting couch 2»; «Famous people»; «Maps and journeys».
[27] Véanse «Before and after; «Feeling flow»; «Lead-in»; «Make a case for character»; «Picture it»; «Puff»; «Quotes»; «Stage directions»; «Twin texts» y «What's going on? ». Además, existen tres actividades que pueden incluirse en cualquiera de los apartados anteriores: «Changes»; «One-liner» y «Reading-aloud».
[28] Estos autores tratan las posibilidades didácticas de la novela de Helen Fielding *Bridget Jone´s diary* (1996) y de su adaptación en 2001 por Sharon Magure en la clase de inglés como lengua extranjera.

> correspondence between the two media, there is only a limited potential for the exchange of opinions so that a comparative analysis is unlikely to be very attractive. If, on the other hand, there are many differences between the two versions, there will be rich comparative possibilities for open classroom discussions (Real 2005).

Por lo tanto, Real percibe solo ventajas ante el hecho de que la versión fílmica difiera del texto de partida en contra de cómo lo han visto otros autores. Resume las diferencias que se encuentran en la creación de una adaptación y que se basan en tres tipos: las omisiones o cortes del texto literario; las adiciones o invenciones de nuevas escenas o las modificaciones respecto al orden y la cronología.

A partir de estos tres tipos de diferencias, el autor sugiere una dinámica en la clase que consiste en dividir a los alumnos en tres grupos, una vez que han leído el libro y han visto la película, con el fin de que cada uno se ocupe de una de ellas. Después, se ponen en común los resultados para que ante todo sirva para cuestionarse si los cambios que han encontrado son mejores o peores; si la interpretación que hacen ellos coincide con la del director. En definitiva, para Real se trata de una manera de fomentar el pensamiento crítico del alumno y de lograr un mayor conocimiento del texto literario.

En otro artículo, este mismo autor muestra su preocupación ante el hecho de que no se haya realizado una comparación sistemática de la literatura y el cine en la enseñanza de lenguas extranjeras y detalla esta comparativa porque le parece un paso previo para que el alumno adquiera una alfabetización de estos dos lenguajes. Es decir, de esta manera el estudiante sabrá qué tiene que comparar. Se aconseja evitar los términos demasiado técnicos o al menos intentar acercarlos lo máximo posible (Real 2006).

Desde la enseñanza de la literatura, se continúa planteando el uso de las adaptaciones en clase de inglés como lengua extranjera para aumentar los conocimientos culturales y desarrollar las cuatro destrezas, además de ser un modo efectivo de ver detalles históricos y culturales, quizás difíciles de discernir en la lectura. En este sentido, Betil Eröz argumenta que los criterios de selección tanto del libro como de la película deben tener en cuenta el fácil acceso para el estudiante; la adecuación al

nivel y a la edad; los factores étnicos o raciales que puedan aparecer y un criterio muy discutible, el hecho de que sea preferible una adaptación que siga al pie de la letra el libro (Eröz 2009: 58-59)[29].

En consonancia con esta última idea, Inmaculada Almécija Plaza incluye en su trabajo de fin de máster unas páginas sobre la conveniencia y necesidad de incorporar el cine a las aulas de literatura dado que

> nos permite estudiar las diferencias entre la lectura literaria y la «lectura» fílmica y la relación que el lector crea cuando lee una novela o un relato cuyo argumento conoce a través de una película o justamente al contrario, cuando el espectador descubre el libro al ver la película. En cuanto a si es mejor hablar de una «versión» que de «adaptación» hay que tener en cuenta cuál nos aporta mayor fidelidad, aunque en algunos casos sí que resultará interesante trabajar con obras que se alejen más del relato escrito, ya que de este modo nos dará la posibilidad de realizar otro tipo de actividades de relación con el relato original (Almécija 2012: 18).

Como se puede comprobar, tanto Eröz como Almécija, hablan de su preferencia por adaptaciones que sigan «al pie de la letra» el texto de partida, pero no debemos olvidar que si solo buscamos esa supuesta «fidelidad», lejos quedaría entonces el espíritu crítico del alumno de interpretar la lectura nueva que ha realizado el director y contrastarla con la suya. Además, el alumno se decepcionaría con mayor seguridad al no corresponderse lo visto en la pantalla con lo que ha ideado su imaginario.

Últimamente, existe una reflexión a propósito de la integración de los elementos visuales en las clases de literatura. El estudio de Yunus, Salehi y John presenta los resultados de una investigación realizada para analizar la presencia de los elementos visuales en las clases de literatura en inglés dentro de un contexto de educación secundaria en Malasia. Para ello, los autores entrevistaron a 52 profesores de inglés y las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

[29] Esta autora propone como actividades con recreaciones fílmicas «using video clips in conjunction with reading the full text of a work of literature; reading extracts from a work of literature in conjunction with viewing a full-length movie (broken into segments, of course); combining movie clips with reading excerpts from the original work; working with full texts and full-length movie adaptations» (Eröz 2009: 59).

1. What are teachers' perceptions towards the use of visual aids in teaching literary texts?

2. How can the use of visual aids be integrated in teaching literary texts?

3. How can the use of visual aids be fully utilized as an effective learning tool inmotivating students to read literary texts? (Yunus y otros 2013: 114)

A la primera pregunta, un 96,2% respondió que, para explicar algunas ideas abstractas que encerraba la literatura, las ayudas visuales eran un elemento motivador fundamental y hacía la enseñanza de esta materia más fácil y divertida. El sonido, la luz y el color son elementos atractivos para los alumnos. De una manera específica se señala que «the use of films help students to visualize clearly the literary theory and cultural aspects found in the texts» (*Ibídem*: 115).

También Yuriko Morita se cuestiona la idea de la visualización que el estudiante puede realizar en el proceso de lectura de un texto. Para ello, elabora un cuestionario con diez preguntas formuladas a 195 estudiantes de Economía en una universidad privada japonesa. Esta encuesta la realizó en varios momentos: antes de iniciar un curso de lectura de una serie de novelas, durante y después de dichas clases. Las cuestiones formuladas por Morita (2013: 128-130) fueron las siguientes:

1. What genre of text would you like to read in your English classes? Choose the two most suitable alternatives.

    1. Novels 2. Essays on different cultures and societies 3. Current newspaper articles 4. Film scripts or novelized works 5. English texts related to economics 6. English information on the Internet 7. Poetry 8. Children's literature 9. Non-fiction 10. Other

2. Would you feel motivated if the syllabus informed you that novels would be used as your textbook for a reading class?

3. Do you create visual images of scenes and characters in your mind («visualize») while reading Japanese texts such as novels or short stories?

4. Do you create visual images of scenes and characters in your mind («visualize»)

while reading English texts such as novels or short stories?

5. Have you ever been conscious of such a process of «visualization» while reading in English?

6. Have you ever been encouraged or advised to «visualize» while reading in your English classes?

7. Have you ever felt disappointed because you read the original text and then the visual images in the cinematized work were different from the mental images you had created?

a) in Japanese b) in English c) I have never read the original text upon which the movie is based

8. It is said that visual aids, such as illustrations or films, could destroy your own ability to form visual images in your mind or might even damage your imaginative skills. What do you think about this opinion?

9. Some researchers have pointed out that «visualization» is a significant strategy in order to enhance reading abilities of ESL/EFL learners. What do you think about this opinion?

10. What kind of strategies do you usually try to use in order to improve your reading comprehension in English? Describe freely below.

Cuadro 3. Cuestionario sobre la visualización en el proceso de lectura de un texto.

Las respuestas a la cuestión de los géneros que prefieren leer estos estudiantes japoneses en sus clases de inglés fueron «current newspaper articles» y «film scripts or novelized works». Para Morita esta respuesta confirma que los alumnos sienten una afinidad hacia el material audiovisual promovida por la proliferación de estos medios en la actualidad y que ayudan a que el estudiante se motive a la lectura y a la creación de imágenes visuales mientras lee en una segunda lengua (Morita: 114).

El estudiante respondió que se sentiría motivado si se incluyesen la lectura de novelas en el currículo. Ante esta respuesta mayoritaria, la autora dice sentirse en contradicción, puesto que los alumnos mostraban interés pero todavía no tenían las

habilidades suficientes en el idioma para poder hacerlo. Como solución, Morita se decanta por las lecturas para niños que tienen también una versión fílmica[30].

La mayoría contestó que creaba imágenes visuales de escenas o de personajes mientras leía en japonés (en su lengua materna), pero ni la mitad era consciente del proceso de visualización cuando se trataba de leer la novela en inglés. Asimismo, casi todos tenían la impresión de que no habían tomado conciencia de dicho proceso que se producía al leer una novela y que tampoco en clase (antes de asistir al curso propuesto de Morita) habían sido preparados ni motivados para ello.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes entrevistados respondieron sentirse decepcionados al leer el libro en su lengua y luego ver la adaptación y, en cambio, cuando se trataba de la lectura del libro en la lengua extranjera, en este caso en inglés, la mayoría dijo que había leído la obra en la que estaba basada la película.

Morita alude al hecho de que muchas veces se ve motivador en el aula tener la adaptación de la novela al cine, pero también se señala que puede ser un impedimento si el principal objetivo consiste en desarrollar las habilidades imaginativas del estudiante (*Ibídem*: 122). A propósito de este asunto, formula la pregunta 8 de su cuestionario a la que el alumno responde que no está seguro de que el visionado de una película, u otros modos de ilustración, destruyan sus habilidades para crear imágenes mentales. En segundo lugar, contestan que están parcialmente en desacuerdo con esta cuestión.

En cuanto a la pregunta de si la visualización es una estrategia para fomentar las habilidades en la lectura, la mayoría respondió afirmativamente y, en segundo lugar, que no estaban muy seguros. Para terminar, la autora no recoge las respuestas a la última cuestión sobre el tipo de estrategias que utiliza el alumno para mejorar su comprensión lectora en inglés.

Un nuevo cuestionario propone Ramadan Shalvag (2013) para investigar el uso de una novela y de su correspondiente adaptación en la clase de idiomas entre 90

[30] Véase lo dicho en la nota 16 de este capítulo.

estudiantes universitarios árabes que aprenden inglés[31]. Las preguntas planteadas en esta ocasión fueron las siguientes:

1. Does the film interpretation help you understand the novel more?
2. Do you think that the technique of using the novel/film (NF) is preferable and more effective?
3. Which do you prefer to be first- the extract from the novel or the clip from the film?
4. Does the film present details in the book the way you imagined reading it?

La mayoría de los estudiantes encontraron la técnica de utilizar el texto fílmico y literario muy útil a la hora de mejorar sus habilidades lingüísticas y metalingüísticas y contestaron que, el hecho de ver la película primero, les ayudaba a entender mejor la novela, ya que de esta manera se ahorraban tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, se comenzó viendo la adaptación y Shalbag asegura que, por un lado, esta técnica hizo que el estilo de aprendizaje fuera más interesante y útil y, por otro lado, que los estudiantes quisieran saber más sobre el autor y el género literario.

Algunos alumnos respondieron que querían imitar el estilo y la pronunciación de ciertos personajes que les habían gustado. Shalbag concluye diciendo que los estudiantes se dieron cuenta de algunas diferencias entre ambos textos y que estuvieron de acuerdo con que la adaptación se centraba en lo más importante y con que la novela introducía muchos más detalles.

Por su parte, R. Babu Sivaraja (2013) recopila los distintos consejos que se ofrecen a la hora de pedir al alumno que lea una novela y de trabajarla en el aula y, entre ellos, además de presentar con claridad los personajes, el espacio, el tiempo, el narrador o el tema del texto literario, sugiere mostrar la recreación fílmica de la obra si esta existe, antes o después de leer el libro, pero en este punto R. Babu no concreta más.

Engelbert Thaler (2014) dedica una sección de su libro *Teaching English with Films* al uso de las adaptaciones fílmicas en una clase de inglés como lengua extranjera.

[31] La investigación parte de una serie de actividades con la novela de Charles Dickens, *Oliver Twist* y de fragmentos de la adaptación de R. Rogers (1999).

En primer lugar, define el término de adaptación fílmica como la transformación total o parcial de un texto escrito al cine. Esta transformación tiene lugar a partir de omisiones o añadidos. El autor insiste en que tanto el texto fílmico como el literario constituyen dos medios diferentes con sus propias formas de narrar (Thaler 2014: 162-164). Asimismo, alude a los distintos tipos de adaptaciones que se han realizado, pero concluye que estas clasificaciones «do not really add more value to related classroom work» (*Ibídem*: 164).

Thaler recoge los principales beneficios de la integración de las recreaciones en la clase de inglés como lengua extranjera, entre los que se mejora:

- Media literacy, e.g. getting to know different processes of transformation
- Narrative competence, e.g. realizing that one and the same event may give rise to different stories
- Literary competence, e.g. recognising that the literary text is open to being interpreted in different ways for film
- Reading competence, e.g. reading part of the text source even more thoroughly
- Studying the staging dimension (drama adaptations), e.g. treating a play as merely a written text is avoided
- Aid in understanding, e.g. reading text passages as preparation for listening to difficult film material
- Authentic reason for speaking, e.g. expressing thwarted expectations (*Ibídem*: 164-165).

Sin embargo, Thaler no deja de aludir a ciertos problemas que según él no se deben ignorar, como el hecho de la importante inversión de tiempo que conlleva utilizar ambos medios en el aula; la complejidad lingüística e incluso temática de las adaptaciones; la idea de que el visionado de la película sustituya a la lectura del libro o la cuestión de que se juzgue el texto fílmico como un producto inferior al texto literario (*Ibídem*: 165).

Para Thaler, al menos existen cuatro formas de trabajar con las adaptaciones fílmicas en el aula: la adaptación cinematográfica de un libro es la forma más común. Se pueden comparar ambos medios e identificar los paralelismos y las diferencias para

explicar los cambios que un director ha decidido realizar; las distintas versiones fílmicas que existen de un mismo texto literario; los libros que se escriben después de realizarse la película (documentales o películas biográficas que puedan surgir sobre el escritor, que hablen de su vida, del contexto sociocultural y político que lo rodea) pueden ayudar a entender un texto fílmico complicado (*Ibídem*: 166-168).

Este autor matiza las categorías que se deben tener en cuenta a la hora de pedir a los estudiantes que comparen el texto fílmico con el literario, además de aquellas como la historia, los personajes, los lugares, el punto de vista o el discurso:

- Identity, i.e. there are no changes
- Reduction, e.g. the whole story-line has been cut back
- Expansion, e.g. the film adds another character
- Omission, e.g. descriptive passages have been left out
- Replacement, e.g. a stream-of-consciousness passage has been replaced by voice-over commentary and close-ups
- Rearrangement, e.g. the film tells the story in flashback scenes
- Simplification, e.g. the complexity of a round character is reduced
- Shift of emphasis, e.g. a minor character gets more attention (*Ibídem*: 169).

La visión de Apkon en *The Age of the Image* (2013) de que la incorporación de nuevas pantallas como las ofrecidas en Internet por You Tube, crea un nuevo (tele)espectador que ya no solo es receptor de imágenes, sino también creador de sus propias narraciones, y que entabla así una conversación visual global, es sostenida por Goldstein y Driver en su libro *Language Learning with Digital Video* (2015).

Estos autores publican un libro en el que ofrecen propuestas didácticas a partir del empleo del vídeo en el aula según se utilice para su explotación didáctica o creativa. Aluden al hecho de que el alumno tiene acceso a los materiales audiovisuales desde sus tabletas, teléfonos inteligentes y que para ello no necesita permanecer en casa, en un aula o en un cine. Es decir, el modo de lectura ha cambiado radicalmente.

Goldstein y Driver recuerdan cómo en sus orígenes el uso del vídeo en la clase de idiomas se limitaba al empleo de películas (entre ellas las adaptaciones de novelas o

de obras de teatro), noticias y algunos programas de televisión como series cómicas o documentales. Con la llegada de You Tube se han creado nuevos géneros (Goldstein y Driver 2015: 13). Estos autores reconocen que la conexión entre narración y vídeo no es nueva, pero buscan que

> the idea behind the tasks presented here is that the learners can provide their own narration and focus on the different ways of approaching narrative by highlighting the storyline, the setting, atmosphere, characters or cinematic elements. Is the story based purely on physical description or does it add extra detail or involve hypothesis? (*Ibídem*: 39)

En definitiva, Goldstein y Driver van más allá de acotar el uso del texto narrativo fílmico y televisivo en la clase de idiomas a las películas o adaptaciones cinematográficas y televisivas y lo hacen extensivo a las herramientas digitales con las que se cuenta hoy en día para que sean los alumnos los que «predict, summarize, re-enact, reconstruct or subvert stories» (*Ibídem*: 40). Con este fin, ofrecen una gama de actividades en la sección «Video and narrative» (*Ibídem*: 41-59).

1.4. Las recreaciones fílmicas y televisivas en la didáctica de la lengua y la literatura españolas

El empleo de las recreaciones fílmicas y televisivas ha interesado a la didáctica de la lengua y la literatura españolas. En este ámbito se apunta no solo a la conveniencia de su uso en el aula, sino también a su necesidad, y se deja a un lado la cuestión señalada por Araceli Herrero: «No, pero he visto la película» (1996: 347). Esta autora, utiliza la terminología empleada por Gérard Genette (1998) y define el texto narrativo verbal como *hipotexto* y, al texto narrativo iconoverbal o versión cinematográfica, como *hipertexto*. No se implica en la cuestión terminológica de si es mejor hablar de versión o adaptación, pero sí tiene en cuenta los distintos tipos de transposiciones o de práctica hipertextual que parten de una mayor «fidelidad»

respecto al texto de partida, o la utilización del texto literario como lejano referente, que parece apenas un pretexto (*Ibídem*: 346).

A Herrero le interesa analizar la recepción de una obra en el momento en que un espectador, al ver una película, reconoce el hipotexto. Para ello, parte de la idea de que enseñar literatura es enseñar a leer y de que un texto literario es plurisignificativo frente a, por ejemplo, uno científico, más unidireccional o unívoco.

El trabajo en el aula consiste en diferenciar entre la historia, es decir, lo que establece una relación con el hipotexto literario, y el discurso, las diferencias entre el lenguaje cinematográfico y el literario, en otras palabras, enseñar a leer cine y literatura. Para ella, considera que en el aula se debe trabajar más sobre la historia.

Dos años más tarde, esta misma autora retoma el asunto e insiste en cómo se trabaja la literatura y el cine en el aula, y constata que si este último solo se toma como una mera ilustración del texto literario, lo limita y no potencia la lectura, solo la condiciona y anula el proceso de co-enunciación que conlleva (Herrero 1998: 637).

Debido al consumo del cine y de la televisión como formas de ocio, detecta un tipo de lector ávido de ficción y gran devorador de argumentos, hecho que hay que tener en cuenta a la hora de seleccionar las obras que se van a trabajar en clase. Reitera la idea anteriormente citada de que en la confrontación de narrativa literaria y narrativa fílmica, «lo fácil y seguro es atenerse a la historia y obviar el discurso» (*Ibídem*: 638). Además, aconseja llevar al aula adaptaciones de teatro, porque facilitan mejor dicha confrontación al ser un arte figurativo y representativo.

Otros autores se cuestionan el interés de emplear recreaciones en el Bachillerato y, concretamente, en el espacio dedicado a la enseñanza de la literatura. Así, Carmen Peña Ardid, que cuenta con una extensa bibliografía como estudiosa de las relaciones entre literatura y cine desde una perspectiva académica y teórica no enfocada a la enseñanza de la lengua, se interroga por el dominio tanto del lenguaje fílmico como del literario que se debe presuponer al alumno en esta etapa escolar; por el bagaje de las lecturas que lleva a sus espaldas y por la variedad de películas que ha llegado a ver. Piensa que, tal vez, los factores enumerados no serían los obstáculos a la hora de establecer un análisis de este tipo en la enseñanza media. Una reflexión sobre los

motivos y objetivos que conducen a plantearse este análisis, le parece mucho más prioritaria, es decir, comprobar si existe una preocupación por comprender mejor el binomio cine/literatura o más bien por facilitar el acceso a los textos literarios (Peña 1998: 40-41).

En cuanto a las adaptaciones, Carmen Peña insiste en recordar que existen desde los orígenes del cine y en que no constituyen una obligación ni una necesidad sociocultural, sino el resultado de una elección relativamente aleatoria (de un productor, guionista o director) que por motivos estéticos, económico-ideológicos o mercantiles, deciden llevarse a cabo (*Ibídem*: 52-53).

Asimismo, la autora subraya que la aproximación al estudio de la literatura llevada al cine debe partir de unos principios obvios, a saber: cualquier operación traductora de una obra literaria modifica su sentido y, en consecuencia, la adaptación es un texto nuevo y al no existir una correspondencia unívoca entre los sistemas significantes, el texto original se abre a todo un abanico de posibilidades de traducción e interpretación, de ahí que existan varias adaptaciones de una misma obra (pensemos, por ejemplo, en *El Quijote*). En otras palabras, una adaptación cinematográfica es una de las posibles lecturas que se realizan del texto original (*Ibídem*: 54-55). Si toda adaptación se considera como la lectura que un autor o autores realizan de una obra, también se debe tener en cuenta que pueda nacer de un contexto distinto en el que apareció el texto literario.

Peña manifiesta sus temores sobre el empleo que llegue a hacerse en las aulas de Secundaria de la literatura y el cine conjuntamente, de que sirva tan solo para excusar la lectura de un libro viendo la película o bien se caiga en operaciones publicitarias como hace la industria cultural a la hora de promocionar simultáneamente algunos textos literarios y fílmicos. Además, considera desaconsejable su empleo reiterado en el aula, dado que se ofrecería una visión muy limitada de las relaciones entre cine y literatura.

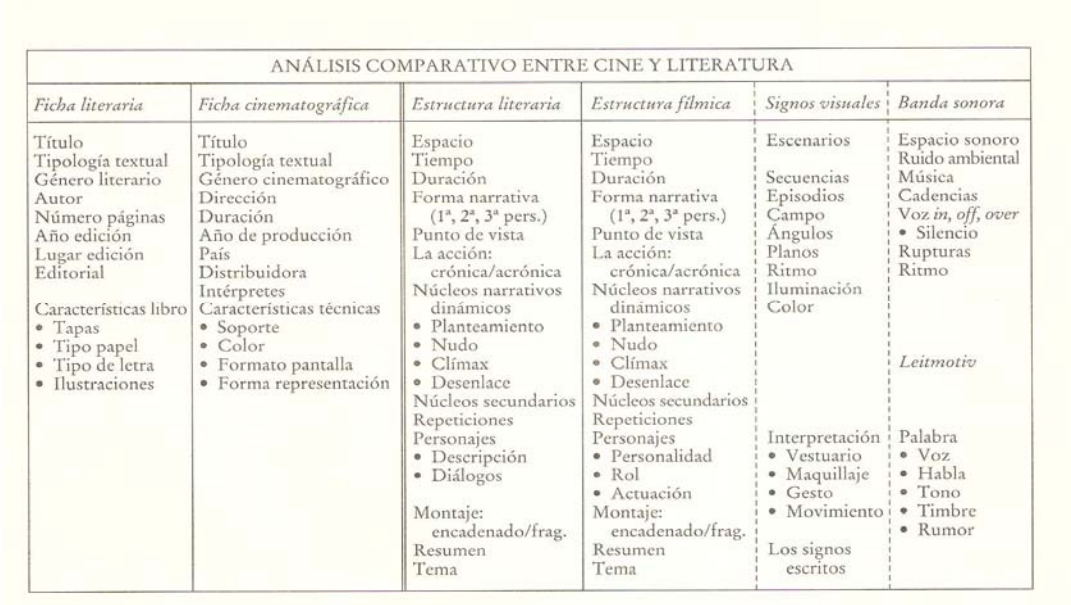
En el polo opuesto a estas opiniones encontramos a autores que, como Celia Romea Castro, desde sus comienzos como investigadora y docente universitaria, viene mostrando un interés convencido por los buenos resultados que las relaciones entre

literatura y cine aportan en el aula. Además, gestiona el blog «Cine de literatura»[32] en el que ofrece sugerencias para emplear de manera didáctica el cine que procede de la literatura no solo española.

Para ella, si existe la versión cinematográfica de alguna obra literaria conviene utilizarla porque ofrece, por un lado, un aporte documental y, por otro lado, una manera de constatar las diferencias existentes entre la novela y el guion (Romea 1993: 157).

A lo largo de su extensa bibliografía la autora se ocupa de la didáctica del cine y de la literatura como propuestas de análisis comparativo entre la obra literaria y la recreación cinematográfica con una aplicación teórica que procede de la teoría de la recepción, es decir, trata de ver las distintas lecturas con las que cuenta una obra y comprobar la intertextualidad existente. Así, Romea plantea el empleo interdisciplinar de la literatura y el cine en el aula como una ventaja para enseñar temas que pueden ser estudiados desde diversas áreas de conocimiento.

Además, señala que, con el objetivo de relacionar ambas artes, se debe tener en cuenta la forma y el contenido específico de cada medio de expresión para comprobar aquello que les acerca y les separa. Con tal fin Romea (2001: 28) propone la siguiente ficha para el análisis comparativo de ambos medios:



ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE CINE Y LITERATURA

Ficha literaria	*Ficha cinematográfica*	*Estructura literaria*	*Estructura fílmica*	*Signos visuales*	*Banda sonora*
Título Tipología textual Género literario Autor Número páginas Año edición Lugar edición Editorial Características libro • Tapas • Tipo papel • Tipo de letra • Ilustraciones	Título Tipología textual Género cinematográfico Dirección Duración Año de producción País Distribuidora Intérpretes Características técnicas • Soporte • Color • Formato pantalla • Forma representación	Espacio Tiempo Duración Forma narrativa (1ª, 2ª, 3ª pers.) Punto de vista La acción: crónica/acrónica Núcleos narrativos dinámicos • Planteamiento • Nudo • Clímax • Desenlace Núcleos secundarios Repeticiones Personajes • Descripción • Diálogos Montaje: encadenado/frag. Resumen Tema	Espacio Tiempo Duración Forma narrativa (1ª, 2ª, 3ª pers.) Punto de vista La acción: crónica/acrónica Núcleos narrativos dinámicos • Planteamiento • Nudo • Clímax • Desenlace Núcleos secundarios Repeticiones Personajes • Personalidad • Rol • Actuación Montaje: encadenado/frag. Resumen Tema	Escenarios Secuencias Episodios Campo Ángulos Planos Ritmo Iluminación Color Interpretación • Vestuario • Maquillaje • Gesto • Movimiento Los signos escritos	Espacio sonoro Ruido ambiental Música Cadencias Voz *in, off, over* • Silencio Rupturas Ritmo *Leitmotiv* Palabra • Voz • Habla • Tono • Timbre • Rumor

Tabla 6. Análisis comparativo entre cine y literatura.

[32] Véase http://www.cine-de-literatura.com/.

Es decir, a la vista de la tabla anterior, se tienen en cuenta en el análisis comparativo, los datos específicos del libro y de la película; la estructura literaria y fílmica basada en unos mismos puntos (el espacio, el tiempo, el punto de vista, la acción, etc.) y en las particularidades del lenguaje cinematográfico a partir de los signos visuales y la banda sonora.

Romea apela a la necesidad de aprender a leer los medios audiovisuales, en concreto, el cine, y piensa que las conexiones con las obras literarias son una manera de fomentar el desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, aconseja la elaboración de un análisis de necesidades dirigido al profesor antes de llevar cualquier actividad de este tipo al aula, tal y como se comprueba en el siguiente cuestionario (Romea 2003: 412):

- ¿Es la primera vez que se desarrolla una actividad a partir de la cinematografía, de la televisión, de las tecnologías de la información?
- En ese sentido, ¿qué actividades espontáneas se han hecho en clase o se sabe que hacen nuestros alumnos con soltura?
- ¿Qué géneros pueden interesar más para el objetivo concreto que tenemos? ¿Qué creemos que saben de ellos?
- ¿A partir de qué motivación circunstancial, contextual, etc., presentaremos el material audiovisual que elijamos?
- ¿Hemos analizado antes la relación que existe o puede existir entre los géneros literarios y los audiovisuales?
- ¿Qué tema pensamos proponer y por qué?
- ¿Cómo presentaremos la actividad?
- ¿Qué recepción creemos que pueden tener de los materiales que ofrecemos?
- ¿Qué deseamos comparar entre la obra literaria propuesta y la película o material audiovisual elegido?
- Dentro del área ¿con qué puede relacionarse: primeras lenguas, segundas, literaturas propias, en segundas lenguas, traducciones?

- ¿Tiene estrecha relación con un tema concreto?

- ¿Con qué otras áreas curriculares podemos relacionar el tema que queremos tratar: Ciencias Sociales, Naturales, Música, Plástica, Matemáticas…?

- ¿Tenemos cómo objetivo desarrollar la actividad de forma interdisciplinaria con otras materias curriculares? ¿Qué vinculaciones podemos establecer?

Cuadro 4. Cuestionario sobre análisis de necesidades antes de la integración del cine y la literatura en el aula.

Las actividades didácticas que se diseñen deben ser accesibles y tener en cuenta los intereses del alumnado, además de ofrecer una secuencia didáctica en la que haya una justificación del tratamiento del tema elegido; una relación de los conceptos de lengua y literatura que se quieran aprender; unas preguntas clave que ayuden a entender la historia contenida en la película; una lectura de la obra literaria, de los capítulos o escenas que se pretendan analizar comparativamente; unas actividades de comparación y distinción entre el cine y la literatura; unas actividades que permitan percibir la coherencia del contenido y de la forma y una evaluación del sentido del tema tratado (*Ibídem*: 413).

A su vez, un producto audiovisual planteado con finalidad pedagógico-didáctica ha de tener en cuenta una organización conceptual sistemática del material, desde diversos puntos de vista, a saber: el morfológico (formas del contenido y la expresión); el analítico (modelo descriptivo, predictivo, normativo y evaluativo); el taxonómico (ordenación y categorización de los materiales); el poético (incluye las reglas narratológicas) y el pragmático (en los aspectos comunicativos, socioculturales e ideológicos) para adecuarse a unas necesidades de educación y de formación, de forma asequible y fácilmente interpretable, para el destinatario potencial (*Ibídem*: 414).

Para algunos autores, las recreaciones fílmicas constituyen un paso previo para la lectura de un libro, con ellas se despierta la curiosidad y la motivación del alumno (Sánchez y Leal 2010: 5) y para otros, la lectura es una interacción, un diálogo entre el texto multialfabético (verbal, no verbal, audiovisual, icónico, musical, etc.). Así, si se quiere lograr una lectura con éxito, el receptor debe emplear técnicas y estrategias de

lectura y activar unos conocimientos previos sobre el mundo y la cultura (Ambròs 2011: 2).

Teniendo en cuenta esta concepción de la lectura, Alba Ambròs considera que la comparación de textos artísticos, gracias a su multiplicidad de códigos, contribuye de forma transversal e innovadora al desarrollo de las competencias comunicativas, dado que la finalidad consiste en formar lectores capaces de disfrutar con los textos artísticos y que puedan leerlos con autonomía. Esta comparación de códigos distintos se concibe como una estrategia de lectura que ayuda a comprender e interpretar mejor los textos (*Ibídem*: 4).

El curso «El cine, un recurso didáctico», que ofrece en línea el Instituto de Tecnologías Educativas (ITE), plantea el hecho de cómo en la mayoría de los casos el visionado de una recreación se utiliza para complementar la lectura de un libro porque muchos profesores consideran que, en sentido contrario, no siempre estimula a los alumnos a leer el libro pero, bien empleada, la película (y especialmente escenas sueltas de la misma), se revela casi siempre como una excelente ayuda a los profesores que pretenden contagiar al alumnado la pasión -o al menos el gusto- por la lectura.

Para finalizar este análisis bibliográfico, Nacho Jarne Esparcia (2013) propone un catálogo de películas cinematográficas españolas que se pueden emplear en el aula de Secundaria y Bachillerato siguiendo las etapas literarias (Edad Media, Barroco, etc.) en las que se suele dividir la historia de la literatura, si bien solo llega hasta la generación del 27. Jarne deja al criterio del profesor las posibilidades didácticas de este listado, por lo tanto, no podemos comprobar qué sugerencias hubiese dado en caso de su aplicación concreta en el aula.

1.5. Conclusiones

Los diseños curriculares analizados en este capítulo, *Marco común europeo de referencia, Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, conceden importancia al cine, la televisión y la literatura, como temas de estudio integrados en el aula, pero no mencionan un trabajo conjunto

de estos medios artísticos. En última instancia, es el profesor quien decide su inclusión en sus clases. Solo existe una referencia explícita a las adaptaciones literarias en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* eque las entiende como referentes culturales que ayudan a la construcción de una identidad.

En cuanto a los estudios sobre las relaciones de la literatura y el cine en ELE, la bibliografía analizada trata de responder a las preguntas de qué se entiende por una adaptación, para qué y cómo utilizarla en el aula. Todo ello, desde la perspectiva de si se va a emplear en un curso de lengua, uno de literatura o de literatura y cine. No mencionamos la televisión puesto que desde el ámbito hispánico no hemos encontrado ningún estudio sobre este tema, por lo que podemos concluir que las recreaciones televisivas son las grandes ausentes en este estado de la cuestión.

Algunos de los autores que se cuestionan el concepto de adaptación consideran que se trata de una lectura o de una traducción de una obra literaria y que no son dos medios enfrentados, sino diferentes. Unos explican este concepto como un producto cultural para entender la identidad de un país y otros se inclinan en subrayar que la recreación constituye un texto diferente y que, por lo tanto, conforma un texto nuevo, una posible lectura del director y así se debería analizar y transmitir al alumno. Otros prefieren decantarse por interpretar el texto fílmico como una ilustración, es decir, la abordan desde los términos de fidelidad o no respecto al texto literario. Pese a estas discrepancias en la concepción de la recreación, existe un consenso en el hecho de que contar con adaptaciones en el aula consiste en hacerlo con un material auténtico, por lo tanto, de gran valor para las clases de ELE.

A partir de esta concepción de la adaptación, cobra más sentido preguntarse para qué utilizar en el aula un texto fílmico que ya cuenta con su «correspondiente» texto escrito. En relación a esta cuestión, los autores estudiados señalan una serie de ventajas y desventajas en su uso. Muchos coinciden en destacar la acción motivadora de ver una película y leer la novela íntegra y el hecho de que esto último se interprete como una estrategia para la comprensión de la novela. Se enseña la lengua al mismo tiempo que se trabajan las cuatro destrezas y la Cultura/cultura, e incluso para algunos autores se trata de una manera de conocer la historia de España o Hispanoamérica.

Con la incorporación de ambos medios artísticos, sobre todo en cursos específicos de literatura y cine, se fomenta también el sentido crítico del alumno, factor importante, y más en este mundo de la imagen en el que vivimos. Asimismo, si se trabaja bien en la cuestión de cómo emplear las recreaciones en el aula de ELE, se puede evitar una posible decepción inicial por parte del estudiante al crearse este previamente un imaginario mental. Por ejemplo, si se analizan las diferencias entre el lenguaje literario y cinematográfico; si se insiste en que son medios diferentes (es decir, si se tiene muy claro el concepto de adaptación como un texto distinto al literario) y si se comunica al alumno que las recreaciones fílmicas solo son una posible relación entre estos medios y que también existe la opción de plantearlas desde otra perspectiva, como el análisis de la influencia del cine en la literatura.

Igualmente, la bibliografía señala cómo llevar a la práctica esta integración interdisciplinar, ya sea en cursos específicos o en cursos de lengua. A su vez, se proponen diversos caminos, por un lado, trabajar la película completa y secuencias de esta para llegar a leer el libro mejor y, por otro, seguir el camino inverso. Además, se añade que no solo se emplea el texto literario para ver la película si este es el objetivo, sino que se puede utilizar otra tipología textual (textos periodísticos, canciones, etc.).

Desde la óptica de la bibliografía recogida sobre las relaciones de la literatura, el cine y la televisión en la enseñanza de otras lenguas extranjeras que no sean el español, las ideas y reflexiones no difieren mucho de lo aportado con anterioridad, pero al menos se hace referencia al medio televisivo aunque los estudios sigan siendo escasos. Así, algunos autores opinan que cuanto más fiel es una adaptación al texto literario, de mayor ayuda es en el aula. En cambio, otros autores alaban todo lo contrario y piensan que se abren muchas posibilidades didácticas cuanto más diferente es el texto fílmico/televisivo. También se matiza que se trata de un material auténtico, una técnica y una estrategia para comprender mejor la novela y que solo se considera un posible punto de vista desde el que abordarse estas relaciones en el aula. Además, se recuerdan aquellas novelas que se han publicado después de que se haya realizado la película o las que se escriben pensando en ser llevadas a la pantalla.

En relación con la cuestión de para qué utilizar estos binomios (texto literario/fílmico o texto literario/televisivo) en el aula, las respuestas son muy similares. Por un lado, se emplean con el objetivo de mejorar la expresión escrita, la expresión oral, la comprensión lectora, la comprensión audiovisual del alumno. Por otro lado, sirven para comprender mejor la novela al ver la película y leerla de forma íntegra. Además, se amplía la competencia lingüística (se mencionan la gramática, la adquisición de vocabulario).

Con esta aplicación al aula de las recreaciones se mejora la enseñanza de la literatura y se añade, que si se lee primero la novela, se desarrollan las habilidades imaginativas y se aprende a visualizar lo que se está leyendo. También se subraya cómo todo este trabajo en la clase conlleva la alfabetización audiovisual y literaria del estudiante y se tiene en cuenta tanto al profesor como al alumno, ya que se cree que este binomio varía las prácticas y las situaciones de aprendizaje en el aula, y les otorga mayor dinamismo.

En cuanto a la cuestión de cómo emplear estas relaciones en la clase, se aportan las mismas reflexiones que en el anterior apartado. Así, se debate sobre la conveniencia de utilizar primero el libro o la película, es decir, si se escoge el libro para complementar la película y entonces el objetivo es trabajar con el texto fílmico, o si bien se emplea la película para aclarar el libro, porque el objetivo es estudiar el texto literario. Además, se analizan las diferencias entre ambos lenguajes y entre los dos textos, aunque se insiste en la importancia de escoger bien el género, en que las lecturas se acerquen a los intereses del estudiante y en que el material sea accesible. Es decir, no existe detrás ningún canon literario dentro de los criterios de selección, más allá de la alusión a algún clásico de manera puntual.

Con respecto a las reflexiones esgrimidas desde la didáctica de la lengua y la literatura españolas en España, no preocupa demasiado la terminología concreta (se utilizan los términos de versión, adaptación, recreación, etc.). En cambio, sí existe un sentimiento generalizado de no considerar esta transposición como una mera ilustración del texto, ya que se limita la lectura. En general, la recreación se percibe como un texto nuevo y como una nueva lectura y se destaca la importancia de las

peculiaridades de los textos literarios, que son plurisignificativos, frente a otra tipología textual más unívoca.

En cuanto a la finalidad, en el ámbito de la didáctica se cuestiona si el empleo del binomio cine y literatura en el aula sirve para comprender mejor estas relaciones o se trata más bien de facilitar el acceso a los textos literarios y, de esta manera, fomentar el desarrollo de la lectura, ya que se puede considerar una estrategia para comprender mejor los códigos del cine y de la literatura. Asimismo, se alude a la mejora de todas las destrezas y existe una mayor preocupación por la alfabetización del alumno en los medios audiovisuales. Igualmente se tienen en cuenta los criterios de selección del material y se insiste mucho en los intereses del alumnado que nos encontremos en el aula.

En definitiva, se puede concluir que, por una parte, en un curso general de lengua extranjera, la integración de la literatura, el cine y la televisión en la clase incide más en el desarrollo de la competencia lingüística y cultural; y por otra parte, en una clase de literatura este empleo aporta mayor dinamismo y motivación, dado que se trata de comprender cómo el alumno visualiza todos los elementos literarios y de insistir en el trabajo de las cuatro destrezas. Por último, si se trata de un curso de literatura y cine/televisión se incide más en la especificidad de cada medio, en su comparación y en el desarrollo del espíritu crítico del alumno. Desde la didáctica, se subraya más la importancia de la alfabetización del estudiante en el lenguaje cinematográfico y en enseñar a leer cine y literatura.

Para clarificar todo lo dicho en este capítulo, a continuación las siguientes tablas agrupan las ideas anteriormente expuestas. Por un lado, la primera de ellas resume en qué consiste una adaptación para los estudiosos de las relaciones del cine/televisión y de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras; para qué sirve en el aula su utilización y las sugerencias de cómo se debe emplear. Por otra, la segunda tabla recoge la tipología de las actividades propuestas por los autores citados en la bibliografía analizada en este capítulo que emplean la literatura, el cine y la televisión en una clase de lengua extranjera.

QUÉ	PARA QUÉ	CÓMO
• Texto nuevo. • Nueva lectura, traducción. • Ilustración. • Técnica y estrategia (para comprender mejor los códigos del cine y la literatura). • Material auténtico. Contexto lingüístico y paralingüístico. • Una posible relación entre literatura, cine y televisión. Otras: influencia del cine/televisión en la literatura; novelas posteriores a la película.	• Motivar para leer el texto literario completo. • Comprender mejor el libro. • Enseñar lengua. Aprender gramática, vocabulario. Mejorar la competencia lingüística. • Enseñar Cultura/cultura. • Enseñar literatura. • Enseñar Historia. • Mejorar y practicar las cuatro destrezas. • Fomentar una apreciación estética por la literatura y el cine. • Fomentar el espíritu crítico. • Relacionar con otros textos. • Dinamizar la clase, variando las prácticas y las situaciones de aprendizaje. • Desarrollar las habilidades imaginativas. • Aprender a visualizar lo que se lee. • Adquirir una alfabetización audiovisual y literaria.	• Ver las diferencias entre lenguaje literario y cinematográfico. • Comparar texto literario y fílmico (omisiones, adiciones y modificaciones). • Comprender las relaciones entre texto literario y fílmico/televisivo. • Leer primero la novela. • Ver primero la película. • En cursos específicos o integrados. • Intertextualidad. • Tener claros los criterios de selección de las obras: accesibilidad, interés. • Tipología de actividades[33].

Tabla 7. Resumen del estado de la cuestión del empleo de las recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de idiomas.

[33] Véase la tabla 8 en la página siguiente para ampliar esta idea.

	TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES
TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES CON RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS EN EL AULA DE IDIOMAS	• Componer una versión literaria de una secuencia de cine. • Imaginar la puesta en escena cinematográfica de un relato literario. • Pensar (o dibujar) el *story-board* de un relato literario. • Ver una secuencia de una película, o leer un fragmento de un relato, e imaginar (o escribir) el final. • Cambiar el final de una secuencia o de un relato que no nos gusta. • Imaginar una secuencia nueva para intercalar en una película, o un pasaje nuevo para un relato literario. • Escribir los diálogos de un relato que no los tiene o los de una secuencia sin palabras. • Desarrollar un tema o unos motivos temáticos en forma de relato literario y de guion cinematográfico. • Relacionar y comparar textos con películas (o con secuencias) que no son propiamente adaptaciones, sino que tratan del mismo tema o que utilizan técnicas comparables. • Asumir el papel específico de uno de los personajes de la novela escribiendo una hipotética carta al director en la que el alumno exprese su opinión de cómo se ha visto caracterizado en la película; y use las palabras y expresiones que solía emplear el personaje. • Seleccionar con un compañero una escena del libro que también esté en la película. Uno de ellos defenderá lo bien que el director ha dirigido la escena y la buena interpretación de los actores. El otro estudiante, mostrará desacuerdo con lo que opina su compañero. • Observar cómo el escritor transmite los distintos puntos de vista de los personajes y cómo un director hace esto mismo teniendo en cuenta el ángulo desde el que se posiciona la cámara. • Comentar las escenas omitidas en la película y escribir una carta al director en la que se opine sobre esta omisión. • Escribir una crítica cinematográfica y compararla después con alguna que ya haya hecho algún periodista o crítico cinematográfico. • Leer fragmentos del texto literario y compararlos con los de la película. • Analizar las omisiones o cortes del texto literario; las adiciones o invenciones de nuevas escenas o las modificaciones respecto al orden y la cronología.

Tabla 8. Resumen de la tipología de actividades en el aula con recreaciones fílmicas y televisivas.

CAPÍTULO 2. LA TEORÍA DE LOS GÉNEROS DISCURSIVOS, LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL ENFOQUE MULTIMODAL APLICADOS A LAS RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS EN ELE

Tras ofrecer una breve explicación del empleo del término *recreación* en este estudio y advertir que en algunas ocasiones utilizamos también el de *adaptación* por cuestiones prácticas, el objetivo de este capítulo es presentar los principales fundamentos teóricos en los que se basa esta investigación, a saber: la teoría de los géneros discursivos, el enfoque de la mediación lingüística y el enfoque multimodal aplicados a la enseñanza y aprendizaje de una L2, en concreto, al de las recreaciones fílmicas y televisivas en el ámbito del español como lengua extranjera.

En primer lugar, desde la perspectiva de los géneros del discurso, se busca una definición del concepto de género a partir de las acepciones ofrecidas por los currículos que ya analizamos en el capítulo 1 en el estado de la cuestión y, por lo tanto, el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, constituyen las bases sobre las que se sustenta nuestra propuesta didáctica. De todas estas hojas de ruta, el *PCIC* es el documento que nos ofrece una clasificación del estudio del género que tiene en cuenta su macroestructura, la línea temática predominante, su microestructura y su función, que nosotros trataremos de aplicar a las relaciones entre el texto literario, el fílmico y el televisivo, dado que podemos considerar la recreación fílmica y televisiva como un género tal y como la clasifica también el *PCIC*.

En segundo lugar, el enfoque de la mediación lingüística estudia el paso de una lengua o código a otro diferente a partir de un texto que ya existe. En el caso de las recreaciones se produce un nuevo texto, el fílmico y televisivo, a partir de uno anterior, el literario, en el que además, existe un trasvase de códigos: del lenguaje literario al fílmico/televisivo (si bien pueden darse casos en los que primero han aparecido los

textos fílmicos y televisivos y después los literarios). Sin duda, las estrategias de mediación que ofrece el *MCER*, único documento curricular que nombra estas actividades de mediación, no solo las de comprensión y expresión, orales y escritas, nos ayudarán a la hora de plantear nuestra propuesta didáctica.

Por último, se recogen los principios del enfoque multimodal que amplían el concepto de comunicación al incluir también la imagen y las TIC. Este enfoque parte de la idea de que el lenguaje es multimodal por naturaleza y que, para entenderlo, debemos estar alfabetizados en estos medios, por lo que se requieren una serie de estrategias que faciliten esta lectura múltiple.

Junto a las bases teóricas anteriormente descritas, se tienen en cuenta las estrategias de aprendizaje que señalan dichas teorías, sin duda, de gran importancia a la hora de la elaboración de la propuesta didáctica desarrollada en el capítulo 4.

2.1. Introducción

Antes de exponer los diferentes planteamientos teóricos que se emplean y aplican en esta investigación, es conveniente llevar a cabo una breve aclaración sobre la terminología empleada para denominar el paso de una obra literaria al cine o a la televisión.

Así, en diversos estudios, se pueden encontrar hasta más de diez nomenclaturas además de la de *adaptación*, que suele ser la más habitual, por ejemplo: *apropiación, creación, hipertexto, ilustración, recreación, reescritura, revisión, traducción, transposición, traslación* o *versión*. Esta variedad terminológica da muestra de la complejidad en la que se encuadra esta investigación interdisciplinar, a saber, la literatura, el cine y la televisión, ya que estos medios poseen un tipo de lenguaje concreto (el literario, el cinematográfico y el televisivo) a la hora de transmitir un mensaje.

Asimismo, dada la diversidad terminológica, no resulta sencillo definir con exactitud qué se entiende por *adaptación*. Por eso, si bien existe una abundante bibliografía sobre esta problemática, en esta investigación se ha optado por el término de *recreación*, que recoge la idea de un texto nuevo en la medida en que al haber un

nuevo autor (casi siempre el director) se produce un cambio de percepción, de sensibilidad, de ideología, se toma la obra literaria como inspiración de un autor diferente y se le da otro sentido con un lenguaje distinto. Además del nuevo autor, hay que tener en cuenta tanto la época como la tradición cultural a la que pertenece este. Por lo tanto, el término de *recreación* resume con mayor precisión la concepción de que se trata de un nuevo autor, con un texto y contexto sociocultural y político diferentes, es decir, se entiende que el texto se recrea o se vuelve a producir partiendo de una situación distinta que transmite la idea de proceso creativo y que, en consecuencia, ante una recreación, no nos encontramos solamente con una mera reproducción del texto original. Es decir, si contrastamos el concepto de recreación con el de adaptación, observamos que se resalta la no dependencia y, por consiguiene, la autonomía del texto fílmico con respecto al literario (Fernández 2001: 53).

En nuestro estudio, el término recreación así como su definición, se han tomado de la teoría de los polisistemas desarrollada por autores como Even-Zohar (1990); Catrysse (1992); Fernández (2000); Pérez (2004); Cañuelo (2008) o Gómez (2010) que estudian el fenómeno de la adaptación en términos sistémicos desde tres puntos de vista diferentes. En primer lugar, a partir del funcionamiento de la adaptación cinematográfica dentro del contexto de llegada, es decir, del momento en el que se estrena y exhibe la película. En segundo lugar, teniendo en cuenta los mecanismos sistémicos que determinan el proceso transformativo del texto literario al fílmico. Y en tercer y último lugar, mediante las relaciones que se establecen entre el proceso de transferencia y la función y la posición de la adaptación cinematográfica, es decir, ya como película dentro del contexto de llegada (Cañuelo 2008: 51).

Aunque la teoría de los polisistemas no constituye el marco epistemológico en este trabajo, sí que es la base de lo que entendemos por *recreación* a la hora de concebir el trasvase de un texto literario al cinematográfico o televisivo, o viceversa, como un texto nuevo.

Hasta ahora, el estudio de las recreaciones fílmicas y televisivas, en un campo de investigación diferente al de ELE, se ha realizado principalmente desde la teoría de la literatura, en especial en el ámbito de la literatura comparada (desde los postulados

de los formalistas rusos, el enfoque narratológico o semiológico); la teoría de la recepción, o desde las propuestas interdisciplinarias, que abandonan la tradición comparativa y combinan la teoría literaria, la cinematográfica y la traductología, es decir, se habla de la intermedialidad (Higgins 1984; Albersmeier 1992; Mecke y Volker 1999), y el cine no se estudia únicamente en relación con la literatura, sino también desde la conexión con otro medio o arte, como la arquitectura, la pintura, la música, etc.

De ahí que los principios de la teoría de los géneros discursivos, de la mediación lingüística y del enfoque multimodal, contribuyan a sustentar este trabajo de investigación desde el punto de vista teórico y que sean los que se pretendan aplicar a la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que la concepción de la recreación como género, como actividad de mediación y como texto multimodal permite comprender y aplicar de una manera didáctica nuestro objeto de estudio como trataremos de demostrar en las próximas páginas.

En primer lugar, queremos aclarar en esta breve introducción que, para la teoría de los géneros discursivos, nos hemos centrado de manera especial en los fundamentos teóricos en los que se basan los diseños curriculares del *Marco Común Europeo de Referencia* (2002), el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid (2007-2008), y que a su vez empleamos en nuestra propuesta didáctica. Estos fundamentos se sustentan básicamente en las corrientes del Análisis del discurso y de la Lingüística del texto desarrolladas entre los años 50 y 60 del siglo XX y que han influido en el enfoque de la enseñanza y aprendizaje de una L2, de ahí que la terminología empleada, aunque no se aluda directamente en estos diseños curriculares, pertenezca a estas corrientes y a autores como Swales (1990), Adam (1992), Calsamiglia y Tusón (1999) o Alcaraz (2000).

Por una parte, el Análisis del discurso estudia el uso de la lengua, es decir, se entiende entonces que la lengua se articula en relación con una serie de parámetros contextuales que condicionan y determinan su uso. Por otra parte, la Lingüística del texto no se ocupa del estudio del discurso, sino del texto propiamente, entendido este como un acto comunicativo verbal con significado logrado a través de

unas propiedades textuales como la adecuación, la coherencia y la cohesión (Beaugrand y Dressler 1997). Esta corriente se preocupa de establecer una tipología textual, por ejemplo, entre secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, expositiva y dialogal.

Ambas corrientes conforman ciencias interdisciplinares que convergen la una con la otra y, a su vez, con otras ciencias como la retórica clásica, la antropología, la psicología o la sociología en el caso del Análisis del discurso; o la tradición filológica, los estudios literarios, en el caso de la Lingüística del texto[34].

Como señalan Calsamiglia y Tusón el concepto de género «se ha extendido para clasificar gran parte de los productos culturales en los que el uso de la palabra es un elemento fundamental» (1999: 252). Así, se hablan de géneros cinematográficos (cine negro, de acción, melodrama, de aventuras, etc.) o televisivos (concursos, magacines, debates, etc.).

En segundo lugar, para el enfoque de la mediación lingüística, nos hemos centrado en el *MCER*, único documento curricular que hace referencia a las actividades de mediación entre dos códigos, el literario y el cinematográfico, que conforman las recreaciones y en la principal bibliografía que reflexiona sobre dicho enfoque.

En tercer y último lugar, analizamos el enfoque multimodal, única teoría a la que no se alude explícitamente en los diseños curriculares que acogen el marco téorico de este trabajo, pero a la que debería darse más relevancia en el aula y en las programaciones, dado que se centra en la alfabetización de la imagen y de los medios audiovisuales y en el desarrollo de la comprensión audiovisual.

A continuación, presentamos cada una de estas teorías, argumentamos el porqué de su elección y establecemos una relación con el tema de este trabajo en el que se fundamenta esta tesis: las recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de ELE.

[34] Véanse en Martin Peris *et al* (2008) las definiciones ofrecidas a «Análisis del discurso» (39-40), «Géneros discursivos» (255-257) y «Lingüística del texto» (337-338). Asimismo, para un recorrido histórico y didáctico por los géneros discursivos y la lingüística del texto, consúltense a Casalmiglia y Tusón (1999) y a López Alonso (2014).

2.2. La recreación fílmica/televisiva y la teoría de los géneros discursivos

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* define el texto como «cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso» (*MCER* 2002: 10), es decir, un enunciado o unidad textual escrita o hablada que el usuario recibe, produce o intercambia información. Todo texto busca formar parte de un acto comunicativo, por lo tanto, los textos cuentan con distintas funciones en la vida social. Además,

> los diferentes *canales* se utilizan para distintos fines. Las diferencias de canal, propósito y función producen las correspondientes diferencias no sólo en el contexto de los mensajes, sino también en su organización y presentación. Por consiguiente, los textos pueden clasificarse en distintos tipos de texto que pertenecen a distintos *géneros* (*Ibídem*: 91).

El canal de comunicación utilizado en la recreación fílmica o televisiva es el audiovisual, ya que se proyecta a través de un medio que es el cine o la televisión. No obstante, no debe olvidarse de que tanto la recreación fílmica como la televisiva pasan antes por un canal escrito (el libro y el guion). Es decir, en el caso de la recreación se parte de un género de transmisión escrita (la obra literaria), a uno escrito para ser dicho (el guion) para llegar a un género de transmisión oral (la película) y los tres se relacionan con la función poética del lenguaje. Como indica el *MCER* sus usuarios pueden tener presente y determinar «qué usos lúdicos y estéticos de la lengua tendrá que aprender el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto» (*Ibídem*: 60).

Asimismo, el *MCER* establece una serie de ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) donde el usuario/alumno debe saber desenvolverse. Estos se dividen en el ámbito personal, público, educativo y profesional. En concreto, para los objetivos de esta tesis doctoral, nos interesa por un lado, el ámbito personal, que es el de la vida

privada del individuo y el que se centra en prácticas como la lectura por placer y, por otro lado, el público, que «se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente, las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de comunicación, etc.» (*Ibídem*: 15). Por lo tanto, en una recreación se unen ambos ámbitos, el personal, si antes el usuario ha leído la obra y, el público, si la ha visto en un cine o en la televisión.

Por su parte, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* dedica la sección «Géneros discursivos y productos textuales» a ofrecer una definición del término *género* como una forma de comunicación o una clase de texto reconocidos como tales por una comunidad de hablantes.

> Se trata, pues, de una realidad de carácter sociocultural sujeta a variación, tanto intercultural como intracultural; si bien dentro de una comunidad cada género comparte unos rasgos que lo hacen reconocible y que permiten su descripción y análisis. Esta perspectiva parte de la consideración de «texto» como un *fragmento de lengua utilizado para llevar a cabo un acto o acontecimiento comunicativo de tipo discursivo*. Cuando dicho texto presenta una serie de características en particular, se puede decir que pertenece a un determinado *género* (*PCIC* 2006).

Dicho esto, y comprendiendo de esta manera el concepto de género y texto, podemos concretar que según el *PCIC* los rasgos que un género debe tener para considerarse como tal son:

a) Una macroestructura o una estructura esquemática del discurso que se utiliza en función de una situación comunicativa. Algunos autores la denominan estructura textual global, macroacto, macrofunción, superestructura o secuencia discursiva/textual.

b) Una limitación en cuanto a las posibilidades de desarrollo temático.

c) Una microestructura o unas características de tipo de registro, coherencia, cohesión, un léxico, una gramática, es decir, debe presentar una serie de propiedades textuales.

d) Una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza (*PCIC* 2006: 321).

Además, el *PCIC* atiende a la organización de los géneros según sea la manera en la que se transmiten en la lengua, es decir, ya sean orales o escritos. Se ocupa incluso de los géneros mixtos, en otras palabras, de aquellos que no son solo orales o escritos. Así pues, se puede encontrar un texto escrito para ser dicho como si no fuera escrito (anuncios publicitarios en radio y televisión, guiones de películas, etc.); un escrito para ser dicho (discursos políticos, informativos radiofónicos, etc.) o uno dicho para ser leído (entrevistas y discursos publicados en periódicos) (*PCIC*: 323). Por lo tanto, como hemos comentado anteriormente, en el caso de la recreación fílmica y televisiva, se procede a un trasvase de información de un texto escrito a uno audiovisual que pasa a su vez por otro texto escrito que es el guion televisivo o cinematográfico.

Otro documento curricular significativo en este sentido es el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, que retoma la definición de texto del *MCER* y la clasificación del *PCIC* entre textos orales y escritos. Los textos orales se dividen en aquellos que practican la interacción (conversaciones formales e informales, debates, discusiones, entrevistas, etc.); la comprensión como oyente (y aquí encontraríamos las series televisivas y las películas en lengua estándar, entre otro tipo de textos como debates, entrevistas, mesas redondas, letras de canciones, etc.) y la producción (exposiciones orales, narraciones, descripciones, etc.).

En cuanto a los textos escritos, se clasifican entre aquellos que practican la interacción (textos sociales, mensajes y cartas de carácter personal o formal, documentos administrativos, cuestionarios); la comprensión (cómics, relatos, cuentos, novelas y obras de teatro, páginas web, recetas, folletos, catálogos, prensa) y producción (exposiciones, textos de opinión y argumentación, informes, narraciones, descripciones, biografías, *curriculum vitae*, etc.) (Consejería de Educación 2008: 154-155).

En el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas no se aborda la noción de género con tanta exhaustividad como lo hace el *PCIC*, pero sí se maneja el término procedente de la lingüística textual de *macrofunción*, es decir, las funciones o intenciones de habla que se pueden combinar en secuencias más amplias entre las que se destacan describir, narrar, exponer, argumentar y conversar (*Ibídem*: 60-61). Dicho en otras palabras, las estructuras lingüísticas que se utilizan en función de una situación comunicativa.

Todas estas macrofunciones se pueden combinar entre ellas y se gradúan en el currículo según los niveles, ya que los actos de describir y narrar se presentan desde los primeros estadios de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua y siguen hasta el nivel avanzado (B2); la macrofunción de exponer solo aparece a partir del nivel Intermedio 2 (B1.2) y todas las macrofunciones se manejan desde el nivel Avanzado 1 y, por supuesto, pueden aparecer combinadas (*Ibídem*: 157).

En resumen, un género debe poseer unos patrones similares en cuanto a su función, estructura, registro, contenido y audiencia que le sirve al alumno para reconocer inmediatamente un tipo de texto y sus características. Por lo tanto, el aprendiente deberá poner en práctica una serie de estrategias que le conduzcan a poder reconocer un género como tal a la hora de aprender una lengua. Dicho esto, la recreación fílmica y televisiva se analiza a la vista de los factores anteriores para comprobar que se puede hablar también de un género discursivo dentro del audiovisual[35].

2.2.1. La macroestructura de la recreación fílmica y televisiva

La novela, el cuento, el chiste, las tiras cómicas, el relato cinematográfico, las series de televisión y otros géneros similares, son muestras de la pervivencia de la narración y de su capacidad de adaptarse a los diferentes medios o soportes de difusión como la radio, el cine, la televisión, el vídeo, el DVD u otros formatos digitales o de otra índole que se puedan ir desarrollando en el futuro.

[35] En esta línea de investigación, María Santaella Esquinas (2010) también propone en su trabajo de fin de máster considerar otro medio audiovisual como es el tráiler un género discursivo.

Así, las adaptaciones forman parte de la historia del cine y de la televisión y todo (tele)espectador que haya leído la obra previa, o al menos haya oído hablar de ella, podrá establecer la conexión con bastante probabilidad. Las recreaciones son géneros que tienen una secuencia dominante narrativa, ya que principalmente buscan contar una historia, si bien pueden combinarse con otras como la descriptiva o la dialógica. Por lo tanto, las recreaciones fílmicas y televisivas se pueden englobar en la macrofunción de la narración (frente a la descripción, la argumentación, la exposición y el diálogo), aunque como se argumentará, pueden combinarse con las otras macrofunciones.

El *PCIC* presenta ejemplos de todas las macrofunciones según un esquema conceptual que aborda:

a) El proceso prototípico o desarrollo secuencial de cada macrofunción que en caso de la narrativa se divide en una secuencia inicial, una complicación del asunto, la acción, la resolución del conflicto y una situación final (Todorov 1969; Adam 1994).

b) La inserción de secuencias, ya que no suelen aparecer en el discurso de forma pura o aislada. Así, la narrativa aparecerá junto a la secuencia descriptiva (de personas, situaciones, sensaciones o emociones) y dialogal.

c) Los elementos lingüísticos. Sirven para garantizar la coherencia del texto (tiempos verbales; deixis espacial, temporal y personal); la relación entre las acciones.

El currículo de la EOI explica que la macrofunción narrativa consiste en:

- Presentar la situación y anclar la acción.
- Enmarcar en el tiempo y en el espacio, de forma absoluta y relativa.
- Referirse a acciones habituales o del momento presente.
- Referirse a acciones y situaciones del pasado.
- Relacionar acciones en el presente, en el pasado y en el futuro.
- Referirse a planes y proyectos.

- Relacionar acciones (simultaneidad, anterioridad, posteridad).
- Ofrecer perspectivas de acercamiento o alejamiento de las acciones.
- Narrar como testigo, como transmisor o como narrador omnisciente.
- Narrar hechos en presencia o ausencia y en la misma o diferente situación.
- Hablar de acciones futuras, posibles o hechos imaginarios.
- Organizar y relacionar los datos con coherencia temporal y lógica.
- Presentar el resultado de la narración. (Consejería de Educación 2008: 157-158).

Por lo tanto, lo que presenta el currículo de la EOI son los elementos que constituyen la narración y que incluyen, en general, cualquier manual de narratología o teoría de la literatura que se consulte[36].

a) La acción narrativa o acontecimientos que van sucediéndose. Puede estar ordenada de forma progresiva (introducción, nudo y desenlace) o rompiendo la secuencia cronológica (*in media res*); retrocediendo a un tiempo anterior (*analepsis*) o anticipándose a uno posterior (*prolepsis*).
b) El tiempo. Dado que la narración se desarrolla en una secuencia temporal, los tiempos verbales para expresar anterioridad, simultaneidad o posterioridad se convierten en los elementos clave de la organización de este tipo de texto.
c) El espacio. Indica dónde ocurre la historia contada y la actuación de los personajes.
d) Los personajes. Son los protagonistas de la acción narrativa.
e) El narrador o el punto de vista. Se ocupa de narrarnos la historia. Se distingue entre un narrador en tercera persona u omnisciente que tiene un conocimiento total de lo narrado; en segunda persona, que pretende analizar el pensamiento del personaje y se percibe como una manera de narrar más directa o en primera persona, que crea una mayor intimidad con el lector[37].

[36] Por ejemplo, pueden verse las obras de Genette (1989); Pozuelo (1994) o García Berrio *et al.* (1995).
[37] Para un planteamiento didáctico de todas estas categorías véase el capítulo 1 «El texto narrativo» en Muñoz-Basols *et al.* (2012).

Todos estos elementos se combinan con el uso de figuras literarias y con un intento de conseguir verosimilitud, es decir, de lograr que los hechos parezcan verdaderos aunque no lo sean.

Según los diseños curriculares analizados en estas páginas, en el aprendizaje de una lengua, los textos narrativos constituyen las secuencias textuales que se interpretan y producen en los primeros estadios del dominio de una lengua, pero huelga decir que esta observación es válida a la hora de hablar de los textos narrativos escritos, porque ya hemos observado que los textos audiovisuales no se integran hasta un dominio más intermedio y avanzado de una lengua.

Llegados a este punto, habría que recordar la limitación que se establece entre el texto narrativo literario y el narrativo no literario. Por una parte, el literario es el relato de unos hechos que pueden ser verídicos o imaginarios, que ocurren en un tiempo y en un lugar determinados (si bien este no es un rasgo exclusivo de este tipo de texto) y que busca una intención estética o creativa; y por otra parte, el texto no literario, es aquel que persigue la mera relación de los hechos a través del tiempo y del espacio, de forma objetiva y con una función predominantemente informativa.

La modalidad narrativa se caracteriza por presentar una historia a través del tiempo y por establecer entre los acontecimientos (reales o ficticios) una relación lógica. Dicha relación se transmite por un hilo conductor, ya sea una persona, un lugar, una época, etc. En esa sucesión de acciones, que representa el texto narrativo, se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo (Álvarez 1993; Hernández 1996; Gutiérrez 2005).

Asimismo, si tenemos en cuenta los estudios que analizan los textos cinematográficos, se aprecia la homología estructural con los textos literarios, es decir, los analistas del texto fílmico se fijan en cuál es el enunciado, la enunciación, la focalización (qué sabe y qué ve un personaje), el punto de vista, la voz narrativa. Y también se centran en cuestiones más específicas del cine, como en el análisis de la imagen y del sonido, en la relación que existe entre los planos, es decir, el montaje (Aumont y Marie 1990; Carmona 1991; Casetti 1991). Si bien hay que recordar que un

texto fílmico es antes que nada, un guion que desarrolla en fragmentos una historia a través de diálogos, descripciones y narraciones (Sánchez Noriega 2000: 42).

Además, la definición de texto fílmico recoge la idea de que se trata de una narración, el relato de una historia o una serie de sucesos. Las diferentes partes de ese relato se encadenan de acuerdo con una serie de códigos y convenciones que se ubican en un espacio ficticio y están protagonizados por una serie de personajes. La obra cinematográfica tiene una duración, si bien el relato es narrado desde su propio tiempo.

Así, los relatos fílmicos se componen de una historia (diégesis o argumento, es decir, el qué se cuenta) y un discurso (trama o el modo en que se narra). Una historia o narración es el contenido de la expresión narrativa que consiste en una serie de acontecimientos, con un inicio y un final, que transcurren en un tiempo, de los que se realiza una exposición ordenada con relaciones causa-efecto, y que se desarrollan en unas situaciones, en un espacio. El discurso es la forma de esa expresión narrativa (Chatman 1990: 24 y 157).

En definitiva, existen varios niveles en el acto mismo de relatar: el orden en el que aparecen los acontecimientos; la duración o el tiempo que dichos acontecimientos deben tener en la diégesis o desarrollo narrativo y el tiempo que tardamos en narrarlos (Gaudreault y Jost 1995: 112).

Para Guadreault y Jost, el cine es un medio más audiovisual que estrictamente verbal (1995: 68) y, para David Bordwell (1996), se trata de un medio más narrativo. Este último autor aborda los principales modos de narración en el cine y distingue entre el cine narrativo clásico (ejemplificado por Hollywood); el cine internacional de arte y ensayo (más preocupado por la reacción que por la acción); el cine histórico-materialista (ejemplificado por las películas de montaje soviético de los años 20 y algunas obras europeas de los 60) y el cine paramétrico (o narración más poética, centrada en el estilo).

De todos estos tipos de narración nos interesa el clásico, modelo argumental heredado del teatro, del romance popular y de la novela del siglo XIX, en él los hechos siguen los patrones de presentación, nudo y desenlace (Bordwell 1996: 157) y es el que

básicamente predomina en las obras literarias y cinematográficas, y también televisivas, que hemos seleccionado para nuestra propuesta didáctica.

La cuestión del género dentro del ámbito cinematográfico se puede explicar argumentando que es un término que engloba, por un lado, a un conjunto de obras audiovisuales con el mismo denominador común: el amor (platónico, romántico o maternal); la época (la postguerra española, la guerra mundial, etc.); la localización (oeste americano, prisión, carretera, etc.); el tipo de personajes (samuráis, detectives, vampiros, etc.) y, por otro lado, que clasifica las películas según temas o características: a) la acción (aventuras, ciencia ficción, detectives, bélico y, a veces, fantástico); b) la comedia (negra, de enredos, fantástica, de situación, romántica, musical); c) el drama (romántico, melodramático, trágico, realista). En la televisión, con las telenovelas y los seriales dramáticos; d) el thriller (cine negro, suspense y terror); e) el western; f) el fantástico (ciencia ficción, animación, terror) y g) el sexual (erótico y pornográfico) (Ramos y Marimón 2001: 278-280).

En cuanto a los argumentos o historias de ficción narradas a través de un guion, se repiten a lo largo de los tiempos y, en general, siguen la estructura del modelo narrativo clásico ya comentado.

Desde la perspectiva de la teoría de la literatura comparada, se han ofrecido numerosas clasificaciones para reconocer los tipos de recreaciones cinematográficas (no se hablan de las televisivas, pero podría aplicarse esa tipología) que existen según el tipo de macroestructura narrativa que predomine. Así, entre las más pedagógicas que hemos encontrado, se encuentra la de Sánchez Noriega (2000) quien divide las adaptaciones cinematográficas basadas en novelas[38] según varios criterios.

En primer lugar, este autor clasifica las adaptaciones cinematográficas considerando la dialéctica fidelidad/creatividad, criterio que tiene en cuenta el mayor o menor grado de similitud entre los personajes y los sucesos de los textos literarios y fílmicos. Según esta división, las recreaciones pueden ser:

a) Una ilustración. El interés reside en la historia (el qué), más que en el discurso (el cómo). Por ejemplo, *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1979)

[38] Este autor ofrece una tipología diferente para las adaptaciones de teatro.

según la novela de Eduardo Mendoza (1975) o *Últimas tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984) basada en la obra de Juan Marsé (1966).

b) Una transposición. Esta concepción lleva implícita la voluntad de servir al autor literario reconociendo los valores de su obra. En ella se pone en pie un texto fílmico que tenga entidad por sí mismo. Valgan los casos de *La tía Tula* de Miguel Picazo (1965), según la obra de Miguel Unamuno (1921) o *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986), basada en la novela homónima de Miguel Delibes (1978).

c) Una interpretación. Se conoce también como apropiación, paráfrasis, traducción o lectura crítica. La película se aleja del relato literario (con un punto de vista y estilo diferente, nuevos personajes), pero se aproxima a aspectos como la temática o los valores ideológicos. Por ejemplo, *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1976) a partir de la novela *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942).

d) Una adaptación libre. También conocida como reelaboración analógica, variación, digresión, pretexto o transformación. El director se plantea hacer cine con el texto literario de ahí que sea el tipo de adaptación que se distancia más de la obra literaria.

En segundo lugar, se consideran las adaptaciones según sea el tipo del relato que aborden. Por un lado, pueden hacerlo como en el relato clásico, que se preocupa de mostrar el conflicto, la acción, la narración objetiva y omnisciente y, por otro lado, según el relato moderno, que centra más la atención en la conciencia lingüística, la presencia del autor en la obra, la subjetividad o en los finales abiertos.

En tercer lugar, la adaptación cinematográfica se clasifica en función de su extensión. Así, se habla de reducción (este procedimiento es el responsable en numerosas ocasiones de que el texto escrito se considere de mejor calidad que el visual); de equivalencia (los dos relatos contienen esencialmente la misma historia) o de ampliación (supone partir de un texto más breve como, por ejemplo, un cuento). Es el caso de *El Sur* de Víctor Erice (1983), según el relato de Adelaida García Morales.

Y por último, las recreaciones se catalogan según una propuesta estético-cultural, donde se procede por medio de la simplificación del texto literario o de la

modernización de este y se trasladan a la actualidad acciones del pasado (Sánchez Noriega: 63-72). Es el caso de *Nazarín* de Luis Buñuel (1958), basada en la novela de Benito Pérez Galdós (1895).

Por su parte, Antoine Jaime (2000) elabora también una tipología de la recreación de un texto en la pantalla a partir del grado de proximidad que mantienen la película y la obra escrita. Propone la siguiente y ofrece algunos ejemplos:

a) La traducción cinematográfica. El realizador trata de traducir con la mayor exactitud posible el corpus literario del lenguaje cinematográfico. Se trata de expresar lo mismo con herramientas diferentes. Por ejemplo, *El perro del hortelano* (Pilar Miró, 1996).
b) La adaptación cinematográfica. El cineasta conserva lo esencial del original, pero imprime su personalidad con añadidos o modificaciones sustanciales. Supone una transformación de la obra original. Tema, asunto, tipo de personaje, época y lugar son utilizados de nuevo. Género y tono se ven poco afectados y la mayor parte de las transformaciones se refiere a criterios estéticos. La obra sigue siendo reconocible. Es el caso de *El Sur* (Víctor Erice, 1983).
c) La película de inspiración. El autor cinematográfico sólo conserva alguno o algunos aspectos del texto inicial y compone una obra personal. Por ejemplo, *Mujeres al borde un ataque de nervios* (Pedro Almodóvar, 1988) y el eco en esta película de *La voix humaine* de Jean Cocteau (1930).
d) El homenaje cinematográfico. Se trata de un guiño del realizador a su público para indicar un parecido superficial con la obra que un director admira de un escritor. Puede ejemplificarse con *La noche más hermosa* (Manuel Gutiérrez Aragón, 1984) (Jaime: 103-114).

2.2.2. Limitaciones temáticas del género

La segunda característica del género es que contenga una serie de limitaciones en cuanto al desarrollo temático. En las recreaciones fílmicas y televisivas se produce esta limitación, ya que se parte del mismo tema abordado en el texto literario y se traspasa a la recreación. Sin embargo, también el nuevo autor puede dar prioridad temática a aspectos que quizás el escritor ha dejado sin elaborar o en un segundo plano.

Otra cuestión es que consideremos la variedad de temas que pueden tener las novelas y relatos seleccionados. Para ello, se seguirá la clasificación temática y genérica establecida hasta ahora por Helena Calsamiglia y Amparo Tusón que la concreta en picaresca, realista, de aprendizaje, histórica, social, metanovela, ciencia ficción (Calsamiglia y Tusón 1999: 256). Para una mayor claridad, se ha optado por presentar esta limitación temática del género por un lado, en el cine y, por otro lado, en la televisión. Para ello, se seguirá un breve recorrido histórico que abarque desde los orígenes del cine sonoro en los años 30 del siglo XX y desde los comienzos de la televisión española en los años 60 hasta los inicios del siglo XXI.

2.2.2.1. Limitaciones temáticas del género en el cine

En este apartado, se sintetizan las líneas argumentales más empleadas en el cine que se observan desde los años 30 del siglo XX (momento en el que empezó el cine sonoro) hasta la primera década del siglo XXI, si bien se verá la evolución del tema según la época en la que nos movamos y según sean las obras literarias adaptadas. Son varios los autores que han comentado las constantes temáticas que se aprecian en el cine español (Hopewell 1989; Monterde 1993; Fernández 1996; Hueso 1998; Riambau 1998 o Heredero 1999).

Desde sus orígenes, el cine se ha caracterizado por recurrir a argumentos que proceden en su mayor parte de la literatura. Si bien en 1907 Fructuós Gelabert adapta varias escenas de *Terra Baixa* de Ángel Guimera, no se tiene noticia hasta 1908 de una primera adaptación de la obra de teatro *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla por parte de

Albert Marro y los hermanos Ricard y Ramón de Baños. *Don Quijote de la Mancha* De Miguel de Cervantes se considera la primera adaptación de una novela en España creada por el fotógrafo catalán Narcís Cuyàs en 1910 (VV.AA. 2002: 14).

Debido a la influencia francesa del *film d'art*, muchas compañías pujaron por llevar a la gran pantalla algunos textos literarios de reconocido prestigio. Era un movimiento que consistía básicamente en la adaptación artística de grandes clásicos literarios con el fin de que el nuevo medio, el cine, adquiriera prestigio y de que se permitiera el acceso a las grandes estrellas del teatro. Pero el *film d'art* a la española no gozó de tanto éxito como en el resto de Europa, ya que la burguesía, a quien estaba dirigida sobre todo este tipo de producción, veía el cine como un espectáculo de carácter frívolo y por su parte, a las audiencias populares les parecía una oferta demasiado alejada de sus intereses.

Sin embargo, esta corriente generó una interesante costumbre entre los cineastas de recurrir con frecuencia al campo de la narrativa y del teatro en busca de nuevos argumentos, práctica que ha perdurado hasta la actualidad. Además, fue curioso que algunos escritores rodaran sus propias novelas como, por ejemplo, Jacinto Benavente o Vicente Blasco Ibáñez.

A partir de los años 80 numerosos cineastas mostraron gran interés por recuperar a los autores más importantes de finales del siglo XIX y principios del XX, muchos de ellos vetados por la censura del régimen. En cambio, en los años 90, los nuevos directores ya no se muestran tan propicios a adaptar novelas a la gran pantalla y, cuando se deciden, optan por escritores muy diferentes como Arturo Pérez-Reverte, Elvira Lindo, José Ángel Mañas o Carmen Rico-Godoy, entre otros. En definitiva, una elección por una literatura más de cultura popular salvo en alguna contada ocasión, como el caso de la obra *Todas las almas* de Javier Marías (1989) y la recreación de Gracia Querejeta con el título de *El último viaje de Robert Rylands* (1994).

El repertorio de adaptaciones recogidas en el anexo 1 «Catálogo de las recreaciones fílmicas y televisivas» de este trabajo, nos sirve para distinguir cinco áreas temáticas principales: la estructura familiar; las relaciones entre el mundo rural y el

urbano; la Historia; el *thriller* y el género policíaco, y las aventuras[39]. Algunos de los títulos de este catálogo son los que nos han servido para el diseño de nuestra propuesta práctica que uniremos con los temas sugeridos en el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid y que siguen el *MCER*.

① La estructura familiar

La familia ha sido una constante en el cine español desde los años 40 con el comienzo del franquismo, como un valor que había que destacar como símbolo del patriarcado. Del conservadurismo y la tradición se dio paso a una época más moderna, la familia deja de ser el eje de interés para centrarse en la pareja en todas sus variantes. El desarraigo y la incomunicación se perciben en el tratamiento de temas como la separación, el divorcio, la adopción, el aborto, tratados desde una óptica sin tapujos.

Desde finales de los ochenta y durante los años noventa, el cine español asiste a un choque generacional, a la convivencia en un mismo espacio con otros miembros de la familia, como los abuelos (a este propósito se puede ver *Manolito Gafotas* de Miguel Albadalejo en 1999, a partir del texto de Elvira Lindo de 1994) o al papel del hombre y de la mujer en esta sociedad (*Cómo ser mujer y no morir en el intento* de Ana Belén, en 1991, según la novela de Carmen Rico-Godoy publicada en 1990).

Asimismo, se tratan cuestiones como la manera en la que viven los jóvenes, reflejada en películas como *Historias del Kronen* de Montxo Armendáriz (1995) o *Mensaka* de Salvador García Ruíz (1998) ambas según las novelas de José Ángel Mañas (1994 y 1995 respectivamente); el paso de la infancia a la adolescencia, con ejemplos como *Malena es un nombre de tango* de Gerardo Herrero (1996) y de la escritora Almudena Grandes (1994) o a la madurez; el sexo, en sus diferentes modalidades, entre hombres, mujeres, la pareja tradicional, como en *El porqué de las cosas* de Ventura Pons (1995), a partir de unos relatos de Quim Monzó (1993); las drogas; la música; la vida en los barrios; la convivencia con los vecinos, etc.

[39] Veáse también a este respecto a Fernández (1996).

② Las relaciones entre el mundo rural y el urbano

El tratamiento de las clases sociales en las recreaciones fílmicas se ha visto desde espacios como el campo y la ciudad, que sirven para dar cuenta de sus relaciones y rivalidades. El campo puede llegar a convertirse en un personaje más de la trama, como se aprecia en títulos como *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1975), basada en la novela del escritor Camilo José Cela (1942); *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986) y *Los santos inocentes* de Mario Camus (1984) ambas de Miguel Delibes (1978 y 1981 respectivamente); *El bosque animado* de José Luis Cuerda (1987) según la novela de Wenceslao Fernández Flórez (1943) o *Réquiem por un campesino español* (Francesc Betriu, 1985) basada en la obra de Ramón J. Sender (1953).

Madrid y Barcelona son los espacios más recurrentes en las películas como *Días contados* de Imanol Uribe (1994) del escritor Juan Madrid (1993) o algunos barrios catalanes en muchas de las adaptaciones de Juan Marsé o Mercè Rodoreda.

③ La Historia

Dada la cantidad de textos fílmicos que toman como marco o contexto histórico de fondo la guerra civil, hemos decidido clasificarlos atendiendo a las películas que se realizan antes, durante y después de esta época. Comprobamos que se recupera un pasado histórico que había estado vetado en los años de la Dictadura por lo que se produce una identificación afectivo-ideológica por parte del espectador. La visión sobre el pasado se dirige normalmente hacia la memoria familiar y la nostalgia.

a) Antes de la guerra civil encontramos títulos como *Extramuros* de Miguel Picazo (1985), según la novela de Jesús Fernández Santos (1978), o *El rey pasmado* de Imanol Uribe (1991), a partir del texto literario de Gonzalo Torrente Ballester (1989).
b) Durante la guerra civil: *La lengua de las mariposas*, José Luis Cuerda (1999), según los relatos de Manuel Rivas en su libro *¿Qué me quieres amor?* (1995).
c) Después de la guerra civil: *La oscura historia de la prima Montse* de Jordi Cadena (1977); *La colmena* de Mario Camus (1982); *Últimas Tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984); *Luna de lobos* de Sánchez Valdés (1987), que incorpora

la temática del maquis o varias recreaciones de Vicente Aranda como *La muchacha de las bragas de oro* (1980); *Tiempo de silencio* (1986); *Si te dicen que caí* (1989) o *El amante bilingüe* (1993). Textos fílmicos que llevan a la pantalla a autores como Juan Marsé, Camilo José Cela, Julio Llamazares o Luis Martín Santos.

④ Lo policíaco, los crímenes y el misterio

El género negro o cine policíaco lleva consigo un código bastante rígido y vivió un gran esplendor a raíz del gran éxito de la novela negra que permitía acceder a temas prohibidos por la censura tales como la corrupción, las drogas, la prostitución, la delincuencia o la inseguridad ciudadana. De ahí películas como *Tatuaje* de Bigas Luna (1976), *Asesinato en el Comité Central* de Vicente Aranda (1982) o *Los mares del Sur* de Manuel Esteban (1991), todas inspiradas en obras de Manuel Vázquez Montalbán; *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1978) o *La cripta*, Cayetano del Real (1981) basadas en obras de Eduardo Mendoza o *Beltenebros* de Pilar Miró (1991) que parte de la novela homónima de Antonio Muñoz Molina (1989).

⑤ Las aventuras

Si bien no es un género demasiado desarrollado en el cine español, podemos citar películas como *El río que nos lleva* de Antonio Del Real (1989) según la novela de José Luis Sampedro (1961) o *El maestro de esgrima* de Pedro Olea (1993), basada en la obra de Arturo Pérez Reverte (1988).

A partir de los años 90 ya no se necesita ajustar cuentas con el pasado, no se siente tanto el peso de la Historia, de ahí que los temas escogidos por los directores se sitúen más en lo cotidiano. Existe una tendencia hacia el realismo y el costumbrismo con constantes temáticas, a saber: los jóvenes con sus problemas emocionales; la búsqueda de una identidad; la desorientación en un sentido amplio; los problemas laborales como el paro, el logro solo de trabajos temporales. Continúa el tema de la pareja, y se cuestionan los nuevos roles del hombre y de la mujer, y el de la soledad.

Ese presente queda reflejado en películas que tratan temas como la televisión basura; la xenofobia y el racismo; la inmigración; la corrupción policial; la droga; la violencia, no sólo física sino también audiovisual; la moral del éxito y la lucha competitiva por el triunfo social o la cara oculta de una sociedad depredadora.

2.2.2.2. Limitaciones temáticas del género en la televisión

Las series y películas de base literaria dirigidas a la televisión son estructuralmente distintas de las adaptaciones realizadas para el cine y se diferencian de las cinematográficas en tres aspectos principales:

a) en las diferencias de los procesos industriales de producción. Por ejemplo, los presupuestos en televisión están cerrados de antemano;

b) en la duración de la obra audiovisual. Este aspecto viene impuesto en el cine de manera que se debe realizar una selección más drástica del texto literario original y,

c) en la ausencia de similitud en la dimensión pública de ambos medios. El hecho de ver cine o televisión se percibe por los espectadores de manera distinta. En televisión,

> toda adaptación está siempre concebida como una pieza didáctica o pedagógica en el rompecabezas de la telecultura de la nación y como tal coparticipa, como bien sabe el poder político, en las formas de socialización de la comunidad. El hecho de ver televisión es una actividad (frecuentemente colectiva) que se comparte con los ritmos domésticos del hogar estableciéndose, por ello, unos niveles de atención distraída del televidente. (…) Las series clásicas están concebidas en buena parte con el deseo de cohesionar políticamente y de incidir en el imaginario de hechos constitutivos de la vida colectiva contemporánea de los españoles. No hay, si no, otra explicación de la llamativa proliferación de adaptaciones de obras que sobrevuelan sobre los fantasmas de la guerra civil (Palacio 2002: 522 y 533).

En las adaptaciones televisivas aparece una estética más impersonal, de poco riesgo artístico y con más conservadurismo, ya que tienen un alcance público mayor que el cine, se busca rentabilizar al máximo el producto y poder venderlo fácilmente.

Por lo tanto, ya no se quiere tanto un autor que construya un texto original al que se le dé sentido propio, sino que el director se convierte más bien en «un mero copista, que con aplicada caligrafía reproduce cuidadosamente los aspectos más externos de ese texto que se le confía para que actúe como su divulgador» (Cerdán y Pena 2005: 277).

Las adaptaciones literarias en televisión comienzan a extenderse con la creación de la segunda cadena de TVE en 1966 y con el objetivo tanto de profundizar en las raíces culturales del país como de buscar sus señas de identidad. En comparación con el número de recreaciones fílmicas, la producción de recreaciones televisivas es bastante inferior. Aún así, apoyándonos en unos breves apuntes históricos sobre la televisión en España, trataremos de dar cuenta de la temática más importante que se percibe en las recreaciones televisivas que, ya adelantamos, se basa en los mismos temas que en el cine. A saber: la familia; el mundo rural y urbano; la Historia; lo policíaco y las aventuras.

Para establecer una telecultura de base literaria, se creó un sistema de producción en el que el futuro director de una serie concretaba con un responsable de TVE el listado de autores y de obras literarias que querían adaptarse, todo ello con un presupuesto limitado, aunque con libertad de acción y de expresión. En general, se buscaba presentar e ilustrar de manera didáctica la obra de algunos escritores, de épocas y estilos diferentes, para que los espectadores conocieran el argumento y cuál era su significado (Palacio 2002: 523-526).

La época de mediados de los años setenta se conoce como el periodo clásico de las adaptaciones o como el cine de la Reforma (1977-1982), época donde se percibe el homogéneo canon clásico configurado por un deseo de ambientar el pasado, sobre todo el ambiente rural y provinciano, la guerra civil, con unos rodajes muy extensos y con la presencia de las estrellas nacionales. Es el caso de series como *Cañas y barro* y *La Barraca* dirigidas por Rafael Romero Marchent (1978) y León Klimovsky (1979) respectivamente, ambas del escritor Vicent Blasco Ibáñez o *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós dirigida por Mario Camus (1980). Es decir, se preferían series basadas en las grandes obras de la literatura española que rescataran una visión alternativa de la España del franquismo. Por lo tanto, se trataba la temática histórica. Afortunadamente,

todas estas series se pueden encontrar para su visionado en la página web de Radio Televisión Española.

Incluso el *Boletín Oficial del Estado* (*BOE*) del 8 de agosto de 1979 indicaba que el Ministerio de Cultura buscaba que se produjeran proyectos de grandes obras de la literatura española, puesto que era algo que demandaba la sociedad española. Se pedía Cultura en mayúscula, que significaba una preferencia por lo literario, con la aceptación por parte del Ministerio de los proyectos propuestos (Monterde 1993: 89). Los autores escogidos para su adaptación a la pantalla permiten una revisión temática del pasado más reciente, aunque sea de una manera directa o alegórica y que, trasladados a la televisión, siguen «una narrativa muy uniforme e impersonal que bebe en las fuentes del clasicismo» (Cerdán y Pena 2005: 279).

Con el gobierno socialista en el poder desde 1982, se encarga a la directora de cine, Pilar Miró, la creación de una nueva ley de apoyo al cine español que, sobre todo, dotaba al arte cinematográfico de una serie de subvenciones, ya que se consideraba que el cine era imprescindible en el desarrollo cultural de un país. En consecuencia, se rescataron autores y obras literarias ignorados por el régimen franquista con el fin de popularizar la literatura, facilitando así la recepción del mensaje a una audiencia popular, a veces en detrimento de una creación del lenguaje fílmico (Ballesteros 2001: 165).

El Gobierno del momento (el PSOE), a raíz del éxito del director Mario Camus con *Los santos inocentes* (1984), película basada en la novela de Miguel Delibes (1981), favorece la realización de unas adaptaciones que cuenten con prestigio literario y renombre del autor en el que se basa el guion de la película; con una puesta en escena muy académica que incluye unos actores reconocibles y que trata de conquistar al público y a la crítica (Cerdán y Pena 2005: 275). La temática estaba muy relacionada con el ambiente rural. Es el caso de las series de televisión *Los gozos y las sombras* de Rafael Moreno Alba (1982), según la trilogía escrita por Gonzalo Torrente Ballester entre 1957 y 1962, o *Los pazos de Ulloa* de Gonzalo Suárez (1985) a partir de la novela de Emilia Pardo Bazán (1886).

Asimismo, se quiso impulsar las relaciones entre el cine y la televisión con una serie de adaptaciones que se daban también en ambos formatos, el cinematográfico y el televisivo, como *Crónica del alba* de Ramón J. Sender (1942-1966) o *La plaza del diamante* de Mercè Rodoreda (1962), ambas con una temática en la que los personajes sufren las consecuencias de la Guerra Civil y de la posguerra. En resumen, se buscaba la suma perfecta de éxito en taquilla y prestigio como sello de calidad en el cine y la televisión españoles.

A partir de los años 90, se deja la dualidad de la televisión pública y aparecen los canales privados y autonómicos, lo que producirá que la audiencia se fragmente y crezca la posibilidad de nuevas recreaciones, si bien no se repetirá un interés tan concreto por ellas como el que hubo en los años 80. Además, con la aparición posterior de la televisión digital terrestre se flexibiliza, por un lado, el modo de acceder a los contenidos, dado que muchos se repiten en diversos horarios según el canal que se seleccione y, por otro lado, los criterios de producción se rigen por las leyes de la programación televisiva, es decir, sobre todo por la audiencia, se eliminan las series emitidas semanalmente y se prefiere el formato de las miniseries de tres o cuatro horas de duración. De las series emitidas en esta década destacan las que incorporan el humor, que relatan la cotidianeidad, como *Makinavaja* de Ivà o *Manos a la obra* de Francisco Ibáñez dirigidas por Carlos Suárez/José Luis Cuerda (1995-1997) y José Antonio Escrivá (1998-2001) respectivamente.

Desde el año 2000, se continúa con las series televisivas en las que siguen predominando la elección de cómics y novelas gráficas con el humor como denominador común, por ejemplo, *El botones Sacarino* de Francisco Ibáñez; *Las aventuras de Zipi y Zape* de José Escobar; *Estados alterados* de Maitena o *Arroz pasado* de Juanjo Sáez realizadas por José Antonio Escrivá (2000-2001), Óskar Santos (2003), Eva Lesmes (2008-2009) y Juanjo Sáez (2009); aquellas que se centran en temas sociales, como la corrupción en la vivienda, por ejemplo, con *Crematorio* de Rafael Chirbes, dirigida por Jorge Sánchez-Cabezudo (2011); el narcotráfico, bien ejemplificado en la obra de Arturo Pérez Reverte *La reina del sur* llevada a la pantalla por Walter Doehner (2011); los casos de niños robados en la miniserie *Historias robadas*, dirigida por Belén

Macías (2011) según la obra de Enrique Vila Torres; los choques culturales que se manifiestan en *Un burka por amor* (Manuel Estudillo, 2009) de la escritora Reyes Monforte; y por último, las de aquellas series que reflejan una parte de la historia de España tales como *La memoria del agua* (Manuel Estudillo, 2011) basada en la novela de Teresa Viejo; *El tiempo entre costuras* (Ignacio Mercero, 2013) de la escritora María Dueñas o *El corazón del océano* (Pablo Barrera, 2014) según la obra de Elvira Menéndez.

En definitiva, los géneros televisivos predominantes son el drama, la comedia, el género histórico, el policíaco y el de misterio, gracias a este último caso, se da a conocer al gran público a detectives como Plinio, creado por Francisco García Pavón; Pepe Carvalho, por Manuel Vázquez Montalbán o Petra Delicado, por Alicia Giménez Bartlett[40].

Sin duda, toda esta temática se puede seleccionar para el aula, dado que se relaciona con las sugerencias que el currículo nos ofrece tal y como vimos en el estado de la cuestión y que, como ya se ha apuntado, aplicaremos en la propuesta didáctica recogida en el capítulo 4 de esta investigación.

2.2.3. La microestructura del género de la recreación

Las recreaciones fílmicas y televisivas son textos audiovisuales compuestos por canales de audio y vídeo. Por un lado, los elementos microestructurales que conforman el canal auditivo son los mismos que pertenecen al lenguaje verbal, es decir, la gramática, el léxico, la sintaxis.

Desde un punto de vista didáctico, se ha estudiado que la morfología fílmica se compone del plano o unidad mínima del discurso, que en el lenguaje verbal equivale al sustantivo; del ángulo o posición de la cámara, el cual se asemeja al adjetivo y del movimiento de la cámara, que se compara con el verbo en el lenguaje verbal. La sintaxis, o modo en el que se enseña cómo enlazar las palabras para formar oraciones, se expresa mediante el montaje. Por otro lado, los elementos que forman parte del canal visual son aquellos como la imagen, el ritmo, la música, el color, es decir, el

[40] Véanse para un estudio global de las series de ficción en España a García de Castro (2002 y 2007), Diego (2010) o Puebla (2012).

lenguaje cinematográfico (Jiménez 1999: 8-20)[41]. Por lo tanto, un texto fílmico, al tener dos canales de información cotemporales, el visual y el auditivo (voces, música y ruido), aporta a la narrativa nuevas posibilidades de manipulación del punto de vista (Chatman 1990: 170).

En cuanto a la naturaleza del lenguaje cinematográfico, brevemente queremos destacar que, por una parte, le debemos al director cinematográfico estadounidense David Wark Griffith, a principios del siglo XX, la creación de una auténtica gramática cinematográfica, que se distancia del teatro y se aproxima a la novela, a partir de su manejo del espacio y del tiempo; y por otra parte, a los cineastas soviéticos Sergei M. Eisenstein y Vsevold Pudovkin, las investigaciones sobre el montaje, auténtica esencia del cine, gracias al que ha ido adquiriendo un lenguaje propio.

En definitiva, en la microestructura de la recreación, considerada como género, se trata de ver si los textos audiovisuales tienen propiedades textuales, al igual que los textos lingüísticos, como son la coherencia, que garantiza la transmisión de la información, es decir, el sentido y significado del texto, y que se logra mediante la correcta organización y distribución de la información sobre un tema determinado; la cohesión, que se establece en el interior del texto a través de diversos mecanismos de orden gramatical, léxico, fonético y gráfico y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales de carácter semántico y sintáctico. La cohesión se observa en la presencia de elementos deícticos, marcadores del discurso, la puntuación, la entonación. Y por último, la adecuación, si un texto se adecúa a cada situación de comunicación, en otras palabras, si existe una intención comunicativa clara, un registro que se adapta a lo que se pide y si se sigue el tema que se trata.

Para ilustrar lo anteriormente dicho, la siguiente tabla de Fabio Rossi (2003: 6) muestra cómo la lengua oral y la escrita difieren del diálogo fílmico o se asemejan a él[42].

---

[41] Para una clara definición de esta terminología cinematográfica recomendamos la serie *Amar el cine*, que en 12 capítulos explica con claridad qué tipo de planos existen, qué es el montaje, en definitiva, cómo se elabora una película. Disponible en http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/24/cd/amar_el_cine/index.html. Además, son de mucha claridad las explicaciones y dibujos de Equipo Fénix (1996 y 1997), Morales (2000) y Ambrós y Breu (2007).

[42] La traducción del italiano al español es nuestra. Véase también Taylor para su traducción al inglés (2006: 3).

LENGUA	ESCRITA	ORAL	DIÁLOGO FÍLMICO
Uniformidad de la unidad pragmática y textual (turnos, frases, enunciados).	-	-	+
Tendencia al monólogo.	+	-	+/-
Extensión de los turnos, frases y enunciados.	+	-	-
Solapamientos, imprecisiones y otros «incidentes» dialógicos.	-	+	-
Planificación, coherencia y cohesión.	+	-	+
Elementos para/extralingüísticos.	-	+	+
Complejidad morfosintáctica.	+	-	+/-
Densidad léxica.	+	-	+/-
Presencia del dialecto.	-	+	+/-

Tabla 9. Diferencias y semejanzas entre la lengua oral, escrita y fílmica.

La proximidad entre la forma de contar de la novela y la del cine es la que encontramos entre el lenguaje literario y el cinematográfico. Ambas son artes de acción, en la novela, narrada y, en el cine, representada (Eco 1972: 196-197). Es decir, tanto el texto literario como el texto fílmico/televisivo comparten los rasgos de la narración, son artes narrativas puesto que buscan contar una historia a un lector o (tele)espectador.

De ahí que muchos autores, a la hora de ofrecer un modelo de análisis de una película, sigan los parámetros empleados en la narratología anteriormente mencionada para establecer los modelos estructurales del relato, a saber, que haya una historia (qué se dice) y un discurso (cómo se dice), con un espacio, un tiempo, un narrador, unos personajes concretos (Sánchez 2000: 81-134).

Se puede decir que el cine heredó de la novela el cambio de escala de observación (el detalle descrito que equivale al primer plano o la descripción de un paisaje, al plano general); el cambio del emplazamiento o punto de vista de un observador; la acción paralela articulada por el adverbio «mientras tanto» del texto literario; la evocación del pasado por un personaje o *flash back*; la narración en primera persona o el monólogo interior (Gubern 1987: 294).

En resumen, los elementos comunes y comparables entre estas dos artes son la dimensión espacio-tiempo; la perspectiva narrativa y la estructura de personajes (Peña-Ardid 1992: 153). Se suele admitir que la configuración narrativa y el desarrollo argumental de una fábula son elementos comunes y comparables entre el cine de ficción y la novela, al igual que lo son la temporalidad y la secuencialidad (*Ibídem* 128-129).

En lo que respecta a las diferencias entre ambos lenguajes, se apuntan algunas ideas básicas, pero fundamentales, como que el cine cuenta con imágenes y la novela con palabras (*Ibídem*: 155); que «la narración cinematográfica nos sitúa ante un universo de personajes, acciones y objetos mucho más preciso y concreto que la novela, mientras que su ambigüedad es mayor cuando intenta expresar sentimientos y procesos introspectivos» (*Ibídem*: 163); o que como artes de acción, en el cine, la duración se expresa en el interior del plano, por la duración del plano y por el montaje» (*Ibídem*: 198).

El lenguaje literario es un lenguaje sucesivo y todos los aspectos de la realidad no pueden abarcarse de una vez; en cambio, el lenguaje fílmico es un lenguaje no sucesivo, sino simultáneo, ya que puede mostrar de una sola vez en el encuadre aspectos de una realidad única (Gimferrer 1985: 71).

Otra idea en la que insisten los estudiosos de las diferencias y semejanzas entre el lenguaje literario y cinematográfico es que el lenguaje verbal es un sistema simbólico de representación y el cinematográfico lo es analógico, posee rasgos de la pintura, la fotografía, la música y el lenguaje oral (Monegal 1993: 12). Es decir, que en la literatura tenemos un sistema de signos escritos, mientras que en el cine aparecen signos verbales y gráficos pero, en definitiva, estos dos mundos tienen en común un sistema de signos (Bikandi 1993: 18 y 33).

Así, para conseguir el éxito de una recreación fílmica o televisiva, estas funcionarán cuando lo hagan con su propio lenguaje aunque les preceda un referente literario (García Jambrina 2002: 11).

En cuanto a una propuesta de análisis comparativo entre el texto literario y el fílmico, recogemos la de Sánchez Noriega (2000: 138-140) por la claridad con la que

plantea un esquema que puede ser de utilidad para el objetivo de esta tesis y que se resume en la siguiente tabla:

MODELO DE ANÁLISIS COMPARATIVO DEL TEXTO LITERARIO/FÍLMICO
1. Breve indicación de los textos que se van a analizar, ficha técnica y sinopsis del filme, edición del libro. 2. Contexto de producción: se informa sobre los autores, el contexto, etc. 3. Segmentación comparativa[43]. 4. Análisis de los procedimientos de adaptación. A. Enunciación y punto de vista (título, tiempo y focalización). B. Transformaciones de la estructura temporal (tiempo del autor y tiempo de la historia; ubicación temporal; el orden; la duración; la frecuencia). C. Espacio fílmico. D. Organización del relato. E. Supresiones (de acciones, descripciones, personajes, diálogos, episodios completos). F. Compresiones (acciones o diálogos que se condensan en el texto fílmico). G. Traslaciones (de espacios, diálogos, acciones y personajes). H. Transformaciones en personajes y en historias. I. Sustituciones o búsqueda de equivalencias. J. Añadidos (de secuencias). K. Desarrollos (de acciones). L. Visualizaciones. 5. Valoración global. Se resume lo más significativo que varía de un texto a otro y se emite una opinión del resultado obtenido.

Tabla 10. Modelo de análisis comparativo del texto literario y fílmico.

El modelo comparativo entre texto fílmico y literario aborda todos los aspectos vistos anteriormente además de todo aquello que se suprime, se reduce, se sustituye o se añade en la nueva obra. Sin duda, tanto las diversas tipologías de la recreación ya apuntadas, como el modelo de análisis comparativo, nos serán de utilidad a la hora de plantear las actividades didácticas que tengan relación con las directrices del currículo (según los objetivos y los contenidos) y para proponer al alumno una serie de

[43] Se entiende por segmentación comparativa una herramienta descriptiva para el análisis de una película. Dicha segmentación puede producirse por secuencias o por capítulos, señalando las correspondencias entre el texto fílmico y el literario o teniendo o no en cuenta los procedimientos formales.

estrategias que le ayuden a comprender mucho mejor las recreaciones fílmicas y televisivas.

La lectura de un texto cinematográfico depende de la competencia fílmica de cada espectador concreto. Tal competencia fílmica está basada en el dominio de estrategias cognitivas específicas como la icónica, la lingüística y la diegética, entendida esta última como la operación por parte del espectador de estructurar la realidad y ser capaz de reelaborar la propuesta cinematográfica (Gubern 1987: 318).

2.2.4. Función de la recreación fílmica/televisiva

Todo género debe cumplir una función concreta dentro de la comunidad en la que se utiliza. Recordemos que el género, desde la antigüedad clásica, siempre ha estado relacionado con las prácticas discursivas existentes en el momento histórico y, por lo tanto, con la función que desempeñaban en la vida social, teoría continuada por el lingüista ruso Mijaíl Bajtín para quien deberían estudiarse las relaciones entre los usos lingüísticos, la vida social, la ideología o la visión del mundo y la historia (Bajtín 1979: 252)[44].

Por consiguiente, las TIC han producido también nuevos géneros, al menos desde el ámbito de la literatura, el cine y la televisión que se trabaja en esta investigación (Calsamiglia y Tusón 1999: 252-253; López Alonso 2014: 171-204)[45].

Ya nadie discute en la actualidad la función social que poseee el cine en nuestros días y, en concreto, se puede constatar que las causas por las cuales existe esta práctica de la recreación se deben a:

a) una necesidad de historias. Aunque se cuente con guionistas que solo escriben para el cine, muchos argumentos surgen de la literatura;

[44] Para una comprensión histórica de lo que es el género desde Aristóteles, pasando por la teoría bajtiniana, los estudios de folklore y la etnografía de la comunicación o la lingüística del texto, veánse el capítulo 3 «The concept of genre» de Swales (1990: 33-67); el capítulo 9 «Los géneros discursivos y las secuencias textuales» de Calsamiglia y Tusón (1999: 251-267) y el capítulo 7 «Géneros del discurso y tiplogías» de López Alonso (2014: 205-233).

[45] Véase, en concreto, la creación del género de la ciberliteratura, obra literaria creada únicamente en un formato digital donde el lector tiene un fuerte protagonismo, hasta se llega a hablar de *lectoautor* (López Alonso: 198).

b) una garantía de éxito comercial. Si una obra literaria ha logrado todo un éxito, supone una prueba de interés del público por esa obra;

c) un acceso al conocimiento histórico. Esa necesidad de contar la historia inmediata hace que se recurra más a obras literarias;

d) una recreación de mitos y obras emblemáticas. Directores que desean plasmar su propia interpretación de obras hacia las que tienen una particular admiración; prestigio artístico y cultural;

e) una labor divulgadora. La película puede potenciar el conocimiento de la obra literaria de referencia (Sánchez Noriega 2000: 50-56).

Así, creemos que no es deliberado considerar las recreaciones fílmicas y televisivas como un género en la medida en que, para empezar, cumplen una función social como las enumeradas anteriormente. El *PCIC* lo señala también, como ya hemos indicado, al considerar las adaptaciones literarias como géneros.

En cuanto a su labor divulgadora, viene enlazada a la tarea publicitaria que se produce, puesto que la recreación opera como una forma de difusión del texto literario. Quizás, casi nadie se acordaría de ciertos géneros, de algunas novelas o no las habría leído si previamente no se hubiera realizado la versión fílmica. Probablemente, no se conocerían ciertos personajes de culto universal y con origen sobre todo literario (los tres mosqueteros, Drácula, Frankenstein, el agente 007, etc.) sin sus recreaciones.

A este respecto, pueden observarse las numerosas actividades parafílmicas que rodean la película, como los tráiler que tienen un objetivo publicitario, persuasivo o comercial; las entrevistas realizadas al director, al productor, a los actores o al escritor de la obra literaria; los *making-off* o la narración de cómo se ha rodado una película; los carteles; las críticas cinematográficas, que han contribuido a despertar el interés por los escritores que se adaptan; las reseñas. No podemos dejar de citar un nuevo género que está cobrando también fuerza, el *book trailer*, es decir, un mecanismo publicitario de la obra literaria que opera como elemento de socialización para captar a sus lectores e incitar a su lectura (Tabernero 2013: 212). En definitiva, se trata de tener en cuenta cualquier material extra que ayude a comprender mejor el texto literario y

cinematográfico/televisivo y que transmita también el grado de importancia que se le da al texto de partida.

Asimismo, la recreación aporta beneficios culturales y sociales. Aunque es cierto que también se ha producido el fenómeno contrario, es decir, el hecho de que se renuncie a leer determinada obra porque ya se ha visto o verá su adaptación. Aun con todo, existe una enorme difusión de nombres de escritores y títulos de obras.

Otros autores añaden que la adaptación de la literatura al cine opera como un referente cultural para producir una identidad nacional en varios momentos históricos. Es el caso de las primeras décadas del cine franquista, que reivindica el pasado imperial con el rescate de los clásicos que tengan proximidad política con el régimen de Franco, como Vicente Blasco Ibáñez, Pedro Antonio de Alarcón, José María Pemán, Jacinto Benavente o los hermanos Álvarez Quintero (Ballesteros 2001: 155-156).

A las funciones sociales, culturales y divulgadoras citadas anteriormente, cabría añadir las pedagógicas, puesto que desde los currículos de la enseñanza del español como lengua extranjera se considera que la familiaridad con los distintos géneros y secuencias textuales facilita la realización de la tarea al alumno y aligera la carga cognitiva, porque le ayuda a prever y comprender la estructura de los textos, sobre todo si se cuenta con apoyo visual (*MCER* 2002: 158 y 163). Es decir, colabora a aclarar y a aproximar una obra al alumnado dado que el objetivo del aprendizaje es desarrollar la competencia comunicativa.

Por lo tanto, la búsqueda de estrategias para reconocer el género que se está trabajando en el aula ayuda a la enseñanza y al aprendizaje de las recreaciones, por lo que es importante ofrecer las características textuales típicas de dicho género dentro del contexto sociocultural que abordemos.

2.3. La recreación fílmica/televisiva y el enfoque de la mediación lingüística

En el capítulo 4 del *MCER* (2002) se exponen los tipos de actividades y estrategias relacionados con las destrezas de expresión, comprensión e interacción y se tienen también en cuenta las actividades de mediación. En esta sección, nos interesan especialmente estas últimas y su posible aplicación en este trabajo, ya que son una

actividad comunicativa más en la que es relevante el paso de una lengua o código a otro diferente (del lenguaje literario al cinematográfico), donde se elabora un texto que ya existe, como en el caso que nos ocupa de las recreaciones: en ellas contamos con un texto fílmico o televisivo al que le precede un texto literario.

El *MCER* explica que

> tanto la modalidad de comprensión como la de expresión, escritas y orales, hacen posible la comunicación entre personas que son incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente. La traducción, la interpretación, la paráfrasis, el resumen o la toma de notas proporcionan a una tercera parte una (re)formulación de un texto fuente al que esta tercera parte no tiene acceso directo. Las actividades de mediación de tipo lingüístico que (re)procesan un texto existente, ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de nuestras sociedades (*MCER* 2002: 14-15).

Más adelante, se propone en el mismo documento una serie de actividades y estrategias de mediación oral y escrita en las que «el usuario de la lengua no se preocupa de expresar sus significados, sino simplemente de actuar como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa, normalmente (pero no de forma exclusiva), hablantes de distintas lenguas» (*Ibídem*: 85). Ni el *Plan Curricular Cervantes* ni el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas aluden a estas actividades de mediación.

Es cierto que en el caso de las recreaciones cinematográficas y televisivas no existe una traducción de una lengua a otra (ya que las utilizamos en la lengua meta, el español), sino a otro código lingüístico que es el representado por el lenguaje fílmico/televisivo y que se sigue manteniendo en la lengua que se enseña al alumno, el español. Según esto, podríamos considerar al director de una recreación como un mediador entre el texto literario y el fílmico/televisivo que persigue llevar su visión de la obra literaria a un futuro (tele)espectador.

Una actividad de mediación oral es la interpretación (en nuestro caso, la visión que ofrece el director a su producto) y una actividad de mediación escrita es la

traducción, que puede ser exacta, literaria, o puede suponer una paráfrasis o un resumen. Quizás de la misma manera que sucede al escribir el guion de una recreación.

Mucho nos recuerda esta tipología a la propuesta por los narratólogos en el ámbito de la literatura comparada a la hora de proponer clasificaciones para los tipos de adaptaciones y modelos comparativos cuando se habla de ver las reducciones, omisiones, desarrollos, etc., que ya hemos comentado con anterioridad.

Para ello, el mediador (en nuestro caso el director del texto fílmico/televisivo adaptado) recurre a una serie de estrategias comunicativas que le ayudan a crear un texto nuevo, pero con el significado del original, es decir, se procesa la información para tratar de obtener un significado equivalente.

El *MCER* cita algunas estrategias para enfrentarse al proceso de mediación que se resumen claramente en el *Diccionario de términos Clave de ELE*:

> En la fase inicial de planificación el mediador recupera de la memoria aquellos conocimientos previos que considera pertinentes y se prepara para procesar el texto: busca apoyos, prepara un glosario, analiza las necesidades del interlocutor, etc. En la fase central (de ejecución) de la actividad —interpretación, traducción o explicación— el mediador desarrolla dos procesos paralelos (simultáneos o consecutivos): expone de manera comprensible para el destinatario lo que se acaba de decir (o lo que acaba de leer) con otras palabras (de la misma o de otra lengua) y atiende a la parte del mensaje que viene a continuación. En el caso de la interpretación simultánea, construye fragmentos prefabricados de discurso, apunta las formas de expresar las cosas para aumentar su glosario y anota posibilidades y equivalencias: esos recursos le ahorran tiempo y atención, que dedica a los aspectos más complicados del proceso. Por otra parte, el mediador también tiene que utilizar técnicas para subsanar las contrariedades que puedan surgir: ambigüedades, interrupciones, lapsos lingüísticos del emisor, etc. A su debido tiempo, se procede a una evaluación del éxito en la comunicación: se comprueba si el texto resultante guarda coherencia con la versión original (Martín Peris *et al*. 2008: 20-21).

Si bien es cierto que podemos ver al director de cine como un mediador entre el texto literario y el fílmico, también es verdad que las adaptaciones, a diferencia de las

traducciones interlingüísticas, no son sólo una obligación ni una necesidad sociocultural, sino que obedecen a intereses estéticos, económico-ideológicos o mercantiles (Peña 1998: 52-53).

Toda traducción de una obra literaria al cine o a la televisión modifica el sentido y produce algo distinto. La transformación de un texto es mayor si se produce un cambio de lenguajes y sistemas artísticos, por lo que se puede hablar de ciertas relaciones de equivalencia como el título, el argumento, los diálogos, los personajes.

Como no existe una correspondencia total entre el lenguaje literario y el cinematográfico, la obra literaria puede tener distintas posibilidades de traducción-interpretación. Así se constata cuando poseemos varias adaptaciones de una misma obra. Pensemos, por ejemplo, en las numerosas versiones de *El Quijote* tanto en el cine como en la televisión. Por lo tanto, cualquier recreación es siempre una de las posibles lecturas del texto literario del que se parte (Lotman 1996: 68 y Peña 1998: 55). La recreación se puede tratar como reinterpretación y diálogo. Partimos de que en la reinterpretación existe actividad dialógica, es decir, que en la adaptación se establece un diálogo inconsciente entre un autor implícito y un lector real (cinematográfico).

Así pues, es útil profundizar en las mediaciones sucesivas por las que pasa el texto literario para convertirse en algo diferente y no buscar tanto las posibles fidelidades. Para ello, nos interesa la división de la mediación lingüística presentada por De Arriba y Cantero entre personal, es decir, entre interlocutores dentro de un discurso oral, y textual o escrita, «que tiene lugar actuando sobre un texto determinado, en el que el interlocutor (en realidad, el receptor del nuevo texto generado por la mediación, no siempre es conocido, y en el que el mediador actúa, de hecho, como un nuevo emisor)» (De Arriba y Cantero 2004a: 14).

La mediación no es solo interlingüística, el paso de una lengua a otra, sino también intralingüística, es decir, la que se produce entre distintos códigos de una misma lengua que lleva a que el alumno mejore lo que los autores llaman una competencia mediadora, entendida como una parte de la competencia comunicativa (*Ibídem* 2004a: 18).

En diversos artículos, De Arriba y Cantero (2004a y 2004b) amplían este tipo de actividades esbozadas en el *MCER* que denominan microhabilidades orales y escritas o textuales. Entre las orales destacan resumir/sintetizar; parafrasear; apostillar; intermediar o interpretar; y entre las textuales (de texto a texto), constituyen las mismas que las anteriores, excepto las de intermediar e interpretar, pero se unen las de citar, traducir y adecuar, aunque se especifica que todas ellas suelen aparecer en íntima relación. Se agrupan en la siguiente tabla (De Arriba y Cantero 2004b: 16-17):

MICROHABILIDADES ORALES	MICROHABILIDADES ESCRITAS
Resumir/Sintetizar Hacer un resumen.	**Sintetizar** Hacer un resumen.
Parafrasear Explicar de otro modo lo mismo.	**Parafrasear** Explicar un texto.
Apostillar Comentar un hecho.	**Apostillar** Anotar, aclarar, comentar un texto.
Intermediar Resumir, explicar y aclarar.	**Traducir** Traducir un texto.
Interpretar Traducir un texto oralmente.	**Citar** Reproducir un texto.
Negociar Adecuarse al interlocutor.	**Adecuar** Adecuar un texto a un lector concreto.

Tabla 11. Microhabilidades orales y escritas en la mediación lingüística.

Dentro de la mediación intralingüística textual nos interesan las microhabilidades de «traducir», definida como «trasladar un texto de un código a otro» y de «adecuar», entendida como «adaptar un texto a un lector (o tipo de lector), operando sobre alguno o sobre diversos aspectos del texto: lingüísticos, ideológicos y culturales» (*Ibídem* 2004a).

Asimismo, nos importa la definición dada a la adecuación, comprendida como la propiedad textual por la que el texto se adapta al contexto discursivo, a los interlocutores, a sus intenciones comunicativas, al canal de producción y recepción. En

otras palabras, es la propiedad por la que el texto se amolda a la situación de comunicación: tema, canal, relación entre los interlocutores e intención del emisor (Martín Peris *et al*. 2008: 25).

Además, como señalan los autores citados con anterioridad, en el paso de un texto literario a uno fílmico y televisivo, se intermedia, se interpreta, se parafrasea, se resume, se traduce, todas ellas operaciones que entran dentro de esta mediación intralingüística. Es decir, el director de una película o serie, si no adapta todo, resume partes de la obra escogida, las traduce al nuevo código que es el cinematográfico o televisiva, y las adecuá al nuevo tipo de receptor que será un (tele)espectador. De ahí que muchos alumnos digan que entienden mejor el texto de partida cuando ven la película y que algunos aspectos sean más clarificadores, pese a que se pierda esa idea de poder imaginar todo.

Estas microhabilidades orales y textuales, como las denominan estos autores, no dejan de ser estrategias utilizadas por el director de una película a la hora de crearla, que pueden enseñarse al alumno en el momento en que se quiera comparar al texto literario con el fílmico/televisivo. Es decir, se observa cómo un director de cine ha resumido, sintetizado, parafraseado, interpretado, etc., determinado pasaje de la novela o el relato.

Otros ejemplos de mediación lingüística, relacionados con la comprensión audiovisual, son el doblaje y la subtitulación (Giralt 2009: 49-50). Con esta práctica, los alumnos están expuestos a un contexto real a partir de documentos cinematográficos que integran todas las actividades de la lengua, incluidas las de mediación, y los distintos componentes del currículo.

En conclusión, desde el enfoque de la mediación lingüística, en concreto, del de la mediación intralingüística, se aplicará en las actividades didácticas el paso del código literario al cinematográfico a partir de la observación de las operaciones realizadas por el mediador (el director de la película o serie) a la hora de interpretar el texto literario.

2.4. La recreación fílmica/televisiva y el enfoque multimodal

Con el enfoque multimodal se amplía la noción de comunicación que va más allá de las palabras en el momento en el que se incluyen también la imagen, el movimiento o la gestualidad, como otros sistemas semióticos o de signos que contribuyen a dar significado en la vida social.

Desde la perspectiva multimodal, la imagen cuenta con el mismo valor de interés que un recurso lingüístico y, en ese conjunto, se construye el significado. Así, se debería enfatizar que el lenguaje es multimodal por naturaleza y como tal, debería abordarse en la enseñanza de una lengua, ya que el estudiante tiene que intentar comportarse como miembro de la cultura a la que pertenece, pero también conocer la que estudia (Lacanna 2012: 82 y 84).

La semiótica social investiga la comunicación y la representación desde la óptica multimodal. Cada recurso semiótico posee una fuerte carga de significado, no es algo secundario respecto al recurso lingüístico, por lo tanto, podríamos decir que, analizadas las recreaciones fílmicas y televisivas desde esta perspectiva, una imagen jamás transmite algo exactamente igual a lo que ya se ha dicho con palabras, dado que no existe una correspondencia semántica total.

Este enfoque se centra en la diversidad de modos o recursos semióticos (signos, símbolos, códigos) que utilizan las distintas comunidades para dar un significado. En consecuencia, cualquier texto que incluya más de un recurso para lograr un significado, se puede llamar multimodal. Se entiende entonces que la imagen, el texto audiovisual, no solo aporta un significado redundante respecto al texto escrito, sino que da otras ideas en las que es necesario alfabetizar al nuevo receptor, de ahí que surja el concepto de alfabetizaciones múltiples y, en concreto, el de alfabetización multimodal (Kress y Van Leeuwen 2001; Manghi *et al*. 2013: 79-80). En este sentido, alfabetizarse significa que «las personas aprenden a dominar las convenciones de los distintos recursos semióticos utilizados para representar y comunicar» (Manghi 2011: 9).

El concepto de alfabetización multimodal se desarrolló en 1996 gracias al New London Group (Cazden *et al*.), quien centrado en el estudio de la pedagogía, observó

cómo la alfabetización iba cambiando debido a la globalización, a la tecnología y a la diversidad social y cultural, a la vista de que la palabra escrita era cada vez más parte integrante del componente visual, auditivo y espacial. Dichos cambios afectaban tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Con el término *multimodal* se destacaban los cambios que se producían en la comunicación y en la tecnología en la sociedad actual, que también debían repercutir de alguna manera en la enseñanza. Así pues, se produce una diversidad de destrezas en el uso y procesamiento de la lengua, ya que con la llegada de las nuevas tecnologías y de una competencia digital, se incluyen otras implicaciones cognitivas y de interacción social (Cazden *et al*. 1996; Cope&Kalantzis 2000; Farías *et al*. 2010: 57; Manghi *et al*. 2013: 80).

Por su parte, Gunther Kress y T.Van Leeuwen, también en 1996, destacaron el concepto de multimodalidad en las formas de representación que componen un mensaje en el que actúan varios modos semióticos (verbal, visual y auditivo) y configuraron un modelo de gramática del diseño visual necesario para la comprensión de las imágenes. Además, propusieron la creación de modelos semióticos y discursivos de los textos multimodales desde una óptica en que la comunicación se entiende como un proceso en el cual un producto semiótico se produce, se interpreta y se usa simultáneamente (Kress y Van Leeuwen 2001: 20). Es decir, se trabaja la alfabetización con respecto al texto audiovisual desde la perspectiva del enfoque multimodal.

Los estudios a partir del enfoque multimodal aplicados a la enseñanza de una lengua extranjera y, en concreto, al uso del cine y la televisión en el aula, empiezan a tener cada vez más relevancia. Por un lado, dichos estudios destacan el objetivo de facilitar el aprendizaje de una segunda lengua y, por otro lado, potencian nuevos alfabetismos a partir de un acercamiento interdisciplinar que conecte las competencias lingüísticas con las digitales y las incorpore en el aula.

Así, desde los estudios de las nuevas alfabetizaciones (New Literacies Studies), se han examinado los conceptos de alfabetización visual y multimodal a la luz de la incorporación de las TIC en el aula, de tal modo que se ha redefinido el concepto de enseñanza (Kress 2003 y 2010). Dichos estudios dan importancia a otros modelos de

comunicación, no solo al del lenguaje verbal, como el de la representación visual. En otras palabras, la multimodalidad es la combinación de diferentes modos para crear significado (visual, escrito, oral, espacial, gestual, etc.) en el contenido y diseño de un texto (Herrero y Valbuena 2010: 58-61).

Por lo tanto, se propone una mayor incorporación del uso de las TIC en la enseñanza de lo visual con búsqueda de información en Internet; creación de blogs, wikis; participación en las redes sociales; compartir archivos como vídeos, fotos, imágenes (Lankshear y Knobel 2003).

Carmen Herrero y Ana Valbuena piensan en el cine -aunque se puede incluir también la televisión- a la hora de aplicar este enfoque multimodal en el diseño y la creación de materiales didácticos. Las autoras tienen en cuenta, por un lado, el medio o materia prima a partir de la que se crea el significado (los elementos visuales, el sonido, la luz, el color, el espacio dentro y fuera de la pantalla) y, por otro lado, el modo o el recurso para construir ese significado (la lengua, los gestos de los personajes), ya que no existen muchos recursos donde las TIC se combinen con lo visual, en concreto, con el cine. Su modelo de análisis incluye los siguientes aspectos: el título de la película, el director, el argumento y los temas, el contexto, el uso de la cámara, el montaje, la luz y el color, el vestuario, el lenguaje corporal, el género (2010: 63-64).

Deborah Chan y Carmen Herrero afirman con convencimiento que unas tareas específicas con textos fílmicos en la enseñanza de lenguas extranjeras facilitan la comprensión de lo que se está percibiendo como real, crean curiosidad, ayudan a explorar los elementos no verbales, mejoran la comprensión audiovisual y ofrecen un contexto auténtico, de tal modo que se desarrolla la alfabetización en este medio (Chan y Herrero 2010: 11 y 13). Además, la alfabetización audiovisual mejora en el momento en que se detecta que la comprensión del lenguaje verbal tiene sentido si se ve la imagen con la que se le relaciona, es decir, si se aplica un análisis multimodal que estudie los gestos, la mirada, los movimientos, el comportamiento proxémico (Lacanna 2012: 87-92).

De esta forma, The New London Group mencionado anteriormente, incluye seis modos de construir dicho significado, a saber: el lingüístico, el auditivo, el espacial, el

visual, el de la comunicación no verbal y el multimodal, que abarca al conjunto de todos los anteriores, como se puede apreciar en la siguiente figura basada en el diagrama diseñado por Cope y Kalantzis (2010). En ella se incluye el cine que, como hemos ya argumentado, es multimodal por naturaleza, ya que abarca todos los modos de crear significado, de ahí que esta teoría nos parezca acertada para aplicarla también en el diseño de actividades propuesto en el capítulo 4 en las recreaciones fílmicas y televisivas seleccionadas.

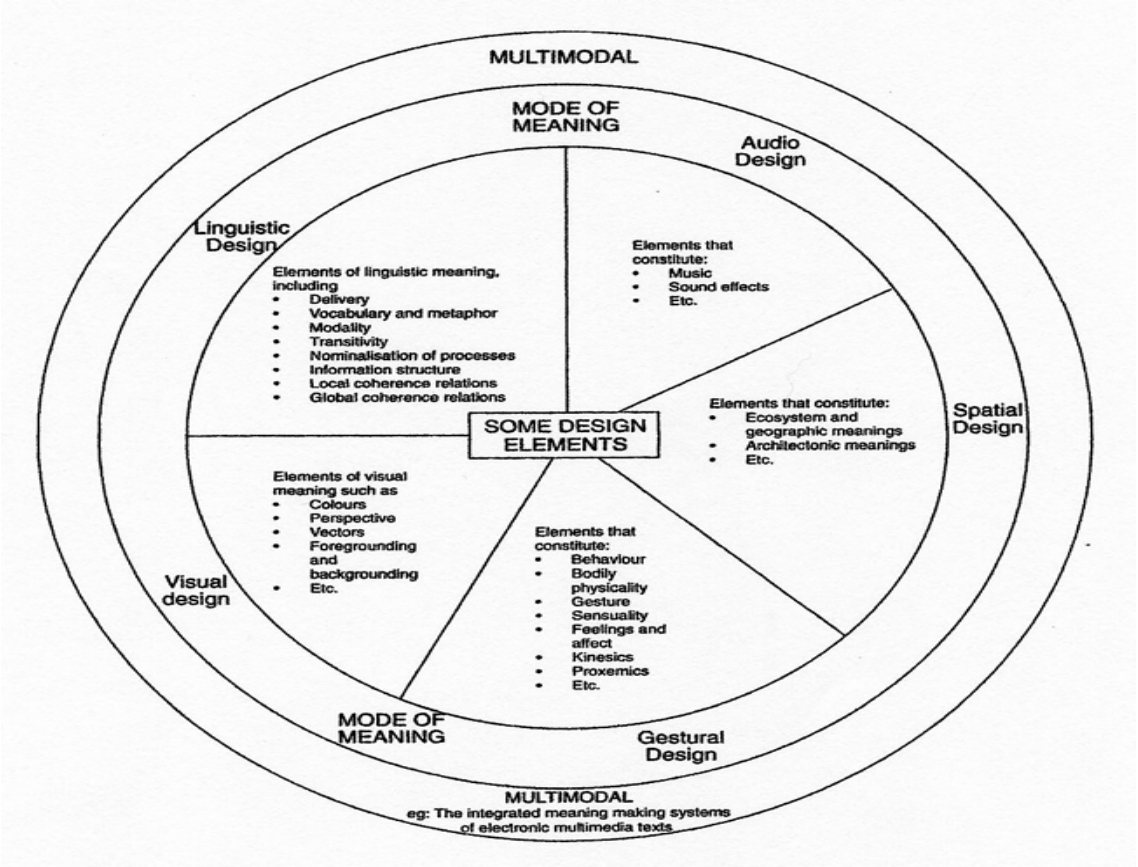


Figura 1. Marco teórico de los nuevos alfabetismos según The New London Group.

Fuente en http://www.readingonline.org/newliteracies/rush/

Además, se ha tratado de demostrar que la aplicación de la alfabetización audiovisual en el diseño de actividades propuesto para la clase de ELE enriquece el planteamiento que se le ofrece al alumno, mejora su competencia cultural y audiovisual (Novoa 2010: 652) y desarrolla la interrelación entre textos, medios y modos y las cuatro destrezas (comprensión lectora y oral, expresión oral y escrita), como se comprueba también en la siguiente figura de Walsh (2010: 222):

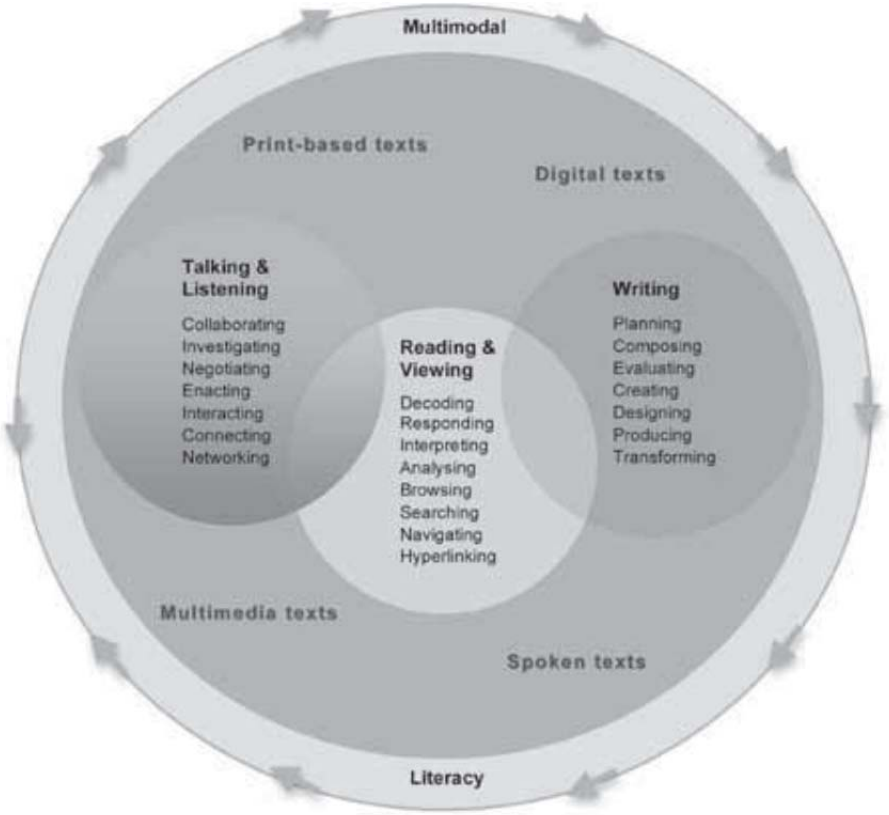


Figura 2. Alfabetización multimodal en el aula.

Desde el contexto educativo, este enfoque se aplica a la creación de un aprendizaje significativo a partir de un diseño multimedial, en el que autores como Richard E. Mayer han llegado a postular hasta siete principios básicos, tal y como se muestra en el siguiente cuadro (2001: 184):

1. Principio de multimedia: los estudiantes aprenden mejor con palabras y dibujos que sólo con palabras.
2. Principio de contigüidad espacial: los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan cerca en la página o pantalla y no alejadas.
3. Principio de contigüidad temporal: los estudiantes aprenden mejor cuando las correspondientes palabras y dibujos se presentan de manera simultánea y no sucesivamente.
4. Principio de coherencia: los estudiantes aprenden mejor cuando se excluyen las palabras, dibujos y sonidos ajenos al significado que cuando se incluyen.

5. Principio de modalidad: los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación y texto en pantalla. 6. Principio de redundancia: los estudiantes aprenden mejor con animación y narración que con animación, narración y texto en pantalla. 7. Principio de diferencias individuales: los efectos del diseño son más favorables para estudiantes con bajo nivel de conocimiento que para estudiantes con alto nivel de conocimiento y para los estudiantes con niveles altos de habilidades espaciales que para aquellos con niveles bajos de espacialidad.

Cuadro 5. Siete principios para el diseño de mensajes multimediales[46].

Asimismo, por un lado, se ha llegado a elaborar un marco de referencia que ofrece un conjunto de herramientas para el alfabetismo en medios con el objetivo de aprender y enseñar en la era mediática (Center for Media Literacy 2003)[47] y, por otro lado, se han propuesto algunas diferencias y similitudes entre la lectura de textos multimodales (poseen más de un modo) y monomodales, que se resumen en la siguiente tabla propuesta por Walsh (2006: 11).

Lectura de textos escritos	**Lectura de textos multimodales**
Modo principal: las palabras que "dicen" incluyendo el discurso, registro, vocabulario, patrones lingüísticos, gramática. Organización y estructura de párrafos, estructura de oración y párrafo, tipografía.	Modos principales: imágenes visuales, que "muestran", incluyendo la diagramación, tamaño, forma, línea, color, ángulo, posición, perspectiva, iconos, *links*, hipervínculos. Movimiento, sonido, animación con gráfica, clips de vídeo, voz en *off*.
Uso de los sentidos: visual, en algunos casos táctiles.	Uso de los sentidos: visual, táctil, auditivo, kinestésico.
Significado interpersonal: desarrollado a través de la "voz" verbal (por medio del uso del diálogo, narrador en primera, segunda y tercera persona).	Significado interpersonal: desarrollado a través de la "voz" visual: posicionamiento, ángulo, perspectiva (quién ofrece y quién demanda) y sonido.
Estilo verbal: tono, entonación, humor, ironía, sarcasmo, juego de palabra,	Estilo visual: selección y organización del medio, ángulos, color, gráfica, animación,

[46] Traducción al español del inglés tomada de Farías *et al.* (2010: 59).

[47] Existe una traducción al español de este marco de referencia en la página web http://www.eduteka.org/pdfdir/MediaLitGuia.pdf.

desarrollado en el uso de las "palabras". Organización tipográfica, formato, diagramación, tipo de letra, puntuación.	ventanas, encuadres, menú de persiana, hipervínculos.
Imaginería verbal: descripción, imágenes, simbolismo, metáfora, símiles, aliteración, mecanismos poéticos con palabras, patrones de sonidos.	Imaginería visual y efectos de sonidos: uso del color, motivos, iconos, repetición, en voz específica, música, efecto de sonido.
Trayecto de lectura: principalmente lineal y secuencial. El lector sigue en gran medida la lectura.	Trayecto de lectura: uso de vectores, ni secuenciales ni lineales. El lector tiene más elección y oportunidad de interactuar.

Tabla 12. Diferencias entre lectura de textos escritos y multimodales[48].

Como los textos multimodales han pasado a ocupar un espacio más importante en el ámbito educativo, el alumno debe contar con estrategias para facilitar su lectura y construir el significado de una manera adecuada, puesto que, como señala Frank Serafini, el contexto educativo todavía no ha terminado de incorporar estrategias de aprendizaje para la lectura de textos multimodales, aunque se sabe que un texto escrito se rige por unas coordenadas espacio-temporales y un texto visual por una gramática visual concreta (Serafini 2011: 343).

Algunos autores como Henry Jenkins (2006) han destacado la importancia de adquirir unas estrategias sociales, más que individuales, a la hora de enfrentarse a prácticas multimodales que representan modos de pensamiento, maneras de procesar información y formas de interactuar con los otros para producir conocimiento y que se pueden resumir de la siguiente manera:

> **Play:** the capacity to experiment with your surroundings as a form of problem solving.
>
> **Performance:** the ability to adopt alternative identities for the purpose of improvisation and discovery.
>
> **Simulation:** the ability to interpret and construct dynamic models of real world processes.
>
> **Appropriation:** the ability to meaningfully sample and remix media content.
>
> **Multitasking:** the ability to scan one's environment and shift focus as needed to salient details.

[48] Traducción al español del inglés tomada de Farías *et al.* (2010: 62).

> **Distributed Cognition:** the ability to interact meaningfully with tools that expand mental capacities.
> **Collective Intelligence:** the ability to pool knowledge and compare notes with others toward a common goal.
> **Judgment:** the ability to evaluate the reliability and credibility of different information sources.
> **Transmedia Navigation:** the ability to follow the flow of stories and information across multiple modalities.
> **Networking:** the ability to search for, synthesize, and disseminate information.
> **Negotiation:** the ability to travel across diverse communities, discerning and respecting multiple perspectives, and grasping and following alternative norms (Jenkins *et al*. 2006: 55- 56).

Además, cabe preguntarse cuáles son las estrategias de alfabetización que los estudiantes necesitan para leer, usar y producir textos multimodales, dado que

> students need to be able to combine traditional literacy practices with the understanding, design and manipulation of different modes of image, graphics, sound and movement with text. Proficiency in literacy indeed requires multimodal literacy, that is the practices of talking, listening, reading and writing together with processing the modes of image, sound and movement (Walsh 2009: 13).

Es decir, para el desarrollo de estrategias en la alfabetización multimodal no hay que dejar de lado aquellas que se utilizan en la mejora de las destrezas de comprensión y expresión oral y escrita.

2.5. Las estrategias de aprendizaje en la teoría de los géneros discursivos, la mediación lingüística y el enfoque multimodal

Después de la presentación de los fundamentos teóricos en los que se sustenta esta tesis, nos parece necesario dedicarle una sección explícita a las estrategias de aprendizaje que subyacen en cada una de las teorías anteriores. El desarrollo de la

competencia estratégica es uno de los pilares de la competencia comunicativa, objetivo que se pretende conseguir a la hora de enseñar al alumno una lengua extranjera, de ahí que forme parte también de las actividades didácticas propuestas en el capítulo 4.

Una estrategia de aprendizaje es «la habilidad de cada persona para aplicar todos sus recursos de la manera más efectiva posible a cada situación de aprendizaje» (Martín *et al*. 2008: 222). Es decir, la finalidad no es solo aprender una lengua, sino aprender a aprender, modo para que el alumno reconozca su proceso de aprendizaje a la hora de trabajar, según nuestro objetivo, con recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de ELE.

Varios estudios, que parten de la psicología cognitiva y la antropología, han establecido una clasificación de las estrategias de aprendizaje que se concreta en:

a) Las estrategias de comunicación. Mecanismos utilizados por los aprendientes para comunicarse de manera eficaz cuando no existe un dominio suficiente de la lengua meta.

b) Las estrategias cognitivas. Actividades o procesos mentales que los aprendientes realizan de manera consciente o inconsciente. Mejoran la comprensión del lenguaje.

c) Las estrategias metacognitivas. Recursos de los que se sirve el aprendiente para planificar, controlar y evaluar el desarrollo de su aprendizaje.

d) Las estrategias socioafectivas. Decisiones que los aprendientes adoptan para reforzar de manera positiva los factores personales y sociales en el aprendizaje (Martín *et al*. 2002: 220-225).

Como hemos tratado de exponer con anterioridad, estas tres teorías aportan una base sólida a la hora de diseñar las actividades comunicativas a partir de recreaciones fílmicas y televisivas, además de sugerir una serie de estrategias para conseguir que los alumnos vean cine, televisión y lean literatura, mejoren su comprensión audiovisual y su competencia comunicativa, y desarrollen una competencia cinematográfica y literaria. Se pueden resumir del siguiente modo:

<table>
<tr><th>TEORÍAS</th><th colspan="2">ESTRATEGIAS</th></tr>
<tr><td>Teoría de los géneros discursivos</td><td colspan="2">Reconocer un género (su macroestructura, temática, microestructura y función).
→ Aclara y aproxima una obra al alumno.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Teoría de la mediación lingüística</td><td colspan="2">Comprobar las operaciones realizadas entre el trasvase de códigos (del lenguaje literario al cinematográfico).</td></tr>
<tr><td>Resumir/Sintetizar</td><td>Interpretar</td></tr>
<tr><td>Parafrasear</td><td>Citar</td></tr>
<tr><td>Traducir</td><td>Adecuar</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Enfoque multimodal</td><td colspan="2">Alfabetizar en los medios audiovisuales y en las TIC.</td></tr>
<tr><td>Jugar</td><td>Extender una inteligencia colectiva</td></tr>
<tr><td>Simular</td><td>Juzgar</td></tr>
<tr><td>Apropiarse</td><td>Negociar</td></tr>
<tr><td>Distribuir el conocimiento</td><td>Seguir una historia de diferentes modos</td></tr>
</table>

Tabla 13. Resumen de las estrategias de aprendizaje y comunicación a partir de las teorías de los géneros discursivos, la mediación lingüística y el enfoque multimodal.

Asimismo, el *MCER* detalla cómo el empleo de las estrategias de comunicación se puede considerar como «la aplicación de los principios metacognitivos: planificación, ejecución, control y reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: comprensión, expresión, interacción y mediación» (Consejo de Europa 2002: 61).

Además, no podemos olvidar que a excepción del *MCER* que ofrece unas breves sugerencias de estrategias de comprensión audiovisual, ni el *PCIC* ni el currículo de la Escuela Oficial de Idiomas, hablan explícitamente de este tipo de estrategias. No obstante, sí se pueden adaptar a las propuestas para la comprensión oral, como las que proponemos a partir del diseño curricular de la EOI, que aplica, al igual que el *MCER*, los principios metacognitivos. Este currículo divide las estrategias entre las de comunicación y las de aprendizaje y se resumen de la siguiente manera:

	◆ ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN
	• **PLANIFICAR**
1.	Activar los conocimientos que se poseen (del mundo y de la lengua) sobre la situación que se va a ver.
2.	Encuadrar la situación de comunicación (lugar, interlocutores, tono, registro, etc.).
3.	Formular hipótesis en cuanto al contenido y a la intención comunicativa de lo que se va a ver (contexto, imagen, tema, título, formato de texto).
	• **REALIZAR**
4.	No perder de vista las preguntas que originaron el visionado.
5.	Intentar captar primero el sentido general y la intención de lo que se está viendo.
6.	Prestar atención para captar las palabras clave que permitan realizar inferencias de contenido. Reconocer el léxico adivinando el significado de palabras desconocidas a partir del contexto, del conocimiento de otras lenguas, de claves gramaticales y léxicas (familias de palabras, posición, etc.).
7.	Descubrir progresivamente las ideas, formulando hipótesis y contrastándolas.
8.	Volver a ver para contrastar las hipótesis.
9.	Prestar atención a los elementos prosódicos y cinéticos (pausas, entonación, gestos, etc.).
10.	Prestar atención al tipo de texto (película, cortometraje, secuencia, noticia, reportaje, debate, entrevista, etc.).
11.	Tomar notas.
	• **EVALUAR**
12.	Contrastar y verificar si se ha comprendido bien y buscar las causas si no se ha entendido correctamente.
13.	Retener palabras y expresiones nuevas.
14.	Contrastar con los compañeros.
	• **ESTRATEGIAS DE MEJORA DE LA ENTONACIÓN Y DE LA PRONUNCIACIÓN**
15.	Imitar la entonación y el énfasis de los textos de comprensión audiovisual.
16.	Distinguir la entonación en diferentes registros.
17.	Ensayar la pronunciación con los textos audiovisuales.

Tabla 14. Estrategias de comunicación para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Adaptación del currículo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007 y 2008).

◆ ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	
	• CONCIENCIAR DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (al principio de curso)
1.	Contrastar las formas y estrategias de aprender que más han ayudado en el aprendizaje de la lengua (y en concreto, en la mejora de la comprensión audiovisual) y las que menos lo han hecho.
2.	Reconocer el propio estilo de aprendizaje con la ayuda de cuestionarios.
3.	Identificar lo que más o menos cuesta a la hora de aprender una lengua (y en concreto, de comprender un texto audiovisual).
	• MOTIVAR (los alumnos tienen este listado)
4.	Ampliar la motivación para aprender una lengua.
5.	Fomentar el aprecio y respeto por las diferencias interculturales.
6.	Asumir la lengua que se estudia como instrumento de comunicación en clase.
7.	Reconocer los errores como pasos necesarios para aprender.
8.	Aceptar las propias dificultades.
9.	Comprobar cómo la interacción en la nueva lengua es una forma eficaz de ensayar y practicar.
	• PLANIFICAR (al comienzo de curso, en cada unidad)
10.	Expresar los propios intereses y necesidades de aprendizaje.
11.	Temporalizar su consecución de manera realista.
	• FORMULAR HIPÓTESIS Y CONTRASTARLAS
12.	Prever cómo llevar a cabo la tarea y qué se va a necesitar.
13.	Observar modelos de textos relacionados con lo que se va a aprender.
14.	Contrastar las hipótesis que se habían planteado y verificar si son acertadas.
	• PRÁCTICA FUNCIONAL Y FORMAL
15.	Hacer ensayos de comunicación.
16.	Establecer relaciones entre lo nuevo y lo que se sabe.
17.	Memorizar frases, diálogos.
18.	Hacer resúmenes.
	• (AUTO)EVALUARSE
19.	Comprobar los progresos en el desarrollo de la comprensión audiovisual.
20.	Reconocer en qué aspectos se tienen más dificultades.

Tabla 15. Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la comprensión audiovisual. Adaptación del currículo de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007 y 2008).

2.6. Conclusiones

Como hemos visto, en esta investigación se ha optado por el término *recreación* porque este concepto reúne la idea de que las adaptaciones cinematográficas y televisivas son textos nuevos y autónomos desde el momento en que otro autor, con otro lenguaje y código, ofrece al (tele)espectador el texto fílmico/televisivo basado en una obra literaria.

Nos ha parecido pertinente la elección de tres teorías, la teoría de los géneros discursivos, el enfoque de la mediación lingüística y el enfoque multimodal, como bases que sustentan el diseño de las actividades que desarrollamos en la propuesta didáctica del capítulo 4.

En primer lugar, la teoría de los géneros discursivos, nos ha servido para comprobar que las recreaciones fílmicas y televisivas se caracterizan por ser un género audiovisual, «mixto», ya que para llegar a la pantalla se parte primero de una obra literaria, que posteriormente pasa por un guion cinematográfico. Para la consideración de las recreaciones como un género, hemos analizado su macroestructura, su temática, su microestructura y su función.

En cuanto a la macroestructura de la recreación, hemos argumentado que predomina una macrofunción narrativa combinada con la descriptiva y la dialogal, en la que se observa una acción narrativa, un tiempo, un espacio, unos personajes y un narrador, como elementos principales. Algunos estudiosos (Sánchez Noriega 2000; Jaime 2000) han ofrecido una tipología de las adaptaciones que a nosotros nos sirve para el planteamiento de alguna actividad didáctica, pero no como un modelo que haya que seguir rígidamente.

En el caso de la limitación temática, el mismo tema o subtemas que posee la obra literaria los encontramos en la recreación, si bien en el texto fílmico/televisivo el nuevo autor puede haber decidido ofrecer un punto de vista diferente o bien otorgarle más importancia a otros aspectos. En lo que respecta a la temática del cine, la estructura familiar, las relaciones entre el campo y la ciudad, los acontecimientos históricos, lo policíaco, los crímenes y el misterio y las aventuras son los asuntos en los que los escritores y los directores se apoyan en general.

En relación con las recreaciones televisivas, los temas constituyen básicamente los mismos que en el cine. No obstante, cabe señalar que cuentan con otro tipo de presupuestos, de duración y de visionado, ya que son de uso doméstico y no se comparten en una sala de cine. La elección de obras de la literatura de prestigio y renombre del autor busca ilustrar de manera didáctica a los telespectadores, mostrar las señas de identidad y las raíces culturales del país, en definitiva, enseñar la Cultura con mayúscula.

Los elementos microestructurales que conforman las recreaciones pertenecen por un lado, al canal auditivo, es decir, al lenguaje verbal (la gramática, el léxico y la sintaxis) y, por otro lado, al canal visual (la imagen, los planos, el ritmo, la música, el color, el montaje), en otras palabras, al lenguaje cinematográfico. Asimismo, las recreaciones cuentan con propiedades textuales, al igual que los textos lingüísticos a saber, coherencia, cohesión y adecuación. Aunque tanto la novela/relato como el cine/televisión son artes narrativas que buscan contar una historia, no hay que eludir las diferencias existentes entre el lenguaje cinematográfico y literario. Se tendrán en cuenta a la hora de desarrollar las actividades didácticas los modelos de análisis comparativos, sobre todo, si se trata de ver aquello que se ha suprimido, sustituido, añadido o reducido en la recreación.

Además, con el objetivo de que la recreación fílmica y televisiva pueda constituirse como género esta debe cumplir funciones concretas: social, porque responde a la necesidad de los lectores y (tele)espectadores de que les cuenten una historia; cultural, dado que se accede al conocimiento de un país; divulgadora, puesto que se trata de un medio para difundir el texto literario a partir del fílmico/televisivo con el apoyo de una serie de actividades parafílmicas (el tráiler, el booktráiler, las entrevistas a los directores y escritores, etc.) que nos ayudan en el diseño de las actividades didácticas que llevemos al aula. Por lo tanto, la recreación está dotada de una función pedagógica que busca aclarar el significado de una obra.

Así, podemos concluir que el reconocimiento del género al que pertenece un texto (una recreación), es una estrategia que facilita al alumno la percepción de forma

global de la función comunicativa que cumple en el contexto social para el que fue creado.

La segunda de las teorías desarrolladas se basa en el enfoque de la mediación lingüística que consiste, básicamente, en la traducción e interpretación entre hablantes de lenguas y códigos distintos a partir de un mediador que resume o parafrasea un texto al receptor, ya que este último no comprende el mensaje. En el caso de las recreaciones, asistimos a la interpretación que ofrece un mediador (un director de cine o televisión) de un texto literario, no porque el (tele)espectador no entienda la lengua, sino porque quiere hacer dicho texto más accesible al público, ya sea por ser un éxito comercial o por responder al interés personal de dicho director. Es el *MCER* el único diseño curricular que alude de forma explícita a las actividades de mediación lingüística junto a otras actividades comunicativas como las de comprensión y expresión orales y escritas.

En el caso de las recreaciones fílmicas y televisivas no existe un trasvase a lenguas diferentes, ya que el español se mantiene, pero sí entre códigos distintos de una misma lengua: el paso de un lenguaje literario a uno cinematográfico. Para efectuarse este paso, el mediador necesita de una serie de microhabilidades orales y escritas como resumir, sintetizar, parafrasear, apostillar, intermediar, traducir, interpretar, citar, negociar y adecuar lo que desea transmitir al (tele)espectador.

Es decir, se trata de analizar cómo un director de cine o de una serie de televisión actúa como mediador y enseñar al alumno todas estas estrategias que le ayuden a mejorar su competencia mediadora, por lo tanto, su competencia comunicativa.

Por último, hemos escogido la aplicación del enfoque multimodal, teoría que amplía el concepto de comunicación al tener en cuenta también la imagen y otros modos de expresión. El texto audiovisual no ofrece solo un significado redundante respecto a lo que aporta el escrito, sino que aporta otras ideas en las que es necesario alfabetizar al nuevo receptor.

De este modo, en esta teoría se trabaja la alfabetización del texto audiovisual y de las TIC para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera en el

aula, con el convencimiento de que se mejora la comprensión audiovisual del alumno. Todo ello a partir de la necesidad de adquisición de unas estrategias sociales de aprendizaje para la lectura de textos multimodales.

En definitiva, el conjunto de estas tres teorías proporciona una base sólida en la elaboración de nuestra propuesta didáctica con actividades que parten de la enseñanza y aprendizaje de las recreaciones fílmicas y televisivas en la clase de ELE.

CAPÍTULO 3. ANÁLISIS DE MATERIALES FÍLMICOS, TELEVISIVOS Y LITERARIOS EN ELE

Este capítulo recoge un análisis de los materiales que trabajan el uso de la literatura (en concreto, la narrativa), el cine y la televisión en el aula de español como lengua extranjera. Para ello, nos hemos centrado en aquellos que concretamente abordan estas artes y en los que, aun utilizando solo una de ellas, cuentan con una versión fílmica, televisiva o literaria aunque no la citen. Este análisis alude también a otras épocas y géneros que no pertenecen de manera específica a la narrativa de los siglos XX y XXI, para de esta manera tener una visión de conjunto de este tipo de materiales, ya que no se encuentran muchas muestras que aborden la integración de estos aspectos.

Nuestro objetivo consiste en comprobar de este modo en qué medida el texto narrativo y el fílmico/televisivo se tienen en cuenta a la hora de plantear la actividad, unidad o guía didáctica y descubrir si realmente se hace uso de la literatura, el cine y la televisión de forma integrada en el aula de ELE, de qué manera, qué es lo que interesa y con qué fin didáctico.

Para una mejor organización de todos estos materiales, puesto que aparecen en distintos soportes y formatos, se ha decidido elaborar una clasificación de todos ellos según su forma de presentación, que queda de la siguiente manera:

1) El material publicado en el mercado editorial dentro del ámbito español, es decir, las publicaciones que encontramos en las librerías como manuales y materiales complementarios.
2) Las memorias o los trabajos de fin de máster que recogen esta temática.
3) Los artículos presentes en revistas de didáctica de ELE. Ante su amplio número se han dividido en aquellas que pertenecen a Consejerías de Educación y Agregadurías (*Cuadernos de Rabat*, *Mosaico*, *Cuadernos de Italia y*

Grecia/Mediterráneo, *Tecla*, *Voces Hispanas*, *Azulejo* y *Ponto.Br*); y en otras que representan a editoriales, universidades o asociaciones de profesores de ELE (*Frecuencia L*, *RedELE*, *MarcoELE*, *ForoELE*, *RutaELE*).

4) Los artículos presentes en actas de congresos, encuentros prácticos, simposios.
5) Las páginas webs dirigidas a profesores de español como lengua extranjera (*Formespa*, *Didactired*, *Todoele*, FILTA).
6) Blogs dirigidos a ELE que aludan a las recreaciones fílmicas o televisivas (*Profeland* y *DeELE*).
7) Páginas webs (*Drac Màgic*, *Irudi Biziak*, *Making of*, *Un día de cine*, *Aprendiendo con el cine europeo*, *Cinescola*) y blogs (*Cine de Literatura*, *Tribu 2.0*) no específicos de ELE, pero que resultan de interés a la hora de tenerlos en cuenta para la clase.

No se incluye ninguna tesis doctoral, dado que no se ha encontrado ningún trabajo que trate de la temática que se aborda en la presente investigación.

Además, se puede consultar el anexo 2 que resume el análisis de estos materiales, detalla los objetivos para los que se emplean, y destaca si lo hacen para enseñar la lengua o bien para fomentar la competencia literaria y cinematográfica.

3.1. Las recreaciones fílmicas y televisivas en el mercado editorial de ELE

Analizamos en este capítulo los materiales publicados en el mercado editorial español que prestan atención a la literatura, el cine y la televisión en la clase de ELE. Así, hemos dividido este primer apartado en el análisis de los manuales de español como lengua extranjera que hasta la fecha de esta investigación existen y en los llamados materiales complementarios.

3.1.1. Manuales de español como lengua extranjera

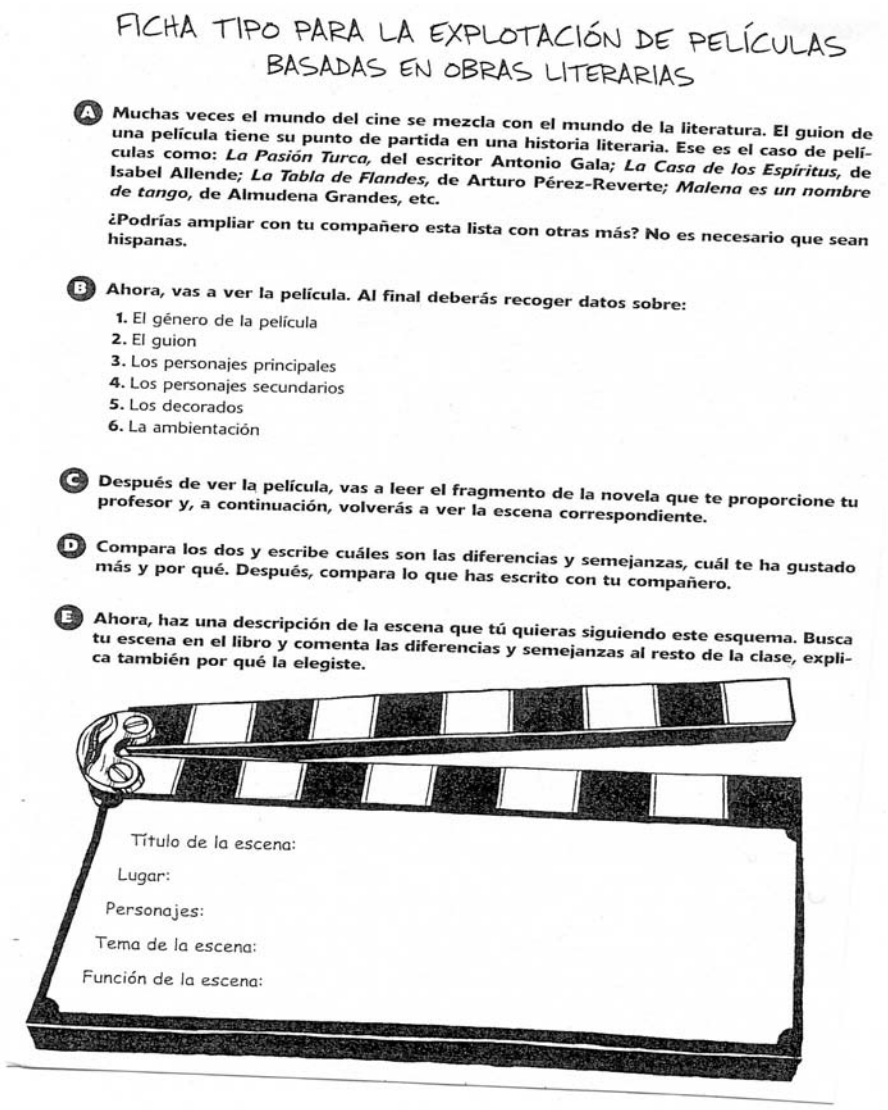
Con anterioridad a este trabajo, algunos investigadores han analizado la presencia del cine en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera, entendidos como aquellos libros de referencia que toma el profesor para impartir su clase, de ellos se destaca que muchos incluyen el arte cinematográfico, pero no se

ejercita la comprensión audiovisual y no se parte del texto fílmico para proponer tareas al estudiante (Vizcaíno 2007; Soriano 2009), sino que más bien son una excusa para integrar contenidos socioculturales, lingüísticos o pragmáticos. Lo mismo sucede con la presencia de la literatura en los libros de texto de ELE que, en general, esta es un pretexto para enseñar lengua más que aspectos literarios (Martín Peris 2000; Acquaroni 2006; Jouini 2008).

En cuanto al tema que nos concierne, la presencia del cine, la literatura y la televisión en los manuales de ELE que existen en la actualidad en el mercado editorial es escasa (ya adelantamos que no se ha encontrado ninguna referencia a la adaptación televisiva), solo aparecen muestras sesgadas que no van más allá de cuestionar al alumno por su preferencia por el libro o la película.

La unidad 6 de *Prisma. Progresa. B1*, manual con un enfoque ecléctico, nos anuncia que los contenidos léxicos son «la literatura y el cine: los enigmas» y, posteriormente, se observa que todo se reduce a una batería de cuestiones del estilo: «¿os gusta leer?; ¿qué tipo de literatura?; ¿conocéis alguna novela de algún escritor español o hispanoamericano?; ¿preferís una novela o una película basada en ella?» (Equipo Prisma 2003: 72).

En la unidad 4 de *Prisma. Avanza.B2* se concreta una propuesta relacionada con el cine y la literatura. Para ello, encontramos en el libro del profesor de esta unidad un modelo de ficha para la explotación didáctica de películas basadas en obras literarias que amplía la sección 3 «Esto va de cine» del libro del alumno (Equipo Prisma 2004: 65). La ficha es la siguiente:



FICHA TIPO PARA LA EXPLOTACIÓN DE PELÍCULAS BASADAS EN OBRAS LITERARIAS

A **Muchas veces el mundo del cine se mezcla con el mundo de la literatura. El guion de una película tiene su punto de partida en una historia literaria. Ese es el caso de películas como: *La Pasión Turca*, del escritor Antonio Gala; *La Casa de los Espíritus*, de Isabel Allende; *La Tabla de Flandes*, de Arturo Pérez-Reverte; *Malena es un nombre de tango*, de Almudena Grandes, etc.**

¿Podrías ampliar con tu compañero esta lista con otras más? No es necesario que sean hispanas.

B **Ahora, vas a ver la película. Al final deberás recoger datos sobre:**

1. El género de la película
2. El guion
3. Los personajes principales
4. Los personajes secundarios
5. Los decorados
6. La ambientación

C **Después de ver la película, vas a leer el fragmento de la novela que te proporcione tu profesor y, a continuación, volverás a ver la escena correspondiente.**

D **Compara los dos y escribe cuáles son las diferencias y semejanzas, cuál te ha gustado más y por qué. Después, compara lo que has escrito con tu compañero.**

E **Ahora, haz una descripción de la escena que tú quieras siguiendo este esquema. Busca tu escena en el libro y comenta las diferencias y semejanzas al resto de la clase, explica también por qué la elegiste.**

Título de la escena:

Lugar:

Personajes:

Tema de la escena:

Función de la escena:

Cuadro 6. Ficha tipo para la explotación de películas basadas en obras literarias.

Como indican los autores de Equipo Prisma, la ficha anterior quiere servir como un patrón de trabajo para cualquier película basada en una obra literaria. Primero, se pregunta al alumno por su conocimiento de otras adaptaciones y, después, se constrastan las diferencias y semejanzas que encuentra entre el texto fílmico y literario. En el punto B, la recogida de datos que se le pide al estudiante se centra en las categorías que se podrían preguntar para cualquier película, no solo para una recreación (Equipo Prisma 2004: 22).

Gente 3, manual con un enfoque por tareas, escoge en la unidad 2 «Gente de cine» la novela de Laura Esquivel, *Como agua para chocolate*, para presentar su

argumento y comentar el éxito obtenido por la versión cinematográfica realizada por Alfonso Arau. Se selecciona el texto en el que Chencha, la criada de Tita, le lleva a esta un caldo de colita de res, ya que se encuentra alicaída por la muerte de su sobrino Roberto. Se busca que el alumno prepare una lista con todos los personajes que se mencionan en el texto y que luego los relacione con los que aparecen en los cuatro fotogramas seleccionados. Para terminar, se pregunta al estudiante de nivel B2 si existe algún plato que le evoque su pasado (VV.AA 2005: 24-25). No se encuentra ningún interés en interrelacionar ambos textos más allá de la alusión a la recreación fílmica.

El libro de texto *Nuevo Español sin fronteras 3. Libro del alumno. B2-C1* otorga prioridad a los contenidos gramaticales y funcionales. La sección «Un paso más», incluida en cada una de las doce unidades que conforman el libro, amplía los conocimientos culturales sobre el mundo hispano. En concreto, propone fragmentos de películas y recoge dos adaptaciones cinematográficas, *Fresa y chocolate* y *Como agua para chocolate*, ambas hispanas, cubana y mexicana respectivamente. No citamos aquí la película *Carne trémula* de Pedro Almodóvar, que se basa en la novela de la autora inglesa Ruth Rendell, por no pertencer la escritora al ámbito hispánico.

Tanto en *Fresa y chocolate* (unidad 3) como en *Como agua para chocolate* (unidad 11), se sugiere leer un fragmento del guion cinematográfico para, a continuación, indicar al alumno que se fije en las estructuras lingüísticas que aparecen en el texto y que averigüe su significado por el contexto. Después, se trata de que practiquen esas nuevas estructuras. En el caso de *Fresa y chocolate* se menciona que el guion de la película está basado en un cuento de Senel Paz, dado que se propone escuchar una entrevista a este autor que no trata las relaciones entre ambas artes, sino que expone los temas de la película (la homosexualidad, la intolerancia, etc.). Por lo tanto, se utiliza el guion pero no se alude al visionado del fragmento seleccionado, solo se trabaja con el texto escrito (VV.AA. 2005).

A la hora de escoger ambas secuencias no existe ninguna conexión con el resto de la unidad más allá de una breve relación lingüística. En el caso de *Fresa y chocolate* para practicar los recursos lingüísticos usuales en el español conversacional; estructuras para justificar acciones o actitudes, expresar la causa y, en el de *Como agua*

para chocolate, para ejercitar los valores pragmáticos de los elementos discursivos que aparecen de nuevo en el fragmento del guion cinematográfico seleccionado, a saber: reprochar con incredulidad una actitud, formular una pregunta que rechaza o critica las intenciones del otro y prevenir una posibilidad no deseada que aparecen en el texto. Además, tal y como se nos indica en la guía didáctica que acompaña a este libro de texto, al tratarse de una película mexicana, el alumno conocerá vocabulario de este país.

Asimismo, se nos sugiere ampliar la lectura del fragmento con la presentación de la autora de la novela, Laura Esquivel. Para este objetivo, se remite a la unidad 12, en la que se transcribe la receta del noyó, un licor, y se pregunta por la temática que aparece (la comida, el miedo, la importancia de las apariencias). El fragmento sirve para practicar los pronombres tanto en su función de sujeto como de complemento además de las estructuras impersonales con *se*. De nuevo, se da prioridad al contenido lingüístico (VV.AA. 2006: 101 y 105).

Etapas Plus B1.2, libro de texto con un enfoque orientado a la acción, selecciona en su unidad 10 la novela *El baile de la Victoria* del escritor chileno Antonio Skármeta y la recreación fílmica de Fernando Trueba. A partir de la portada del libro se completan los datos sobre el autor; la nacionalidad; el año de publicación; el argumento y los premios recibidos. Dichos datos se seleccionan también para la carátula del DVD y se añaden únicamente los actores que intervienen. Una vez recopilados se pide al estudiante que clasifique una serie de informaciones y que comente si pertenecen a la novela, a la película o a ambas. Aunque existe este interés inicial por los dos textos, las dos actividades que se proponen a continuación escogen fragmentos de la novela. Se trata de averiguar el hecho político de la historia de Chile al que se alude para después buscar información en Internet sobre sucesos políticos en este país y preparar una exposición oral para el resto de compañeros. Es decir, el interés se centra en los aspectos de la cultura e historia chilenas (Equipo Entinema 2011: 91-92).

Por lo tanto, en los libros de texto se percibe un escaso interés en interrelacionar ambas artes, más allá del hecho de informar de que existe la adaptación y, como vemos, no se persigue la construcción de la competencia cinematográfica o literaria,

sino el desarrollo de la competencia lingüística, a excepción de *Prisma B2*, que propone una ficha general para trabajar con las recreaciones fílmicas y relaciona tanto el texto fílmico como el literario.

Se echa en falta que los manuales de español como lengua extranjera no incluyan más escenas para trabajar con el cine -no solo el caso de *Punto final. Curso superior ELE* que selecciona un fragmento de la película *Mujeres al borde de un ataque de nervios* de Pedro Almodóvar (Marcos y Obra 1998: 19-21), o *El ventilador*, manual que propone actividades a partir del visionado de algunas escenas de la película *Hable con ella* de Pedro Almodóvar (VV.AA 2006: 108-113), y con el cine y la literatura, ya que son los materiales complementarios, de los que hablaremos seguidamente, los que destacan este tipo de actividades.

Es un campo que los autores y las editoriales deberían desarrollar más a la hora de plantear las propuestas y las unidades didácticas para familiarizar de esta manera a los estudiantes no solo con determinados títulos cinematográficos o literarios, sino también con el hecho mismo de ver cine o leer un libro conjuntamente, o lo que es lo mismo, para construir una competencia literaria y cinematográfica.

3.1.2. Materiales complementarios editados de ELE

En el mercado editorial de ELE encontramos hasta ahora algunos materiales que trabajan la explotación didáctica del cine (no del cine y de la literatura) y nada de la televisión. Casi todos ellos tienen en cuenta la diversidad cultural, la actualidad, la accesibilidad de las películas en el mercado, la variedad de temas y géneros, el componente lingüístico, el hecho de que sean producciones de cierta calidad, que inviten a reflexionar y que conecten con el currículo de español como lengua extranjera. Los catálogos editoriales los incluyen en la sección de materiales complementarios, no en la de fines específicos, si bien probablemente se tendrían que incorporar en este apartado si se tuviera de antemano la conciencia de que la literatura y el cine constituyen un fin en sí mismos, no solo un medio para enseñar lengua.

Así, la editorial SGEL publica en 2001 *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*[49]. Con una selección de diez películas españolas, de las que ninguna parte de un referente literario, las actividades didácticas se dirigen a un nivel intermedio/avanzado con la finalidad de acercar al alumno al uso del lenguaje en situaciones reales de comunicación como el visionado de una película.

Por su parte, la editorial Difusión publica en el año 2009 *Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español*[50] una selección de doce fragmentos de películas hispanas dirigidos a los niveles A2-C1 cuyo objetivo es llevar al aula la lengua y la cultura a través de la visualización de las secuencias seleccionadas. Incluye el libro del profesor y el DVD con dichos fragmentos.

Si bien *Clases de cine* no busca interrelacionar literatura y cine, encontramos dos adaptaciones cinematográficas. Por un lado, *La zona* (Rodrigo Plá, 2007) basada en el cuento de Lucía Santullo y, por otro, *Planta 4ª* (Antonio Mercero, 2003), inspirada en la obra de teatro de Albert Espinosa. ¿Existe una relación entre ambos medios a la hora de plantear la explotación didáctica? Las actividades que se presentan para la película *La zona* se encaminan al texto fílmico, se dirigen a un nivel A2 y solo existe una mención al referente literario en la ficha técnica. También para un nivel A2 se orienta la película *Planta 4ª* de la que solo se alude a que está basada en las experiencias personales del escritor Albert Espinosa, sin citar su obra de teatro *Los pelones*.

Ya sabemos que las relaciones entre literatura y cine no solo se pueden abordar desde el estudio de sus recreaciones fílmicas, sino que también se puede analizar la presencia de la literatura en el cine y viceversa. Así, destacamos tres películas de la selección realizada por *Clases de cine* que, aunque no son recreaciones fílmicas, se

[49] Las películas que conforman el material hacen referencia a *Belle époque* (Fernando Trueba, 1992); *Los peores años de nuestra vida* (Emilio Martínez-Lázaro, 1994); *Hola, ¿estás sola?* (Icíar Bollaín, 1995); *El efecto mariposa* (Fernando Colomo, 1995); *Alma gitana* (Chus Gutiérrez, 1995); *Carne trémula* (Pedro Almodóvar, 1997); *Barrio* (Fernando León, 1998); *París Tombuctú* (Luis García Berlanga, 1999) y *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar, 1999). Véase la reseña de Areta (2002) en la revista *Mosaico* 9: 46; o el análisis de este libro en la memoria de máster de Vizcaíno, *op.cit*.: 53-56.

[50] Las secuencias escogidas pertenecen a las películas *La Zona* (Rodrigo Plá, 2007); *Planta cuarta* (Antonio Mercero, 2003); *Lista de espera* (Juan Carlos Tabío, 2000); *El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001); *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006); *Tapas* (José Corbacho y Juan Cruz, 2005); *El lobo* (Miguel Courtois, 2004); *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar, 1999); *Juana la Loca* (Vicente Aranda, 2001); *Los amantes del Círculo Polar* (Julio Medem, 1998); *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004) y *Machuca* (Andrés Wood, 2004). Véase la reseña de Gimeno (2010).

apoyan en referentes literarios. Se trata del caso de *El laberinto del fauno* de Guillermo del Toro (2006). En esta película se menciona, por ejemplo, el cuento de la princesa Moana o se hace referencia a la afición de Ofelia por los cuentos de hadas. A partir de esta afición se pregunta al alumno por los personajes más comunes que encontramos en estas narraciones, las historias que cuentan y cómo suelen acabar. Además, se transcribe el inicio de la película, que en su forma de narrar se parece a un cuento (VV.AA. 2009: 43). Se pide a los alumnos que terminen de escribir el final de ese relato.

Otro caso es el de *Los amantes del círculo Polar* de Julio Medem (1998), que si bien no está basada en un texto literario, se emplea en la explotación didáctica un fragmento de la novela *Rayuela* de Julio Cortázar que trata sobre las casualidades -uno de los temas de la película- y se anima al alumno a argumentar sobre este asunto (VV.AA. 2009: 103). En la guía del profesor se comenta que Medem es un admirador de Cortázar. Por lo tanto, se utiliza un texto literario asociado a la temática del texto fílmico, aunque no se inspire en él.

Por último, se trabaja con la película *Mar adentro* de Alejandro Amenábar (2004), basada en el libro escrito por Ramón Sampedro del que se selecciona uno de sus poemas «¿Por qué morir?». El alumno debe completar las palabras que faltan en este texto poético y después responder a algunas cuestiones como con qué compara el escritor la muerte y qué sentimientos despierta la lectura de esta poesía en el estudiante.

En definitiva, constituyen ejemplos de la presencia de lo literario en el cine que podrían sugerir otra reflexión y otra amplia investigación, puesto que nosotros vamos a centrarnos, como ya comentamos en la introducción, en las recreaciones fílmicas y televisivas.

La editorial Edinumen es la que ha publicado hasta la fecha más material cinematográfico dirigido a ELE. Para este análisis, destacamos aquel en el que se hace referencia de alguna manera al cine y la literatura. Así, en 2002, dicha editorial publica *Creía que esto sólo pasaba en las películas*. Sus autoras, Gabriela Arribas y Elena Landone, pretenden avanzar en la investigación de la Enseñanza de Lenguas Asistidas por Ordenador (ELAO) y acompañan esta publicación de un CD interactivo dirigido a

alumnos de nivel intermedio-avanzado[51]. De los diecisiete fragmentos de películas que se seleccionan, seis pertenecen a adaptaciones cinematográficas: *Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri, 1994); *El bosque animado* (José Luis Cuerda, 1987); *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990); *El rey pasmado* (Imanol Uribe, 1991); *Cómo ser infeliz y disfrutarlo* (Enrique Urbizu, 1994) y *Tu nombre envenena mis sueños* (Pilar Miró, 1996). Se trata de comprobar cómo el cine se considera una muestra de lengua auténtica que contextualiza los actos de habla, ya que principalmente en este material se trabajan contenidos funcionales y gramaticales, con un enfoque comunicativo cercano al enfoque por tareas, según comentan las autoras.

Asimismo, la editorial Edinumen cuenta con dos colecciones. Por un lado, *Español con películas* que hasta el momento reúne dos adaptaciones*: El viaje a ninguna parte* y *La plaza del diamante*[52]. Ambos materiales incluyen la película original con subtítulos en español y un libro con explotaciones didácticas para la clase de ELE, y por otro lado, *Aprende español con…* que se propone trabajar con lecturas basadas en películas y series de televisión actuales acompañadas de un CD en el que se sigue el texto con el fin de que el alumno disfrute con la lectura de temas cercanos a sus gustos. Hasta el momento, solo se encuentra para nuestro propósito la adaptación *Soldados de Salamina* dirigida a un nivel B1 y adaptada para el aula por Noemí Cámara y Cecilia Bembibre (2011).

Ricardo Duerto se ocupa del trabajo didáctico de *El viaje a ninguna parte* de Fernando Fernán Gómez (1986), autor también de la novela homónima publicada un año antes de su versión fílmica. En ella se narran las aventuras teatrales y vitales de una compañía de cómicos que recorre la España interior de los años cincuenta. El autor realiza un detallado trabajo con la película para que el alumno que posea al menos un nivel B2 disfrute de esta en su versión original.

---

[51] Además, el CD-ROM se centra en las siguientes películas: *Bienvenido Mr. Marshall* (Luis García Berlanga, 1952); *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (Pedro Almodóvar, 1988); *Fresa y chocolate* (Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, 1993); *Tesis* (Alejandro Amenábar, 1996); *Todo es mentira* (Álvaro Fernández Armero, 1994); *El cartero (y Pablo Neruda)* (Michael Radford, 1994); *Amantes* (Vicente Aranda, 1991); *Belle Époque* (Fernando Trueba, 1992)*; Los peores años de nuestra vida* (Emilio Martínez-Lázaro, 1994); *Alegre ma non troppo* (Fernando Colomo, 1994). Véase la reseña de estas autoras (2002) o el análisis de Soriano (2009: 19-20).

[52] Otros títulos de la colección: *Flores de otro mundo* (Icíar Bollaín, 1999); *Sam y yo* (Eduardo Milewicz, 2002) y *En ninguna parte* (Miguel Ángel Cárcano, 2005).

En cuanto a la relación de la película con el libro, se anuncia como mera información al alumno en las actividades de previsionado planteadas, que antes de publicarse como novela esta obra fue un serial radiofónico en 1983 para Radio Nacional de España (RNE) que presentaba una historia sobre los actores de los años veinte y treinta, los llamados cómicos de la legua. En 1985, pasó a ser una novela con una estructura de quince capítulos y un epílogo.

Dentro de las actividades de visionado se ejercitan la comprensión audiovisual, la lengua, y se analizan los personajes y algunas secuencias con más detenimiento. En esta última sección se indica al alumno que tome notas sobre la adaptación de la novela al cine o sobre los vínculos entre el texto literario original y la película. Para ello, en un apartado llamado «Estrategia», se pregunta al estudiante si ha probado alguna vez a leer una novela después de ver la adaptación cinematográfica porque de esta manera se facilita su comprensión y disfruta de una magnífica experiencia literaria (Duerto 2010: 57). Además, se comenta cómo en la novela se pueden encontrar con los mismos personajes -aunque desarrollados con más detalle-, diálogos y situaciones.

En este mismo apartado se sugiere la secuencia en la que Carlitos (interpretado por el actor Gabino Diego) ensaya con su padre, Carlos Galván, y con los demás actores, y esta actividad se amplía con un enunciado que aparece en el libro y no en la película: «Por cada frase que digas bien, damos un paso adelante cada uno; y si la dices mal, lo damos para atrás». Se pide al estudiante que argumente con quién cree que está ensayando Carlitos (Duerto 2010: 61).

Duerto selecciona la secuencia en la que Juanita, una de las actrices de la compañía y amante del padre de Carlitos, comenta a Carlos Galván que se quiere marchar de la compañía, puesto que no la trata como antes de que llegara su hijo, y por eso prefiere irse a un 'bar de camareras', y comenta al alumno que los diálogos de la secuencia que acaban de ver son bastantes fieles a los de la novela, pero que en esta no se menciona el nombre del bar al que pretende ir Juanita. Por eso, se pide al estudiante que piense en cómo lo llamaría el autor de la historia (Duerto 2010: 68).

La secuencia fílmica en la que don Arturo, actor de teatro, se aventura en el mundo del cinematógrafo, no solo es una de las más emblemáticas de la película, sino

también del cine. De nuevo, el autor de este material la recoge para introducir un fragmento de la novela, con las palabras de consuelo y ánimo de uno de los miembros de la compañía. El fin es preguntar al alumno quién las pronuncia (*Ibídem*: 75).

Finalmente, dentro de estas actividades durante el visionado de la película, se escoge la secuencia en la que Carlos Galván visita a su amigo Sergio Maldonado y entablan una conversación en torno a los límites entre lo vivido y lo soñado, lo que es y parece ser. Con un enunciado que recuerda que en todas las adaptaciones de obras literarias al cine, en estas se ganan cosas y se pierden otras, o hay algunos detalles que no llegan o se modifican, se pide al alumno que conteste a cuatro preguntas con tres opciones de respuesta y que imagine la correcta a partir de lo que conocen del texto fílmico (*Ibídem*: 78).

No encontramos ninguna propuesta de actividades para después del visionado con la película y el libro, dado que el objetivo consiste en explotar de forma didáctica el texto fílmico, con todas sus claves lingüísticas y extralingüísticas.

Dentro de esta misma colección contamos con la explotación didáctica de la película *La plaza del diamante* de Francesc Betriu (1982), basada en la novela de la escritora catalana Mercè Rodoreda (1962), que relata la historia de Natalia durante los años treinta y cuarenta en Barcelona. Sus autoras dejan claro en la presentación que, al tratarse de un texto basado en una obra literaria, las posibilidades didácticas son a su juicio mayores (García-Viñó, Massó y Ortiz 2010: 5).

Esta guía persigue mejorar la comprensión audiovisual de estudiantes a partir del nivel B1 según el *MCER*, tanto con una integración de contenidos culturales (sobre la historia de España, la literatura y la sociedad de la época), interculturales, lingüísticos y estratégicos, como con una reflexión sobre el proceso de la lengua. Las autoras proponen visionados cortos de la película, lo que podría disminuir la comprensión global, pero sugieren que el profesor negocie con los alumnos la forma más conveniente de verla.

Dentro de las actividades de previsionado de la película se informa al alumno de que está inspirada en una obra literaria del mismo título y se les pregunta si han visto otras películas basadas en novelas, si creen que suelen ser fieles a las obras

literarias y qué ventajas tienen estas frente a una película o las que posee una película frente a una novela.

Además, las autoras ofrecen la posibilidad de realizar una lectura paralela del texto literario de Mercè Rodoreda para así analizar las semejanzas y las diferencias entre ambos textos, aunque esta actividad la dirigirían a los niveles más avanzados. De esta manera, se puede remitir a los alumnos al capítulo correspondiente de la novela (*Ibídem*: 13-14). Este apartado dedica también una actividad para conocer a la escritora a partir de uno de los primeros fotogramas que aparecen en la película.

En la sección «Actividades durante el visionado», uno de los ejercicios tiene como objetivo practicar el estilo directo e indirecto. Para ello, se transcribe un fragmento de la novela en el que doña Enriqueta le dice a Colometa que tiene que estar tranquila durante el embarazo para que no le pase nada a la niña. Se reproducen las palabras dichas por este personaje tanto en la novela como en la película y se analizan las diferencias (*Ibídem*: 52). Más adelante, cuando Natalia/Colometa vive en plena posguerra, se reproduce un pequeño fragmento del texto literario con los pensamientos que la acompañan en el momento en que se dirige a comprar lejía, para que, a partir de esta información, los alumnos predigan lo que hará y escriban una hipotética nota de suicidio de la protagonista.

Finalmente, en las actividades durante el visionado, se selecciona la escena final que termina con un grito de Natalia. Se pregunta a los alumnos por la interpretación de este grito y se comprueba con un fragmento de la novela dónde se ofrece esta respuesta (*Ibídem*: 79).

En cuanto a las actividades de postvisionado, una amplia batería de preguntas se centra en la biografía de la escritora catalana y no así en la del director, también catalán, Francesc Betriu (*Ibídem*: 52-54).

Hasta la redacción de este trabajo, el último libro que conocemos publicado por la editorial Edinumen con esta temática es *Vamos al cine*[53] de Cecilia Bembire y Noemí

[53] Las doce películas que se trabajan en este libro son *Chico y Rita* (Fernando Trueba, 2010); *El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001); *El orfanato* (Juan Antonio Bayona, 2007); *El secreto de sus ojos* (Juan José Campanella, 2009); *Los colores de la montaña* (Carlos César Arbeláez, 2010); *Machuca* (Andrés Wood, 2004); *Mar adentro* (Alejandro Amenábar, 2004); *Miss Bala* (Gerardo Naranjo, 2011); *Mujeres al borde de un ataque de*

Cámara (2013), material que utiliza segmentos de películas hispanas para alumnos de nivel intermedio/avanzado (B1/C2) y cuyo objetivo es mejorar su competencia comunicativa a través del visionado de los textos fílmicos con actividades preparadas para antes, durante y después de la visualización.

Ninguna de las películas seleccionadas es una adaptación cinematográfica, pero ¿existe alguna relación con la literatura? Por ejemplo, en *El hijo de la novia* (Juan José Campanella, 2001) se tienen en cuenta elementos literarios como el poema que recita una de las protagonistas, Norma, del poeta argentino Baldomero Fernández y se pregunta al alumno por lo que simboliza dicho poema en la película. Además, otra de las actrices, Vicky Belvedere, escribe una poesía y se pide al alumno que, por un lado, la complete con las palabras que faltan y, por otro, que responda a cuestiones sobre los sentimientos de Rafael, el padre de Vicky, al leer este poema.

Asimismo, diremos solo como algo anecdótico, que se cita al personaje de El Zorro dentro de la sección que las autoras llaman «¡Qué interesante!», el superhéroe creado por Johnston McCulley, a quien otro de los protagonistas, Juan Carlos, recuerda en varios momentos de la película (Bembire y Cámara 2013: 44-47).

Lo mismo sucede para la película *Machuca* (Andrés Wood, 2004), en la que uno de los elementos literarios citados en la sección «¡Qué interesante!» es el Llanero Solitario, personaje de ficción creado por el estadounidense Frank Striker y que en la película protagoniza las historias preferidas de Gonzalo Infante, uno de los personajes infantiles que forman parte de esta película colombiana (*Ibídem*: 112).

Una de las actividades para después del visionado de *Machuca* es que, al estar representada en las aulas y patios de un colegio, se pide al alumno que vean las películas de Harry Potter basadas en las novelas de J.K. Rowling y que comparen ambas para descubrir lo se dice de estos años escolares: cómo se describen a los niños; a los profesores; el ambiente del colegio; la vida fuera de él (*Ibídem*: 117-118).

Otra de las películas seleccionadas, *Mar adentro* de Alejandro Amenábar (2004), se basa en el libro escrito por su protagonista, Ramón Sampedro, *Cartas desde el infierno*. Al ser una obra que no es de ficción no entramos en su análisis, pero sí diremos que se

nervios (Pedro Almodóvar, 1988)*; También la lluvia* (Icíar Bollaín, 2010); *Un cuento chino* (Sebastián Borensztein, 2011) y *Volver* (Pedro Almodóvar, 2006). Véase la reseña de Carmen Herrero (2014).

recoge un extracto de este libro para preguntar al alumno si en la decisión final que ha tomado Sampedro ha tenido algo de peso sus viajes por el mundo, ya que él era marino.

Como observamos, ninguno de estos materiales posee como fines didácticos el estudio conjunto de la literatura y el cine o un desarrollo de la competencia literaria y cinematográfica. Todos parten del texto fílmico para proponer actividades con fines lingüísticos y socioculturales y, muy puntualmente, se menciona el referente literario y se trabaja con él[54].

3.2. Las recreaciones fílmicas y televisivas en las memorias/trabajos de fin de máster

En este apartado analizamos las memorias o trabajos de fin de máster que tratan las relaciones de la literatura y el cine/televisión en el aula de español como lengua extranjera. Así, del año 2000 es nuestra memoria *Literatura y cine: una propuesta para una clase de ELE* en la que proponemos un curso específico para alumnos universitarios de nivel C que no están en inmersión lingüística, donde se trabaja con ambas artes y cuyo hilo conductor se centra en la narrativa del siglo XX. Así, esbozamos un programa de dicho curso y nos ocupamos de desarrollar una unidad didáctica a propósito de la película *Mensaka. Páginas de una historia* de Salvador García Ruiz (1998) y del libro *Mensaka* de José Ángel Mañas (1995). Se emplean fragmentos de ambos textos y se ve la película completa en el aula a partir de actividades para antes, durante y después del visionado.

El alumno debe leer la novela completa y familiarizarse con los distintos movimientos literarios y artísticos (en concreto, con el mundo del cine) de una forma

[54] No es nuestro objetivo en esta tesis analizar el material de literatura y cine elaborado fuera de España, pero no podemos dejar de citar el libro *La Guerra Civil española a través del Cine y la Literatura* de Carlos González Casares (2009). En este libro, González propone un curso monográfico, dirigido a estudiantes que posean al menos un nivel B1 en español, de literatura y cine a partir de la Guerra Civil española como hilo conductor y con diez películas: *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006); *Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri, 1984); *Dragon Rapide* (Jaime Camino, 1986); *Tierra y libertad* (Ken Loach, 1995); *El viaje de Carol* (Imanol Uribe, 2002); *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999); *El lápiz del carpintero* (Antón Reixa, 2003); *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990); *Trece rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007) y *Soldados de Salamina* (David Trueba, 2003). En este libro se aprecia un interés por trabajar conjuntamente con la literatura y el cine.

comparativa y contrastiva, ya que esta puede ser una manera amena de aprender literatura y cine de España al mismo tiempo. De este modo, el alumno se aproxima también al lenguaje cinematográfico y aprende a leer la imagen y, seguramente, después de este curso no se limitará solo a fijarse en el tema de la adaptación o a realizar una valoración de la misma que se centre solo en si le ha gustado o no lo que ha visto. Asimismo, se pretende que el alumno aprenda la lengua a partir de la propuesta de actividades que se ofrecen para antes, durante y después del visionado de la película donde se van insertando la lectura de los fragmentos literarios escogidos.

Además, se tiene muy en cuenta el concepto de adaptación, entendido como un texto nuevo, es decir, como una posible lectura que un director ha elaborado del libro en el que se ha basado su película. Por lo tanto, a partir de cómo se concibe este término, se puede rentabilizar en el sentido de que se abre la posibilidad de fomentar el espíritu crítico del alumno, puesto que se obtienen muchas más lecturas y opiniones. Es decir, se efectúa crítica literaria y se observa cómo otro autor (en este caso el director de la película), que es a su vez un receptor o lector, ha interpretado de esta forma el texto y después se pone en su lugar al alumno.

Las obras que conforman el resto del curso que proponemos en esta memoria son *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942) y *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1975), esogidas para trabajar el realismo y el tremendismo y el primer cine del franquismo en la década de los años 40; *El camino* de Miguel Delibes (1950) y Ana Mariscal (1963) para los años 50, la novela social y la continuación del cine en un contexto franquista; *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos (1962) y Vicente Aranda (1986) con el objetivo de tratar la novela experimental de los años 60 y el Nuevo Cine Español; *El misterio de la cripta embrujada* de Eduardo Mendoza (1978) y *La cripta* de Cayetano del Real (1981), con el fin de abordar el abandono del experimentalismo en la novela de los 70 y el cine de la transición; con *El sur* de Adelaida García Morales (1985) y Víctor Erice (1983) en los años 80, se informa sobre el postmodernismo y el cine de la democracia y, finalmente, con *Mensaka* la novela y el cine de los 90. Así, se transmite un contenido cultural como es la literatura a partir del cine con la finalidad de que los alumnos aprendan al mismo tiempo la lengua meta, el español.

En esta memoria desarrollamos de forma íntegra la unidad sobre *Mensaka* con actividades comunicativas para trabajar las cuatro destrezas a partir de la explotación de la película y de fragmentos de su correspondiente novela. Además, incluimos una guía para el profesor con explicaciones sobre cómo llevar al aula cada una de las actividades en la que incorporamos materiales complementarios.

Huelga decir que tuvimos la oportunidad de llevar a la práctica el resto del curso propuesto en esta memoria en la Universidad de Masaryk en Brno (República Checa) durante los años 2000-2002, dentro de un seminario denominado «Literatura y cine». Para ello, contamos con un tiempo de 30 horas. Los únicos cambios en las obras escogidas fueron que la película *Los pájaros de Baden-Baden* se sustituyó por *El camino* de Ana Mariscal (1963) basada en la novela de Miguel Delibes (1950) y *La cripta* por *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1979) a partir de la novela también de Eduardo Mendoza (1975). Estos dos cambios realizaron por razones de accesibilidad de este material en el momento de impartir este curso fuera de España.

Por su parte, Pilar Concheiro Coello, en *Cine y literatura en ELE: una propuesta integrada a partir de* «La lengua de las mariposas», realiza una explotación didáctica de tres cuentos de Manuel Rivas del libro *¿Qué me quieres amor?*, llevados a la pantalla por José Luis Cuerda con el título *La lengua de las mariposas*. La autora evidencia las escasas explotaciones didácticas que consideran conjuntamente la literatura y el cine, por lo que dice que ha contado con muy pocas referencias a la hora de ofrecer su propuesta (Concheiro 2004: 54).

Concheiro busca incorporar los elementos literarios y cinematográficos para contextualizar las actividades sugeridas y hacerlas más atractivas, ya que además son materiales reales que incluyen elementos culturales. La autora pretende acercar la cultura hispánica a los estudiantes adultos de nivel avanzado o superior para así promover el gusto y la curiosidad por el cine español e hispanoamericano y desarrollar el aprendizaje de la lengua (*Ibídem*: 55).

Primero, aborda la explotación didáctica de los cuentos y luego la de la película. Se hace hincapié en los contenidos socioculturales (la educación, la religión, etc.), y

atiende también a los contenidos lingüísticos, sobre todo, a sus aspectos gramaticales y léxicos (*Ibídem*: 29-39).

Después, la autora encamina su propuesta didáctica a las relaciones que se establecen entre el texto literario de Manuel Rivas y el fílmico de José Luis Cuerda. Para ello, tiene en cuenta la interpretación de lo que se describe y se narra en el texto literario, con el fin de compararlo con la interpretación que aporta el texto fílmico, modo de fomentar el espíritu crítico en el alumno. Esta idea da pie, por un lado, a una reflexión que valore lo que ofrece la versión cinematográfica y la obra literaria y, por otro lado, a una opinión acerca de otros libros que se hayan llevado a la pantalla.

Las actividades se centran en aspectos como explicar, una vez que han leído los cuentos, la caracterización de los personajes dibujada por el director; señalar los puntos fuertes de la película y del cuento; indicar lo que echan de menos en el texto fílmico y que está presente en el relato y lo que aporta la adaptación; comparar los dos finales (*Ibídem*: 52).

En 2006, Iván Vizcaíno Rogado presenta su memoria de máster *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. Varias de las secuencias seleccionadas se corresponden con versiones literarias (Vizcaíno: 108-11), pero no se menciona en ninguna ocasión el texto literario, puesto que el objetivo es trabajar con el cine. Nos referimos a *Manolito Gafotas*, el personaje radiofónico y literario creado por Elvira Lindo, y a la selección de la secuencia en la que los alumnos leen sus redacciones a la Sita, la maestra del colegio en el que Manolito y sus amigos estudian. Se persigue que el alumno desarrolle su capacidad auditiva.

Es el caso también de *Malena es un nombre de tango*, secuencia dirigida a un nivel intermedio en la que mientras Malena y sus amigos lo están pasando bien conocen al chico que se pasea constantemente con su moto. El fin es que los alumnos describan el comportamiento de los personajes, su carácter (*Ibídem:* 125-127).

Otro ejemplo es el de la escena de la comunión del nieto de la Marquesa en *Los santos inocentes*, actividad dirigida a un nivel avanzado, que busca que el alumno conozca las normas sociales de otros países y fomente sus procesos de interculturalidad (*Ibídem*: 131-133).

Desde el texto literario como punto de partida, la memoria de máster de Encarna López Prats, *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé* propone llevar al aula la obra de 1966 del escritor catalán para un grupo de alumnos de nivel avanzado. El objetivo principal es desarrollar la capacidad de comprensión y expresión oral y escrita del estudiante con el propósito de adquirir los conocimientos necesarios para entender las obras literarias, ser capaces de disfrutarlas, saber resumir su contenido y hacer un comentario de ellas (López Prats 2009: 62).

Uno de los aspectos que aborda esta autora es el de «literatura y cine: la adaptación». Pero, ¿de qué modo la ha aprovechado para su aplicación en el aula? Por medio de 16 unidades va presentando la novela (el contexto de Juan Marsé, su narrativa, los personajes, Barcelona y sus barrios, sus referentes culturales), y en la unidad 15 emplea la adaptación cinematográfica realizada por Gonzalo Herralde (1983). Analiza la relación entre literatura y cine y sus resultados y, para conseguirlo, plantea una primera actividad que recoge un artículo de un periódico «El (imposible) idilio entre el cine y la obra de Juan Marsé». En él se habla de las pésimas adaptaciones que se han realizado de la obra del escritor catalán hasta el momento.

Tras ver la película de Gonzalo Herralde, se pide al alumno que debata sobre estas relaciones y que comente los aspectos positivos y/o negativos entre la novela y la adaptación y la idea transmitida en el artículo. Asimismo, el alumno lee un extracto de la novela y analiza si el personaje cinematográfico representa fielmente al del texto literario (para ello se fija en el tipo de registro y de acento de Manolo); si considera adecuado el final presentado en la versión cinematográfica en relación con el final de la novela o si se decanta normalmente por la novela o la versión cinematográfica (*Ibídem*: 129-131).

Es decir, la versión fílmica se ha empleado como elemento de apoyo al trabajo realizado sobre la novela y ofrece una visión complementaria a la que aporta la literatura sobre la realidad de la Barcelona de los años 50-60 y el cómo conviven la burguesía y las clases marginales. Por lo tanto, el reto para el profesor consiste en que

los alumnos hayan entendido y disfrutado de la novela, y el apoyo fílmico solo es un recurso posterior.

Si bien María Santaella Esquinas en *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE* (2010) no trata de manera explícita las relaciones entre literatura y cine, una de las técnicas docentes que propone dentro de su inventario, para alumnos de nivel B1, es trabajar con el tráiler que promocione películas basadas en novelas y relatos escritos.

El objetivo consiste en que el alumno «sea capaz de identificar los principales elementos narrativos y descriptivos recogidos en el resumen de un argumento de una novela y generar imágenes visuales a partir de ellos que después pueden contrastarse con las imágenes del tráiler» (Santaella 2010: 97). Además, se plantean cuestiones como si han visto algo diferente en el tráiler, por qué creen que lo ha cambiado el director o el productor o si hubiera sido diferente ver primero el tráiler y luego leer el argumento del libro.

Para trabajar fuera del aula, Santaella propone que los alumnos seleccionen un libro y su correspondiente adaptación de entre los que les ofrece el profesor para que busquen el argumento del texto literario y el tráiler de la película. Después, presentan el material seleccionado ante la clase y así se elabora un listado de propuestas de lecturas y de adaptaciones, de tal manera que invite a reflexionar sobre las ventajas que ofrece el hecho de leer primero un libro o a la inversa, ver primero una película, y se cuestionen si les facilita la comprensión lectora o audiovisual. Posteriormente, se escoge una de estas propuestas y el alumno decide si lee el libro completo o bien ve la adaptación con el objetivo de que, en otra sesión, se pongan en común la selección de los fragmentos de la novela o de la recreación y expliquen el porqué de su elección. Aunque la memoria de Santaella no trata específicamente nuestro tema como hemos comentado, nos parece oportuno mencionar esta técnica como una manera efectiva de acercamiento a las relaciones entre literatura y cine en ELE.

De nuevo, como se puede comprobar, las recreaciones televisivas no han sido motivo de inspiración para trabajos o memorias de fin de máster.

3.3. Las recreaciones fílmicas y televisivas en las revistas de ELE

Dentro del material en soporte digital que encontramos sobre nuestra temática, existe un amplio abanico de revistas que podemos clasificar en aquellas que, por un lado, pertenecen a las distintas Consejerías de Educación y Agregadurías que existen repartidas en el mundo y que se preocupan de enseñar el español y, por otro lado, en revistas de otras instituciones. Somos conscientes de que hay muchas otras publicaciones dirigidas a la didáctica de ELE, pero solo citaremos aquellas en las que se ha encontrado alguna referencia relacionada con nuestra línea de investigación. Para ello, seguimos un orden de presentación cronológico, es decir, según el año de publicación de la revista.

3.3.1. Revistas de las Consejerías de Educación

Se trata de aquellas revistas que las distintas Consejerías de Educación en el exterior editan a través de sus embajadas españolas dentro de las secciones de publicaciones y materiales didácticos. De las que existen fuera de España hemos encontrado información de nuestro interés en *Cuadernos de Rabat*, *Mosaico*, *Cuadernos de Italia y Grecia/Mediterráneo*, *Tecla*, *Voces Hispanas*, *Azulejo* y *Ponto.Br*.

3.3.1.1. *Cuadernos de Rabat*

Es la revista de la Consejería de Educación en Marruecos. Empezó llamándose *Aljamía* (1991) e incluía una gran variedad de información: artículos de lengua y de didáctica del español, experiencias de los centros educativos españoles en Marruecos, ensayos variados de literatura y cultura española, análisis de la situación de la lengua española en Marruecos, informaciones vinculadas a la Consejería de Educación, etc. Muy pronto se vio la necesidad de separar lo que era específicamente didáctico de lo actual y cultural. De esta manera, surgió *Cuadernos de Rabat* en 1994, que se especializó en la didáctica de ELE.

En el número 19 encontramos la propuesta de Sonia Ortega con la novela *La vida perra de Juanita Narboni* de Ángel Vázquez (1976) no tan conocida entre el público lector, pero un acierto para el contexto marroquí al que se dirige. Así, Ortega[55] tiene como objetivo la construcción y el desarrollo de la competencia intercultural a través de la incorporación de la literatura en el aula de ELE para alumnos de secundaria.

En primer lugar, se leen distintos fragmentos de la novela y se busca información en Internet sobre la película de Farida Benlyazid (2005) basada en esta obra. Después, se ve y se abre un coloquio sobre lo que han visto y lo que más les ha llamado la atención. No existen actividades específicas y secuenciadas para trabajar con la película o con ambos textos, si bien se hace referencia a los dos[56].

3.3.1.2. *Mosaico*

Esta revista, cuyo subtítulo reza: *Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, se crea a finales de 1998. Su nombre evoca la unión dentro de la diversidad, ya que la revista se dirige a tres países: Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo.

Nace con el fin de apoyar la tarea docente del profesor de ELE y de establecer el contacto entre los profesores y profesionales que se ocupan de la difusión del español. En la revista se combinan artículos teóricos con experiencias prácticas, además de informar y divulgar sobre becas, cursos, seminarios, etc., para la formación de profesores y eventos relacionados con el español.

El texto literario de Elvira Lindo, *Manolito Gafotas* y el del director Miguel Albadalejo (1999) son los escogidos por Esther Ortas Durand para llevar las aventuras de este niño de Carabanchel al aula. Después de presentar al personaje con varios fragmentos del libro, se propone que el alumno vea algunas secuencias de la adaptación para comprobar cómo pasa Manolito las vacaciones veraniegas en su barrio, puesto que comienzan sin poder salir de él por motivos económicos y

[55] La primera versión de esta novela la realizó Javier Aguirre en 1982 con la actriz Esperanza Roy en el papel de Juanita Narboni y se basa en todo un monólogo de esta intérprete.
[56] En esta misma revista aparece la propuesta de Pilar García Madrazo (2010), no incluida en este apartado, puesto que escoge una obra anterior a la narrativa del siglo XX seleccionada (*El Lazarillo de Tormes*, 1554), que no emplea tampoco el referente fílmico en su explotación.

familiares. Estas actividades no pretenden observar las relaciones entre ambos textos, sino que lo fílmico se utiliza como pretexto para seguir conociendo al personaje. Como tarea final, se propone que los alumnos se animen a escribir una aventura o una posible travesura de Manolito. Se leen en clase y se pregunta si alguna de las creaciones se podría convertir en un cortometraje (Ortas 2003: 35-38).

En el número 23 de esta revista, María Carmen Alonso Morales sugiere textos literarios para incluir en la clase de ELE. Muchos de los que cita cuentan con una recreación, pero no se alude a ella. Nos referimos a *Don Quijote de la Mancha*; *El Cid*; *El libro de Buen Amor* o *La tabla de Flandes* de Arturo Pérez-Reverte (1990) de la que sí cita su referente pictórico, el cuadro del pintor flamenco Pieter van Huys, *La partida de ajedrez* (Alonso 2009: 23-30)[57]. De nuevo, un caso más que no tiene en cuenta el referente literario o el fílmico para la propuesta didáctica.

3.3.1.3. *Cuadernos de Italia y Grecia/Mediterráneo*

Es la revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania. Su primer año de edición fue en 2001 y el último en 2008, con la publicación de un total de siete números (uno por año). A partir de 2009 pasó a llamarse *Mediterráneo*.

Así, en su número 2, Sonsoles Calvo Martínez (2002) plantea la explotación didáctica de la película *Las bicicletas son para el verano* trabajada desde la perspectiva del cine y comenta cómo la Guerra Civil es uno de los temas que más ha marcado la vida del siglo XX de ahí que sea interesante que el alumno lo conozca ya que, además, el relato toma la perspectiva de los ojos de un adolescente. Esta actividad se dirige a este colectivo con un nivel lingüístico medio-avanzado.

Se proponen varias actividades para trabajar el texto fílmico con todas las destrezas, pero pese a que se subraya que es la adaptación de una obra de teatro, no se recurre a ella como se hace con otros textos, como el caso de algunos poemas relacionados con la temática que nos ocupa. Es decir, se va más allá del texto y, por

[57] En 1999, dentro de un número especial sobre literatura, Luis Arteta propone una actividad para alumnos de nivel intermedio con el libro de Miguel de Cervantes *El Quijote* para que se familiaricen con esta obra de la literatura, pero no cita el uso de la obra fílmica (Arteta 1999: 42-43).

ejemplo, también se propone comentar la película con respecto al cuadro de *El Guernica*[58].

3.3.1.4. *Tecla*

Revista electrónica mensual publicada por la Consejería de Educación en el Reino Unido e Irlanda desde 2005 con actividades dirigidas a profesores y estudiantes de español. La estructura ha sido casi siempre la misma: un texto inicial, normalmente relacionado con algún aspecto de las culturas hispánicas, seguido de actividades y soluciones a las mismas.

Laura Romero (2005)[59] propone varias adaptaciones que tratan diversos momentos de la realidad española. Entre ellas se encuentra *La estanquera de Vallecas* (Eloy de la Iglesia, 1987), pero nada se hace con esta película que lleve a un alumno de nivel intermedio B1 a trabajar con este texto. No se menciona su referente literario, la obra teatral de José Luis Alonso de Santos (1981).

Miguel Ángel Miguel (2006) se ocupa de la novela *Cien años de soledad* de la que realiza una descripción general del escritor y del libro de García Márquez pero sin citar el texto fílmico.

La novela de Javier Cercas, *Soldados de Salamina* es elegida por Lucila Benítez Martínez (2009) para introducir de manera muy general la obra y presentarla a alumnos de un nivel B1. Se cita la película de David Trueba en la que está basado el libro, incluso algunos cambios que el texto fílmico toma, pero no se trabajan ambos textos en el aula. Esta misma autora aborda también la adaptación *El método* basada en

[58] En el número de 2005 se incluyen dos artículos sobre *El Quijote* con motivo, por un lado, de la celebración del IV Centenario de la primera publicación de esta obra en el Palazzo del Campidoglio del Ayuntamiento de Roma y, por otro, de la inauguración en Tesalónica de una exposición de más de un centenar de obras de este libro en diferentes formatos y lenguas. En ninguno de los dos se menciona ningún referente fílmico, de hecho, las propuestas se encaminan al comentario del texto literario. Véase Montes Amuriza (2005) y Mata Verdoy (2005).

[59] En este mismo año, Isabel Rubio Pérez, a propósito de la celebración del cuarto centenario del Quijote, presenta una actividad introductoria a este libro que prescinde del uso de cualquiera de los textos fílmicos que existen sobre la novela de Miguel de Cervantes. Lo mismo sucede con la explotación didáctica de la carta de Sancho Panza a su mujer para un alumno de nivel B1 que propone Miguel (2005).

la obra teatral de Jordi Galcerán, pero solo encontramos un pretexto para presentar la película sin apenas actividades sobre la misma (2013).

3.3.1.5. *Voces Hispanas*

Es la revista anual de la Consejería de Educación en Nueva Zelanda y Australia. En ella, Alfredo Martínez Expósito (2006) repasa las adaptaciones cinematográficas que se han producido sobre *El Quijote* y explica que son un modo de acercar las grandes obras literarias al gran público. Al menos existen 300 documentos fílmicos, que proceden de todos los países y culturas, inspirados en esta obra de los que los televisivos, según el autor, han conseguido acercarse al libro con mucho más acierto que las películas, y son las versiones más interesantes las que realizan un intento por responder a la literariedad de la novela con métodos cinematográficos. Es la única ocasión que un autor atiende también a la cuestión televisiva de las adaptaciones cinematográficas, de ahí que la hayamos destacado aunque la selección de la obra se escape a nuestro periodo de estudio.

3.3.1.6. *Azulejo*

Esta publicación de didáctica de ELE de la Consejería de Educación en Portugal se edita por primera vez en 2008 al comprobar que el número de alumnos que estudiaban español en la enseñanza reglada no universitaria de este país había aumentado un 80%. Con el fin de contribuir a esa necesidad y ayudar a los profesores en su práctica docente, nace esta revista. Su principal objetivo es ofrecer materiales para aplicarlos directamente en el aula de español como lengua extranjera.

En esta revista Neus Lagunas (2008) propone una actividad dirigida a un alumnado de nivel B2 con la novela *Los girasoles ciegos* de Alberto Méndez que, tras trabajar con uno de los relatos que la configuran (en concreto, el cuarto, *1942 o Los girasoles ciegos*), sugiere ver la película y posteriormente practicar los aspectos que diferencian los dos géneros, así como abrir un debate sobre la relación entre cine y

literatura. Todo ello da pie a una actividad final de expresión escrita que simula una confesión.

En 2014, Mirta Fernández y Marta Fernández sugieren utilizar con fines didácticos la novela de María Dueñas *El tiempo entre costuras* y fragmentos de la serie de televisión que emitió el canal Antena 3. La propuesta se dirige a estudiantes con un nivel B2/C1 con el fin de que tomen conciencia de la diversidad cultural española y de que trabajen todas las destrezas. Como contenido cultural se selecciona la transmisión de conocimientos de la narrativa contemporánea española. Principalmente, se explota un fragmento de la novela que insiste en aspectos léxicos y discursivos. La secuencia escogida de la serie sirve a las autoras para presentar a los personajes que componen estos textos. Si bien se busca incluir un contenido literario y cinematográfico, estos más bien quedan como pretexto para la enseñanza de la lengua.

3.3.1.7. *Ponto Br.*

La revista digital *Ponto.Br* de la Consejería de Educación en Brasil se publica desde 2009 y de manera anual pone a disposición del profesorado de ELE múltiples materiales didácticos para su uso en el aula. En su número 3, Marta Giralt Lorenz (2011) propone una unidad didáctica sobre la novela de Camilo José Cela, *La colmena*, que tiene también en cuenta la película dirigida por Mario Camus.

El objetivo es acercar al alumno de nivel C1 tanto a la obra literaria como a su versión cinematográfica para que así pueda visualizar, por un lado, la adaptación al cine de una novela (lenguaje literario/lenguaje cinematográfico; diferentes géneros y productos textuales) y, por otro lado, la España de la posguerra en el Madrid de los años 50. Como tarea final se invita a describir a uno de los personajes de la novela/película con un estilo literario. Giralt piensa que es una fuente de motivación para el alumno el hecho de que tras la película que han visto haya un libro.

En primer lugar, se presenta la autobiografía del escritor Camilo José Cela y una secuencia de la película de Mario Camus en la que se encuentra al propio Cela en el café de Rosa, la propietaria del establecimiento. Después, se proyectan distintas secuencias para conocer la España de los años 50. A continuación, se reflexiona sobre el

título del libro con apoyo de la última secuencia de la película y la transcripción del texto, muy cercana a la de la novela, que sirve para comparar ambos textos.

En segundo lugar, se utilizan fragmentos de la novela que corresponden a cinco de los personajes que aparecen en esta y que se utilizan para presentar modelos de lengua literaria. Esta selección sirve para comparar el modo en el que el lenguaje cinematográfico escenifica una descripción literaria. Seguidamente, se proyecta de nuevo la escena que describe a Rosa para que los alumnos, en grupo, escriban una descripción sobre ella. Después, el profesor entrega el texto literario para que los alumnos comprueben las descripciones que han escrito.

Para terminar, se pide al alumno que se autoevalúe y se le pregunta, por ejemplo:

> ¿Qué te ha parecido más difícil de estas tres actividades? ¿Por qué?
> a) Entender los fragmentos literarios.
> b) Escribir la descripción de Doña Rosa.
> c) Entender las secuencias cinematográficas.
>
> Por tanto, en el futuro deberías:
> ( ) Leer más novelas o cuentos en español.
> ( ) Ver más películas en español.
> ( ) Escribir más en español (Giralt: 120).

3.4. Otras revistas

Esta sección incluye aquellas revistas que no forman parte de ninguna Consejería de Educación y que se dirigen también específicamente a profesores de ELE como *Frecuencia L*, *RedELE*, *MarcoELE*, *ForoELE* y *RutaELE*.

3.4.1. *Frecuencia L*

Publicación semestral dirigida a profesores de ELE cuyo objetivo es ofrecer información y formación metodológica a este profesorado. Se crea en 1996 y hasta 2006 (con el número 35) aparece impresa. A partir de esta fecha presenta una renovación y pasa a llamarse *Nueva Frecuencia L* e incluye otras secciones como «Especialización de

profesores de ELE», «Didáctica reflexión», «Didáctica acción», «Español con fines específicos», «Lengua y cultura Hispanoamericana», «Reseñas», «Publicaciones», «Información y eventos ELE» y «Encarte». En la actualidad, la revista se puede encontrar en la página web de la editorial Edinumen desglosada en varias secciones: «CampusProfEle», «Formación», «Para tu clase» y «Zona Frecuencia L».

De ella destacamos el artículo de Raquel Martínez Ortega (2003)[60] quien, dentro del español con fines específicos, ha diseñado una propuesta para la enseñanza de la Historia de España del siglo XX a estudiantes de ELE de nivel B2. Incorpora secciones como «Un poco de arte», «Filmoteca», «El rincón literario» y «Canciones para…», instrumentos al servicio de la enseñanza de la historia, el objetivo de la autora.

Nos interesan especialmente los apartados «Filmoteca» y «Rincón literario» en los que, para conseguir el objetivo histórico de presentar las vivencias de la población civil durante la guerra, utiliza la novela *El camino* y luego se vale de un texto fílmico distinto al de la adaptación de la obra de Delibes, el del director Antonio Mercero, *La hora de los valientes*. Esto le sirve a la autora para comparar cómo vivía la guerra un niño en el campo y en la ciudad y, a nosotros, para comprobar cómo el apoyo en lo literario no tiene que estar siempre en el libro en el que se basa la película.

3.4.2. *RedELE*

La revista *RedELE* (Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera) es una publicación del Ministerio de Educación de España destinada a los profesores de ELE cuyo objetivo se centra en ofrecer información específica acerca de la didáctica de esta disciplina y en contribuir a la formación del profesorado. Consta de dos publicaciones, por un lado, la revista *RedELE*, cuyo primer número data de marzo de 2004, acoge artículos sobre didáctica del español como lengua extranjera, reflexiones de experiencias didácticas en el aula de ELE, materiales didácticos, actas de congresos,

[60] Además, puede consultarse el artículo de Consuelo García Manzano (2002) que utiliza la obra de teatro *Bajarse al moro* de José Luis Alonso de Santos con el objetivo de descubrir el humor del texto literario a partir del reconocimiento de las reglas de cortesía transgredidas. Habría sido interesante para este fin, apoyarse también en el texto fílmico que posee el texto teatral, ya que de este modo se podría haber enriquecido más la propuesta.

etc. y, por otro, la «Biblioteca», sección en la que se recogen memorias de máster y tesis doctorales.

Así, *RedELE* incorpora la propuesta de Carmen Rojas Gordillo (2004) con la película *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda (1999) basada en tres cuentos del libro *¿Qué me quieres amor?* de Manuel Rivas (1996): «La lengua de las mariposas», «Un saxo en la niebla» y «Carmiña».

El objetivo de la explotación didáctica es contextualizar los elementos históricos, sociopolíticos y culturales de la II República en España a partir de la adaptación y de su comparación con los tres cuentos en la que se basa. Asimismo, se señalan las semejanzas y divergencias entre texto literario y fílmico. Para la autora, «una excelente manera de abordar el texto literario es hacerlo en comparación con su versión fílmica, lo que nos permite vincular técnicas narrativas y temas culturales en el cine y la literatura y ver cómo se influyen mutuamente» (Rojas 2004: 1).

En el libro, los tres relatos aparecen de manera independiente, en cambio, se integran en la película, hecho no muy usual a la hora de pensar en una adaptación. La autora del artículo presenta claramente las semejanzas y diferencias encontradas entre los personajes del libro y la película, y el marco temporal que en el libro abarca desde la guerra de África hasta finales de los 40 y en la película se centra en el año 1936.

En el anexo que incluye se recoge un listado alfabético de aquellos escritores españoles que cuentan con recreaciones fílmicas (de novela, relato y teatro) hasta la fecha de publicación del artículo.

María José Anadón Pérez (2005) estudia la figura del pícaro en cuatro novelas: *La vida del Lazarillo de Tormes*, *La ciudad de los prodigios*, *La Reina del Sur* e *Ilona llega con la lluvia.* La idea está dirigida a estudiantes universitarios dentro de un curso de perfeccionamiento. Para la propuesta de actividades de *El Lazarillo de Tormes* (anónimo), se apoya en la recreación fílmica realizada por Fernando Fernán Gómez y José Luis García Sánchez con el título de *Lázaro de Tormes* (2000), centrada sobre todo en la vida de Lázaro adulto.

Se compara el inicio de la película con el monólogo de Lázaro y el prólogo del libro que juega con la ficción de una carta. Así, se pregunta a los alumnos en qué

difiere el punto de vista del personaje de la película respecto al del libro. Después, se inician una serie de actividades, a partir del episodio en el que Lázaro burla a un ciego para no pasar hambre, en las que se emplea el texto literario y el fílmico –o solamente el fílmico– para comprobar si los alumnos han entendido lo que han leído y visto, sobre todo, con preguntas concretas que practican la comprensión lectora y audiovisual detalladas. Se llega a trabajar con la adaptación completa en el aula[61].

La segunda novela que Anadón explota de manera didáctica en la clase es *La ciudad de los prodigios* (Eduardo Mendoza, 1986) y la película de Mario Camus (1999). En primer lugar, se compara el retrato de Delfina en la película y en el libro, con el objetivo de destacar las diferencias entre ambos textos.

A continuación, se centra en la descripción de la ciudad de Barcelona y en el conocimiento de los personajes de la novela a través de la versión fílmica, a saber: en don Humbert, en don Alexandre, en los enmascarados, en la carbonera y en Onofre, el pícaro moderno. Casi todas las actividades ejercitan la comprensión audiovisual global y la de información detallada de lo que se ve. Para terminar, se comparan los finales de ambos textos, ya que el del fílmico difiere totalmente del literario.

Le siguen una serie de actividades con la novela de Arturo Pérez-Reverte, *La reina del Sur* (2002) que no comentaremos, puesto que en el momento de la explotación didáctica la autora no disponía de su adaptación (hasta 2011 no se llevó a la televisión)[62]. En este caso observamos cómo funciona Teresa Mendoza, su protagonista, como pícara.

Anadón termina su propuesta con la elección del libro del escritor colombiano Álvaro Mutis, *Ilona llega con la lluvia* (1988) que llamó la atención del también director colombiano Sergio Cabrera (1998). En este caso, sabemos que los alumnos han leído la novela de Mutis, así que se comienza la sesión con preguntas generales sobre el libro.

[61] Para *La vida del Lazarillo de Tormes* se puede consultar la actividad de Óscar Rodríguez García (2012), que trabaja entre el texto fílmico y el literario. El número 4 de esta revista acoge también el trabajo de José María Mateo Fernández (2005) sobre la novela *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* tanto para familiarizar al alumno con la universalidad de este personaje y del libro como para verificar la actualidad que sigue teniendo. Pero comprobamos que no se ha aprovechado ni mencionado la versión cinematográfica para este fin.

[62] En el año 2011, Walter Doehner y Mauricio Cruz realizaron una telenovela y serie de televisión de producción colombiana y española de 63 episodios a partir de la novela de Arturo Pérez-Reverte. Fue producida por R.T.I, Telemundo y Antena 3 para Caracol TV con gran éxito de audiencia.

Se ve la película completa con actividades que invitan a imaginar los personajes, con ejercicios de comprensión oral, por ejemplo, se completan palabras o enunciados que faltan en los diálogos y con comentarios sobre el sentido de una escena (la del collar) que en el libro no aparece.

La unidad didáctica propuesta por Paula Perero Chavarría (2007) sobre *La lengua de las mariposas* toma como punto de partida la lectura de fragmentos de los cuentos para preparar el visionado completo de la adaptación. Perero considera que las adaptaciones cinematográficas ofrecen una vía de explotación didáctica mucho más enriquecedora, ya que se cuenta también con el texto literario, fuente de material auténtico. Además, la autora busca trabajar las cuatro destrezas al mismo tiempo que introduce al alumno en la temática de la época de la guerra civil. Las actividades se dirigen a alumnos con un nivel avanzado en español.

Ismael Souto Rumbo (2008) escoge la colección de cuentos *Obabakoak* de Bernardo Atxaga (1990) con el objetivo de favorecer la competencia literaria y adquirir las herramientas adecuadas para llevar a cabo un comentario crítico de un texto literario en un grupo de nivel avanzado. Para tal fin, no se sirve de la recreación fílmica de Montxo Armendáriz (*Obaba*, 2005).

Las Trece Rosas Rojas de Carlos Fonseca (2004) es otro de los libros que ha llamado la atención para su adaptación fílmica, en este caso de la mano de Emilio Martínez-Lázaro en 2007. Nuria López Fernández (2010) nos propone su uso en el aula. Al tratarse de un texto de no ficción no lo hemos incluido en nuestro análisis, pero es una propuesta diseñada para un grupo de alumnos de nivel avanzado e integrada en un programa de lengua, no para un curso específico, que solo utiliza el texto fílmico. Presenta a los alumnos los momentos históricos de la Guerra Civil y la posguerra en España.

3.4.3. *MarcoELE*

Esta revista se dedica desde 2005 a la didáctica del español como lengua extranjera y el profesor encuentra en ella material específico para su formación y para

sus clases clasificado según los niveles del *MCER*. Se incluyen artículos, monografías, entrevistas, reseñas y se publican digitalmente dos números anuales[63].

Las sugerencias de Ester Rabasco e Inmaculada Soriano plantean llevar al aula varias películas basadas en una novela, pero para las autoras el texto literario no resulta un motivo de utilización en la explotación didáctica. Por ejemplo, con *El cielo abierto* de Miguel Albadalejo (1999), basada en un guion de Elvira Lindo, se pretende que los alumnos de un nivel C sean capaces de redactar una crítica cinematográfica sobre la película (Rabasco y Soriano: 2007).

En 2008, Rabasco y Soriano seleccionan para sus explotaciones didácticas las siguientes películas: *Las razones de mis amigos* de Gerardo Herrero (2000), inspirada en la novela *La conquista del aire* de Belén Gopegui, busca que los estudiantes de un nivel intermedio (B1) profundicen en el tema de la amistad; *Nadie conoce a nadie* de Mateo Gil (1999), sobre la novela homónima de este mismo autor, propuesta para presentar a los alumnos de un nivel superior (C) un contenido sociocultural como la Semana Santa en Sevilla y las particularidades lingüísticas del andaluz o, finalmente, *El porqué de las cosas* de Ventura Pons (1994), con la que las autoras escogen varios episodios de este libro de relatos de Quim Monzó, a saber: «Sensatez», «Sinceridad», «Sumisión» y «Pasión», pero sin un trabajo conjunto. El objetivo es promover el debate sobre las relaciones personales entre el alumnado de nivel C1. Solo en la ficha que incluye el material necesario se sugiere que para facilitar la comprensión antes del visionado o para afianzar el vocabulario después de ver la adaptación, se utilice el libro de relatos.

Todas son actividades que se plantean sin necesidad entonces de que el material de partida sea una recreación fílmica, por lo que se infiere que no importa el texto literario para lograr las tareas que se marcan las autoras y que se obvia absolutamente. Por lo tanto, la aportación didáctica con películas que cuentan con una recreación fílmica se enfoca hacia el uso del cine, no al del cine y la literatura, es decir, interesa el texto fílmico como tal, aunque la película posea un texto literario de partida.

[63] La revista también ha acogido una propuesta sobre uno de los libros más emblemáticos de la literatura española, *El Quijote*. Véase Buendía Perni, Bueno Olivares, González-Novo Sánchez y Lucha Cuadros (2006). Las actividades se dirigen a estudiantes de nivel avanzado (B2) y no se apoyan en ninguna de las numerosas versiones cinematográficas que ha tenido esta obra.

También en esta revista María Dolores Albadalejo (2007) presenta sugerencias encaminadas a cómo llevar la literatura a la clase de ELE y comenta que si un alumno ha leído con anterioridad la novela, el relato o la obra de teatro que cuenta con una adaptación cinematográfica, la puede ver y a partir de esta extraer actividades de debate, escritura, etc., ya que existen afortunadamente, según la autora, numerosas versiones fílmicas. Aunque cita las recreaciones fílmicas *La colmena* o *Como agua para chocolate*, no se recoge ninguna propuesta didáctica, pero sí se considera la integración de ambas disciplinas útil para el trabajo en el aula.

Sin embargo, Manuel Antonio Fernández (2008) sugiere un claro empleo del cine y la literatura con la explotación didáctica que lleva a cabo de *Como agua para chocolate* (Alfonso Arau, 1992). El autor presenta una serie de actividades, dirigidas a estudiantes del nivel C, como la lectura del primer capítulo de la novela de Laura Esquivel y la toma de una serie de decisiones para llevarlo a la gran pantalla y tiene en cuenta aspectos como el *casting*, el vestuario, la escenografía, la ambientación, la música, etc. Después, se plantea tanto comparar este capítulo de la novela con las secuencias correspondientes de la película, como imaginar una continuación para el capítulo trabajado.

En las actividades de precalentamiento se reflexiona entre las relaciones del cine y la literatura, con cuestiones del tipo dónde se representan mejor los siguientes aspectos, si en la novela o en su adaptación cinematográfica e indica: la acción, la ambientación, la apariencia física, el carácter de los personajes, el color, el comportamiento de los personajes, el contexto social e histórico, los estados de ánimo, las expresiones faciales, la interacción, la luz, los movimientos, los pensamientos e ideas, las sensaciones físicas, los sentimientos, el sonido, las texturas y formas. Todo ello para que el alumno incida en estas cuestiones.

Además, Fernández recomienda al estudiante que, después de leer el primer capítulo de la novela, visualice la escena cinematográfica que se corresponde con lo que acaba de leer y que amplíe otros aspectos sobre los personajes (su físico, su forma de vestir, su comportamiento, su forma de hablar, etc.), la ambientación y la escenografía (el paisaje, la casa, el espacio, los muebles, etc.), el montaje (si seguirían el

orden cronológico de los acontecimientos o respetarían el *flash-back* que aparece en el primer capítulo; si filmarían todos los acontecimientos relatados o si quitarían algunos); el uso del color y de la luz; la música. Es decir, se pide al alumno que se ponga en la piel del director que adapta la novela, de una manera colaborativa. Después, se elige la mejor propuesta que ofrezca cada uno de los grupos que se forman.

Durante el visionado de los primeros doce minutos (primero sin imagen), los alumnos tienen a la vista el primer capítulo para subrayar en él las partes que escuchen; escribir con una X las que no escuchen y marcar la palabra 'diálogo' si aparece de forma narrativa en la novela. El autor propone un ejemplo para orientar al alumno en la realización de la actividad, su propuesta está enfocada en la explotación de manera lúdica del apartado «¡A la caza de las diferencias!».

Posteriormente, se comparan las anotaciones de los grupos y tratan de responder a las siguientes cuestiones:

> • *¿Qué grado de similitud existe entre el capítulo y la novela? ¿De qué forma se ven reflejadas en la película estas similitudes?*
> • *¿Sobre qué porcentaje del capítulo habéis escrito una "X"?*
> • *Estas partes del capítulo que no habéis escuchado en la secuencia, ¿pensáis que pueden ser plasmadas en la película mediante imágenes? ¿Cuáles de ellas y por qué?*
> • *¿Cuáles pensáis que no aparecerán de ninguna forma en la película? ¿Por qué?*
> • *Ya hemos visto que algunos diálogos de la película aparecen en la novela en forma narrativa. ¿Hay algún diálogo en la película que no aparezca de ninguna forma en la novela? Si es así, ¿cuál? ¿Por qué creéis que la guionista ha tomado esta decisión?*
> • *¿Qué os ha parecido la música de la película? ¿Cuál es su función en las diferentes secuencias?* (Fernández 2008)

Se vuelven a proyectar los primeros doce minutos de la película, pero ahora también con el sonido. De nuevo se ofrecen una serie de cuestiones para completar y comentar después de su visionado:

- *¿Qué partes de la novela aparecen en la película mediante imágenes?*
- *¿Cuáles se han eliminado?*
- *¿Qué te han parecido la ambientación y la escenografía? ¿Son tal y como las habías imaginado? ¿En qué se diferencian?*
- *Y los actores y actrices, ¿son como los habías imaginado? ¿Son diferentes su físico, su vestimenta o su forma de hablar?* (*Ibídem* 2008)

El fin no es leer la novela completa, sino ver la película entera, pero, luego, la sugerencia de lectura que el profesor pide para elaborar fuera del aula da paso a otro texto, *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz, sobre todo a la lectura del capítulo «Todos santos, días de muertos» para comprender el carácter y la forma de ser de los mexicanos. Por lo tanto, la explotación didáctica está centrada en la lectura de un primer capítulo de la novela y se va más allá del texto fuente con la recomendación del libro de Octavio Paz, como todo un ejercicio de intertextualidad.

Si bien nuestro objetivo no es investigar sobre las relaciones entre cine y teatro, mencionamos la propuesta didáctica en esta misma revista de Iria Vázquez Mariño (2009) quien se ocupa de la película *El método* de Marcelo Piñeyro (2005) a partir de la obra teatral de Jordi Galcerán, *El método Grönholm*. Dirigida a estudiantes desde el nivel B2 del *MCER*, sugiere explotar contenidos socioculturales relacionados con el tema del trabajo en la sociedad actual española, como las entrevistas laborales, las relaciones sociales y pragmáticas entre los candidatos y estos y los entrevistadores, solo a partir del texto fílmico.

También a Alicia Arjonilla Sampedro (2009) le ha llamado la atención la película *El método* y plantea una serie de actividades para un nivel C1 cuyos objetivos consisten en integrar el cine en la clase de español con fines específicos (EFE) como recurso lingüístico y sociocultural, además de analizar los componentes socioculturales que aparecen en una entrevista de trabajo. Se presentan actividades con diversas escenas de toda la película aunque el fin no es verla completa. Arjonilla menciona la obra de teatro y selecciona algunos fragmentos de ella, si bien no propone un trabajo conjunto con ambas artes.

Se toman varios fragmentos de la obra de teatro para contextualizar el tema al estudiante para que así tenga algunos conocimientos previos acerca de lo que va a ver. Por lo tanto, en este ejemplo, el texto literario se utiliza dentro de las actividades antes del visionado para ofrecer al alumno un contexto. Hay que destacar que la propuesta se dirige a una clase de español con fines específicos.

Si bien el objetivo de Juan Ignacio Toro Escudero (2009) es reseñar las principales investigaciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera que han empleado el cine y dar cuenta de la importancia de este en una clase de cultura hispana, escoge la película *Mensaka* de Salvador García Ruiz (1998) para llevar al aula diversos contenidos propios de un nivel intermedio (B1), como describir la personalidad y el carácter de las personas (para ello se trabaja el léxico de este tema), o hablar de estados de ánimo (con las diferencias entre los verbos *ser* y *estar* según el adjetivo utilizado).

Los contenidos culturales que se persiguen son el debate sobre las relaciones de pareja y su contraste con lo que sucede en los países de procedencia del alumno. No se menciona el texto de partida para esta obra, es decir, el libro de José Ángel Mañas.

Por último, hasta la fecha de cierre de este trabajo, encontramos también en esta revista la aportación de Guillermo Martín Ruiz (2011) para la película *Mensaka* con el fin de practicar los exponentes lingüísticos relacionados con las peticiones indirectas en un grupo de estudiantes de nivel C1. Tampoco se utiliza el texto literario de José Ángel Mañas. Como se observa, se puede seleccionar una misma película para niveles diferentes según sea la actividad que se plantee.

3.4.4. *ForoELE*

Desde 2005 lleva activa esta revista anual que acoge las propuestas presentadas en el simposio que se celebra previamente.

En ella, encontramos la actividad de Eugenio Gillani Martín sobre *La ciudad de los prodigios* de Eduardo Mendoza para practicar la expresión oral tanto en su vertiente dialógica como monológica y desarrollar las habilidades sociales y la competencia pragmática en alumnos a partir de un nivel B1. No se emplea ni se cita la adaptación

fílmica correspondiente y se centra en que sea un modelo aplicable a la lectura de otras novelas, por lo tanto, no se especifica con ninguna actividad concreta de la novela de Mendoza[64].

Por su parte, Daiana Dumbrăvescu y Susana Merino (2010) buscan que un alumno universitario de ELE de Filología Hispánica lea la novela *El camino* de Miguel Delibes para mejorar la competencia literaria y comunicativa. Se indica que esta novela debe pertenecer al currículo de la universidad como una de las lecturas obligatorias para el estudiante. Todas las actividades se encaminan a trabajar con el libro, excepto una en la que se plantea ver dos minutos del primer capítulo de la serie que TVE emitió en 1978 de esta obra dirigida por Josefina Molina. Las autoras piensan que el fin de esto es que el alumno desarrolle técnicas y estrategias para entender el contenido de los mensajes de transmisión oral. Por lo tanto, aquí observamos un empleo puntual de la recreación televisiva.

Además, comentan que el método comparativo es eficaz a la hora de apreciar las analogías y diferencias para destacar los rasgos típicos de una obra, de ahí que ver el libro y la película sean relevantes, si bien, no olvidemos que Dumbrăvescu y Merino lo mencionan, principalmente, porque quieren comparar la obra de Miguel Delibes con la del rumano Ion Creangă, *Recuerdos de la niñez* y así establecer una conexión entre las dos literaturas europeas.

Las mismas autoras en 2011 dirigen la propuesta didáctica de *Nada* de Carmen Laforet (1944) a un estudiante universitario de nivel B2. Pretenden que sea capaz de conocer el contexto sociocultural de la España de la posguerra a partir de la lectura de esta novela. Un breve fragmento fílmico de la adaptación de Edgar Neville, después de la lectura de las primeras páginas del libro, se emplea para ilustrar lo que se acaba de leer y con el fin de que el alumno comprenda mejor la atmósfera de la ciudad representada, Barcelona.

El cuento «La monarquía» del libro *El porqué de las cosas* del escritor catalán Quim Monzó llama la atención de Mª Vanessa Izquierdo Bulgarelli, Estrella A.

[64] No analizamos en estas páginas la propuesta de Cristina Botella González en este mismo número que lleva al aula *Don Quijote de la Mancha* ya que se dirige a un alumnado infantil y nosotros nos centramos en estudiantes a partir de los 16 años. Además, no forma parte de la narrativa del siglo XX, como ya hemos apuntado anteriormente.

Redondo Arjones y María José Solomando Fiérrez (2010) para trabajar las relaciones entre sexos y los comportamientos rituales en las bodas con alumnos a partir de un nivel B2 y de esta manera conocer una parte de la sociedad española.

El director catalán Ventura Pons realizó una adaptación de los cuentos del escritor, pero no seleccionó este. En cambio, la autora se apoya en otro texto audiovisual, un *sketch* llamado «Divorcio» que pertenece al programa *Vaya semanita* de un canal televisivo vasco. Así, se buscan desarrollar estrategias de comprensión de textos literarios y audiovisuales que no se relacionan de modo directo con el texto de partida, es decir, con el libro.

Por último, en esta revista Begoña García Migura (2013) escoge para llevar a cabo su propuesta la película de Bigas Luna, *Volavérunt* (1999) basada en una novela homónima de Antonio Larreta (1980), que narra la vida del pintor aragonés Francisco de Goya. La autora trabaja a fondo con la película en un taller de «Cultura y civilización a través del cine» dirigido a estudiantes de Filología Hispánica dentro de un contexto oriental.

El objetivo es familiarizar a este alumnado oriental con la figura y obra del pintor y para ello toma al cine como una de las mejores formas de acercar esta realidad histórica tan alejada en espacio y tiempo de la cultura asiática y así ampliar el imaginario del estudiante.

García Migura justifica la elección de la película por tener su correlato en la novela en la que se basa, por su estructura narrativa de *thriller* y porque le permite introducir productos textuales como las memorias autobiográficas y el diario íntimo. De esta forma se incide en el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendientes dentro de un ámbito privado y de la expresión escrita. Para este último objetivo, el trabajo con el texto literario se considera fundamental.

3.4.5. *RutaELE*

Es una página web y una revista digital activa desde enero de 2012 formada por un grupo de profesionales de la enseñanza de ELE que creen en los beneficios de compartir ideas y materiales, tal y como reza en su presentación. Publica y difunde

trimestralmente actividades para que puedan ser utilizadas por el profesorado a la hora de preparar sus clases. Consta de varias secciones: «Unidad didáctica», «Comecocos», «Cultura, sociedad y otros» y «Fuera de juego».

En su número 2, Adriana Répila presenta una actividad a partir de la película *El método Grönholm* dirigida a alumnos de nivel C, pero en ella no se tiene en cuenta la obra de teatro y lo que realmente interesa es el método de entrevista laboral que presenta el texto fílmico para aplicarlo con los alumnos y que, dado el caso, se puedan desenvolver en una situación semejante (2012).

En el número 3, Inés Vañó (2012) selecciona el personaje Manolito Gafotas de Elvira Lindo para darlo a conocer entre los alumnos de un nivel B2/C1. Para este fin, no emplea ningún fragmento de las novelas de la escritora ni se alude a las versiones fílmicas o televisivas. Vañó busca integrar este contenido sociocultural y presenta al personaje literario para poder practicar las estructuras que expresan opinión y valoración, contenido que se podría haber encajado perfectamente ya en un nivel B1.

En el número 7 de esta revista aparecen dos propuestas que tienen en cuenta la literatura, el cine y la televisión. Por un lado, la de Maximino J. Ruiz Rufino (2014) presenta una unidad didáctica a partir de la novela de Mario Vargas Llosa, *Pantaleón y las Visitadoras* (1973) y de la adaptación fílmica realizada por Francisco J. Lombardi (1999). El objetivo es acercar el lenguaje coloquial a los alumnos de un nivel C1/C2, despertar en los estudiantes interés para que lean obras literarias y reforzar la comprensión de textos literarios complejos y diálogos auténticos. Utiliza el tráiler y varias secuencias de la película, fragmentos del libro, pero no para compararlos, sino para que los textos sirvan para conocer el lenguaje coloquial y se mejore la comprensión lectora y audiovisual.

Por otro lado, Amor Chárlez Sender utiliza el tráiler de la serie de televisión *El tiempo entre costuras* (2013) que promociona la novela de María Dueñas (2009) para que los alumnos se familiaricen con el argumento del texto televisivo y para que estén atentos a la unidad fraseológica que aparece con la palabra «mano», puesto que el principal objetivo de esta propuesta es familiarizar al alumno de un nivel C1 con las expresiones idiomáticas relacionadas con esta parte del cuerpo humano. Después, se

pide al alumno que escriba el argumento de la novela según lo que han visto en el tráiler, para luego leer de qué trata y describir a los personajes principales. No se emplea el texto literario, ni se menciona a la escritora, solo se hace referencia a ella a partir de una imagen con la portada del libro. En consecuencia, la autora busca desarrollar este contenido léxico y trata de que el alumno sienta curiosidad por la novela y la serie de televisión.

3.5. Las recreaciones fílmicas y televisivas en actas de congresos, encuentros, simposios

3.5.1. ASELE

La Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) organiza anualmente en España un congreso dirigido a profesores, estudiantes y profesionales de todo el mundo que se dedican a la investigación y enseñanza del español como lengua extranjera. Los socios que forman parte de esta asociación se ocupan del mantenimiento de esta iniciativa y de la creación de la página web.

Dicha asociación ofrece información sobre congresos internacionales y premios de investigación, actividades y publicaciones (monografías, tesis doctorales, memorias de máster, actas de los congresos que celebran), número de socios, novedades editoriales. Asimismo, publica un boletín dos veces al año (mayo y noviembre). Tanto las actas como los boletines se encuentran en su página web. Las primeras actas datan de 1988 y pertenecen al congreso celebrado en Madrid denominado «Primeras jornadas pedagógicas» y al I Congreso Nacional de ASELE «Español como Lengua Extranjera: Aspectos Generales» que tuvo lugar en Granada en 1989.

Manolito Gafotas (Elvira Lindo, 1994) llama la atención de Dolores Soler-Espiauba (1997) desde un punto de vista sociolingüístico, dado que ve en el protagonista que da título a este libro a un personaje literario con un vocabulario actual y real, que representa con acierto la clase social a la que pertenece, la de una familia modesta de un barrio de Madrid. La autora propone la lectura del libro completo,

incluso la escucha de los audios que lo acompañan, para que el alumno, con un buen nivel de español, se familiarice también con el acento de los barrios populares.

El texto de José Ángel Mañas y el de Montxo Armendáriz, *Historias del Kronen*, insteresa a Roberto Castón Alonso para acercar el lenguaje juvenil coloquial a un alumnado de nivel avanzado-superior. El autor sugiere que, al emplear ambos textos, se confieren dos caminos de explotación para que el docente elija el que más concuerda con los intereses de sus alumnos. Es decir, plantea empezar por la película y acabar por la novela o viceversa. Para ello, escoge los 18 primeros minutos del texto fílmico, que corresponden al primer capítulo del texto literario, y ofrece una contextualización.

Castón propone una actividad de «guionización o literaturización» en la que el profesor entrega al alumno la primera página del posible guion basado en la novela que ha empezado a leer o la primera página de la posible novela basada en la película que ha comenzado a ver. A continuación, debe continuar la adaptación.

Además, el profesor pide a sus alumnos que analicen el estilo de la película y el de la novela comparativamente, por ejemplo, con cuestiones como: *¿Cuáles son las diferencias básicas?; ¿Es una buena adaptación?; ¿Crees que el mensaje del director y del escritor coincide?; ¿Qué te ha gustado más: la película o la novela?* Posteriormente, se abre un debate sobre alguno de los aspectos culturales que haya suscitado estos textos, a saber: la literatura y el cine; la juventud española actual o la legalización de las drogas (Castón 2000: 183-184).

Susana Molina Gómez y Jucelia Ferreira Loebens (2008) reflexionan sobre el uso literario en el aula de ELE y piensan que, al mismo tiempo que se trabaja con un texto literario, se puede considerar y valorar el uso de la adaptación, si esta existe y cuenta con calidad suficiente. Recomiendan llevar al aula *La casa de Bernarda Alba* de Federico García Lorca a partir de una serie de actividades encaminadas a la motivación de la lectura del libro completo por parte del alumno.

El Quijote ha suscitado también el interés de algunos participantes en varios congresos de ASELE. Así, María Jesús Gómez del Castillo y Helena Establier Pérez buscan que sus alumnos universitarios norteamericanos de un nivel intermedio-avanzado lean el libro completo de Miguel de Cervantes a partir de una adaptación

que ellas mismas realizan junto a unas actividades de explotación del texto literario. No olvidan mencionar que, para que el contexto de esta obra sea mucho más claro, existen materiales y actividades extratextuales como la audición de música barroca o fragmentos de la adaptación (ponen el ejemplo de la adaptación realizada por RTVE) que «ayuda a los estudiantes a dar vida a los personajes y ambientes que aparecen en el texto manejado en clase: fisonomía, vestuario, escenarios, utensilios, etc.» (Gómez y Establier 1997: 404-405).

Con un objetivo intercultural y pragmático, Mercedes López de Blas (2005) presenta el estudio de *El Quijote* a un alumnado inmigrante. Nada se nos dice del uso del texto fílmico para esta finalidad.

Una de las intervenciones en la mesa redonda celebrada con motivo del XVI Congreso de ASELE fue la de Dolores Soler-Espiauba[65] que quiso transmitir a los presentes la imagen del héroe perdedor presente en la obra de *El Quijote* llevada a novelas más contemporáneas, en concreto, *Nada* (Carmen Laforet, 1945), *El coronel no tiene quien le escriba* (Gabriel García Márquez, 1957), *Cinco horas con Mario* (Miguel Delibes, 1966) y *Carreteras secundarias* (Ignacio Martínez de Pisón, 1996). Todas, excepto la obra de Delibes, poseen una recreación fílmica. No se ha citado la película para su aprovechamiento didáctico.

Tampoco Antonio Ubach Medina (2005) tiene en cuenta la adaptación fílmica a la hora de presentar su propuesta con la novela de Javier Cercas *Soldados de Salamina*. Se ocupa de ella desde un punto de vista pragmático, pero no se observa con claridad las aplicaciones didácticas que se anuncian.

El libro de Miguel Delibes *El camino* es objeto de estudio por parte de Agustín González Fernández (2010) quien se centra en analizar, por un lado, qué contenidos aporta esta obra en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por otro, en las posibilidades didácticas para su aprovechamiento en la clase de ELE para alumnos con

[65] Dolores Soler-Espiauba (2005). Citamos también las intervenciones sobre *El Quijote* en esta mesa redonda de Rafael Núñez, disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0065.pdf>; Alfonso Fernández García, en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0061.pdf>. Asimismo, se puede consultar el artículo de Jorge Urrutia, «Don Alonso, de los molinos a la pastora: libertad y literatura» en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0043.pdf>.

al menos un nivel intermedio-alto. De nuevo no se incluye el uso del texto fílmico o televisivo para su explotación didáctica.

Dentro de los boletines publicados por ASELE, destacamos la propuesta de Joan Maresma Durán (2007) de *La colmena* de Camilo José Cela (1951) y Mario Camus (1982) con un trabajo conjunto del texto literario y fílmico. Este autor escoge las escenas del libro y de la adaptación que tienen lugar en el café de Rosa, para que el alumno las compare. Le parece un modo de incitar al estudiante a la lectura de la obra de Cela en un entorno en el que cada vez se lee menos. Asimismo, con el empleo del cine y de la literatura se accede a una visión más cercana de una determinada época.

El autor considera que estos medios artísticos son unos materiales de apoyo que facilitan la práctica de todas las destrezas lingüísticas y que, al utilizar material real, la motivación del alumno aumenta. Se dirige a un alumnado con un nivel intermedio/alto o avanzado.

3.5.2. Encuentros, simposios, jornadas

En el «XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE» organizado por International House y la editorial Difusión, Cynthia Baerlocher y Rosa María Lucha (2005) proponen un taller sobre el libro y la recreación *Como agua para chocolate* (Laura Esquivel/Alfonso Arau, 1988/1992) siguiendo el enfoque por tareas. Sus autoras parten de la lectura fuera del aula de las cinco primeras páginas del libro para luego verificar la comprensión del texto y centrarse en el objetivo gramatical del funcionamiento de las oraciones temporales y finales. Seguidamente, se visionan las primeras escenas de la película y los alumnos se fijan en los personajes, los tipos de planos (se remite a los estudiantes a una página web para estas cuestiones de lenguaje cinematográfico), los colores y su simbología, la banda sonora. Se trata de que encuentren las diferencias que existen entre el primer capítulo del libro y el visionado de las primeras secuencias de la película. Como tarea final, se abre un coloquio con los alumnos sobre el desarrollo de la tarea y la relación entre obra literaria y fílmica.

En ese mismo año, una de las participantes en el «XI Congreso Brasileño de Profesores de Español», Beatriz Furtado Alencar Lima (2005), analiza la adaptación *La*

lengua de las mariposas desde el punto de vista de la traducción intersemiótica y destaca los puntos de convergencia en la traducción del cuento al cine, las simbologías percibidas en los dos medios y las metáforas creadas y traducidas, y llega a la conclusión de que los elementos simbólicos mantienen una misma identificación en la película y en el libro. Sin embargo, no aplica de manera didáctica toda esta reflexión teórica.

En el «I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico» (2009), Celia Carracedo Manzanera nos ofrece diez ideas para aplicar el cine en el aula. Una de ellas consiste en el uso de las adaptaciones cinematográficas[66], con el fin de comparar o acercar a autores, escritores y protagonistas literarios. Así, nos ofrece como ejemplo los primeros cinco minutos de *La casa de los espíritus* para explicar de una forma visual el realismo mágico. La actividad se dirige a alumnos universitarios con un nivel A2. No emplea la novela de Isabel Allende para tal fin, aunque explica este concepto literario que forma parte de la literatura hispanoamericana.

En el «III Simposio Internacional de Didáctica de E/LE», celebrado en el Instituto Cervantes de Argel el 14 de abril de 2012, Davina Ferreira y José Sánchez González plantean llevar al aula el relato de Mario Benedetti «La noche de los feos», recogido en *La muerte y otras sorpresas* (1968). La finalidad es que el alumno conozca y lea el cuento del escritor uruguayo y que la adaptación animada de Manuel González Mauricio (2006) sirva como elemento facilitador de la comprensión literaria. Se formulan hipótesis sobre el tema de la historia a partir del título. Después, se ve el cortometraje y se lee el cuento (se realizan estas actividades de manera simultánea y en el aula).

Además de hablar sobre la fealdad, la belleza y la aceptación de uno mismo, se sugiere un proceso de expresión escrita en el que se cuente esta misma historia no desde el punto de vista del protagonista masculino como sucede en el texto literario, sino desde el femenino. No olvidemos entonces que el fin de la propuesta es la

[66] Otras posibilidades que sugiere son trabajar a partir de los personajes, el argumento, el contexto, los temas, el guion, el director, el lenguaje cinematográfico y lo que la autora llama 'alfombra roja' (premios, entrevistas con actores y directores, anécdotas del rodaje, etc.).

literatura, no la literatura y el cine, si bien en este caso se emplean ambos medios. No se especifica el nivel al que se encamina la explotación didáctica.

En las «Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes», la temática en el seminario celebrado por la Consejería de Educación en São Paulo en septiembre de 2012 fue «La literatura en la enseñanza del español como lengua extranjera». En estas actas, se encuentra el trabajo de María Gómez Bedoya quien justifica la elección de utilizar recreaciones fílmicas por ser una manera mucho más sencilla de convencer tanto a profesores como a estudiantes de la integración de la literatura en el aula. Insiste en que ambas artes tienen un enorme potencial para favorecer las competencias intercultural y literaria del alumno y que

> esta combinación nos acerca, por una parte, a los textos literarios de una forma entretenida, pudiendo leer obras o fragmentos literarios representados en la realidad y magia de un ambiente cinematográfico, y por otra parte, consigue alejar el miedo al texto literario, plantear la posibilidad de crear un hábito de lectura teniendo como fin el disfrute de estudiantes y profesores a partir de un espacio literario que se vuelva, ante sus ojos, mucho más accesible y lleno de posibilidades (Gómez Bedoya 2012: 49-50).

Así, la autora ejemplifica esta idea con un fragmento de la película *Como agua para chocolate* cuyo objetivo es acercar la literatura al aprendizaje de español como lengua extranjera a través del cine en un nivel A2. Para ello, se propone la lectura del capítulo «Codornices en pétalos de rosas» y se insiste en las partes en las que se prepara la receta. Después, se proyecta la escena basada en este pasaje y se pide a los alumnos que comenten las diferencias entre lo que han visto y leído y cuál les ha gustado más y por qué. Observamos que el objetivo principal consiste más bien en el aprendizaje de léxico relacionado con las comidas y en realizar una actividad de expresión escrita: escribir una receta.

En las «Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera» del Instituto Cervantes de Budapest, Emese Gyöngyösiné, Alexandra Horváth y Barnabás Riz (2013) proponen el taller «Literatura y adaptaciones en la clase de ELE» para dar a conocer el episodio de los molinos de *El Quijote* a partir

de una adaptación televisiva española de los años 70-80 en dibujos animados, ya que se considera uno de los más famosos de la obra. Se dirigen a un grupo de estudiantes de nivel B1-B2. Se pretende practicar tanto el imperativo afirmativo y negativo como los pasados y aprender vocabulario, todo ello con actividades que integren las cuatro destrezas. Se trata al mismo tiempo de un pretexto para suscitar interés por la literatura, fomentar la imaginación y la creatividad y dar a conocer al personaje. Se busca que el alumno vea las imágenes sin sonido y que cree un diálogo a partir de unas palabras dadas para que simulen formar parte de un doblaje.

3.6. Páginas webs

Muchos sitios webs sobre la enseñanza del español como lengua extranjera cuentan con secciones específicas que ofrecen actividades basadas en material cinematográfico. Analizamos solo aquellas que tratan de la interrelación entre literatura, cine y televisión escogida en este trabajo.

3.6.1. *FORMESPA*

Esta página es un foro de debate sobre la didáctica del español como lengua extranjera creada en 1999 que acoge la reflexión sobre la práctica docente, el intercambio de experiencias didácticas y educativas, informaciones sobre actividades (congresos, jornadas, seminarios) y novedades relacionadas con el mundo de ELE (publicaciones científicas, didácticas, etc.).

Encontramos una actividad sobre el personaje argentino de cómic Mafalda creado por el humorista gráfico Quino y el trabajo a partir de un fragmento de una tira cómica que se ha llevado a la pantalla. El objetivo de la autora, Serafina Vallejo Gómez, es la presentación del español de Argentina desde el punto de vista fónico, léxico y gramatical para un alumnado de un nivel B2. Se utiliza una tira cómica y un fragmento de la película, pero sin que estén ni literaria ni cinematográficamente conectados, tan solo se seleccionan para dar a conocer al personaje y observar unas muestras de lengua como algunas particularidades del español hablado en Argentina.

3.6.2. *Didactired*[67]

Es una página web del Centro Virtual Cervantes que publica semanalmente actividades dirigidas a profesores de español, clasificadas en la sección Didactiteca. En ella, Conchi Rodrigo Somolinos (2000) sugiere llevar al aula de un nivel avanzado un fragmento de la novela *Tristana* de Benito Pérez Galdós que trata la situación de la mujer en el siglo XIX. A continuación, propone que el profesor proyecte un fragmento de esta película (no se nos dice quién es el director ni ninguna otra información sobre el texto fílmico) con el objetivo de comprobar que el alumno ha entendido el texto literario y que se anime a la lectura del libro. Es decir, el texto fílmico es visto como una manera de facilitar el literario.

Rodrigo Somolinos (2000) vuelve a recomendar una actividad similar, pero esta vez con el primer capítulo de la novela *Cómo ser mujer y no morir en el intento* de Carmen Rico-Godoy. Los alumnos de un nivel superior leen estas primeras páginas para posteriormente ver el fragmento de la adaptación (de nuevo no se indica el director) que se corresponde con esa parte. Los estudiantes explican las semejanzas y las diferencias entre ambos textos. El objetivo es motivar al alumno para que lea el libro.

Pilar Garnacho López (2004) selecciona varias secuencias de la película *Mensaka* de Salvador García Ruiz para que los alumnos de nivel B2 o avanzado se familiaricen con la jerga juvenil. Se anima a los estudiantes que quieran conocer este español coloquial a ver la película completa (nada se dice en esta ocasión del texto literario) y a

[67] Dejamos fuera de este análisis, por no centrarse exactamente en nuestro objetivo de analizar texto literario y fílmico, dos propuestas. Por un lado, la de Marta Sanz Pastor (2002) que escoge la película de Orson Welles, *Touch of evil* (1958) para que, tras el visionado de su comienzo, el alumno de nivel avanzado practique un procedimiento que generalmente se realiza a la inversa. Es decir, si siempre se suele llevar a cabo la adaptación de un texto literario en uno fílmico, ahora se propone que los alumnos escriban el texto literario que podría corresponder a esas imágenes. Así, se pide al estudiante que busque soluciones lingüísticas para la música, el color, el narrador, los diálogos e incluso que se plantee si va a incluir algo de su propia cosecha. Por lo tanto, la finalidad es desarrollar la expresión escrita desde un punto de vista creativo. Por otro lado, la propuesta de Malena Abad Castelló, cuyo objetivo es que el alumno de un nivel C1 conozca distintos aspectos de la isla de Cuba a través de varios fragmentos de las películas cubanas *Guantanamer*a, *Habana Blues*, *Suite Habana*, *Lucía* y *Fresa y chocolate* y de un poema de Nicolás Guillén. En este caso, hay una relación temática de textos fílmicos y literarios, pero no se trata de ninguna adaptación.

que reconozcan al cine como transmisor de la lengua e identidad de un grupo de nuestra sociedad (los jóvenes).

Que el alumno sepa cuáles son las supersticiones en la sociedad española y, en concreto, en la zona de Galicia, es el objetivo de Cruz Mª Hernández Ballesteros. A partir de la novela de Wenceslao Fernández Flórez y la recreación de José Luis Cuerda, *El bosque animado*, se busca que los alumnos de un nivel C2 comprendan las referencias socioculturales. Para ello, se parte del primer capítulo (o estancia, como se llama en el libro) del texto literario para comprender el término 'animado'. Después, en grupos, los estudiantes eligen una de las estancias del libro y formulan hipótesis sobre el contenido de la obra:

> ¿Qué elementos de la trama del libro creéis que serían los que podrían llamar más la atención para un director que en los años noventa hubiera llevado al cine la novela?; ¿qué personajes creéis que tienen más fuerza dramática y que darían más juego en la gran pantalla?; ¿qué título creéis que pondría el director a la adaptación cinematográfica de esta obra? (Hernández 2007).

De esta manera, se proyectan los primeros quince minutos de la película y se pregunta a los alumnos por la sociedad presentada o los personajes del libro que reconocen en esta secuencia. La autora no propone ver toda la película completa, sino que quiere presentar las creencias en supersticiones y para ello selecciona aquellos momentos de la película que hablan de ello y que se corresponden a los capítulos VI, X y XI de la novela. Se anima a que la adaptación se vea después completa y lo mismo se sugiere con la lectura del libro.

En esta página, se tiene también en cuenta la recreación de la obra de teatro «*¡Ay, Carmela*!» de José Sanchis Sinisterra. En ella, Cruz Hernández (2008) pretende que los alumnos de nivel C2 reflexionen acerca de la historia de España, en concreto, de la Guerra Civil, a partir del visionado completo de la película de Carlos Saura. Se menciona que es una recreación de Sanchis Sinisterra del cual se facilita una página web con información sobre el escritor, pero no se busca que los alumnos lean la obra de

teatro. Con las actividades propuestas conocen a otros autores que los personajes mencionan en la película (Antonio Machado, Federico Urrutia).

3.6.3. *TodoELE*

Esta página se dirige a profesores de español como lengua extranjera, lleva desde 2002 en la red y ofrece información acerca de materiales didácticos (cine, literatura, canciones, ejercicios gramaticales…), blogs, becas, cursos de formación. En ella se acogen numerosas propuestas para trabajar con películas en sus secciones «Materiales didácticos», en concreto, en «CinELE» y en «Literatura y ELE». No se especifica el año de cada una de las actividades, de ahí que no aparezca junto al nombre del autor en las que mencionamos.

Dentro de la sección «CinELE», Julia Marí se aventura con *Obaba* (2005), película de Montxo Armendáriz inspirada en el libro de Bernardo Atxaga, pero no se trabajan ambos textos juntos, solo se centra en la adaptación. Sus objetivos son practicar todas las destrezas y aprender vocabulario nuevo con alumnos de un nivel intermedio (B1-B2).

María José Torres Martín escoge la película de José Luis Cuerda, *El bosque animado* (1987), para acercar al estudiante de nivel C1 a aspectos de la realidad sociocultural e histórica de España y para reflexionar acerca de la vida en este país (costumbres, creencias, crisis económica) tras la guerra civil y sobre su evolución hasta nuestros días.

En este caso, antes del visionado de la película se informa al alumno de que se trata de una adaptación de la novela homónima de Wenceslao Fernández Flórez. Este dato solo sirve para preguntar al estudiante si conoce otras películas inspiradas en obras literarias. Y hasta aquí llega el vínculo entre texto literario y fílmico.

Después, emplea un breve fragmento del libro de Fernández Flórez que describe cómo la gente en los entierros dejaba mensajes a los difuntos. El alumno lo localiza en la película y ofrece su opinión sobre esta costumbre. En cambio, la autora recomienda al alumno la lectura completa de «El cuento de la lechera» por la relación establecida entre los protagonistas de la película y de este relato con los sueños de un

mundo mejor, además de otros materiales de lectura sobre la guerra civil o las biografías del autor y del director.

Asimismo, en esta página se recoge el artículo de Marita Lünning quien recomienda trabajar primero de manera independiente el cuento «La lengua de las mariposas» de Manuel Rivas (1996). A continuación, comenta las escenas de la película que se añaden o se suprimen respecto a los tres cuentos empleados en la adaptación, para seguidamente plantear una comparativa entre el relato y la película. Tiene en cuenta los siguientes aspectos: el tratamiento del tiempo, del espacio, de los personajes, de la estructura y de los temas. Todo ello dirigido a un nivel avanzado.

Lünning sugiere el paso del cuento a la película de tal modo que el alumno cree alguna escena o invente alguna secuencia adicional o la escritura de una página del guion para la primera parte del texto literario porque le han encargado hacer una adaptación. Como tarea global, se pregunta al alumno si la película transmite el mismo mensaje que el cuento y si experimenta los mismos sentimientos cuando ve la adaptación o lee el relato.

En la sección «Literatura y ELE», Jorge Martínez ofrece tres propuestas para trabajar con textos literarios que tengan una recreación fílmica. Con *El capitán Alatriste* de Arturo Pérez-Reverte se persigue que el alumno de un nivel C1 conozca a este personaje de ficción. Para ello, Martínez utiliza un vídeo para presentar al escritor y su libro, aunque no emplea la versión fílmica en su propuesta. El autor ofrece materiales paratextuales como el cartel de la película o la página web en la que se habla de esta, pero nada se hace con este material. La finalidad consiste en trabajar con un fragmento del primer capítulo de la obra para practicar todas las destrezas y para que el estudiante conozca tanto a este personaje literario como el ambiente histórico-social de la España del siglo XVII.

Este mismo autor explota didácticamente la novela *Beltenebros* de Antonio Muñoz Molina. Busca acercarse a la vida y obra de este autor, ampliar léxico, conversar sobre los temas propuestos y practicar la escritura creativa. La actividad se dirige a alumnos que posean un nivel intermedio/avanzado. Se trabaja todo el primer capítulo del libro, su léxico, se formulan preguntas para determinar una comprensión detallada

de lo que se acaba de leer pero no emplea la versión cinematográfica de Pilar Miró, solo se nos habla de ella en un apartado que llama «*¿Sabías qué…?*» donde esta información se ofrece como meramente anecdótica y no se invita al alumno a su visionado. Le sirve de pretexto para hacer hablar al alumno sobre la cuestión de si ha visto alguna vez alguna película basada en la recreación de un libro, qué piensa de ello y si cree que existen adaptaciones buenas o que sean mejores que la obra literaria.

Por último, Jorge Martínez plantea llevar al aula el libro *El río que nos lleva* de José Luis Sampedro con el principal objetivo de desarrollar la competencia literaria. Tras la lectura de algún fragmentode la novela, una de las actividades ofrece al alumno un enlace a una página web que muestra un fragmento de la versión cinematográfica de este libro realizada por Antonio del Real en 1989. En él se observa cómo los gancheros llevaban a cabo el transporte de madera por el Tajo. Los estudiantes toman nota al mismo tiempo de todo aquello que les llame la atención con el objetivo de escribir un texto descriptivo y narrativo de lo que han visto, al igual que el fragmento que han leído anteriormente de Sampedro (tienen ese modelo).

Después del visionado, se comentan las diferencias que existen entre el texto que han leído y el que han visto. Además, se les cuestiona sobre los gancheros del Tajo según ambos textos. Finalmente, el objetivo de la propuesta parece ser que lean el libro de Sampedro, así que la película se utiliza de manera puntual para ilustrar una determinada escena.

Milena Ivanova Koleva escoge un fragmento de la novela *Como agua para chocolate* con la finalidad de leer un texto original, comprenderlo y disfrutarlo. En la guía del profesor la autora propone como actividad de prelectura abrir un debate sobre las películas basadas en libros. Para ello, se pide a los alumnos de un nivel B2 que ofrezcan ejemplos de novelas llevadas al cine y que opinen sobre si les gustó más la película o el libro y por qué. En el momento de la postlectura Koleva sugiere una batería de preguntas en las que los alumnos imaginan cómo son los personajes y dónde y cuándo se desarrollará la acción. Después, se proyectan las secuencias que corresponden al fragmento y se comprueban las hipótesis.

En el caso de José María Cabezas Morillo, la selección de un fragmento de la novela *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela tiene como finalidad que el alumno de un nivel B1/B2 reconozca elementos literarios como la metáfora, la comparación o la personificación a partir de los dos primeros párrafos de la novela. La tarea final consiste en escribir un autorretrato que emplee algunas de estas figuras retóricas. Utiliza unas fotografías para ilustrar al estudiante cómo es un hombre de campo, el garrote vil y la guardia civil en los años 40, pero no se recurre a la recreación fílmica de Ricardo Franco (1976), que podría ejemplificar todos estos elementos visualmente si este es el fin.

De nuevo, María José Torres Martín presenta una propuesta en esta página web, esta vez con *Los santos inocentes* y se dirige a alumnos de un nivel avanzado o C. Primero, se parte de una secuencia fílmica que refleja las relaciones entre pobres y ricos en la España de los años 60. A continuación, se ofrece un fragmento también relacionado con las jerarquías sociales que el alumno comenta, si bien la autora no indica en su secuenciación ninguna relación entre ellos. Se deja como actividad optativa que los alumnos lean la novela para profundizar en el tema de la injusticia social y en las diferencias entre ricos y pobres, o bien para que visualicen toda la película.

Asimismo, Torres Martín selecciona un fragmento de la novela *Nada* de Carmen Laforet para que los alumnos de nivel intermedio (B1/B2) aprendan a definir personas y objetos y trabajen la comprensión lectora, además de presentar una obra de la literatura de posguerra. Básicamente, se trata de una actividad de explotación lingüística que no menciona la adaptación de Edgar Neville (1947).

Con un fragmento adaptado de *Manolito Gafotas* (Elvira Lindo), Violeta de la Jara Berenjeno se dirige a alumnos de nivel inicial (A1). Su objetivo es lingüístico y funcional: describir a la familia y expresar gustos. No se nombra el referente fílmico y se trata de aprender lengua, no literatura ni cine a través de ella, solo se da a conocer a este personaje literario.

En una línea similar a la anterior se corresponde la propuesta de Manuel Calderón con este mismo libro de Elvira Lindo. Si bien se dirige a alumnos de nivel

intermedio con el fin de que conozcan a este personaje a partir de la lectura del primer capítulo y de una búsqueda en Internet, la finalidad lingüística está presente y tampoco se utiliza el referente fílmico.

3.6.4. FILTA

Film in Language Teaching Association es una asociación de profesores de lenguas, educadores e investigadores cuyo objetivo es promover la alfabetización mediática y la educación cinematográfica para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Esta asociación se ha formado con el propósito de crear un espacio multilingüe que sirva para fomentar el intercambio de información de ideas y materiales relacionados con el uso del cine en el aula de lenguas. En el portal de la asociación se encuentran recursos didácticos, información sobre eventos y materiales.

En la sección de recursos, se ofrecen guías didácticas de cine para las siguientes lenguas: alemán, árabe, español, francés, inglés, italiano, chino y urdu. En la de español contamos hasta el momento con más de treinta guías de estudio para películas españolas y latinoamericanas.

Carmen Herrero y Ana Valbuena han elaborado varias guías didácticas de adaptaciones cinematográficas como *Salvador* (Manuel Huerga, 2006) basada en el libro *Cuenta atrás: Historia de Salvador Puig Antich* de Francesc Escribano. En esta guía se hace alusión a la relación entre ambos medios en la propuesta de actividades para después de ver la película pedir a los alumnos que busquen en Internet las críticas recibidas del texto literario y del fílmico por parte de algunos grupos anarquistas que piensan que se ha eliminado buena parte de carga política a Salvador, el protagonista. Es decir, se invita a los alumnos a que vayan más allá del texto. No se trata de un texto de ficción, sino que está basado en hechos reales.

Las mismas autoras se ocupan de la película mexicana *Arráncame la vida* (Roberto Sneider, 2008), adaptación del libro homónimo de la también mexicana Ángeles Mastretta (1985). Se plantean con la elección del texto fílmico que el alumno conozca la realidad histórica y social de México en los años 30 y 40 y destacan como uno de los temas principales que van a tratar en esta guía didáctica el de las

adaptaciones literarias. Primero, se trabaja de manera independiente el texto fílmico. Una vez que los alumnos han visto la película completa se propone una actividad denominada «Hablamos del cine: las adaptaciones cinematográficas de novelas». Se pregunta al alumno si le gusta el cine que surge como adaptación de la literatura. A continuación, se ofrece un listado de algunas recreaciones al cine de novela de manera aleatoria[68] y se propone que se compare con las películas que conozcan. Se entrega una tabla en la que se pide al alumno que siga en el análisis comparativo los siguientes puntos: el tipo de adaptación (libre, fiel, etc.); el argumento principal; los temas; el punto de vista, los personajes y su tratamiento.

3.7. Blogs de ELE

Son numerosos los blogs que se ocupan del cine en la red, y ninguno que lo haga del cine y la literatura y sería interesante al menos dedicarle, sino un blog entero, una sección del mismo a esta interrelación. En este apartado solo hemos seleccionado aquellos que proponen actividades con recreaciones fílmicas.

3.7.1. *Profeland*

Blog creado en 2008 por Paz Bartolomé que recoge algunas propuestas didácticas y enlaces relacionados con el mundo del español como lengua extranjera. En este blog, se encuentra una de sus actividades (2013) sobre la película *Celda 211* de Daniel Monzón (2009) utilizada para la explotación de contenidos socioculturales (el tema de los apodos, las cárceles y ETA), pero nada se dice de la novela homónima del periodista Francisco Pérez Gandul.

[68] Se pone como ejemplo en el ámbito español *La colmena* (Mario Camus, 1982); *Los santos inocentes* (Mario Camus, 1984); *Tiempo de silencio* (Vicente Aranda, 1986); *El disputado voto del señor Cayo* (Antonio Giménez-Rico, 1986); *La casa de Bernarda Alba* (Mario Camus, 1987); *El método* (Marcelo Piñeyro, 2005). Y en el ámbito hispanoamericano: *Como agua para chocolate* (Alfonso Arau, 1992); *La zona* (Rodrigo Plà, 2007); *Las viudas de los jueves* (Marcelo Piñeyro, 2009).

3.7.2. *DeELE*

Sonia Adeva y Gabriel Neila forman parte de este blog creado en abril de 2013. Los autores buscan compartir recursos didácticos para llevar a las clases de ELE, informar de congresos y artículos de interés y ofrecer actividades creadas por los autores del blog. Así, Sonia Adeva Merino utiliza la novela gráfica *Arrugas* de Paco Roca (2009) y su versión fílmica (Ignacio Ferreras, 2011). La autora arranca con las dos primeras páginas del cómic para introducir antes del visionado el tema de la película, la enfermedad del Alzheimer. Para este fin, también se utilizan otros elementos paratextuales, como el cartel de la película o un vídeo con una entrevista a Paco Roca.

Una vez que se ha contextualizado el texto fílmico, se presentan las actividades durante el visionado completo que tienen en cuenta la caracterización de los personajes, la capacidad de interpretación simbólica -qué significan las escaleras del piso de arriba de la residencia- o el lenguaje cinematográfico con el reconocimiento de distintos planos. Después del visionado completo de la película se formulan una batería de preguntas concretas sobre ella y se pide al alumno que escriba una crítica cinematográfica a partir de varios modelos que les pueden servir de inspiración.

En las actividades después del visionado se recupera la novela gráfica para comparar el final con el que ofrece Ignacio Ferreras en su película y se reflexiona acerca de por qué se ha decidido darle otro giro.

3.8. Materiales de literatura, cine y televisión no dirigidos a ELE

Las últimas páginas de este capítulo incluyen un análisis de materiales relacionados con el cine, la televisión y la literatura los cuales no se dirigen a la enseñanza del español como lengua extranjera, sino que están pensados para estudiantes de Secundaria, Bachillerato o incluso Primaria, pero que pueden resultar de interés para estos ciclos educativos.

3.8.1. Páginas webs

3.8.1.1. *Drac Màgic*

Esta iniciativa fundada en 1970 se dedica al estudio y la divulgación del cine, de los audiovisuales y de su utilización en diversas actividades educativas, sociales y culturales. A partir del cine y las obras audiovisuales, Drac Màgic elabora una serie de propuestas y programas desde los que trabaja diferentes aspectos, como la formación en lenguajes audiovisuales, la representación de las mujeres en los medios de comunicación, la presencia de las mujeres como autoras en el campo del cine o la dinamización de debates a partir de una película para trabajar distintos temas sociales.

Uno de sus proyectos corresponde al programa de formación en lenguajes audiovisuales «Construyendo Miradas», que consiste en un conjunto de actividades didácticas para cada uno de los ciclos educativos (Infantil, Primaria y Secundaria). El objetivo es facilitar un conocimiento que permita desarrollar una actitud crítica respecto a los pensamientos y valores que las imágenes transmiten. El programa consta de proyecciones en el cine y de talleres audiovisuales en el aula que vienen acompañados de un cuaderno didáctico.

Es de nuestro interés la propuesta con *Manolito Gafotas* (Miguel Alabadalejo, 1999). Si bien anuncia que uno de los objetivos es comprender el concepto de adaptación cinematográfica y compararlo con el texto de la escritora Elvira Lindo, luego encontramos una sola actividad en la que de manera muy abierta se pide al alumno que lea cualquiera de los libros de la serie de este niño de Carabanchel Alto, para contrastarlos después con la película, pero no se ofrece ninguna pauta para realizar este análisis comparativo.

3.8.1.2. *Irudi Biziak*

Asociación creada en 1985 que utiliza el cine como herramienta y estímulo para desarrollar entre los escolares y la población en general, programas de prevención de drogodependencias y de educación en valores. En la actualidad, sus programas se

desarrollan en el País Vasco, Cantabria, Asturias y Medellín (Colombia) y atienden a miles de escolares y profesores.

Ha realizado desde el inicio de su actividad programas diseñados para ser introducidos dentro de las asignaturas que conforman el currículo escolar, como el de Cine e Historia, Cine y Literatura y Cine y Filosofía**.**

En ella encontramos la propuesta didáctica de *Los niños salvajes* de Patricia Ferreira, pero nada se dice de la publicación posterior de la novela de Virginia Yagüe con este mismo título y se centra en el análisis de los factores de riesgo relacionados con el inicio del consumo de drogas.

3.8.1.3. *Making of* (Cuadernos de cine y educación)

Es una de las publicaciones del Centro de Comunicación y Pedagogía, organización plural e independiente, integrada por pedagogos, periodistas, técnicos y profesionales que promueven la utilización de los medios de comunicación y de las TIC como recurso pedagógico. Se dirige especialmente a los centros de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Destacamos la guía didáctica de *El beso de la mujer araña* (Héctor Babenco, 1985) inspirada en la novela homónima del escritor argentino Manuel Puig (1976). Se propone al alumno un trabajo comparativo entre texto literario y fílmico como, por ejemplo, encontrar las diferencias que existen entre ambos y cuestionarse si se trata de una adaptación adecuada.

Como la película se ambienta en una cárcel de Brasil, pero la novela de Puig sucede en Argentina y en un periodo de su historia muy concreto, se pide al alumno que busque información sobre el contexto histórico del texto literario y, en concreto, sobre la dictadura militar. Otras cuestiones propuestas son la búsqueda de otras versiones que se han realizado de obras literarias de Manuel Puig, si han visto alguna de ellas o qué otros textos literarios ha adaptado al cine Héctor Babenco[69].

[69] También puede encontrarse en *Making of* la guía didáctica de *Tormento* (Pedro Olea, 1974), novela de Benito Pérez Galdós.

3.8.1.4. *Un día de cine*

«Un día de cine» es un programa educativo que el Gobierno de Aragón desarrolla desde 1999 con el lema «alfabetización audiovisual y crecimiento personal» y «la pantalla como pizarra». Este programa fomenta el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a través del uso de los medios audiovisuales, potencia la creatividad y la imaginación, así como la reflexión y el pensamiento crítico, y da lugar al diálogo y al debate de temas de actualidad e interés general.

Se dirige a centros docentes públicos y privados concertados no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón con alumnado de Tercer Ciclo de Educación Primaria, de Educación Secundaria, de Bachillerato, de los Ciclos Formativos y de Centros de Educación Especial.

Este programa ofrece proyecciones en horario lectivo para estudiantes y profesorado, que se completan con materiales de apoyo previos y complementarios para usar en las aulas, más una guía didáctica con la que se trabaja antes y después de ver la película. Al terminar las actividades preparadas, los centros participantes reciben un DVD original de la película.

A continuación, analizamos algunas guías didácticas elaboradas por los creadores y coordinadores de esta iniciativa, en concreto, aquellas que se centran en adaptaciones cinematográficas para comprobar el grado de importancia que se le otorga al empleo de ambos textos a la hora de crear estos materiales, si bien, como hemos comentado, no se dirigen de manera directa a un alumnado de español como lengua extranjera. Estas guías siempre atienden a una presentación de actividades antes, durante y después del visionado, es decir, están dirigidas fundamentalmente a ofrecer unas pautas para ver la película.

Una de ellas plantea la explotación didáctica de la película de Francesc Betriu, *Réquiem por un campesino español* (1985) para un alumnado de Bachillerato. En esta guía, Ángel Gonzalvo y Enric Pla (2001), después de dar información sobre el director y el escritor Ramón J. Sender, preguntan al alumno por lo que une a ambos autores. Son actividades que ponen el foco de atención en el trabajo con la película. Sin embargo, se

pide al estudiante que opine sobre la fidelidad de la adaptación cinematográfica si ha leído ya el libro.

Se plantean otras cuestiones como: *¿qué edad atribuyes al actor que hace el papel de Paco el del Molino?; ¿sabes qué edad tenía el personaje del libro?* Para trabajar el tema del papel de la iglesia en la película se transcribe un fragmento de la novela y se pide al alumno que explique el significado de ese réquiem. Además, se insiste en que el cine utiliza un lenguaje diferente al de la literatura para narrar. Por lo tanto, se tiene también muy en cuenta la especificidad de la forma de contar que posee el cine.

Con la guía didáctica *Páginas de una historia. Mensaka* de Salvador García Ruiz (1998), se ofrecen unas actividades que informan del director de la película y de la opinión favorable del novelista José Ángel Mañas sobre la adaptación, se indica que una estrategia comercial que funciona es que «una novela de éxito casi asegura una película de éxito que, a su vez, hará que se vuelva a vender la novela» (Gonzalvo 1999: 6). Se dirige a un alumnado de segundo ciclo de la ESO.

Posteriormente, se analizan las relaciones entre literatura y cine/cine y literatura. Se presentan como dos lenguajes distintos que se influyen mutuamente, aunque ambos son artes de relato, de acción. Es decir, se aporta una breve reflexión teórica sobre lo que es la adaptación y se explica que

> debe ser algo más que la ilustración en imágenes del argumento de una novela o el desarrollo de una obra de teatro. La adaptación es un proceso en el que un texto literario se convierte mediante sucesivas transformaciones en la estructura, en el contenido narrativo y en la puesta en imágenes, en otro relato similar expresado en forma de texto fílmico o película (Gonzalvo 1999: 7).

Se proporcionan muchas indicaciones sobre los personajes, el guion, el argumento, el lenguaje cinematográfico, el montaje, la posición de la cámara, la música, el lenguaje no verbal, para que el alumno se fije en estos elementos cuando vea la película. Además, se ofrece una lectura denotativa (o descriptiva) de la película y otra connotativa (o simbólica, de significado). A continuación, se incluye una memoria

narrativa del texto fílmico que desglosa sus principales secuencias y un análisis de la misma.

La guía se completa con actividades para después del visionado que incluyen una batería de cuestiones que en su mayoría invita a reflexionar sobre lo que se acaba de ver. Después, se presenta una «Revista de prensa» que recoge las principales críticas sobre la película y, al final, se prepara un pequeño vocabulario sobre cine.

Es cierto que para los materiales que se ofrecen para antes del visionado y algunos que aparecen después, no se ofrecen unas pautas procedimentales para su manejo en el aula, pero en conjunto no existe duda de lo valioso que resulta la guía incluso para las clases de ELE, dado que es un material de partida bien elaborado que el profesor puede adaptar a sus fines.

En dicha guía didáctica se trabaja con la adaptación pero no con ambos textos, aunque se haya hablado de las relaciones entre literatura y cine, por lo que no existe una invitación o sugerencia a la lectura del libro. Entendemos que el fin del autor y del programa en el que se inscribe es ver cine, de ahí que no se haya tenido tan en cuenta el texto literario en este caso.

El caballero don Quijote (Manuel Gutiérrez Aragón, 2002) según la obra *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes, centra el interés de esta nueva guía que se ocupa en sus primeras páginas del autor literario, del argumento, de sus personajes y del interés y sentido de la obra. Después, se analiza la presencia del Quijote en el cine, se destacan sus adaptaciones principales y las de mayor utilidad para el aula.

Además de informar con detalle sobre la trayectoria cinematográfica de Manuel Gutiérrez Aragón y de la opinión que le merece la película que nos ocupa, se comenta que «la mejor adaptación cinematográfica es la que recrea tomando la obra literaria de referente para hacer una obra distinta» (Gonzalvo, Moreno y Pérez: 9-11)[70]. Se dirige a alumnos de Bachillerato.

[70] La primera adaptación de la obra de Cervantes data de 1898, pero hoy en día no se conserva. Le siguieron entre otras (ya que se han reseñado más de ochenta adaptaciones sobre esta obra en todo el mundo) las siguientes: *Las aventuras de Don Quijote de La Mancha* de Lucien Nonguet y Ferdinand Zecca, 1903; *Don Quijote* (serie de animación) de Cruz Delgado, 1979-81, España; *El Quijote*, Manuel Gutiérrez Aragón, 1991, España; *Don Quijote* de Orson Welles y Jesús Franco, 1992, España; *Don Quijote* de Peter

Antes de ver la película, se abren los apartados «Observa lo que nos cuenta» y «Observa cómo nos lo cuenta» que tratan el argumento, los personajes y la forma de narrar del cine. De nuevo, se nos ofrece la memoria narrativa del texto fílmico, seguida de una serie de actividades para después del visionado, que se centran básicamente en la película. Si bien hay una que hace referencia al libro e invita al alumno a que lea un fragmento de este donde se describe a don Quijote y a Sancho Panza y se le pide que compare esta descripción con lo que ha visto en el texto fílmico.

La película *XXY* de la argentina Lucía Puenzo (2007) presenta el tema de la intersexualidad a partir de un relato de Sergio Bizzio. La guía didáctica de Teresa Domingo, Charo Ochoa y María José Urraca (2010) sigue un esquema similar de presentación a las anteriores en *Un día de cine*, si bien, en esta ocasión, se incluyen dos informes extensos sobre la temática de la película. No se trabaja conjuntamente con ambos textos, solo con el fílmico. La actividad se dirige a Bachillerato y Ciclos.

También de 2007 es la película mexicana escogida para la elaboración de su guía didáctica (Gonzalvo y Ansareo), *La zona* del director Rodrigo Plá. Se trata de la adaptación de un relato del libro *El otro lado* de la escritora uruguaya Laura Santullo. Se incluye un informe sobre la violencia y la corrupción en México, un debate sobre esta temática que plantea el hecho de que haya personas que prefieren aislarse antes que convivir. Asimismo, se sigue el mismo esquema que en las anteriores guías aunque en este caso se dividen las actividades entre las de «alfabetización audiovisual» y las de «crecimiento personal». Al final, se incluye una sección con otras películas que se relacionan con esta temática. La propuesta se dirige al alumnado de segundo ciclo de la ESO.

La directora de *Los niños salvajes* Patricia Ferreira (2012) se inspira en una noticia que vio por la televisión a partir de algo que había hecho un adolescente que nadie podía comprender. Virginia Yagüe (coguionista de la película) escribe la novela después de la aparición del texto fílmico. Ángel Gonzalvo, María Asín, Lourdes Panzano y Cristina Ruberte (2012) incorporan en esta guía un informe sobre los

---

Yates, 1999, EEUU. Serie de TV; *Lost in La Mancha*, Keith Fulton y Louis Pepe, 2002, UK-EE.UU. Documental sobre la película que Terry Gilliam no rodó (*The man who killed Don Quixote); El hombre de la Mancha*, Arthur Hiller, 1972, Italia-EE.UU.

adolescentes del siglo XXI, siguen las pautas de presentación de anteriores guías pero no se indica ninguna relación con la novela de Virginia Yagüe ya que, como decimos, se publica posteriormente. La guía se dirige a estudiantes de 4º de la ESO, Bachillerato y Ciclos.

Asimismo, en esta página encontramos dos guías de películas basadas en obras de teatro, *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1989) según la obra homónima de José Sanchis Sinisterra para Bachillerato y ciclos y *Bwana* (Imanol Uribe, 1996) en *La mirada del hombre oscuro* (Ignacio del Moral, 1991), dirigida a primer ciclo de la ESO (Gonzalvo)., que quedan fuera de este análisis al tratarse del género teatral, pero que citamos de cara a una futura investigación sobre este género.

3.8.1.5. ***Aprendiendo con el cine europeo***

Tambor de Hojalata es una asociación madrileña para la promoción, difusión y defensa de la cultura audiovisual entre la infancia y la juventud (desde los 12 hasta los 18 años) creada en enero de 2003. Dentro de sus proyectos destaca «Aprendiendo con el cine europeo», programa que recoge en su página web una selección de setenta películas que cumplen requisitos culturales, sociales y educativos para así poder trabajar con ellas a partir de fichas didácticas.

Se utiliza la película de Antonio Mercero, *La guerra de papá* (1977) para hablar del tema de la familia y de la educación en libertad, pero solo se alude a que se trata de una adaptación del libro de Miguel Delibes, *El príncipe destronado* (1976), sin comentar nada más.

Las bicicletas son para el verano (Jaime Chávarri, 1984/ Fernando Fernán Gómez, 1982) es otra de las propuestas didácticas. En este caso se pretende mostrar al alumno la Guerra Civil española; presentar el tema del hambre, la miseria y el terror así como ver el funcionamiento de la solidaridad en esta época. Aunque se trata de una obra de teatro (y no entra en nuestra investigación), podemos decir que solo se alude a que es una adaptación y a los elementos narrativos que aparecen en la película como la música, que subraya el estado de ánimo de los personajes y ayuda a comprender la

trama. Otra adaptación teatral trabajada es *Planta 4ª* (Antonio Mercero, 2003) de Albert Espinosa (*Los pelones*). En ella se menciona y se destaca cómo los movimientos de cámara juegan con la acción narrativa.

El guion de la película *El viaje de Carol* de Imanol Uribe está basado en la novela de Ángel García Roldán, *A boca de noche*. La guía didáctica se centra en las relaciones de amistad, el amor en la adolescencia, la pérdida de un ser querido. No se establece ninguna conexión con el mundo literario, solo se anuncia que la estructura narrativa del texto fílmico recuerda a la de un cuento, sensación transmitida a través de la fotografía y el vestuario.

Para la explotación didáctica de *La lengua de las mariposas* se nombra cómo su director José Luis Cuerda y su guionista, Rafael Azcona, vieron continuidad en tres de los relatos de Manuel Rivas, algo que el escritor había presentado de manera independiente. El enfoque didáctico se ofrece desde el punto de vista del valor de la educación y del conocimiento de la naturaleza.

Con *Manolito Gafotas* sucede lo mismo, se dice que la obra de Miguel Albadalejo procede de la novela de Elvira Lindo pero no se aprovecha esta circunstancia, solo se centra en la temática, la importancia de la familia y del tiempo libre.

3.8.1.6. *Cinescola*

Este proyecto creado en 2004 se dirige a profesores interesados en la integración del cine en el aula y acoge sus propuestas de trabajo en catalán con el fin de fomentar una lectura crítica y comprensiva de la imagen que tiene en cuenta la difusión del lenguaje cinematográfico; la contextualización de la película y su interrelación con el currículo de la educación Primaria y Secundaria. Se busca dignificar el hecho de ver una película y de formar a los espectadores.

En la propuesta de Ramón Breu con *La lengua de las mariposas* se utiliza el texto literario para destacar unos aspectos y el texto fílmico para otros. Así, se escoge el fragmento del poema de Antonio Machado que el niño Romualdo lee en voz alta en el colegio para que el alumno reflexione sobre el papel de la escuela en la Segunda República. Después, se selecciona una parte de la película en la que el maestro le

recomienda alguna lectura a Pardal. Está a punto de escoger *La conquista del pan*, pero finalmente se decanta por *La isla del tesoro*. Se pide al alumno que investigue sobre el autor de *La conquista del pan* para tener así alguna pista sobre la ideología del maestro.

La voz dormida de Benito Zambrano (2011) se basa en la novela de Dulce Chacón. A la hora de explotar didácticamente esta guía Ramón Breu[71] se centra en cuestiones sobre el texto fílmico y sobre el lenguaje cinematográfico. Ofrece además unas lecturas acerca de la memoria histórica y después se sugiere un fragmento de la novela en el que Hortensia, una de las protagonistas, da a luz a su niño en la cárcel y se plantean tres preguntas, más que actividades: cómo se describe a Hortensia en la escena de la adaptación y en la de la novela; cómo es el médico que asiste al parto en la película -ya que no es el mismo que el de la novela-; por qué don Fernando, que es el médico de la prisión en el texto literario, en el texto fílmico hace de contable y es el hijo del general que trajo a Pepita a la prisión y, por último, a qué se deben estos cambios en estos personajes.

3.8.2. Blogs

3.8.2.1. *Cine de literatura*

El blog de Celia Romea Castro, profesora de didáctica de la lengua y la literatura en la Universidad de Barcelona, presenta sugerencias interactivas entre la literatura y el cine, y desde el cine que procede de la literatura, para observar los intertextos que ofrecen y tratar los temas más destacados. Asimismo, este blog busca enseñar a ver cine y mejorar la lectura y, con ello, acceder a conocimientos culturales, dentro de unidades didácticas. Se crea en enero de 2011.

Hemos seleccionado aquellas entradas a textos fílmicos y literarios de los siglos XX y XXI. Así, la obra de Juan Marsé ha llamado la atención de Romea y propone algunas sugerencias didácticas de varias de sus obras que poseen una adaptación cinematográfica y que se corresponden con el contexto de la posguerra española en

[71] Además, se pueden consultar las actividades propuestas para *Salvador*, basado en el libro *Compte enrere: la història de Salvador Puig*. Disponible en <http://www.cinescola.info/Pelis/Salvador.pdf>.

Barcelona y al modo en cómo la vivían los adolescentes de esa época. En primer lugar, la autora escoge *Últimas tardes con Teresa* (1966) y la versión fílmica realizada por Gonzalo Herralde (1984). Después de hablar extensamente sobre el libro y la película, el objetivo es leer la novela completa y luego ver el texto fílmico para comparar sus diferencias con el literario.

En segundo lugar, le sigue una entrada a *Si te dicen que caí* (1973) adaptada por Vicente Aranda (1989). Se sugiere la lectura de la novela para jóvenes de bachillerato o estudiantes adultos de español como lengua extranjera de un nivel avanzado, porque, como dice la autora, se puede entender cómo se sienten los personajes y valorar sus comportamientos, ya que todas las posguerras pueden ser parecidas. Tras un acercamiento a la obra literaria, Romea piensa que la película se verá con otra mirada y permitirá entender mejor los temas tratados en el texto fílmico y el comportamiento de los personajes que difieren en ciertos aspectos.

Romea comenta ampliamente la película *El embrujo de Shanghai* de Fernando Trueba y comenta que es fiel al espacio, al tiempo, a los rasgos principales de los personajes, al planteamiento de la novela y, sobre todo, al sentido de la aventura que aparece en ella, aunque no se percibe el significado ético-político del contenido.

Después, recomienda el mismo análisis con la novela para llegar a las siguientes sugerencias didácticas: la utilización tanto de la novela como de la película con el fin de observar el marco de la posguerra española desde la perspectiva de los perdedores; la óptica del mundo de la adolescencia y de sus características dentro de este ambiente así como la vida de las personas adultas y su situación extrema; la observación de forma muy especial del papel del cine en la vida de los personajes (algunos se caracterizan por reminiscencias cinematográficas, como doña Conxa con el personaje de dibujo animado Betty Boop o el capitán Blay, con el Hombre Invisible) y el hecho de tener en cuenta la «aventi», es decir, las historias y aventuras que narran los niños y los adolescentes, como forma de reconstrucción de hechos reales que el narrador recompone con más visos de fantasía que de realidad. Por lo tanto, en este caso, en ningún momento se sugiere nada que lleve a la lectura del libro, pese a que con anterioridad se ha comentado la novela.

El director mexicano Jorge Fons (1972) lleva a la pantalla el relato *Los cachorros* de Mario Vargas Llosa (1967). Romea apuesta por el visionado de la película y la lectura del cuento. Se dirige a jóvenes por los temas que se tratan y por los debates y cambios de punto de vista sugeridos con el análisis de su contenido, a saber: situaciones concretas e imprevistas, que pueden cambiar la vida de las personas, también la de los más jóvenes y la responsabilidad personal y social que esto conlleva.

En primer lugar, se sugiere un análisis comparativo del texto fílmico y literario que permite observar dos maneras de narrar teniendo en cuenta las situaciones que se plantean en el cuento y que no se encuentran en la película; el tipo de frases, de léxico; si son distintos los diálogos, etc. Para ello, el alumno se puede fijar en el primer capítulo del relato.

En segundo lugar, después de recopilar la información anterior, cada grupo realiza una exposición ante el resto de la clase de lo que ha encontrado y comenta las conclusiones a las que ha llegado. Finalmente, se realiza una puesta en común tanto del cuento y de su autor, como de la película y su director, con imágenes que ilustren el estudio, después de revisar los errores para, posteriormente, colgar en un espacio virtual la información.

Asimismo, Romea se ocupa de *Pà negre*, película dirigida por Agustí Villaronga (2010) basada en la novela homónima de Emili Teixidor y en algunas partes de *Sic transit Gloria Swanson* y *Retrat d' un assassí d'ocells*. Romea sugiere leer el libro y ver la adaptación en versión original, es decir, en catalán.

Tras dar información sobre el autor de la novela se leen algunos fragmentos de esta para situarla en el espacio y en el tiempo: Osona (Barcelona) en los años cuarenta del siglo XX. Dice que si esta actividad se realiza entre un grupo de adolescentes o jóvenes, se puede intentar la lectura completa para luego compararla con la película y analizar sus semejanzas y diferencias. Además, se puede completar una ficha con una comparación entre algunos aspectos que se pretendan destacar entre el libro y la película.

Hasta ahora, la última entrada encontrada en este blog es la de la película *Son de mar* de Bigas Luna (2001) a partir de la novela homónima de Manuel Vicent (1999). Se

propone leer el primer capítulo de esta obra que trata de la historia de amor entre un profesor de literatura latina y griega y la chica que trabaja en una taberna de la costa levantina.

Después de la lectura de esas primeras páginas y del análisis de sus detalles, se ve la película para comprobar cómo se complementa con el texto, es decir, para verificar qué huecos del primer capítulo de la novela se llenan de sentido con el contenido de la película y, una vez vista y analizada, se lee el resto del libro con el fin de comprobar cómo se produce la misma situación pero a la inversa, ya que el texto complementa y rellena aspectos que en el audiovisual pasan desapercibidos, según Romea. Además, se sugiere establecer una relación entre la forma de escribir de Manuel Vicent y de representar la realidad cinematográficamente por parte de Bigas Luna.

3.8.2.2. *Tribu 2.0*

Se trata de un grupo de profesores que apuesta por la incorporación de un Plan Audiovisual en las aulas donde el cine ocupa un lugar primordial y se dirige a todas las etapas educativas. Su lugar de encuentro se llama «Cero en Conducta» (por una película francesa de 1933) y las propuestas didácticas aparecen en los blogs. Forma parte del Ciclo de Cine en Valores en la página web http://ciclodecinevalores.blogspot.com.es/.

Así, encontramos tres guías didácticas que presentan interés para esta tesis, *El sueño de Iván*, *Arrugas* o *Katmandú* en las que el enfoque se centra en los valores sociales y educativos y no tanto en la enseñanza de la lengua o bien en la interrelación entre cine y literatura.

3.9. Conclusiones

En este capítulo se han analizado y presentado los materiales dirigidos a la enseñanza del español como lengua extranjera que abordan las relaciones entre literatura, cine y televisión, en concreto, dentro del género narrativo (novela y cuento)

en el periodo de los siglos XX y XXI. Para ver el resumen de los materiales analizados en este período ordenados según el año de publicación de la obra literaria, se puede cotejar el anexo 2 de esta tesis que recoge el autor o autores de la propuesta; el soporte en el que aparece el material (impreso o digital); el nivel al que está dirigido; los objetivos que se persiguen y si realmente se hace uso del libro y del material audiovisual a la hora de presentar la explotación didáctica.

Prácticamente se ha comprobado que las recreaciones televisivas son las grandes olvidadas en el aula de ELE, a excepción de un par de casos aislados que no persiguen como fin aprender la lengua a través de la literatura, el cine o la televisión. Dicho esto, la mayoría de profesores que se anima a trabajar con recreaciones fílmicas en el aula de español como lengua extranjera no busca en su propuesta didáctica ni la adquisición de una competencia cinematográfica ni literaria, sino más bien el desarrollo de los contenidos lingüísticos o socioculturales que se desprenden de estos textos. Rara vez se menciona la mejora de la comprensión audiovisual o de la competencia comunicativa, aunque sí el hecho de que la lectura y el visionado de estos textos afianza su comprensión y se disfruta más de ellos.

En general, el acercamiento a las recreaciones fílmicas en el aula se limita a cuestionar al alumno si ha leído un libro antes de ver una película o viceversa, a abrir debates sobre las relaciones entre cine y literatura, entre lenguaje cinematográfico y literario y a analizar las semejanzas y las diferencias entre ambos textos.

Algunos autores consideran la recreación fílmica como un asunto de fidelidad respecto al texto fílmico y obvian que en el momento de que otro autor (en este caso el director) crea una película, esta se convierte en un nuevo texto. En consecuencia, se asumen los conceptos de fidelidad o no al texto literario sin que exista ningún planteamiento teórico o sin que se reflexione sobre el hecho de que la adaptación puede ser un texto nuevo y que esta idea así se traslade a la propuesta de actividades.

Asimismo, si se utiliza el texto literario como punto de partida para las actividades con ambas artes, este sirve para formular hipótesis de lo que se va a ver en la pantalla y se apoya en la película para aclarar el contexto y ofrecer una visión más

cercana al alumno. Si se escoge el texto fílmico en primer lugar, se emplea la mayoría de las veces, a juicio de los autores, para motivar a la lectura del texto literario.

Por lo tanto, la aportación didáctica con obras literarias que cuentan con una recreación fílmica se enfoca hacia el uso del cine, no al del cine y la literatura, si bien podría haber dado pie a ello, es decir, interesa el texto fílmico con fines socioculturales o lingüísticos, aunque la película tenga un texto literario de partida y poco se dice del contexto literario y fílmico. En otras palabras, no se indaga acerca de las relaciones que existen entre ambos textos o no se muestra interés por ellas, a no ser que sean cursos específicos o monográficos en los que entonces la literatura y el cine es un fin en sí mismos y se persigue el desarrollo de las competencias literaria y cinematográfica.

Algunos autores destacan que la literatura y el cine constituyen unos materiales de apoyo que facilitan la práctica de todas las destrezas lingüísticas y que al utilizar material real la motivación del alumno es mayor. En todo caso, las relaciones entre literatura y cine se limitan a la comparativa de ambos medios, brevemente al asunto de las adaptaciones cinematográficas y nada a la influencia de un medio sobre otro. Además, en algunas ocasiones, en la práctica con la recreación fílmica o televisiva no se utiliza el texto de partida (la novela o el relato), sino que se introducen otros textos de diferentes géneros con una temática común con la adaptación seleccionada.

Si bien en este capítulo se ha ampliado el análisis de estos materiales al mencionar otras obras que no pertenecen con exactitud al periodo y género seleccionado, la narrativa de los siglos XX y XXI, hemos constatado que dicho análisis nos conduce a las mismas conclusiones ya comentadas: no existen prácticamente actividades, unidades o guías didácticas que trabajen de manera conjunta las relaciones entre literatura y cine cuyo fin sea también la construcción de una competencia literaria y cinematográfica.

Muchos de los textos seleccionados por los profesores de ELE forman parte de lo que se considera el canon literario y se proponen en muchos manuales para estudiantes en la educación Secundaria o Bachillerato como *La familia de Pascual Duarte*, *La colmena*, *Últimas tardes con Teresa* o *Los santos inocentes*. Asimismo, algunos de ellos han creado lo que podríamos denominar mitos literarios, como Manolito Gafotas de

Elvira Lindo o el capitán Alatriste de Arturo Pérez-Reverte, como lo fueron en su momento El Lazarillo, Don Quijote o Don Juan.

La mayoría de las propuestas didácticas con recreaciones fílmicas o televisivas se concentran en novelas o relatos de los años 90, seguidas de lejos de la narrativa publicada en el siglo XXI, como se aprecia en el siguiente gráfico.

Gráfico 1. Número de textos seleccionados según las etapas literarias.

Del conjunto de estas propuestas didácticas dirigidas a ELE, por un lado, todas constituyen películas excepto un cortometraje, *La noche de los feos*, y dos series de televisión, *El camino* y *El tiempo entre costuras*, por lo que las sugerencias con recreaciones televisivas son escasas. Por otro lado, todas son novelas, excepto *La noche de los feos* y *La zona* que se basan en cuentos de la literatura hispanoamericana y *Obaba*, *El porqué de las cosas*, *La lengua de las mariposas* y *Los girasoles ciegos* que parten de colecciones de cuentos de autores de España.

En cuanto a los autores seleccionados, solo de tres de ellos se escoge más de una obra. Es el caso de Camilo José Cela con *La familia de pascual Duarte* y *La colmena*; el de Miguel Delibes con *El camino* y *Los santos inocentes* y el de José Ángel Mañas con *Historias del Kronen* y *Mensaka*.

Además, comprobamos que las películas que cuentan con un mayor número de explotaciones didácticas son *Manolito Gafotas* y *Como agua para chocolate*, seguidas de *Mensaka*, *El camino* y *La lengua de las mariposas*.

En cuanto al formato en el que se presentan estas actividades observamos que casi todos son artículos que ofrecen una breve mención teórica y enseguida se pasa a la propuesta didáctica; le siguen las actividades (sin reflexión teórica); las guías didácticas (5); las actividades que forman parte de memorias de máster (4); las unidades didácticas (3) y el libro de texto (2).

Si observamos los niveles a los que se dirigen estas 60 propuestas recogidas a partir de 39 películas (9 de ellas hispanoamericanas), nos encontramos que se intregran en todos, desde el nivel más básico hasta el más avanzado, pero en su mayoría se agrupan en un nivel avanzado (B2) y superior (C). Así, encontramos los siguientes resultados: para A1 (1 propuesta); A2 (3); B1 (10); B1/B2 (6); B2 (16); B2/C1 (7); C1 (6), C2 (1) y catalogado como C (C1 y C2) (10). Además, aparecen cuatro propuestas que no especifican el nivel y una de ellas se integra en el ámbito de secundaria en Marruecos. Hay que destacar también que siete de ellas están dirigidas no solo a una actividad puntual en la clase o integrada en un determinado contenido, sino a cursos específicos o monográficos, la mayoría para los niveles B2/C.

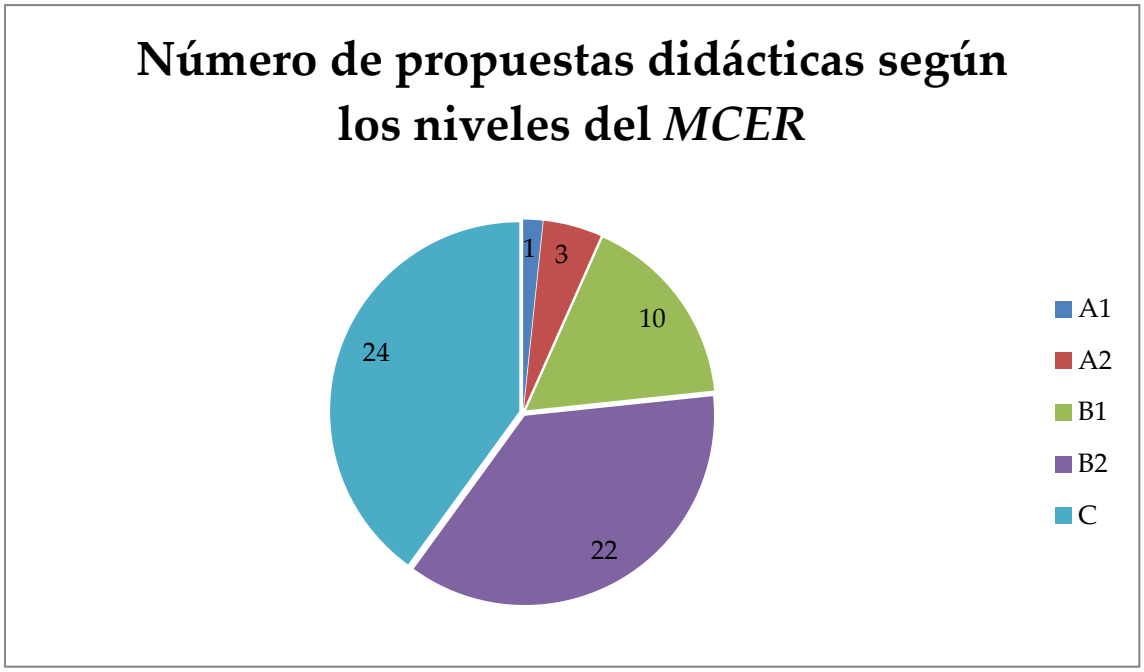


Gráfico 2. Número de propuestas didácticas según los niveles del *MCER*.

Las novelas que se han trabajado desde A1 a B1, por lo tanto, en los niveles menos avanzados, han sido *El baile de la Victoria*, *La casa de los espíritus*, *Como agua para chocolate*, *Malena es un nombre de tango*, *Manolito Gafotas*, *Mensaka*, *La plaza del diamante*, *Soldados de Salamina*, *Volavérunt* y *La zona*. Prácticamente todas de los años 90 y comienzos del siglo XXI, a excepción de *La plaza del diamante* que pertenece a los años 60 y se perfila para alumnos a partir de un nivel B1.

Asimismo, de entre los objetivos que destacan las propuestas recogidas (y si tenemos en cuenta que algunas de ellas persiguen distintas finalidades), diremos que 27, buscan fines socioculturales y sociolingüísticos; 8, funcionales; 21, lingüísticos; 20, literarios; 19, literarios y cinematográficos; y ninguna tiene exclusivamente fines cinematográficos.

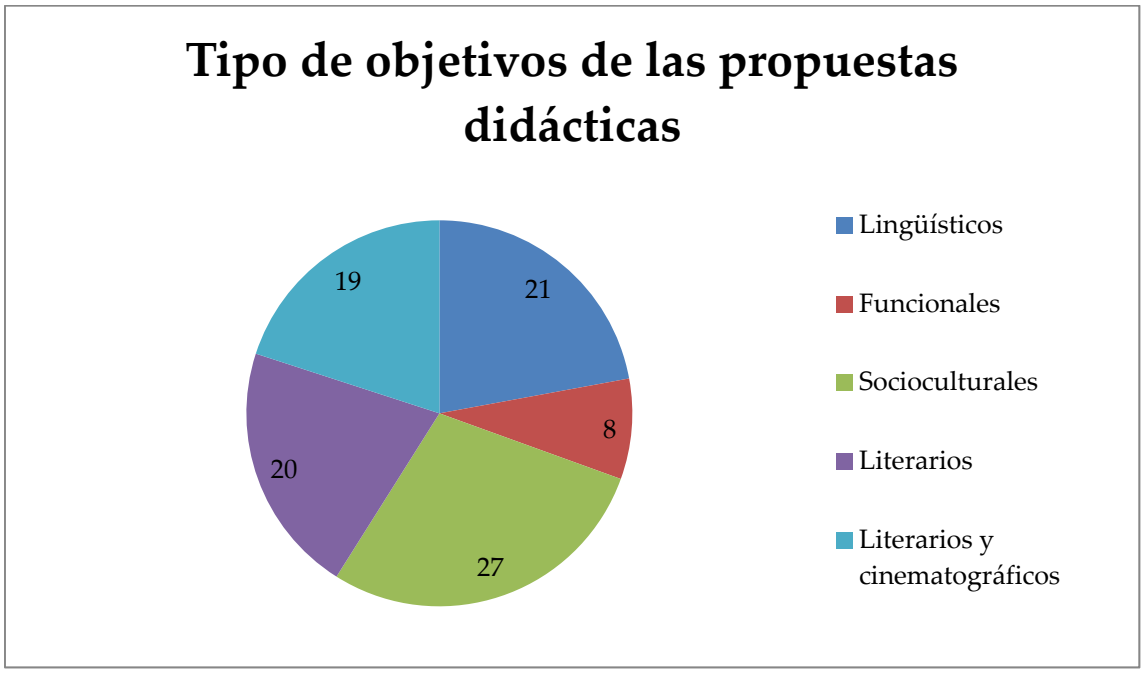


Gráfico 3. Tipo de objetivos de las propuestas didácticas.

En los niveles A1-B1 el empleo de ambos textos, el literario y el fílmico, es apenas inexistente. Se prefiere utilizar la adaptación y los objetivos son fundamentalmente lingüísticos, funcionales (sobre todo para describir el físico y el carácter de un personaje o lugares) y socioculturales, si se quiere dar a conocer un hecho histórico como la Guerra Civil (*La lengua de las mariposas*, *Soldados de Salamina*) o

los conflictos en Chile (*El baile de la Victoria*). Solo *La plaza del diamante* (B1) y *Como agua para chocolate* (A2) emplean el texto literario y el fílmico.

En cuanto a la utilización del texto literario y fílmico conjuntamente en el aula, de dichas propuestas, 31 lo hacen con ambos textos. De estas 31, 20 proponen actividades con fragmentos de los textos fílmicos y literarios y tan solo 11 lo hacen con la película completa o el libro. También se observa un predominio en la selección de la narrativa de los años 90 dirigida a los niveles B2/C; los objetivos son, sobre todo, socioculturales (13) y le siguen los literarios y fílmicos (10), muy relacionados con las propuestas de cursos monográficos; los lingüísticos (9) y los funcionales (1), que tratan de desarrollar las macrofunciones de narrar y describir.

Para el resto de propuestas, 13 de ellas lo hacen con la película o serie y 11, solo con el libro. Hay 4 que no utilizan ni el libro ni la película y solo se limitan a ofrecer referencias externas a los textos. *La lengua de las mariposas, Manolito Gafotas* y *Como agua para chocolate* son los textos literarios y fílmicos más seleccionados para llevar al aula de ELE.

En su mayoría, las actividades que utilizan novelas y relatos que cuentan con una recreación fílmica o televisiva son un pretexto para explotaciones didácticas que se podrían elaborar con cualquier otra película que no sea una adaptación.

Así pues, a la vista de los resultados, concluimos que la mayoría de las propuestas buscan enseñar lengua a través de la literatura o del cine (pero no de la literatura y el cine), es decir, estos dos medios artísticos constituyen un instrumento para enseñar la lengua; y que una pequeña parte de las propuestas trata de enseñar literatura a través de la adaptación, en otras palabras, la literatura y el cine son un fin en sí mismos y se intenta desarrollar la competencia literaria y cinematográfica al mismo tiempo que se aprende lengua.

Por supuesto, las dos vías son factibles, la literatura, el cine y la televisión como medios para enseñar lengua, y la literatura, el cine y la televisión como un fin, pero en ambas posibilidades se debería analizar realmente el empleo de estos medios, extraer la mayor rentabilidad posible, y realizar un uso más equilibrado de la posibilidad que nos brinda el hecho de trabajar con una recreación fílmica y televisiva.

SEGUNDA PARTE: PROPUESTA DIDÁCTICA

CAPÍTULO 4. PROPUESTA DIDÁCTICA: NARRATIVA, CINE Y TELEVISIÓN EN LA CLASE DE ELE

La propuesta didáctica que se ofrece a continuación es el resultado de la aplicación teórica tratada en los capítulos 1 y 2 de esta tesis y de los años de experiencia como profesora de español como lengua extranjera. Está dividida en dos partes, según sea el objetivo que se quiera conseguir con el empleo de la narrativa (ya hemos comentado en los capítulos anteriores que acotamos a este género nuestra selección de textos), el cine y la televisión en el aula de ELE.

Por un lado, la ruta secuencial trabaja solo con fragmentos de los textos escogidos y, por otro lado, la ruta monográfica ofrece un curso específico, de ahí que se estudien en su totalidad los textos seleccionados. Es decir, en una primera propuesta se enseña la lengua española a estudiantes extranjeros a través de la literatura, el cine y la televisión y, en una segunda, estos medios constituyen un fin en sí mismos.

Concretamente, en la ruta secuencial se propone al alumno y al profesor practicar con secuencias de textos fílmicos, televisivos y narrativos en la clase de español como lengua extranjera con el fin de que el alumno aprenda lengua española y el objetivo, por lo tanto, no consiste en ver la película completa o la serie, o bien leer toda la novela, sino en sugerir la existencia de estos textos a partir de los fragmentos seleccionados, puesto que estamos convencidos de que puede ser un elemento motivador y detonante para que el alumno se anime a verlos o leerlos después de esta práctica en el aula. Es decir, nuestra pretensión es que el estudiante, además de aprender la lengua, conozca al mismo tiempo textos que pertenecen a la Cultura, tales como las novelas, las películas o las series de televisión, de una manera espontánea y natural dentro de la clase y como una actividad más.

El material elaborado se compone de 18 unidades didácticas que cubren los temas sugeridos en el currículo de la enseñanza de español como lengua extranjera, en concreto, el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, pero de

aplicación extensible a otros diseños curriculares en otras comunidades; a academias; universidades en inmersión lingüística, así como a la enseñanza del español en el exterior, como en el caso del Instituto Cervantes. Por lo tanto, se trata de una propuesta dirigida a alumnos mayores de 18 años, a grupos multiculturales y plurilingües (si bien se puede utilizar también entre grupos monolingües) y que pretende cubrir prácticamente todos los niveles propuestos en el *MCER*, en nuestro caso, desde el nivel A2 al nivel C.

Esta selección temática, a partir de distintos fragmentos de novelas y relatos de los siglos XX y XXI de la literatura, el cine y la televisión españoles, toma como punto de partida los distintos temas de comunicación que el *Marco Común Europeo de Referencia* sugiere, es decir, «los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de atención de los actos comunicativos concretos» (*MCER*: 55).

El *MCER* se inspira a su vez en los subtemas y las nociones específicas enunciados en el capítulo 7 del *Threshold Level* (1990). Los que se enumeran son los siguientes: identificación personal; vivienda, hogar y entorno; vida cotidiana; tiempo libre y ocio; viajes; relaciones con otras personas; salud y cuidado corporal; educación; compras; comidas y bebidas; servicios públicos; lugares; lengua extranjera y condiciones atmosféricas.

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el de la Escuela Oficial de Idiomas especifican estos temas de comunicación. Como hemos indicado más arriba, nosotros hemos seguido la línea temática del diseño curricular de la EOI en el que se abren diecisiete apartados temáticos en lugar de los catorce propuestos por el *MCER*, a saber: el aprendizaje. Lengua y comunicación; conocerse. Relaciones y formas de interaccionar; compras y transacciones comerciales; alimentación; actividades habituales; fiestas; alojamiento; educación y profesiones; viajes; tiempo libre y ocio; bienes y servicios; salud; clima y medio ambiente; ciencia y tecnología; medios de comunicación; política y participación ciudadana y conocer más el país (o una ciudad).

La ruta secuencial aquí presentada recoge textos literarios que proceden de distintas etapas del siglo XX y XXI y que se integran dentro de la temática anterior y

del diseño curricular de la EOI (véanse índices): *Celia* de Elena Fortún (1932); de los años 50, *Réquiem por un campesino español*; de los años 60, *Tiempo de silencio, La plaza del diamante*, *El río que nos lleva* y *Últimas tardes con Teresa*. De los años 80 se ha escogido *El viaje a ninguna parte* de Fernando Fernán Gómez y de la década de los 90, *Carreteras secundarias* de Ignacio Martínez de Pisón; *Manolito Gafotas* de Elvira Lindo; *Cómo ser una mujer y no morir en el intento* de Carmen Rico Godoy; *Historias del Kronen* de José Ángel Mañas y *El lápiz del carpintero* de Manuel Rivas. Finalmente, desde el año 2000, la propuesta gira en torno a *El alquimista impaciente* de Lorenzo Silva; *Arroz pasado* de Juanjo Sáez; *Arrugas* (Paco Roca); *La voz dormida* (Dulce Chacón); *El tiempo entre costuras* de María Dueñas y *Álex* de Virginia Yagüe según la película *Los niños salvajes* (Patricia Ferreira).

Además, en cuanto a la elección de los escritores y de los directores se ha tratado de que sea variada y nace como fruto de una reflexión en la que además de la variedad, se ha tenido en cuenta la accesibilidad del material, la amenidad y el interés. Así, se han escogido casi todo novelas a excepción del relato *Réquiem por un campesino español* (Ramón J. Sender, 1953) y las novelas gráficas *Arrugas* (Paco Roca, 2007) y *Arroz pasado* (Juanjo Sáez, 2010); y casi todo películas, excepto las series de televisión *Celia* (José Luis Borau, 1993), *Arroz pasado* y *El tiempo entre costuras* (Iñaki Mercero, 2013). Prácticamente, en todos los casos, el texto cinematográfico o televisivo se crea después del texto literario a excepción de *Arroz pasado* y *Los niños salvajes*, cuya novela gráfica y novela respectivamente, se escriben después.

Todos estos textos escogidos se encuadran dentro de los distintos ámbitos (también denominados esferas de acción o áreas de interés) que propone el *MCER*, a saber: el ámbito personal, público, profesional y educativo que contextualizan las actividades de lengua propuestas (véase el índice de la ruta secuencial). Aunque somos conscientes de que algunos temas pueden pertenecer a varios ámbitos o bien se pueden incluir subtemas.

> El ámbito **público** se refiere a todo lo relacionado con la interacción social corriente (las entidades empresariales y administrativas, los servicios públicos, las actividades culturales y de ocio de carácter público, las relaciones con los medios de

> comunicación, etc.). De forma complementaria, el ámbito **personal** comprende las relaciones familiares y las prácticas sociales individuales.
>
> El ámbito **profesional** abarca todo lo relativo a las actividades y las relaciones de una persona en el ejercicio de su profesión. El ámbito **educativo** tiene que ver con el contexto de aprendizaje o formación (generalmente de carácter institucional), donde el objetivo consiste en la adquisición de conocimientos o destrezas específicas (*MCER*: 49-50).

Así, para el ámbito personal, hemos seleccionado la obra *Carreteras secundarias* para la temática de los viajes; *Manolito Gafotas* para conocerse, relaciones y formas de interaccionar y *Réquiem por un campesino español* para conocer un país.

Dentro del ámbito público, la selección se ha centrado en *El alquimista impaciente* y *La voz dormida* (bienes y servicios: la seguridad ciudadana y la justicia); *Arroz pasado* (comidas); *Arrugas* (salud); *Cómo ser mujer y no morir en el intento* (medios de comunicación); *Historias del Kronen* (tiempo libre y ocio); *El lápiz del carpintero* (política); *La plaza del diamante* (fiestas) y *Últimas tardes con Teresa* (vivienda).

Para el ámbito profesional se ha escogido *El río que nos lleva* (clima y medio ambiente); *El tiempo entre costuras* (compras); *Tiempo de silencio* y *El viaje a ninguna parte* (ciencia y tecnología). Y, por último, para el ámbito educativo, se ha optado por *Celia* (educación y profesiones) y *Los niños salvajes* (el aprendizaje).

Para un mayor manejo de este material, se indica la estructura de cada una de las 18 unidades didácticas aquí propuestas (dado que en el tema de bienes y servicios y ciencia y tecnología, se incluyen dos unidades). Primero, siempre se señala la película o la serie de televisión escogida, su autor, el año de estreno o publicación, para después detallar:

- La ficha didáctica. Se especifica la tarea final que debe preparar el alumno; el nivel al que va dirigida; el tiempo aproximado de realización en el aula; los contenidos pragmáticos, socioculturales y sociolingüísticos, lingüísticos (gramaticales, discursivos, léxicos y fonético-ortográficos) y estratégicos.

- El cuadro «Otras adaptaciones relacionadas con esta temática». En él se citan otras recreaciones fílmicas y televisivas asociadas a los temas concretos

trabajados en la unidad y que pueden dar pie a que quizás el profesor preparare otro material a partir de esos textos sugeridos. Para la elaboración de este cuadro se ha empleado el catálogo «Recreaciones fílmicas/televisivas españolas e hispanoamericanas» que se encuentra en el anexo 1.

- La ficha técnica y artística de la película o serie de televisión seleccionada.

- La unidad didáctica. Se trabaja con el texto literario y cinematográfico o televisivo a partir de una batería de actividades cuyo fin consiste en que los alumnos aprendan lengua con este tipo de textos. No se descartan otros materiales de apoyo (artículos, sinopsis, argumentos, vídeos con entrevistas, tráilers, etc.), que aunque no son literarios o específicamente fílmico-televisivos, nos ayuden a conseguir nuestro fin. En cada unidad se trabajan todas las destrezas (comprensión audiovisual y lectora, expresión oral y escrita) y los contenidos pragmáticos, socioculturales y sociolingüísticos, lingüísticos y estratégicos. Se cierra con una tarea final.

- El cuadro «Para saber más de la novela y de la película…». En él se recogen datos curiosos sobre estos textos o se ofrecen otras posibilidades de actividades.

- La ficha biográfica y artística del escritor/a y del director/a. Se ha tratado de que sea una selección variada de autores, si bien en alguna ocasión se repite algún director.

- La guía del profesor. Se explica el procedimiento de las actividades, los objetivos, se realizan más sugerencias, se aportan las soluciones a aquellos ejercicios que lo requieran.

La segunda parte de esta propuesta constituye una ruta monográfica que plantea al profesor y al alumno un curso específico de literatura, cine y televisión cuyo fin, además de aprender la lengua española, persigue también que el estudiante conozca más en profundidad algunos textos literarios y sus correspondientes recreaciones fílmicas y televisivas incluidas en los siglos XX y XXI y que desarrolle la competencia literaria y cinematográfica/televisiva del alumno.

Por lo tanto, se aconseja que la propuesta se ofrezca a partir de un nivel B2 y, preferentemente, se dirija a aprendientes con unas necesidades específicas. Puede encajar en cursos específicos que ofrezcan los centros y, principalmente, entre alumnos extranjeros que estudian Humanidades en la universidad o que tengan intereses afines a esta temática.

Este curso específico persigue ofrecer una visión general de lo que ha constituido la literatura española desde el siglo XX hasta la actualidad. Para ello, se han seleccionado novelas o relatos publicados a partir de los años 40 que disponen de una recreación fílmica o televisiva. Se pretende que, de este modo, el alumno descubra cómo se abordan dos lenguajes distintos y que, aunque posean muchas similitudes, observe la recreación como un texto diferente que parte de la base de un mismo texto literario que, a través de códigos visuales y verbales, transmite al espectador una sensación parecida a la de la obra literaria.

Además, en esta propuesta se reflexiona sobre la distancia que muchas veces se opera entre la publicación del texto literario y la fecha de producción del texto fílmico, es decir, nos encontramos con un contexto diferente que también se debe tener en cuenta, puesto que no es lo mismo una recreación que se realiza a finales de la etapa del franquismo o en la actualidad.

Los textos seleccionados son fruto de una reflexión meditada en la que se han valorado, por una parte, las obras más significativas y representativas de cada periodo literario, en otras palabras, de la novela realista y tremendista de los años 40; la novela social de los años 50; la experimental de los 60; el abandono del experimentalismo en la década de los años 70; el posmodernismo de los 80; el eclecticismo de los años 90 y los comienzos del siglo XXI. Por otra parte, se ha tenido en cuenta la accesibilidad de los materiales, ya que muchos de los textos fílmicos y televisivos se pueden encontrar en DVD; en la página web de Radio Televisión Español o en páginas en línea de Internet como You Tube o Vimeo.

Concretamente, las obras son *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942) y la película *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1975); *El camino* de Miguel Delibes (1950) y la serie de televisión de cinco episodios de Josefina Molina (1979);

Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé (1966) y la película de Gonzalo Herralde (1984); *El misterio de la cripta embrujada* de Eduardo Mendoza (1979) y *La cripta* de Cayetano del Real (1981); el relato *El Sur* de Adelaida García Morales (1981) y la película de Víctor Erice (1983); *Mensaka* de José Ángel Mañas (1995) y *Páginas de una historia. Mensaka* de Salvador García Ruiz (1998) y la novela *Crematorio* de Rafael Chirbes (2007) junto con la adaptación televisiva de ocho episodios de Jorge Sánchez-Cabezudo (2010).

Un total de siete unidades que recorren las características principales de la literatura, el cine y la televisión desde los años 40 a comienzos del siglo XXI. El fin último consiste en que los alumnos vean la película o la serie de televisión, y que lean el texto literario escogido completos para que así desarrollen su espíritu crítico, la competencia cinematográfica/televisiva y literaria.

Somos conscientes de que la elección de las obras es mucho más acotada que para cualquier otro programa solo de literatura, ya que partimos de aquellas novelas o relatos que se han trasladado a la pequeña y gran pantalla. Nos interesa presentar conjuntamente tanto el libro como la versión fílmica o televisiva que se ha realizado sobre él. Dentro de este material concreto, hemos intentado escoger un escritor representativo de los movimientos literarios seleccionados y, al mismo tiempo, tratar de que no se repitan los directores que han creado las adaptaciones de dichas obras para que así el alumno disponga de unas referencias mucho más amplias.

Con este curso se trata, por lo tanto, de llevar al aula simultáneamente la literatura el cine y la televisión para que los estudiantes aprendan no solo literatura, sino que se familiaricen con términos de teoría de la literatura y del lenguaje cinematográfico sin pretender que sean expertos en la materia, y que les sirva como una aproximación a unos medios artísticos que, aunque tienen mucho en común, al mismo tiempo cuentan con sus particularidades. Es obvio que de al mismo tiempo aprenden lengua española, ya que les enfrentamos ante un texto literario y otro visual con dos lenguajes específicos. Se dejará claro que, en ningún momento, el visionado de la película sustituye a la lectura del libro, dado que son dos textos diferentes.

Para seguir con mayor claridad el planteamiento del curso, se establecen las pautas y los materiales de los que consta:

- Cuestionario inicial que invita al alumno a reflexionar sobre las relaciones entre el cine, la televisión y la literatura.

- La ficha didáctica. En ella se recogen la tarea final que debe elaborar el alumno, los contenidos literarios y los cinematográficos. Es decir, se trata de ofrecer un acercamiento a la vida y obra del autor escogido y a las características principales del contexto literario y fílmico-televisivo.

- La unidad didáctica, con una batería de actividades en la que se insiste en el lenguaje literario y cinematográfico, sin perder de vista el aprendizaje de la lengua a través de la práctica de las cuatro destrezas.

- El cuadro «Otras adaptaciones cinematográficas o televisivas». Por un lado, recreaciones que se han realizado del escritor escogido y, por otro lado, obras coetáneas a la época del texto que se trabaja en la unidad. Este apartado puede servir al profesor para elegir otra obra diferente a la que nosotros presentamos en esta propuesta.

- Ficha histórica sobre el cine y la televisión del contexto en el que se publicó la novela.

- Plantilla de análisis comparativo de la película o serie y de la obra literaria, que se recomienda completar al final de cada unidad.

- Cuestionario. «Aprender a aprender con la literatura, el cine y la televisión», que se sugiere hacerlo tras cada una de las unidades para comprobar el uso de las estrategias de comunicación y aprendizaje empleadas por los alumnos en el curso y para que el alumno reflexione y se haga más consciente de su propio proceso de aprendizaje.

- Cuestionario en el que se pide una reflexión final sobre el curso de literatura, cine y televisión una vez que se han terminado las siete unidades, por lo tanto, el curso.

- La guía del profesor. Se ofrecen las soluciones a las actividades, las pautas de cómo llevar las tareas a clase o se muestran otras sugerencias para ampliar lo que se está trabajando.

Cada unidad está prevista para que se lleve al aula en unas 4/5 horas sin tener en cuenta la proyección completa en clase de las series de televisión o las películas, que

será decisión del profesor. El número de sesiones se distribuye según la duración de las clases del centro en el que se decida implementar el curso. Por ello, si se quieren realizar todas estas tareas en el aula, este curso monográfico debería contar con al menos 40/50 horas de clase, si no, el curso debe disponer de unas 30/35 horas. Asimismo, el profesor puede decidir no trabajar con toda la película o la serie de televisión y seleccionar aquellas actividades que considere que cubren el fin o fines que se plantea con este curso. Siempre se tiene presente que la base consiste en motivar al alumno para que lea y vea cine y televisión.

En ambas rutas o caminos que se pueden seguir a través de las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE, se tienen en cuenta tanto las particularidades del lenguaje literario, cinematográfico y televisivo a la hora de la propuesta de actividades como las directrices del *MCER*, del diseño curricular de la Escuela Oficial de Idiomas y de la integración de las TIC.

Se pretende demostrar cómo las recreaciones fílmicas y televisivas pueden tener cabida en la enseñanza de la lengua y la cultura/Cultura a partir de la propuesta de una serie de actividades en todos los ámbitos temáticos que propone el *MCER*.

La simbología empleada en cada una de las actividades para destacar qué destreza se trabaja principalmente es la siguiente:

📖 Comprensión lectora

📽📻 Comprensión audiovisual, diferenciando si se trata de un documento fílmico o televisivo

👄 Expresión oral

🗣 Expresión oral: debates

✎ Expresión escrita

💻 Actividades que requieren el uso de las TIC

4.1. Ruta secuencial: narrativa, cine y televisión en la clase de ELE

Índice de la ruta secuencial: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE

ÁMBITO	TEMA	PELÍCULA/TELEVISIÓN NOVELA/RELATO	NIVEL	CONTENIDOS	TAREA FINAL
PERSONAL	VIAJES	*Carreteras secundarias* Ignacio Martínez de Pisón (E, N, 1996) Emilio Martínez Lázaro (D, P, 1997)	B1	• Tiempos del pasado. • Léxico sobre viajes, el coche.	Crear un blog para contar un viaje.
PERSONAL	CONOCERSE. RELACIONES Y FORMAS DE INTERACCIONAR	*Manolito Gafotas* Elvira Lindo (E, N, 1994) Miguel Albadalejo (D, P, 1998)	Desde B2	• Oraciones condicionales. • Formación de palabras: sufijos.	Escribir e interpretar una escena del guion de una película.
PERSONAL	CONOCER UN PAÍS	*Réquiem por un campesino español* Ramón J. Sender (E, R, 1953) Francesc Betriu (D, P, 1985)	B1	• Pronombres personales de CD o CI. • Participio con valor de adjetivo. • Léxico sobre religión.	Presentar un acontecimiento histórico del siglo XX/XXI de su país.
PÚBLICO	BIENES Y SERVICIOS: LA SEGURIDAD CIUDADANA	*El alquimista impaciente* Lorenzo Silva (E, N, 2000) Patricia Ferreira (D, P, 2002)	A2-B1	• Condicional simple con valor de cortesía. • Léxico relacionado con físico, carácter, gustos y aficiones.	Elaborar el perfil de un detective o policía conocido en la literatura o el cine españoles.
PÚBLICO	COMIDAS	*Arroz pasado* Juanjo Sáez (E, NG, 2010) Kike Maíllo y Luis Fabra (D, TV, 2009-2011)	A2-B1	• Oraciones impersonales con *se*. • Pronombres de CD. •Cuando + presente de subjuntivo • Imperativo afirmativo. • Léxico de una receta de cocina.	Escribir una receta de cocina.
PÚBLICO	SALUD	*Arrugas* Paco Roca (E, NG, 2007) Ignacio Ferreras (D, P, 2011)	B2	• Oraciones condicionales. • Causales y consecutivas. • Léxico de la etapa de la vida de la vejez.	Redactar un informe sobre las residencias de ancianos.

PÚBLICO	MEDIOS DE COMUNICACIÓN	*Cómo ser mujer y no morir en el intento* Carmen Rico Godoy (E, N, 1990) Ana Belén (D, P, 1991)	B2	• Género de algunas profesiones. • Léxico sobre periodismo.	Participar en un periódico con un texto de opinión.
PÚBLICO	TIEMPO LIBRE Y OCIO	*Historias del Kronen* José Á. Mañas (E, N, 1994) Montxo Armendáriz (D, P, 1995)	Desde B2	• Oraciones condicionales. • Expresiones de la lengua oral.	Escribir un artículo para una revista sobre la forma de divertirse los jóvenes.
PÚBLICO	POLÍTICA Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA	*El lápiz del carpintero* Manuel Rivas (E, N, 1998) Antón Reixa (D, P, 2003)	B2	• Oraciones concesivas. • Preposiciones. Verbos con preposición. • Recursos del lenguaje.	Analizar el discurso de un político.
PÚBLICO	FIESTAS	*La plaza del diamante* Mercè Rodoreda (E, N, 1962) Francesc Betriu (D, P/TV 1982)	B1	• Revisión de los tiempos del pasado. • Discurso indirecto. • Léxico sobre fiestas. Colores. • Sufijos (diminutivos).	Participar en una rifa para ir a una fiesta popular.
PÚBLICO	ALOJAMIENTO, VIVIENDA	*Últimas tardes con Teresa* Juan Marsé (E, N, 1966) Gonzalo Herralde (D, P, 1984)	B2	• La posición del adjetivo. • Léxico sobre vivienda y barrio. • Laísmo.	Exposición oral sobre un tipo de casa típico de una región o sobre un barrio.
PÚBLICO	BIENES Y SERVICIOS: LA JUSTICIA	*La voz dormida* Dulce Chacón (E, N,2002) Benito Zambrano (D, P, 2011)	Desde B2	• Imperfecto (valor descriptivo). • Discurso indirecto. • Léxico jurídico.	Simular un juicio.
PROFESIONAL	CLIMA Y MEDIO AMBIENTE: NATURALEZA	*El río que nos lleva* José Luis Sampedro (E, N, 1961) Antonio del Real (D, P, 1988)	B2	• El artículo. • Léxico, expresiones y refranes sobre la naturaleza.	Exposición oral sobre un oficio perdido. Preparar una ruta que siga un oficio perdido.
PROFESIONAL	COMPRAS Y TRANSACCIONES COMERCIALES	*El tiempo entre costuras* María Dueñas (E, N, 2009) Iñaki Mercero et al. (D, TV, 2013)	Desde B2	•Oraciones causales. • Omisión del artículo. •Léxico y expresiones sobre costura.	Presentar un vestido en un desfile de moda.

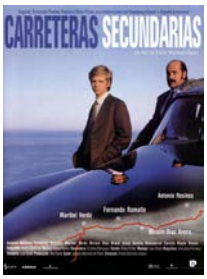
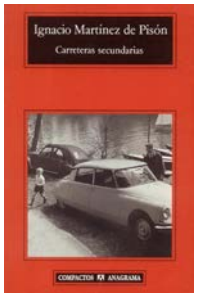
PROFESIONAL	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	*Tiempo de silencio* Luis Martín Santos (E, N, 1961) Vicente Aranda (D, P, 1986)	Desde B2	• Oraciones exclamativas. • Neologismos. Extranjerismos. Siglas.	- Escribir un texto expositivo/ argumentativo sobre un tema científico. - Adivinar personajes del mundo de la ciencia.
PROFESIONAL	CIENCIA Y TECNOLOGÍA	*El viaje a ninguna parte* Fernando Fernán Gómez (E, N, 1985) Fernando Fernán Gómez (D, P, 1986)	B1	• Oraciones para expresar probabilidad. •Adverbios que indican duda. • Léxico relacionado con la ciencia, el cine.	Redactar un texto expositivo sobre un invento. Elaborar un mural sobre los avances científicos y tecnológicos.
EDUCATIVO	EDUCACIÓN Y PROFESIONES	*Celia* Elena Fortún (E, N, 1932) José Luis Borau (D, TV, 1993)	B1	• Presente continuo. • Los tiempos del pasado. • Vocabulario del colegio.	Participar en una tertulia y hablar de cómo eran las clases y el colegio cuando eras niño.
EDUCATIVO	EL APRENDIZAJE. LENGUA Y COMUNICACIÓN	*Los niños salvajes* Virginia Yagüe (E, N, 2012) Patricia Ferreira (D, P, 2012)	B2	• Concordancia de tiempos verbales. • Ser y estar. Adjetivos que cambian de significado. • Léxico sobre la educación.	Intervenir en un debate sobre la educación pública. Participar en una red social

E: escritor D: director N: novela NG: novela gráfica R: relato P: película TV: televisión

4. 1. 1. Ámbito personal

4. 1. 1. 1. *Carreteras secundarias*

Ámbito personal: viajes

	*Carreteras secundarias*, Emilio Martínez-Lázaro (1997). Película (105'). Premio Goya al Mejor Guion Adaptado y al Mejor Actor Revelación.		*Carreteras secundarias* de Ignacio Martínez de Pisón (1996). Novela.

Tarea	Crear un blog con los compañeros de clase para contar un viaje.
Nivel	A partir de un nivel B1.
Tiempo	1h 15' aproximadamente.
Contenidos pragmáticos	- Describir. - Narrar. - Hacer hipótesis y conjeturas. - Expresar sentimientos.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Viajes por España.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Los tiempos del pasado. **2. Discursivos** - Coherencia y cohesión: mantenimiento del tema con procedimientos léxicos como la sinonimia y la hiperonimia. Concordancia de tiempos verbales adecuada a las relaciones discursivas. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario sobre los viajes. - Léxico relacionado con las partes de un coche. **4. Fonéticos y ortográficos** - Pronunciación de varias sílabas con sinalefa.
Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Formular hipótesis sobre lo que se va a ver. - Volver a leer o a escuchar para contrastar sus hipótesis. - Observar el formato de diferentes tipos de textos para aplicarlos (texto descriptivo, narrativo, dialógico).

Otras adaptaciones con esta temática

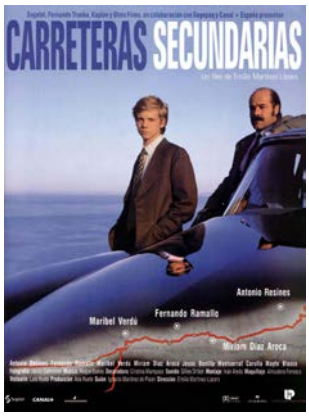
Películas:

- *Los años bárbaros* de Fernando Colomo (1998). Según la novela *Otros hombres* de Manuel Lamana (1956).
  Tema concreto: el viaje de dos jóvenes universitarios con dos norteamericanas por la España franquista.
- *El embrujo de Shanghai* de Fernando Trueba (2002). Basada en la novela homónima de Juan Marsé (1993).
  Tema concreto: se cuenta a unos niños que viven la posguerra un relato imaginario de un viaje a Shanghai para así hacer sus vidas más llevaderas.
- *El viaje de Carol* de Imanol Uribe (2002). A partir de la novela *A boca de noche* de Ángel García Roldán (1988).
  Tema concreto: el viaje de una niña desde EEUU hasta un pueblo de España en 1938.
- *Obaba* de Montxo Armendáriz (2005). A partir de la novela *Obabakoak* de Bernardo Atxaga (1988).
  Tema concreto: el viaje de Lourdes hacia tierras de Obaba, un lugar cuyas gentes viven ancladas en el pasado.
- *Katmandú, un espejo en el cielo* de Icíar Bollaín (2011). Según la novela *Una maestra en Katmandú* de Victòria Subirana (Vicky Sherpa) (2002).
  Tema concreto: el viaje emprendido por una maestra catalana en dirección a Nepal para construir unas escuelas infantiles y para adultos.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Emilio Martínez-Lázaro **Productor:** Ana Huete **Guion:** Ignacio Martínez de Pisón **Montaje:** Iván Aledo **Música:** Roque Baños y Nino Rota **Fotografía:** Javier G. Salmones	**Intérpretes:** Lozano (Antonio Resines), Felipe (Fernando Ramallo), Estrella (Miriam Díaz Aroca), Paquita (Maribel Verdú)

Carreteras secundarias

1. Fíjate en el cartel de la película *Carreteras secundarias* de Emilio Martínez-Lázaro (1997). ¿Qué relación piensas que existe entre estos dos personajes? ¿Qué tipo de viaje crees que realizan?



2.a. Observa el comienzo de la película sin sonido [0-1'16"] y trata de escribir lo que sucede con un compañero. Mezcla la descripción con el diálogo como si fueras el escritor.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Ve de nuevo la secuencia con sonido para compararlo con el diálogo que has escrito.

c. Ahora lee el fragmento de la novela de Ignacio Martínez de Pisón (1996) para contrastar sobre todo el texto descriptivo.

Llevaba los pantalones arremangados y el agua me mojaba los tobillos. Me gustaba estar así, de pie, inmóvil en silencio. Me gustaba tener los ojos cerrados y sentir cómo la brisa del mar me revolvía el pelo. […]
- ¡Nos vamos! –oí, pero no eran las olas.
Abrí los ojos, me volví hacia el pretil. Mi padre estaba junto a la puerta abierta del Tiburón. Con una mano hacía sonar el claxon y con la otra gesticulaba de un modo casi violento, como quien llama un taxi en mitad de un aguacero. No sé. A lo mejor llevaba un buen rato ahí, haciendo sonar el claxon y desgañitándose.
- ¡Nos vamos! –volvió a gritar.
Cogí mis zapatillas de deporte y fui hacia él. […]
- Recoge tus cosas. Tenemos que marcharnos ya. […]

Ignacio Martínez de Pisón (1996). *Carreteras secundarias*. Capítulo 1

d. Fíjate en la pronunciación de los siguientes enunciados del texto anterior.

*Me gusta**ba** estar así.*

*Me revol**vía el** pelo.*

Llevaba un buen rato ahí.

*Me volví **hacia el** pretil.*

3.a. Sigue leyendo parte de esta novela y completa el fragmento con los tiempos del pasado que faltan.

Volví andando a la urbanización […]. No se ..... (ver) ningún signo de vida, ni personas ni automóviles ni ropa tendida en las terrazas. Todas las persianas de la urbanización ..... (estar) bajadas. […] ..... (subir) por las escaleras. La puerta ..... (estar) abierta y en el cuarto de estar no ..... (quedar) ni rastro de muebles. Ni la cómoda ni el sofá ni la mesita de cristal. […] También mi habitación ..... (estar) semivacía. Los timbrazos de mi padre me ..... (apremiar) desde el portal mientras yo metía en la bolsa mi ropa, mis cintas, mis cuatro o cinco libros. […]
Mi padre me ..... (esperar) con el coche en marcha. […] ..... (volver) por donde ..... (venir), mucho más deprisa ahora, y cuando ..... (llegar) al cruce mi padre ..... (tomar) el desvío que ..... (llevar) a la nacional. La carretera, flanqueada por esporádicas palmeras y por zarzas, ... (ser) recta y estrecha, y no ..... (cruzarse) con ningún coche hasta que ya ..... (estar) cerca de la nacional. […]
No era yo el que ..... (quejarse) de nuestra forma de vida, de nuestro eterno deambular por muertas urbanizaciones de verano, inhóspitas y fantasmales en esos meses de temporada baja, por apartamentos baratos, impersonales y como desagradecidos, idénticos todos en su olor a piso abandonado y en su silencio de cañerías goteantes. Al contrario: a mí todo eso me ..... (gustar). Yo no ..... (recordar) haber vivido de otro modo, y me ..... (gustar) pensar que cada invierno sería para mí una playa diferente pero en el fondo la misma, mi playa. ¿Sabéis lo que es pasear por la orilla una fría tarde de enero, hundiendo los pies en la arena húmeda?

Ignacio Martínez de Pisón (1996). *Carreteras secundarias*. Capítulo 1

b. ¿Quién es el narrador de esta historia? ¿A quién se dirige la siguiente frase?

¿Sabéis lo que es pasear por la orilla una fría tarde de enero, hundiendo los pies en la arena húmeda?

c. Ahora completa el texto con los verbos del cuadro.

era • había conocido • hablaba • llegábamos • nos marchábamos • ponía • quería • se iban • vivíamos

Mi padre ..... a veces de las playas en agosto y de su bullicio de heladerías, motoristas y chicas semidesnudas tomando el sol. Yo eso ni lo ..... ni quería conocerlo, y casi me ..... de mal humor que él suspirara por tener el dinero suficiente para alquilar uno de esos apartamentos en verano, como todo el mundo. Eso ..... lo que él ....., tener un piso en la ciudad para los inviernos y alquilar un apartamento en la playa los veranos. Vivir como todo el mundo y no como ..... nosotros, que ..... cuando todos los veraneantes ..... y ..... justo antes de que volvieran.

d. Completa el texto con las palabras que faltan. Hay 3 que no necesitas.

a • agridulce • de • de categoría • en • llena • marca • matrícula • sencillamente • trasera • ya

Lo que ocurría, ..., era que mi padre y yo éramos diferentes y nunca podríamos llegar a entendernos. Teníamos gustos distintos y ..... está. Mi padre, por ejemplo, estaba orgulloso de su coche, un Citroën Tiburón con ..... de Madrid comprado de segunda mano. Como era grande, negro y extranjero, mi padre lo consideraba un automóvil ..... […] Yo, en cambio, detestaba ese coche, su tapizado ..... rombos

diminutos, el olor espeso y ..... que despedía, una mezcla de ambientador de cine y meados de gato que obligaba ..... tener las ventanillas abiertas hasta el invierno. Me parecía un automóvil feo, pasado de moda, triste, y para alegrarlo me dedicaba a llenar de adhesivos la luna .....

e. Señala las palabras que se utilizan en el texto de la actividad 3.c. para no repetir la palabra "coche".

f. ¿Sabrías situar las siguientes palabras que aparecen en los fragmentos anteriores en esta imagen? Son todas partes de un coche. ¿Conoces otras palabras?

claxon • luna • matrícula • puerta • ventanilla

4. Describe las imágenes y la música de esta secuencia [2'46"- 4'43"]. Intenta utilizar estos términos.

Panorámica: es un movimiento de cámara que se efectúa sobre el eje del trípode.

Plano cenital: aquel que se toma directamente desde arriba, como si fuera a vista de pájaro.

Plano general: la figura humana aparece como un elemento más del paisaje o del escenario.

Travelling: la cámara se sitúa sobre los hombros del operador o sobre algo como una grúa o *dolly*. Con este movimiento nos acercamos o alejamos de lo que queremos filmar.

Música extradiegética o convencional: aquella que no pertenece a la historia y se incorpora en el montaje.

Música diegética o naturalista: aquella que forma parte de la historia.

5. Seguro que has tenido muchas experiencias cuando has realizado algún viaje. Crea un blog con tus compañeros en el que relatéis un viaje. Aquí tienes lo que escribe Felipe, el adolescente protagonista.

BLOG. NUESTROS VIAJES

Índice general | Foros de viajes | Buscar compañeros de viaje | Síguenos en:

BUSCAR

En eso consistía nuestra vida, en seguir. Seguíamos y seguíamos hacia delante, casi sin detenernos, y con nosotros seguían nuestro coche y nuestro escaso equipaje. A mi a veces me daba la impresión de que no teníamos pasado, o de que lo teníamos pero no a nuestro lado sino detrás, siempre detrás. ¿Os parece una tontería? ¿Os parece que eso mismo le ocurre a todo el mundo? Echad una ojeada a vuestro alrededor, mirad los objetos que adornan vuestro cuarto de estar, revolved en vuestros armarios y vuestras estanterías. ¿Verdad que todas esas cosas que acompañan vuestro presente forman también parte de vuestro pasado? ¿Verdad que podéis decir "ese cuadro lo compré en tal sitio cuando fui a hacer tal cosa" o "esta es la camisa que llevaba puesta cuando me ocurrió esto o aquello"? A eso me refería cuando decía que nuestro pasado se iba quedando siempre detrás, a nuestra espalda. Mi padre y yo seguíamos hacia delante, y con nosotros seguían nada más nuestro coche y nuestro escaso equipaje. Eran muy pocos los objetos que nos acompañaban desde el principio, ni siquiera sé si había alguno. ¿Os he hablado alguna vez de mi equipaje? Sí, creo que sí, al principio os dije qué era lo que mi padre y yo llevábamos con nosotros: el televisor portátil, las maletas con la ropa y poco más. En cada mudanza había cosas que se incorporaban a nuestro viaje y cosas que eliminábamos, que abandonábamos en el apartamento. […] A mi me habría gustado conservar algún objeto de cada una de las etapas. No sé. Supongo que así debe de ser la vida, que también ella debe de ir cargándose poco a poco de recuerdos, como una maleta en mitad de un largo viaje...

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- En 2003 el director francés Manuel Poirier llevó esta novela al cine con el título *Chemins de traverse (Caminos cruzados)*.
- El guionista de esta película es el propio escritor, Ignacio Martínez de Pisón, gran aficionado al cine. Puedes escuchar la entrevista que aparece en los Extra del DVD para conocer sus opiniones sobre el proceso de escritura del guion.
- Algunas de las localizaciones que aparecen en la película y en el libro se sitúan a lo largo de la costa mediterránea (Lérida, Costa Brava, El Vendrell, Santa Pola, las Águilas, Calpe), Vitoria y Zaragoza. En esta última ciudad se recrea cómo era la base americana en 1974 que se encontraba a las afueras.

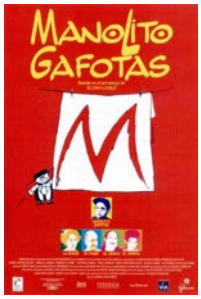
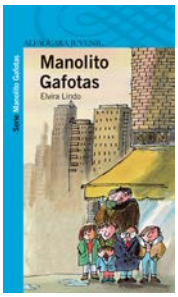
Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *Carreteras secundarias* no dudes en seguir la obra de estos autores.

Ignacio Martínez de Pisón	Emilio Martínez-Lázaro
Nació en Zaragoza (1960). Es escritor y guionista.	Nació en Madrid en 1945. Es director, productor y guionista.
Su obra novelística principal es:	Su obra cinematográfica principal es:
La ternura del dragón (1984) *Alguien te observa en secreto* (1985) *Antofagasta* (1987) *Nuevo plano de la ciudad secreta* (1992) *El fin de los buenos tiempos* (1994) *El tesoro de los hermanos Bravo* (1996) *Carreteras secundarias* (1996) *Foto de familia* (1998) *El viaje americano* (1998) *Una guerra africana* (2000 y 2008) *María bonita* (2001) *El tiempo de las mujeres* (2003) *Dientes de leche* (2008) *Aeropuerto de Funchal* (2009) *El día de mañana* (2011) *La buena reputación* (2014)	*Pastel de sangre* (1971) *Las palabras de Max* (1978) *Sus años dorados* (1980) *Lulú de noche* (1985) *El juego más divertido* (1988) *Amo tu cama rica* (1991) *Los peores años de nuestra vida* (1994) *Carreteras secundarias* (1997) *La voz de tu amo* (2001) *El otro lado de la cama* (2002) *Los dos lados de la cama* (2005) *Las 13 rosas* (2007) *La montaña rusa* (2012) *Ocho apellidos vascos* (2014)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 1. 2. *Manolito Gafotas*

Ámbito personal: conocerse. Relaciones

	*Manolito Gafotas,* Miguel Albadalejo (1998). Película (86')		*Manolito Gafotas,* Elvira Lindo (1994). Novela juvenil.

Tarea	Escribir una escena del guion de una película en la que se desarrolle una situación familiar. Interpretarla ante la clase.
Nivel	B2.
Tiempo	2h aproximadamente (sin contar el tiempo de presentación de las escenas familiares).
Contenidos pragmáticos	- Hacer suposiciones y plantear hipótesis. - Expresar estados de ánimo, emociones y sentimientos (enfado, temor, nervios, decepción, frustración). - Expresar sentimientos hacia los demás (compasión). - Dar ánimos, consolar, tranquilizar a alguien. - Reprochar. - Amenazar. - Protestar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Los nombres y motes. Hipocorísticos. - La familia. - Reconocer el registro coloquial.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Oraciones subordinadas adverbiales condicionales: *como* (con valor condicional). - Infinitivo compuesto con valor de reproche (*haber venido antes*). **2. Discursivos** - Inferencias. Sentidos implícitos en el discurso. **3. Léxico-semánticos** - Expresiones idiomáticas relacionadas con la situación trabajada. - Formación de palabras: sufijos aumentativos y diminutivos (*-ito*; *-ón*; *-ota*). Valores despectivos. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación para las diferentes funciones comunicativas trabajadas y en diversos tonos.

Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Formular hipótesis en cuanto a la intención comunicativa. - Volver a leer o a escuchar para contrastar sus hipótesis. - Observar el formato de diferentes tipos de textos para aplicarlos (el guion cinematográfico). - Intentar adivinar el significado de palabras desconocidas o dudosas a partir del contexto. - Reconocer el registro (coloquial). - Imitar la entonación y el énfasis. - Grabarse para verificar después, con la ayuda del profesor y de los compañeros, la transmisión del mensaje y para tomar conciencia de las dificultades. Contrastar la entonación.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *La tía Tula* de Miguel Picazo (1964). Según la novela homónima de Miguel de Unamuno (1921).
  Tema concreto: anhelo de maternidad. Relación de familia cuando muere alguien que se queda viudo y tiene que convivir con su cuñada.
- *Retrato de familia* de Antonio Giménez Rico (1976). A partir de la novela *Mi idolatrado hijo Sisí* de Miguel Delibes (1953).
  Tema concreto: el hijo único.
- *La oscura historia de la prima Montse* de Jordi Cadena (1977). Basada en la novela homónima de Juan Marsé (1970).
  Tema concreto: los escándalos familiares (tener un hijo sin estar casada).
- *La guerra de papá* de Antonio Mercero (1977). Según la novela *El príncipe destronado* de Miguel Delibes (1973).
  Tema concreto: el papel de los padres si se delega el cuidado de los hijos en las niñeras. Consecuencias para los hijos.
- *Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1977). Adaptación de *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942).
  Tema concreto: la familia desestructurada dentro de un ambiente rural.
- *Pajarico* de Carlos Saura (1997). A partir de la novela *Pajarico solitario* (1997), también de Carlos Saura.
  Tema concreto: la convivencia de un niño con sus abuelos en el momento en que sus padres están a punto de divorciarse.
- *El palomo cojo* de Jaime de Armiñán (1995). Basada en la novela homónima de Eduardo Mendicutti (1991).
  Tema concreto: el cuidado de un niño enfermo por parte de sus abuelos.

Series de TV:

- *Abuela de verano* (2005) de Enric Folch, Yolanda García Serrano, Joaquín Oristrell, Mar Targarona. 1 temporada (13 episodios para RTVE). Según la novela *Diario de una abuela de verano. El paso del tiempo* de Rosa Regàs (2004).
  Tema concreto: relaciones de una abuela moderna con sus hijos y nietos.
- *Historias robadas* (2011) de Belén Macías. Miniserie de dos capítulos emitida por Antena 3. A partir de la novela de Enrique Vila Torres (2011).
  Tema concreto: niños desaparecidos en los años 70, entregados en adopción.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Miguel Albadalejo **Productor:** Julio Fernández **Guion:** Elvira Lindo y Miguel Albadalejo **Montaje:** Pablo Blanco **Música:** Lucio Godoy **Fotografía:** Alfonso Sanz	**Intérpretes:** Manolito (David Sánchez del Rey), Cata, la madre (Adriana Ozores), el padre (Roberto Álvarez), el abuelo (Antonio Gamero), la camarera del bar (Fedra Lorente), La Luisa, vecina (Marta Fernández Muro)

Manolito Gafotas

1.a. ¿Conoces a Manolito Gafotas? ¿Por qué crees que este personaje se llama así?

Manolito Gafotas nació en los años 80, como personaje radiofónico, de mano de su creadora, Elvira Lindo. Después, cobró vida en la literatura, el cine y la televisión. Su autora cuenta la vida y las aventuras de este niño del barrio madrileño de Carabanchel Alto en relación a su familia, sus amigos, su barrio, su colegio, hasta llegar a su adolescencia y querer llamarse Manolo. Sus frases preferidas son "la verdad verdadera", "lo mejor del mundo mundial". Todo ello con mucho humor.

b. Lee parte del primer capítulo de esta novela. ¿Cómo explica Manolito el origen de su nombre? ¿Cuáles son los motes que tiene en su barrio? ¿Qué otros motes tienen sus amigos o su familia?

EL ÚLTIMO MONO

Me llamo Manolito García Moreno, pero si tú entras en mi barrio y le preguntas al primer tío que pase:

- Oiga, por favor, ¿Manolito García Moreno?

El tío, una de dos, o se encoge de hombros o te suelta:

- Oiga, y a mi qué me cuenta.

Porque por Manolito García Moreno no me conoce ni el Orejones López, que es mi mejor amigo, aunque algunas veces sea un cochino y un traidor y otras un cochino traidor, así, todo junto y con todas sus letras, pero es mi mejor amigo y mola un pegote.

En Carabanchel, que es mi barrio, por si no te lo había dicho, todo el mundo me conoce por Manolito Gafotas. Todo el mundo que me conoce, claro. Los que no me conocen no saben ni que llevo gafas desde que tenía cinco años. Ahora, que ellos se lo pierden.

Me pusieron Manolito por el camión de mi padre, que se llama Manolo. A mi padre le pusieron Manolo por su padre, y así hasta el principio de los tiempos.

[…] Hasta el último Manolito García, que soy yo, el último mono. Así me llama mi madre en algunos momentos cruciales, y no me llama así porque sea una investigadora de los orígenes de la humanidad. Me llama así cuando está a punto de darme una colleja. A mi me fastidia que me llame el último mono, y a ella le fastidia que en el barrio me llamen Gafotas. […]

A mi me gusta que me llamen Gafotas. En mi colegio, que es el «Diego Velázquez», todo el mundo que es un poco importante tiene un mote. Antes de tener un mote yo lloraba bastante.

Cuando un chulito se metía conmigo en el recreo siempre acababa insultándome y llamándome cuatro-ojos o gafotas. Desde que soy Manolito Gafotas insultarme es una pérdida de tiempo.

[…]

Mi abuelo mola, mola mucho, mola un pegote. […] Hay veces que me llama el príncipe heredero porque dice que todo lo que tiene ahorrado de su pensión será para mi.

[…] El Imbécil es mi hermano pequeño, el único que tengo. A mi madre no le gusta que le llame el Imbécil; no hay ningún mote que a ella le haga gracia. […] Me salió el primer día que nació […], me acerqué a la cuna y le fui a abrir un ojo con la mano porque el Orejones me había dicho que si mi hermanito tenía los ojos rojos es que estaba poseído por el diablo. Yo fui a hacerlo con mi mejor intención y el tío se puso a llorar y […] pensé por primera vez: «¡Qué imbécil!» […] Así que nadie me puede decir que le haya puesto el mote aposta; ha sido él, que ha nacido para molestar y se lo merece.

Igual que yo me merezco que mi abuelo me llame: Manolito, el *Nuevo Joselito*, porque mi abuelo me enseñó su canción preferida, que se llama *Campanera*. […] Resumiendo, que si vas a Carabanchel y preguntas por Manolito, el Nuevo Joselito, tampoco te van a querer decir nada.

[…] No sabrán quién es Manuel, ni Manolo, ni Manuel García Moreno, ni el Nuevo Joselito, pero todo el mundo te dará pelos y también señales de Manolito, más conocido a este lado del río Manzanares como Gafotas, más conocido en su propia casa como «Ya ves tú quién fue a hablar: el Último Mono».

Elvira Lindo (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara: 7-12.

c. ¿Conoces el significado de las palabras y expresiones subrayadas? Primero, ayúdate por el contexto. Luego, intenta relacionarlas con su significado.

1. Tío	a. gustar mucho
2. Molar un pegote	b. indicar con exactitud
3. Ser el último mono	c. gustar
4. Dar una colleja	d. no contar para nada
5. Hacer gracia	e. persona
6. Aposta	f. pegar un golpe en la nuca
7. Dar pelos y señales	g. con intención deliberada

d. En el texto aparecen también algunas palabras formadas con sufijos que sirven para ofrecer distintas precisiones a lo que se dice. ¿Qué significado tienen las siguientes que aparecen en el texto? ¿Conoces más palabras de este tipo?

Ej: *Manolito* > Diminutivo *–ito* de Manolo, con valor afectivo, cariñoso.

1. El Orejones, Gafotas	a. diminutivo con valor afectivo
2. Chulito	b. aumentativo con valor despectivo
3. Hermanito,Joselito	c. diminutivo con valor despectivo

2.a. ¿Y tú? ¿Sabes por qué te llamas así? ¿Te han puesto alguna vez algún mote?

b. Fíjate que al final del texto se dice que Manolo significa lo mismo que Manuel. ¿Conoces otros nombres en español que tengan variantes?

3.a. Acaba de empezar el verano en Carabanchel Alto, un barrio obrero de Madrid. A Manolito se le han roto las gafas y tiene que cenar con su madre, su abuelo y su hermano. ¿Cómo te imaginas esta cena? ¿De qué hablarán? ¿Dónde y qué cenarán?

b. Comprueba tus hipótesis con el visionado de la siguiente secuencia de la película *Manolito Gafotas* de Miguel Albadalejo (1998) [6'18"- 9'38"].

c. Lee la transcripción del fragmento anterior con la entonación y el registro adecuados. Puedes escuchar de nuevo la secuencia.

CATALINA: Se ha *pasao* un poco, pero no ha sido por mi culpa, haber venido antes.
ABUELO: Si nadie ha dicho nada, Cata, no te adelantes, hija mía, que estás de los nervios.
CATA: (*con una salchicha pinchada en un tenedor*) Yo no estoy, me ponéis vosotros.
MANOLITO: Yo quiero cuatro, yo quiero cuatro.
(*Catalina va a echarle la salchicha a Manolito de la sartén al plato, pero la salchicha se cae al suelo)*
CATALINA: ¿Veis cómo me ponéis? Atacada. (*Coge la salchicha del suelo*) Bueno, ya está, Manolito. No le ha pasado nada.
MANOLITO: Siempre me tiene que tocar a mí la que se cae.

CATALINA: Muy bien, me comeré yo a partir de ahora todas las salchichas que se caigan al suelo.

ABUELO: Me la como yo, Catalina. Con lo que yo he pasado en la vida no le hago ascos a nada, no como vosotros que estáis todos muy malcriaos.

EL IMBÉCIL: Kechu, kechu, kechu, kechu…

CATALINA: Toma el bote.

EL IMBÉCIL: Goño, goño, goño… (*mete el chupete en el ketchup y luego se lo mete en el ojo de su hermano*). Una gafa. Un ojo.

MANOLITO: Como te chives, te tiro el chupete al váter como aquel día.

CATALINA: Bueno, qué, sin tonterías, que ya sabemos cómo acaba la cosa cuando empezamos con tonterías. (*De repente, repara en el ojo de Manolito*). Pero, hijo mío, ¿a ti qué te ha pasado en el ojo?

EL IMBÉCIL: Es kechu.

CATALINA: ¿Y el cristal?

MANOLITO: No sé… el cristal, no me había dado cuenta.

CATALINA: ¿Dónde está el cristal, Manolito?

ABUELO: Catalina, mujer…

CATALINA: (*superada por las circunstancias*). Las terceras en un mes, papa… Es que no me digas.

MANOLITO (OFF): Yo sabía que las collejas estaban sobrevolando mi cabeza en aquellos momentos. Una colleja es una torta que te da una madre o en su defecto cualquiera, en ese lugar del cuerpo que se llama… nuca.

ABUELO: No les des al chiquillo tanto en la cabeza, que está estudiando.

CATALINA: ¿Estudiando? Ya veremos las notas, ya veremos las notas.

ABUELO: Pues cómo van a ser las notas, pues bien. Siéntate, Catalina. Mañana por la noche ya está aquí tu Manolo de tu alma. Tranquilízate. ¿El cristal de las gafas? Se lo compro yo a mi nieto, faltaría más. Ay, mi Cata, que es más histérica mi Cata.

CATALINA: (*con un pequeño puchero*) Es que no sale una nunca de gastos. Le había echado yo el ojo a un vestido…

ABUELO: Tú te lo compras y ya veremos.

CATALINA: Y que hoy tengo el día ese que sabes tú que me pongo yo como me pongo. (*Se le escapa una lágrima*) Ya se me pasa…

EL IMBÉCIL: Es kechu.

MANOLITO: De eso no he tenido yo la culpa. Ha sido el Imbécil.

CATALINA: Que no llames a tu hermano Imbécil.

IMBÉCIL: Ha sido el Gafotas.

MANOLITO: Míralo, mamá, que él me llama Gafotas.

CATALINA: Pero tú eres mayor y podrías tener más conocimiento.

ABUELO: He sido yo, he sido yo. Haya paz.

CATALINA: Yo os abandono, fijaos lo que os digo: un día os abandono y me quedo más ancha que larga.

d. Intenta relacionar algunos de los enunciados anteriores con el sentimiento que expresan.

1. "Haber venido antes".	**a.** Amenazar
2. "Siempre me tiene que tocar a mi la que se cae"	**b.** Advertir
3. "Como te chives, te tiro el chupete al váter"	**c.** Expresar susto, temor

4. "Bueno, qué, sin tonterías, que ya sabemos cómo acaba la cosa cuando empezamos con tonterías".	**d.** Mostrar compasión
5. "Pero, hijo mío, ¿a ti qué te ha pasado en el ojo?"	**e.** Reprochar
6. "No le des al chiquillo tanto en la cabeza, que está estudiando"	**f.** Tranquilizar, dar ánimos
7. "Mañana por la noche ya está aquí tu Manolo. Tranquilízate".	**g.** Protestar
8. "Es que no sale una nunca de gastos. Le había echado yo el ojo a un vestido…".	**h.** Expresar decepción, frustración

e. ¿Cómo suele ser una comida o una cena familiar en tu casa?

4.a. ¿Quieres ser tú ahora guionista de esta película? Imagina que el director te ha encargado que escribas sobre alguna de estas situaciones. Escoged una y escribidla en pequeños grupos.

1 Situación: Manolito llega con su abuelo a casa después de recoger las notas de final de curso. Ha suspendido las Matemáticas.
Lugar: Comedor de su casa.
Personajes: Manolito, el abuelo y la madre.

2 Situación: Manolito decide cortarle el pelo a su hermano pequeño, el Imbécil, con el objetivo de ayudar a sus padres y que no tengan que gastar dinero.
Lugar: Baño.
Personajes: Manolito, el Imbécil, los padres.

3 Situación: la vecina de Cata, la Luisa, sube a pedirle que le vigile la casa, ya que se va de vacaciones. Le indica cosas que tiene que hacer para ahuyentar a los ladrones.
Lugar: rellano de la casa de Manolito.
Personajes: Cata, la Luisa y Manolito.

Recuerda que existen algunas indicaciones para escribir un guion.

- Escribe con mayúsculas los nombres de los personajes que intervienen, coloca dos puntos detrás y luego escribe lo que dicen.
- El guionista de esta película es el propio escritor, Ignacio Martínez de Pisón, gran aficionado al cine. Puedes escuchar la entrevista que aparece en los Extra del DVD para conocer sus opiniones sobre el proceso de escritura del guion.
- Si quieres destacar los pensamientos de un personaje tienes que indicarlo tras su nombre con las palabras OFF o VOZ EN OFF.

b. Interpreta ante tus compañeros tu escena y grábala. Puedes contrastarla luego con la idea del director y del guionista.

1 [22'05"- 23'22"]

2 [30'04"- 31'54"]

3 [34'24"- 35' 58"]

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- El tercer libro de la serie de Manolito Gafotas, *¡Cómo molo!*, fue adaptado por Juan Potau con el título de *¡Cómo mola ser jefe!* (2001). Además, si te interesa la obra de Elvira Linda, *El otro barrio* fue adaptada por Salvador García Ruiz (2000) y *Una palabra tuya* por Ángeles González-Sinde (2008).
- La escritora Elvira Linda realiza un cameo en la película *Manolito Gafotas*, como una de las dos guardiaciviles que encuentra a Manolito cuando este se pierde. No es la primera vez que la escritora aparece en algunas películas (*La primera noche de mi vida*, *Mensaka*).

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *Manolito Gafotas*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Elvira Lindo	Miguel Albadalejo
Nació en Cádiz en 1962. Sobre todo es conocida por su serie de libros con *Manolito Gafotas* como protagonista: *Manolito Gafotas* (1994) *Pobre Manolito* (1995) *¡Cómo molo!* (1996) *Los trapos sucios* (1997) *Manolito on theroad* (1998) *Yo y el Imbécil* (1999) *Manolito tiene un secreto* (2002) *Mejor Manolo* (2012) En cuanto a sus novelas para adultos destacan: *El otro barrio* (1998) *Algo más inesperado que la muerte* (2002) *Una palabra tuya* (2005) *Lo que me queda por vivir* (2010) *Lugares que no quiero compartir con nadie* (2011)	Nació en Pilar de la Horadada (Alicante) en 1966. Además de director de cine es guionista. Sus películas más importantes son: *La primera noche de mi vida* (1998) *Manolito Gafotas* (1999) *Ataque verbal* (2000) *El cielo abierto* (2001) *Rencor* (2002) *Cachorro* (2004) *Volando voy* (2006) *Nacidas para sufrir* (2009) *Carmina* (2012) *Vive cantando* (2013). Serie de TV.

Adaptado de Wikipedia

4. 1. 1. 3. *Réquiem por un campesino español*

Ámbito personal: conocer un país (la religión)

	Réquiem por un campesino español de Francesc Betriu (1985). Película (90').		*Réquiem por un campesino español* de Ramón J. Sender (1953). Relato.

Tarea	Presentar oralmente un acontecimiento histórico del siglo XX/XXI del país del alumno.
Nivel	A partir de B1.
Tiempo	45'-1h aproximadamente (sin contar el tiempo de exposición).
Contenidos pragmáticos	- Identificar un lugar, una situación. - Expresar dónde y cuándo ocurre algo. - Expresar sentimientos. - Valorar hechos, acontecimientos. - Describir y narrar un acontecimiento en pasado.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Acontecimientos históricos importantes en España (Guerra Civil). - La religión.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Pronombres personales en función de complemento directo e indirecto. - Formas no personales: participio con valor de adjetivo. - Los pasados: pretérito imperfecto e indefinido. **2. Discursivos** - Marcadores frecuentes para añadir información (*además*), clasificar (*por un lado, por otro*), enumerar (*en primer, segundo lugar, finalmente*), reformular (*es decir*), ejemplificar (*por ejemplo*). **3. Léxico-semánticos** - Léxico relacionado con la religión. **4. Fonéticos y ortográficos** - Puntuación: uso correcto de la coma, el punto, los signos de interrogación.
Contenidos estratégicos	- Formular hipótesis en cuanto al contenido, el título. - Examinar el texto para buscar datos específicos. - Reconocer la importancia de expresarse en la nueva lengua. - Valorar los recursos disponibles y reajustar su mensaje o localizar los recursos necesarios. - Tener presentes frases y exponentes que ayuden a cohesionar el discurso. - Crear asociaciones semánticas (mapas mentales).

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Si te dicen que caí* de Vicente Aranda (2003). Según la novela homónima de Juan Marsé (1973).
  Tema concreto: el título del libro ya alude a un verso del himno de la Falange. Los años 40 en España según la mirada de unos niños y jóvenes.
- *El lápiz del carpintero* de Antón Reixa (2003). A partir de la novela homónima de Manuel Rivas (1998).
  Tema concreto: el castigo ideológico.
- *Soldados de Salamina* de David Trueba (2003). Basada en la novela del mismo nombre de Javier Cercas (2001).
  Tema concreto: observamos los acontecimientos de la Guerra Civil según la vida del escritor y falangista Rafael Sánchez Mazas.
- *Los girasoles ciegos* de José Luis Cuerda (2008). Sobre la novela del mismo título de Alberto Méndez (2005).
  Tema concreto: la persecución ideológica en los años 40.
- *Pà negre (Pan negro)* de Agustí Villaronga (2010). A partir de la novela homónima de Emili Teixidor (2003) y de algunos fragmentos de sus obras *Sic transit Glòria Swanson* (1979) y *Retrat d'un assassí d'ocells* (1988).
  Tema concreto: la posguerra española y el efecto que tiene en personas que no eran de ninguna ideología. Ambientada en el mundo rural.

Series de TV:

- *La forja de un rebelde* (1990) de Mario Camus. 1 temporada (6 episodios para RTVE). Según la novela *La forja de un rebelde* de Arturo Barea (1951).
  Tema concreto: la última parte de esta novela, *La llama*, de las tres de las que consta, retrata varios momentos históricos, entre ellos, el de la Guerra Civil.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Francesc Betriu **Productor:** Ángel Huete **Guion:** Raúl Artigot, Francesc Betriu, Gustav Hernández **Montaje:** Guillermo S. Maldonado **Música:** Antón García Abril **Fotografía:** Raúl Artigot	**Intérpretes:** Paco el del Molino (Antonio Banderas), Mosén Millán (Antonio Ferrandis), Don Valeriano (Fernando Fernán Gómez), El zapatero (Francisco Algora), Don Cástulo (Simón Andreu), El centurión (Emilio Gutiérrez Caba), Jerónima (Terele Pávez)

Réquiem por un campesino español

1.a. Observa la siguiente secuencia de la película *Réquiem por un campesino español* [1:04:52-1:07:30] (Francesc Betriu, 1985). ¿En qué contexto tiene lugar esta historia?

b. ¿Sabes qué significa *réquiem*? Ayúdate de la siguiente definición ¿Qué crees que le ha podido pasar al campesino del título?

Réquiem: composición musical que se canta con el texto litúrgico de la misa de difuntos, o parte de él.

Adaptado de www.rae.es

c. Observa el cartel de la película. ¿Quiénes serán los personajes principales?

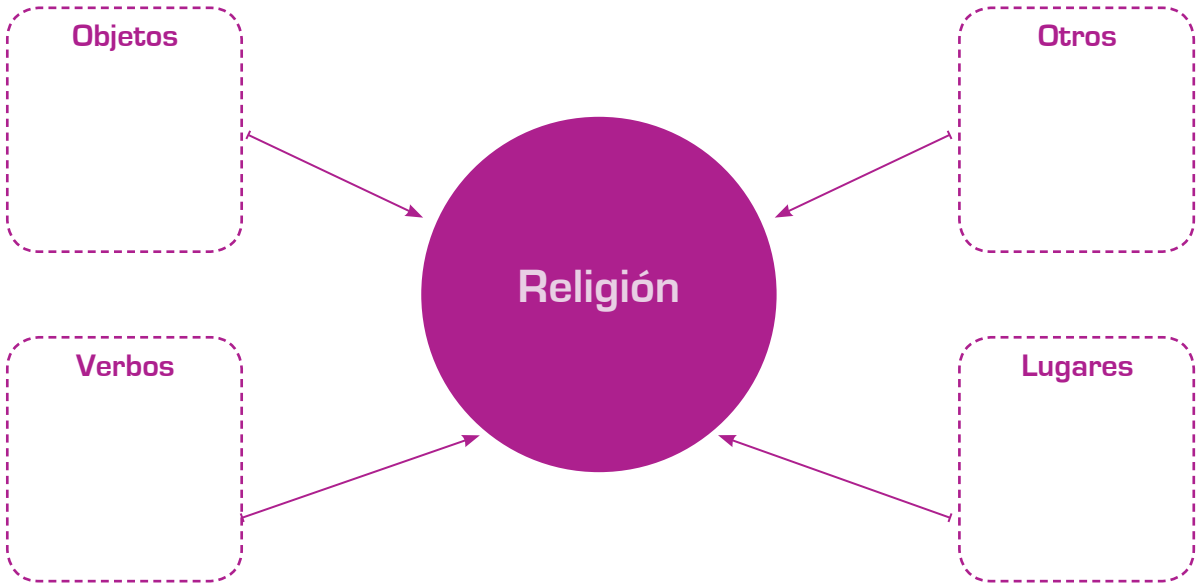
2.a. Lee un fragmento de este relato. ¿Quién es el narrador? ¿De qué personajes se hablan? ¿Dónde tiene lugar la escena?

El cura esperaba sentado en un sillón con la cabeza inclinada sobre la casulla de los oficios de réquiem. La sacristía olía a incienso. En un rincón había un fajo de ramitas de olivo de las que habían sobrado el Domingo de Ramos. Las hojas estaban muy secas, y parecían de metal. Al pasar cerca, Mosén Millán evitaba rozarlas porque se desprendían y caían al suelo. […] Con los codos en los brazos del sillón y las manos cruzadas sobre la casulla negra bordada de oro, seguía rezando. Cincuenta y un años repitiendo aquellas oraciones habían creado un automatismo que le permitía poner el pensamiento en otra parte sin dejar de rezar. Y su imaginación vagaba por el pueblo. Esperaba que los parientes del difunto acudirían. Estaba seguro de que irían –no podían menos- tratándose de una misa de réquiem, aunque la decía sin que nadie se la hubiera encargado.

[…] Salió al presbiterio y comenzó la misa. En la iglesia no había nadie, con la excepción de don Valeriano, don Gumersindo y el señor Cástulo. Mientras recitaba Mosén Millán, *introibo ad altare Dei*, pensaba en Paco, y se decía: es verdad. Yo lo bauticé, yo le di la unción. Al menos –Dios lo perdone- nació, vivió y murió dentro de los ámbitos de la Santa Madre Iglesia.

Ramón J. Sender (1953). *Réquiem por un campesino español*. Barcelona: Ediciones Destino: 6 y 41

b. ¿Qué vocabulario aparece en el texto que se relacione con la religión? Intenta elaborar un mapa semántico. ¿Podrías completarlo con otras palabras o expresiones?



c. Fíjate en las palabras subrayadas en el texto y di a qué elementos se refieren o qué sustituyen.

d. Ahora observa las palabras destacadas en rojo en el texto. ¿Qué función tienen?

3.a. Mosén Millán conoce a Paco desde que era niño. Comenta el siguiente diálogo que mantienen ambos, pero antes escribe los signos de puntuación que faltan en los espacios (...).

- Usted me prometió que me llevarían a un tribunal y me juzgarían.
- Me han engañado a mi también (…) (…) Qué puedo hacer (…) Piensa (…) hijo (…) en tu alma (…) y olvida (…) si puedes (…) todo lo demás (…)
- (…) Por qué me matan (…) (…) Qué he hecho yo (…) Nosotros no hemos matado a nadie (…) Diga usted que yo no he hecho nada (…) Usted sabe que soy inocente (…) que somos inocentes los tres (…)
- Sí (…) hijo. Todos sois inocentes; pero, (...) qué puedo hacer yo (…)
- Si me matan por haberme defendido en las Pardinas (…) bien. Pero los otros dos no han hecho nada.
- A veces (…) hijo mío (…) Dios permite que muera un inocente (…) Lo permitió de su propio Hijo (…) que era más inocente que vosotros tres.

b. Ahora observa la siguiente secuencia que recoge la adaptación cinematográfica de las líneas anteriores [1:25:55-1:27:41]. ¿Qué semejanzas y diferencias ves entre ambas? ¿Cambian tus sentimientos?

c. ¿De qué manera cuenta el cine la situación anterior? Fíjate en los siguientes fotogramas.

d. ¿En qué momento de la narración situarías la escena anterior según lo que has leído en la actividad 2.a?

4. Prepara una exposición oral sobre un acontecimiento histórico que haya sucedido en tu país en los siglos XX o XXI. Tienes un tiempo máximo de 10 minutos. Puedes apoyarte en fotos, vídeos, o si lo prefieres, preparar un video previamente y luego presentarlo en la clase.
¡No olvides utilizar los conectores adecuados para dar cohesión a tu presentación!

Para saber +

Si quieres saber más del relato y de la película…

- Se han llevado a la pantalla otras obras de Ramón J. Sender. Para el cine, *1919, crónica del alba* (1982) y *Valentina* (1982) de Antonio J. Betancor. Y para televisión, *El regreso de Edelmiro* (Alfonso Ungría, 1975); *Crónica del alba* (Antonio J. Betancor, 1983) y *El rey y la reina* (José Antonio Páramo, 1985).
- El libro se tituló en su primera edición *Mosén Millán* (1953), pero después de su publicación en EEUU pasó a llamarse *Réquiem por un campesino español* (1960).
- En la película, José Antonio Labordeta, un cantautor aragonés, realiza un cameo interpretando a un pregonero.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de este relato y el visionado de la película *Réquiem por un campesino español*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

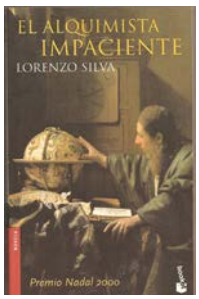
Ramón J. Sender	Miguel Picazo
Nació en Chalamera (Huesca) en 1901 y murió en San Diego (EEUU) en 1982.	Nació en Cazorla (Jaén) en 1927. Es director de cine, guionista y actor.
Su obra principal:	Sus películas más importantes son:
Imán (1930) *Orden público* (1932) *Míster Witt en el cantón* (1935) *Crónica del alba* (1943) *El rey y la reina* (1947) *Réquiem por un campesino español* (1953) *Los cinco libros de Ariadna* (1957) *La aventura equinoccial de Lope de Aguirre* (1964) *La tesis de Nancy* (1969) *En la vida de Ignacio Morell* (1969) *Túpac Amaru* (1973) *El jinete y la yegua nocturna* (1982)	*La tía Tula* (1964) *Oscuros sueños de agosto* (1967) *Los claros motivos del deseo* (1977) *El hombre que supo amar* (1978) *Extramuros* (1985) Y para televisión: *Sonata de primavera* (1982)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. Ámbito público

4. 1. 2. 1. *El alquimista impaciente*

Ámbito público: bienes y servicios (policía)

	El alquimista impaciente de Patricia Ferreira (2002). Película (110').		*El alquimista impaciente* de Lorenzo Silva (2000). Novela. Premio Nadal.

Tarea	Elaborar el perfil de un detective o policía conocido en la literatura o el cine españoles.
Nivel	A partir del nivel A2-B1.
Tiempo	1h 15 minutos (sin contar la tarea final).
Contenidos pragmáticos	- Dar información sobre personas. - Identificar personas. - Identificar mediante preguntas. - Preguntar y expresar si se sabe una cosa. - Responder a preguntas. - Hacer hipótesis. - Expresar probabilidad.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Cuerpos de seguridad: Guardia Civil.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Condicional simple con valor de hipótesis y cortesía. **2. Discursivos** - Cortesía: mecanismos para atenuar ciertas peticiones: *¿podría?* **3. Léxico-semánticos** - Léxico relacionado con el físico, el carácter, los gustos y las aficiones. - Campo semántico asociado a la policía y a la investigación. **4. Fonéticos y ortográficos** - Curvas entonativas en la interrogación total y parcial.
Contenidos estratégicos	- Activar los propios conocimientos para prever lo que se va a oír o leer. - Formular hipótesis en cuanto al contenido. - Reconocer la función básica de un tipo de texto para agilizar la comprensión. - Volver a leer o ver para contrastar sus hipótesis. - Localizar los recursos necesarios.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Plinio* de Antonio Giménez Rico (1972), serie de TVE de 8 capítulos según las novelas sobre Plinio de Francisco García Pavón.
  Tema concreto: la investigación de un guardia en su pueblo de Tomelloso.
- *Tatuaje* de Bigas Luna (1976); *Asesinato en el Comité Central* de Vicente Aranda (1982); *El laberinto griego* de Rafael Alcázar (1990); *Los mares del sur* de Manuel Esteban (1991); *El pianista* de Mario Gas (1998) o *El misterio Galíndez* de Gerardo Herrero (2003). Basadas en novelas de Manuel Vázquez Montalbán.
  Tema concreto: la investigación de los casos del detective privado Pepe Carvalho.
- *La cripta* de Cayetano del Real (1981). Según la novela *El misterio de la cripta embrujada* de Eduardo Mendoza (1978).
  Tema concreto: las aventuras del "detective" anónimo reclamado por el comisario Flores.
- *Brigada Central* de Pedro Masó (1989-1992). Serie de televisión de 26 capítulos (2 temporadas). Su guionista, el escritor Juan Madrid, transformó en novelas los guiones (2010-2011).
  Tema concreto: el inspector Flores, de raza gitana, lleva los casos especiales de narcotráfico y crímenes organizados.
- *Petra Delicado* de Julio Sánchez Valdés (1999), serie de Tele 5 de 13 capítulos. Según la serie de novelas sobre Petra Delicado de Alicia Giménez Bartlett.
  Tema concreto: las investigaciones de la inspectora Petra Delicado.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Patricia Ferreira **Productor:** Gerardo Herrero, Sandra Hermida, Pancho Casal **Guion:** Patricia Ferreira y Enrique Jiménez **Montaje:** Javier Navarrete **Música:** Carmen Frías **Fotografía:** Marcelo Camorino	**Intérpretes:** Chamorro (Ingrid Rubio), Bevilacqua (Roberto Enríquez), Dávila (Chete Lera), Blanca Díez (Adriana Ozores), Zaldívar (Miguel Ángel Solá),Ochaíta (Jordi Dauder), Vassily (Nacho Vidal)

El alquimista impaciente

1.a. Lee el argumento de la novela *El alquimista impaciente* de Lorenzo Silva (2000). ¿Quiénes van a ser los protagonistas? ¿A qué género pertenece esta novela?

Un cadáver desnudo, sin rastros de violencia, aparece atado a una cama en un motel de carretera. ¿Se trata o no de un crimen? El sargento Bevilacqua, atípico investigador criminal de la Guardia Civil y su ayudante, la guardia Chamorro, reciben la orden de resolver el enigma.

La investigación que sigue no es una mera pesquisa policial. El sargento y su ayudante deberán llegar al lado oscuro e inconfesable de la víctima, a su sorprendente vida secreta, así como a las personas que la rodeaban, en su familia, en la central nuclear donde trabajaba. Además, deben desentrañar un cada vez más complejo entramado de dinero e intereses que los llevará a varias ciudades. Pero la clave, como en la alquimia, está en la paciencia; la que necesitarán los investigadores y también la que les faltó, de uno u otro modo, a los personajes con los que se tropiezan en su búsqueda.

Adaptado de http://es.wikipedia.org/wiki/El_alquimista_impaciente_(novela)

b. ¿Quieres saber algo más de los protagonistas? Lee estas fichas. ¿Recuerdas a otros detectives o policías de la literatura o del cine? ¿Podrías describirlos?

RUBÉN BEVILACQUA

Nació en Uruguay. Su padre era uruguayo y su madre española. Su apellido siempre ocasiona dificultades a quienes lo escuchan por primera vez. Estudió Psicología, pero por necesidad, se preparó unas oposiciones para entrar en el cuerpo de la Guardia Civil. Poco a poco le gustó su trabajo y se dio cuenta de que podía ayudar a la gente y aplicar lo que sabía de la psicología humana. Trabaja en la investigación de homicidios. En las novelas, vemos su ascenso de sargento a brigada. Está divorciado y tiene un hijo adolescente. Su principal afición es pintar soldaditos de plomo que formen parte de ejércitos derrotados.

VIRGINIA CHAMORRO

Es la acompañante de Bevilacqua, quien la compara con la actriz americana Veronica Lake. Vemos a lo largo de las novelas su ascenso de cabo a sargento de la Guardia Civil. Estudia Matemáticas y sobre todo le encanta la Astronomía y mirar las estrellas. Se le conoce algún novio, pero no tiene una pareja fija.

c. Es la primera vez que en España se escribe una serie de novelas cuyos protagonistas pertenecen a la Guardia Civil. ¿Sabes qué es exactamente? Lee esta información y di si en tu país existe algo similar.

La Guardia Civil es el primer cuerpo de seguridad pública de naturaleza militar de ámbito nacional en España. Fue fundada por el II Duque de Ahumada, Francisco Javier Girón y Ezpeleta el 13 de mayo de1844. Forma parte de las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Su tarea es la de proteger el libre ejercicio de los derechos y libertades de los españoles y garantizar la seguridad ciudadana sobre todo en las zonas rurales.

Popularmente es conocida como la Benemérita, ya que se le concedió la Gran Cruz de la Orden Civil de Beneficencia, o como los "picoletos". Se les reconoce porque van vestidos de verde oscuro y llevan un tricornio en la cabeza (si es para alguna gala o representación) o bien una gorra (si es para la seguridad ciudadana).

En español existe la expresión "parecer de la Guardia Civil", para aludir a las personas que hacen ciertas actividades en pareja. Alude a la costumbre de los guardias civiles de patrullar de dos en dos. Su lema es "El Honor es mi Divisa".

Adaptado de Wikipedia.

d. ¿Cuáles son las causas de que Lorenzo Silva escoja a una pareja de guardiaciviles para protagonizar sus novelas? Observa este video en el que el escritor lo comenta [0-30"]

▶ http://www.youtube.com/watch?v=9csYU_1Fdeo

.....

.....

2.a. Bevilacqua y Chamorro empiezan a investigar la muerte del ingeniero Trinidad Soler, hallado muerto en un hotel junto a una chica que no era su mujer. ¿Qué preguntas piensas que le van a hacer al recepcionista?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Comprueba tus respuestas con la lectura de un pasaje de la novela.

Tardamos poco más de media hora en llegar al hotel. Fuimos derechos a la recepción y allí, tragando mucha saliva, nos recibió un chico gordito de unos veinticinco años, que confesó ser el recepcionista como quien confesara ser el doctor Mengele o el estrangulador de Boston.

-No se preocupe, señor Torija –intenté calmarle-. Sólo se trata de hacerle unas preguntas. Es importante que nos diga todo lo que recuerde.

- Sí, claro –tartamudeó.

- Para empezar, ¿podría describirme a la mujer?

- Desde luego –asintió enérgicamente-. No era como para olvidarla. Veintipocos. Muy alta, yo diría que más de uno ochenta. Rubia muy clara. No así como usted –precisó señalando a Chamorro-, sino más clara. […] También tenía los ojos muy azules, como si llevara lentillas de colores.

-¿Vio que fueran lentillas?

- No, no. Digo que el azul era así de fuerte.

- Ajá –intervino mi ayudante-. ¿Diría usted que era una mujer atractiva?

- Diría que era de largo la mujer más atractiva que he visto en mi puta vida.

[…]

- ¿Y no tenía algo más, alguna circunstancia peculiar? –le forcé.

- No se me ocurre nada. Ni un lunar siquiera. Qué le puedo decir, era perfecta. Como hecha aposta. Solo hay algo, si le vale.

- Qué.

- Era extranjera, seguro. Rusa, o de por ahí. Tenía mucho acento.

- Así que tenía acento, al hablar. ¿Recuerda lo que dijo?

- Poca cosa. Que querían una habitación. Limpia, y sobre todo tranquila. Rellenó la ficha, cogió la llave y eso fue todo.

- ¿Rellenó ella la ficha?

- Sí, con los datos de él. Luego se la dio para que la firmara.

Chamorro y yo nos miramos. Ella se adelantó a preguntar:

- ¿En qué estado le pareció que se encontraba él?

Torija dejó que sus labios apuntaran una sonrisa.

- Me pareció que estaba pedo, o colgado, o las dos cosas al mismo tiempo. Se reía como un idiota, sin parar.

Lorenzo Silva (2000). *El alquimista impaciente*. Barcelona: Ediciones Destino. Capítulo 2: "Parecía feliz".

c. Fíjate en los enunciados que están subrayados en el texto. ¿Para qué sirven?

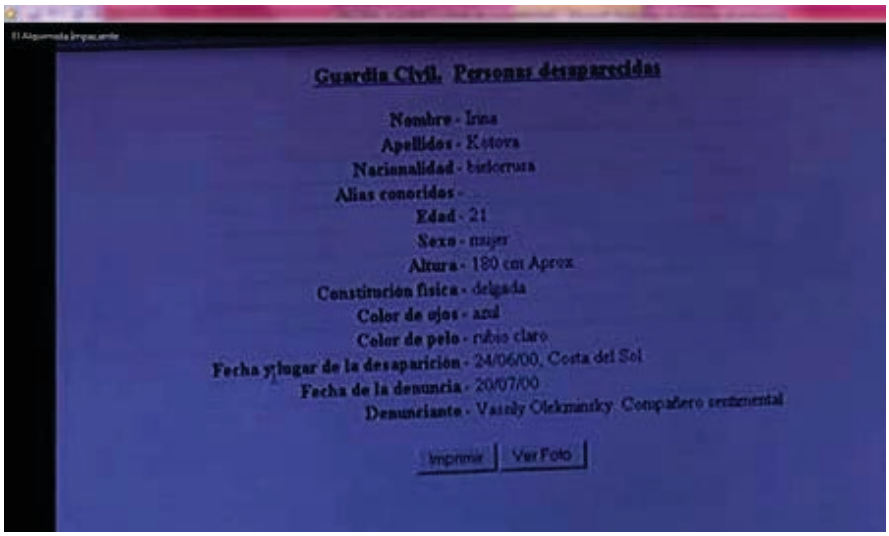
3.a. La mujer de la que se habla en el texto ha desaparecido y su pareja ha puesto una denuncia. Los datos se han desordenado. Ordénalos para completar la ficha policial.

Kotova • 21 • 180 cm. Aprox. • Irina • 20/07/00 • Vassily • Olekminsky • 24/06/2000 • Costa del Sol • bielorrusa • … • rubio claro • delgada • azul

GUARDIA CIVIL. PERSONAS DESAPARECIDAS

Nombre-
Apellidos-
Nacionalidad-
Alias conocidos-
Edad-
Sexo-
Altura-
Constitución física-
Color de ojos-
Color de pelo-
Fecha y lugar de la desaparición-
Fecha de la denuncia-
Denunciante-

b. Comprueba tu ficha con la que tiene la Guardia Civil [32'24"].



4.a. Imagina que tienes que entrevistar a la mujer de Trinidad Soler. ¿Qué preguntas le harías?

.....

.....

b. Comprueba tus respuestas con la siguiente secuencia de la película de Patricia Ferreira (2002) [15'-18'52"]. Fíjate en cómo es la entonación de las preguntas.

5. En pequeños grupos, investigad sobre alguno de estos detectives y policías de la literatura española que también han sido llevados a la pantalla y completad el perfil de uno de ellos según esta ficha.

Inspector Flores • Pepe Carvalho • Petra Delicado • Plinio • Ricardo Méndez

FICHA POLICIAL

Nombre:
Edad:
Lugar de nacimiento:
Estudios y profesión:
Rasgos físicos y de carácter:
Aficiones y gustos:
Compañero con quien trabaja:
Otros datos de interés:
Autor de la novela o película en la que aparece:

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- En el último capítulo de la novela o al final de la película, Blanca, la mujer de Trinidad Soler, da una explicación al título de la obra, *El alquimista impaciente* [1h37'36"-1h38'40"].
- La Guardia Civil concedió a Lorenzo Silva el título de "Guardia Civil Honorífico" en noviembre de 2010 por su contribución a la imagen de este cuerpo de la policía.
- También se ha adaptado al cine otra obra de Lorenzo Silva, *La flaqueza del bolchevique* (1997) por Manuel Martín Cuenca (2003).

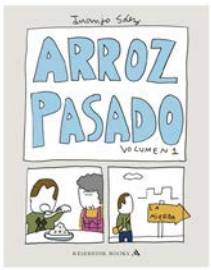
Si te ha gustado la lectura de las páginas de la novela y el visionado de las secuencias de la película *El alquimista impaciente*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Lorenzo Silva	Patricia Ferreira
Nació en Madrid en 1966. Es abogado y escritor. Las novelas cuyos protagonistas son Bevilacqua y Chamorro son: *El lejano país de los estanques* (1998) *El alquimista impaciente* (2000) *La niebla y la doncella* (2002) *Nadie vale más que otro. Cuatro asuntos de Bevilacqua* (2004). Relatos. *La reina sin espejo* (2005) *La estrategia del agua* (2010) *La marca del meridiano* (2012) *Los cuerpos extraños* (2014) *La buena reputación* (2014) Otras novelas: *Noviembre sin violetas* (1995) *La sustancia interior* (1996) *La flaqueza del bolchevique* (1997) *Algún día, cuando pueda llevarte a Varsovia* (1997) *El ángel oculto* (1999) *El urinario* (1999) *El nombre de los nuestros* (2001) *La isla del fin de la suerte* (2001) *Carta blanca* (2004) *Muerte en el "reality show"* (2007) *El blog del inquisidor* (2008) *Niños feroces* (2011)	Nació en Madrid. Es directora de cine y guionista. Sus películas más importantes son: *Sé quién eres* (2000) *El alquimista impaciente* (2002) *En el mundo a cada rato* (2004) *Para que no me olvides* (2005) *Señora de* (2010) *Los niños salvajes* (2012)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 2. *Arroz pasado*

Ámbito público: comidas

	Arroz pasado (Arròs covat), Kike Maíllo y Luis Fabra (2009-2011). Serie de televisión para el canal cultural el 33 de TV3 Catalunya. 3 temporadas. 36 episodios (de unos 10-15 minutos cada uno).		*Arroz pasado,* Juanjo Sáez (2010). Novela gráfica. Su guion se publica en forma de cómic después de la serie.

Tarea	Escribir una receta de cocina.
Nivel	A2-B1
Tiempo	1h 30 minutos.
Contenidos pragmáticos	- Dar instrucciones. - Dar consejos. - Expresar opiniones. - Hablar de acciones futuras.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Partes de la comida. Preparación de comidas habituales.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Oraciones impersonales con *se*. - Los pronombres de complemento directo. - *Cuando* + presente de subjuntivo - Imperativo afirmativo. **2. Discursivos** - Conectores para relacionar partes del discurso (*primero, luego, después*). - Formato de una receta de cocina. - Formas no personales del verbo: infinitivo para dar instrucciones. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con la preparación de una receta de cocina. Utensilios de cocina. **4. Fonéticos y ortográficos** - Ortografía y pronunciación correcta de las letras C/Z.
Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Identificar el tipo de texto para hacer previsiones y agilizar la comprensión. - Volver a escuchar para preparar lagunas de comprensión. - Asumir riesgos ensayando con el lenguaje.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- Se han adaptado para el cine los libros del escritor Manuel Vázquez Montalbán, *Tatuaje d*e Bigas Luna (1979); *Asesinato en el Comité Central* de Vicente Aranda (1982); *Los mares del sur* de Manuel Esteban (1991); *El laberinto griego* de Rafael Alcázar (1992); *El pianista* de Mario Gas (1998) y *El misterio Galíndez* de Gerardo Herrero (2003). Y para televisión, el telefilme *Olímpicamente muerto* de Manuel Esteban (1993), según la novela *Sabotaje olímpico* y las serie de televisión *Las aventuras de Pepe Carvalho* de Adolfo Aristaráin y José Ramón Larraz (1986), con 8 episodios, o *Pepe Carvalho* (1999) de Enrique Urbizu, M. Franco y M. Allouache, con 11 episodios.
  Tema concreto: a Pepe Carvalho, el detective creado por el escritor Manuel Vázquez Montalbán, le apasiona la gastronomía y, en cada uno de sus libros, no faltan descripciones de platos de comida.
- *Como agua para chocolate* de Alfonso Araus, (1991). A partir de la novela hispanoamericana de Laura Esquivel (1989).
  Tema concreto: también pueden encontrarse algunas recetas de cocina y la relación que tienen con los distintos momentos de la vida de Tita, la protagonista. Por ejemplo, "Las codornices en pétalos de rosas".

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Kike Maíllo y Luis Fabra **Productor:** Escándalo Films, Televisió Catalunya **Guion:** Juanjo Sáez, Kike Maíllo, Enric Pardo, Oriol Capel, Jordi Ramoneda **Música:** Manos de Topo **Fotografía:** Animation	**Intérpretes (voces):** Joan Dausà, Geoffrey Cowper, Enrique Bautista, Ingride Santos, Ginesta Guindel

Arroz pasado

1.a. ¿Qué platos españoles conoces que se preparen con arroz? ¿En qué momento del día los tomas? ¿De primero, de segundo o de postre?

b. ¿Qué significa "arroz pasado"?

2. Lee el resumen de la historia que vas a conocer. ¿Por qué el protagonista piensa que "se le pasa el arroz"?

> Xavi Masdéu tiene 30 años. Vive en Barcelona con su novia Sonia y tiene un estudio de diseño gráfico con sus amigos Ricardo y Luis. Pero no se siente feliz, cree que "se le pasa el arroz" porque ya no tiene la edad para hacer algunas cosas. Todos los jueves visita a su anciana tía Paquita para contarle sus problemas. Ella le da buenos consejos mientras le prepara un buen plato de arroz, siempre de distintas maneras.

3.a. Observa la siguiente secuencia del episodio 2 de la serie de televisión [4'40"- 5'39"] y contesta a estas preguntas.

1. ¿Qué plato le prepara la tía Paquita a Xavi?

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

2. ¿Qué ingredientes lleva?

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

3. ¿Qué problema tiene Xavi?

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

4. ¿Qué le aconseja su tía?

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

b. ¿Cómo crees que se prepara el arroz a la cubana? Discútelo con tus compañeros.

Yo creo que primero se pone...
Pues a mí me parece que primero ponemos... y luego añadimos...

c. Ya sabes que para preparar una comida se necesitan bastantes utensilios y además, debes conocer algunos verbos. ¿Cuáles recuerdas? Aquí tienes algunos, pero atención, porque tienes que escribir la letra correspondiente: C o Z. Después, lee las palabras en voz alta.

☐A ☐U E L A

☐O L A D O R

☐A ☐O

☐U C H A R A

R E ☐I P I E N T E

☐O R T A R

☐A L E N T A R

☐O ☐E R

T R O ☐E A R

☐O ☐I N A R

d. El DVD de esta serie de televisión incluye las recetas de cocina de la tía Paquita. Lee la receta del arroz a la cubana. ¿Coincide con lo que has pensado tú?

Ingredientes para 4 personas
500 gr. de arroz
4 huevos
4 plátanos
2 dientes de ajo
Sal y pimienta

Para la salsa
2 dientes de ajo
1 cebolla
6 tomates maduros
Sal y azúcar
Aceite de oliva

Preparación
Ponemos un poco de ajo en una olla con aceite caliente, lo sofreímos un poco y añadimos el arroz. Cuando esté dorado añadimos el doble de agua y lo cocinamos a fuego lento.
Mientras preparamos la salsa de tomate, picamos las cebollas y el ajo. Los tomates los pelamos y los cortamos en cubos pequeños. Cocinamos la cebolla y el ajo en la olla con aceite. Cuando estén transparentes añadimos los tomates, la sal y el azúcar. Cocer durante media hora a fuego medio.
Preparamos los huevos fritos y cada plato se sirve con un poco de arroz con salsa de tomate por encima y uno o dos huevos por plato y el plátano. Servir caliente.

e. ¿A qué se refieren las palabras subrayadas en la receta de cocina?

4. Observa de nuevo la secuencia anterior. ¿Qué te parecen los dibujos? ¿Notas algo particular en ellos?

5.a. En pequeños grupos. Aquí tenéis los títulos y los ingredientes de otras recetas con arroz que prepara la tía Paquita a Xavi. Escoged una de ellas y escribidla. Podéis seguir el modelo de la receta anterior, pero no olvidéis utilizar los marcadores del discurso (*primero, luego, después, etc.*).

❶ "Arroz a banda"

Ingredientes para 4 personas
1,5 l. de caldo de pescado
100 gr. de gambas
500 gr. de sepia
600 gr. de tomate
1 cucharada de pimentón dulce
500 gr. de arroz
1 pizca de azafrán

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

❷ "Arroz con bogavante"

Ingredientes para 4 personas

1 bogavante
200 gr. de arroz
1 cebolleta pequeña
½ pimiento rojo asado
1 tomate rallado
Un poco de azafrán y pimentón
Un chorro de brandy
1,5 l. de caldo de gambas
Perejil, sal y aceite

❸ "Arroz negro"

Ingredientes para 4 personas

350 gr. de sepia con su bolsa de tinta
300 gr. de calamares medianos enteros
2 dl. de vino blanco seco
1 diente de ajo
2 hojas de laurel
1 cebolla
1,5 l. de caldo de pescado
400 gr. de arroz redondo
Perejil picado, pimienta, sal y aceite de oliva

b. Buscad en Internet alguna imagen que acompañe a vuestra receta.

c. Leedla al resto de los compañeros. El profesor os dará las recetas originales de la tía Paquita. ¿Qué grupo se aproxima más a la receta original?

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la serie de televisión…

- Lee la introducción del libro para saber cómo vivió el escritor Juanjo Sáez el proceso de adaptación a la pequeña pantalla o consulta el blog http://colorinfame.blogspot.com.es/2011/05/entrevista-juanjo-saez.html
- Lee los capítulos 1, 7 y 12 del primer volumen o ve estos mismos episodios de la serie de televisión para saber qué problema le plantea Xavi a su tía Paquita y qué consejo le da esta. Ya sabes, todo ello con un plato de arroz.
- Recoge las referencias a la música que se citan. ¿De qué estilo son?
- Anota las referencias que aparecen sobre Barcelona. Recuerda que el personaje vive en el Barrio de Gracia, uno de los más culturales de esta ciudad.
- Puedes visitar en Facebook el perfil de Xavi, el protagonista.

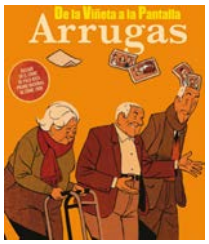
Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela gráfica y el visionado de las secuencias de la serie de televisión *Arroz pasado*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Juanjo Sáez	Kike Maíllo y Luis Fabra
Nació en Barcelona en 1972. Es historietista e ilustrador. Sus obras más importantes son: *Buenos tiempos para la muerte* (2000) *Dentro del sombrero* (2001). Libro infantil *Viviendo del cuento* (2004) *El arte. Conversaciones imaginarias con mi madre* (2006) *Nada* (2008) *Principios básicos de astronomía de* Los Planetas (2009) *YO. Otro libro egocéntrico de Juanjo Sáez* (2010) *Cómic adulto. La novela gráfica* (2013) *Crisis (de ansiedad)* (2014)	Kike Maíllo nació en Barcelona en 1975. Su obra cinematográfica más importante es: *Las cabras de Freud* (1999). Cortometraje. *Los perros de Pavlov* (2003). Cortometraje. *Eva* (2011). Largometraje. Premio Goya a la Mejor Dirección Novel. *Tú y yo* (2013). Mediometraje. Luis Fabra ha dirigido: *El sueño del barbero* (2007). Cortometraje. *Todo queda en familia* (2010). Cortometraje.

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 3. *Arrugas*

Ámbito público: salud

	*Arrugas,* Ignacio Ferreras (2011). Película (85').		*Arrugas,* Paco Roca (2007). Novela gráfica.

Tarea	Redactar un informe sobre las residencias de ancianos en España comparándolas con las del país del alumno.
Nivel	A partir del nivel B2.
Tiempo	1h 30 minutos.
Contenidos pragmáticos	- Describir con detalle unas personas, un lugar, una situación, una imagen. - Expresar la relación lógica de los estados y las acciones. - Hacer suposiciones y plantear hipótesis. - Expresar causas y consecuencias. - Formular condiciones en el futuro. - Dar una opinión o valoración. - Aconsejar, recomendar. - Exponer. - Argumentar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Las residencias de mayores en España. - La vejez.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Oraciones subordinadas adverbiales condicionales (*si* + subjuntivo). - Oraciones subordinadas adverbiales causales y consecutivas. **2. Discursivos** - Conectores para relacionar partes del discurso. Sumativos (*no solo… sino también…; tanto…como…; asimismo…*). Contraargumentativos para introducir un obstáculo o una contrariedad (*a pesar de; no obstante*); para indicar contraste entre elementos (*mientras que; en cambio*); para matizar el primer elemento de la argumentación (*de todas maneras/formas; de todos modos; no es que…es que…; ahora bien; aun así*). Justificativos (*puesto que; ya que*). Consecutivos (*por eso; por tanto; de modo que; de manera que*). **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con la etapa de la vida de la vejez. - Algunas palabras utilizadas en Argentina. **4. Fonéticos y ortográficos** - Reconocimiento de patrones entonativos propios de las principales variedades del español: rasgos del español de Argentina.
Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Activar los propios conocimientos para prever lo que se va a observar. - Formular hipótesis en cuanto al contenido a partir del tema.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Planta 4ª* de Antonio Mercero, (2003). A partir de la obra de teatro *Los pelones* (1993) de Albert Espinosa.
  Tema concreto: enfermos oncológicos.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Ignacio Ferreras **Productor:** Enrique Aguirrezabala, Manuel Rodríguez Cristóbal, Oriol Ivern **Guion:** Ángel de la Cruz, Ignacio Ferreras, Paco Roca, Rosanna Cecchini **Música:** Nani García **Fotografía:** David Cubero	**Intérpretes:** Álvaro Cervantes, Tacho González, Álvaro Guevara, Mabel Rivera

Arrugas

1. ¿Qué te sugiere el título de la película *Arrugas*? Lee la definición que ofrece el diccionario de la RAE. ¿Por qué crees que el autor ha titulado así su obra? Observa el cartel de la película para ayudarte a escoger el significado concreto.

arruga.

(De arrugar).

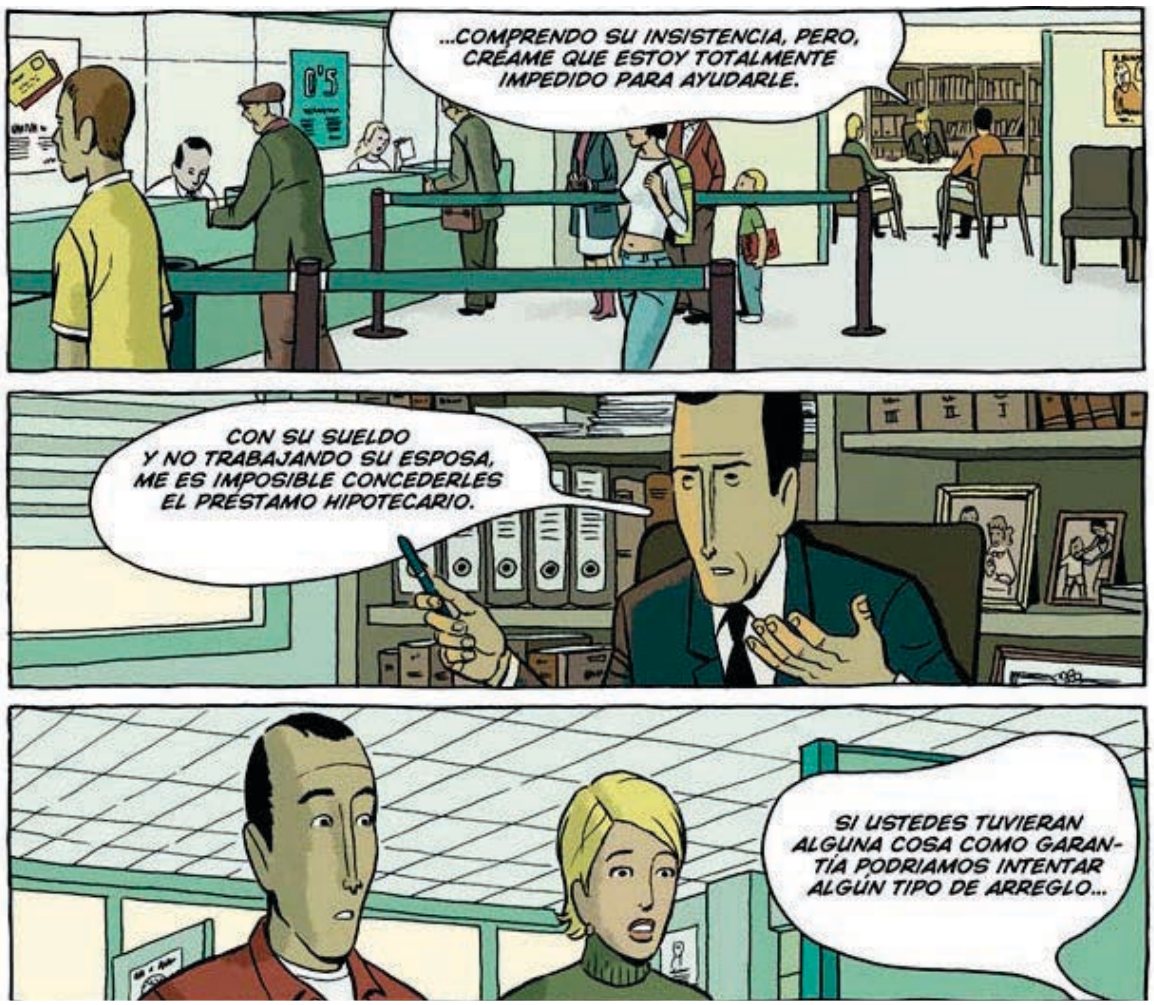
1. Pliegue que se hace en la piel, ordinariamente por efecto de la edad.

2. Pliegue deforme o irregular que se hace en la ropa o en cualquier tela o cosa flexible.

3. coloq. *Perú*. Deuda cuyo pago se demora.

Adaptado de www.rae.es

2.a. Lee el comienzo de la novela gráfica *Arrugas* de Paco Roca (2007). Describe lo que ves y comenta lo que lees. ¿Hay algo que te llama la atención en el diálogo que mantienen los personajes?



Paco Roca (2007). *Arrugas*. Bilbao: Astiberri: 7.

b. Sigue leyendo esta historia y describe lo que sucede. ¿Cuál va a ser el tema de esta novela?

Paco Roca (2007). *Arrugas*. Bilbao: Astiberri: 8.

c. En tu opinión, ¿qué soluciones piensas que van a tomar los familiares ante esta situación?

d. Observa la solución que toma el hijo [3'18"-6'] a partir de la adaptación cinematográfica que de esta novela realizó Ignacio Ferreras en 2011. ¿Y tú? Si te encontraras en un caso como el anterior, ¿qué harías?

e. Fíjate en los primeros planos que se utilizan en esta secuencia. ¿Para qué se usan?

En este primer plano, Emilio…

En este primer plano, la hoja…

En este primer plano, Emilio y su hijo…

3.a. ¿Cómo te imaginas que son las residencias para ancianos en España? Observa cómo Miguel, uno de los residentes, le enseña la residencia a Emilio [9'30"- 11'55"]. ¿Coincide con lo que tú pensabas?

b. Aquí tienes un documento en el que se habla sobre las residencias para personas mayores. Léelo y di en qué tipo de residencia se va a desarrollar la película/novela y marca qué servicios has visto que ofrece.

1. ¿QUÉ ES UNA RESIDENCIA PARA PERSONAS MAYORES?

Centro de servicios sociales destinado a procurar una alternativa de alojamiento, temporal o permanente, para personas mayores de sesenta y cinco años o aquellas que, superando los cincuenta, sean pensionistas por cualquier contingencia, donde se les procurará alojamiento, alimentación y una atención integral que favorezca su desarrollo personal.

2. TIPOS DE RESIDENCIA

- La **residencia para válidos** es un centro destinado a la atención social de personas mayores que, valiéndose por sí mismas para las actividades de la vida diaria, por distintas circunstancias, no pueden permanecer en su propio domicilio. No presentarán barreras arquitectónicas y dispondrán de ascensor si hay más de una planta.
- La **residencia mixta** se define como centro destinado a la atención social de personas mayores que mayoritariamente puedan valerse por sí mismas, pero dotado de una unidad para la atención de personas afectadas de minusvalía física o psíquica.
  No presentarán barreras arquitectónicas y contarán al menos con sectorización y doble vía de evacuación, como medida de prevención en caso de incendio.
- La **residencia asistida** es un centro destinado a la atención social de personas mayores afectadas de minusvalías físicas o psíquicas que requieren, además de los cuidados ordinarios, una atención de enfermería y vigilancia médica. No presentarán barreras arquitectónicas y contarán al menos con sectorización y doble vía de evacuación, como medida de prevención en caso de incendio.
  Se recomienda optar por una residencia mixta, ya que las adaptadas sólo para personas válidas no presentan condiciones adecuadas para alojar a las personas cuando invalidan, debiendo buscar otro alojamiento alternativo.

3. OBJETIVOS DE LOS CENTROS

- Atención de las necesidades personales básicas, terapéuticas y socioculturales de los mayores.
- Mantener el máximo grado de autonomía de los mayores que se alojen en las mismas.

4. SERVICIOS QUE PUEDEN PRESTAR

- Alojamiento.
- Rehabilitación.
- Atención social y psicológica.
- Manutención con seguimiento de las dietas y prescripciones médicas.
- Vigilancia y cuidados del estado de salud.
- Cuidados personales (aseo, lavado de ropa etc.).
- Actividades ocupacionales y culturales.
- Lavandería.
- Peluquería.
- Podología.
- Otros.

Adaptado de *www.aragon.es*

c. Esta es la transcripción del comienzo de la secuencia anterior. Léela con tu compañero. ¿Podrías decir cuál es el país de origen de Miguel? Escucha de nuevo la secuencia.

Miguel: Venga, ché, venite para acá, Rockefeller, que te doy el *tour*.
Emilio: Me llamo Emilio. Emilio.
Miguel: Acá lo tenés: el salón principal. El mismísimo corazón palpitante de la residencia. Oficialmente se llama la sala mirador, pero acá todo el mundo le llama la pecera.
Emilio: Uhm. Parece que están en una sala de espera.

d. ¿Qué palabras utilizarías para el español peninsular en lugar de las del español de Argentina?

Ché: .....

Venite: .....

Acá: .....

Tenés: .....

4.a. Comenta algunas de las opiniones que tienen los personajes de esta novela/película.

Miguel: *Aquí en la residencia no hay nada que hacer. A las nueve se desayuna. A la una se come y a las siete se cena. La ración de medicamentos y comidas es lo único que importa aquí.* (p. 34)

Antonia: *Todas las tardes jugamos al bingo y los sábados, los más marchosos se atreven a bailar un pasodoble.* (p. 34)

Miguel: *Esto es el mundo al revés. El tiempo que hay entre las comidas es tiempo perdido. Duermes o te quedas vegetando mientras ves la tele esperando a la próxima comida.* (p. 34)

Miguel: *Te conviertes en un trasto inútil para la sociedad. La familia nos usa para hacer recados y recoger a los nietos del colegio. Y cuando ya no somos capaces de hacerlo nos dejan aquí para olvidarse de nosotros.* (p. 35)

Antonia: *Mi familia me quiere. Estoy aquí porque no quiero molestarlos. No quiero ser una carga para ellos. Es ley de vida.* (p. 35)

b. Comenta la siguiente opinión del autor de la novela:

> *Arrugas* en película quizá resulta demasiado dura. Sin embargo, el cómic consigue que los ancianos resulten entrañables y te permite crear imágenes abstractas, fundidos en blanco o jugar con el tiempo de un modo imposible para otros medios.

Adaptado de *www.diariosigloxxi.com*

5. Busca en Internet información sobre las residencias de ancianos en España y en tu país y redacta un informe de unas 200 palabras en el que:

- Expongas los principales servicios que se ofrecen en las residencias para mayores.
- Digas las causas por las que los familiares llevan a los ancianos a una residencia y las consecuencias que tienen para ambos.
- Manifiestes tu opinión sobre el tema.

Recuerda

utilizar los conectores necesarios para escribir tu texto con la mayor coherencia y cohesión.

Conectores

- **De orden del discurso:** *En primer lugar; en segundo lugar; en definitiva; en resumen*
- **Causales:** *Ya que; puesto que; dado que; porque; como; debido a; gracias a que; a causa de + sustantivo; no porque no + subjuntivo*
- **Consecutivos:** *Así que; en consecuencia; por consiguiente; por eso; por (lo) tanto; de modo que; de manera que; de ahí que +subjuntivo*

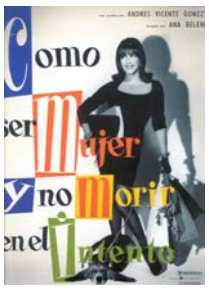
Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela gráfica y el visionado de estas secuencias de la película *Arrugas*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Paco Roca	Ignacio Ferreras
Nació en Valencia en 1969. Es historietista e ilustrador.	Nació en 1960.
Sus obras más importantes son:	Sus películas más importantes son:
Arrugas (2007). Premio Goya al Mejor Guion Adaptado. *María y yo* (con Miguel Gallardo, 2007). Sobre el tema del autismo. *Las calles de arena* (2009) *El invierno del dibujante* (2010) *Los surcos del azar* (2013)	*How to Cope with Death* (2002). Cortometraje. *Tokyo Onlypic* (2008) *Arrugas* (2011)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 4. *Cómo ser mujer y no morir en el intento*

Ámbito público: medios de comunicación

	*Cómo ser mujer y no morir en el intento* de Ana Belén (1991). Película (100').		*Cómo ser una mujer y no morir en el intento* de Carmen Rico Godoy (1990). Novela.

Tarea	Participar en un periódico.
Nivel	B2.
Tiempo	1h (sin contar con la tarea final).
Contenidos pragmáticos	- Dar información sobre actividades. - Pedir y dar una opinión. - Hacer suposiciones y plantear hipótesis. - Preguntar y decir si se está de acuerdo o no. - Expresar descontento y enfado. - Persuadir. - Tranquilizar a alguien. - Exponer. - Argumentar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- La prensa en España. - Reconocer el tratamiento de formalidad/informalidad en una situación concreta.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Género de algunas profesiones que no cambian de forma en femenino o en masculino. **2. Discursivos** - Inferencias: sentidos implícitos (la ironía). - Conectores para relacionar partes del discurso y lograr la cohesión. **3. Léxico-semánticos** - Léxico sobre periodismo. - Expresiones idiomáticas relacionadas con el contexto. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación para las distintas funciones comunicativas (mostrar enfado, persuadir).
Contenidos estratégicos	- Formular hipótesis en cuanto al contenido. - Inferir las intenciones comunicativas implícitas a partir de la situación y del contexto. - Prestar atención a la imagen. - Observar el formato de diferentes tipos de texto. - Releer para valorar la pertinencia de lo escrito.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Demasiado para Gálvez* de Antonio Gonzalo (1986) y *Cómo levantar mil kilos* de Antonio Hernández (1991). Ambas del escritor Jorge Martínez Reverte. La primera fue publicada en 1979 y la segunda en 1981 con el título de *Gálvez en Euskadi*.
  Tema concreto: Julio Gálvez es un periodista que desea informar libremente sobre asuntos oscuros de la sociedad (estafas inmobiliarias, etc.).
- *Territorio comanche* de Gerardo Herrero (1997). Según la novela homónima de Arturo Pérez Reverte (1994).
  Tema concreto: sobre unos corresponsales de televisión que cubren la guerra en la antigua Yugoslavia.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Ana Belén **Productor:** Andrés Vicente Gómez **Guion:** Carmen Rico-Godoy **Música:** Mariano Díaz **Montaje:** Carmen Frías **Fotografía:** Juan Amorós	**Intérpretes:** Carmen (Carmen Maura); Antonio (Antonio Resines); Mariano (Juanjo Puigcorbé); Chelo (Carmen Conesa); Emilia (Tina Sáinz); editor/director (Francisco Casares)

Cómo ser una mujer y no morir en el intento

1.a. Observa la portada del libro *Cómo ser una mujer y no morir en el intento* de Carmen Rico Godoy (1990) y el cartel de la película de Ana Belén (1991). ¿En qué crees que trabaja Carmen, su protagonista? ¿Cómo será su vida?

b. Lee un fragmento de la novela *Cómo ser una mujer y no morir en el intento* de Carmen Rico Godoy (1990) y descubre en qué trabaja Carmen.

La próxima hora y media me la paso al teléfono diciendo a la gente en la redacción y el Congreso que no puedo ir a la hora que debía. Últimamente hago información parlamentaria, lo que quiere decir que me paso horas en el Congreso de los Diputados y en el Senado, en los plenos, en las comisiones y haciendo entrevistas a sus señorías. Y después en la redacción escribo, aunque a veces prefiero hacerlo en casa, porque me da la impresión que me distraigo menos, pero no es verdad, pues en casa me entra el muermo y me pongo a cocinar o a coser botones. De todas formas me libro de los comentarios de los compañeros, de los chistes nuevos, de escuchar la conversación telefónica del que tienes al lado con la madre de Arancha Sánchez Vicario o del que está al otro lado con un tío que llama de un pueblo para informar que un concejal ha envenenado las aguas de riego y que él lo sabe a ciencia cierta, o de espontáneos que vienen a verte a contarte que han descubierto un sistema barato y fácil para sacar agua potable de los pozos negros.

Carmen Rico Godoy (1990). *Cómo ser mujer y no morir en el intento.* Barcelona: Temas de Hoy. Capítulo «Para lo que guste mandar, señor marido»

c. ¿Para qué medios de comunicación pueden trabajar los periodistas? ¿Para cuál crees que lo hace Carmen?

d. ¿Qué género (masculino o femenino) tienen las siguientes profesiones?

----------	periodista	----------	artista	----------	pianista
----------	economista	----------	taxista	----------	futbolista
----------	chapista	----------	ciclista	----------	electricista
----------	ebanista	----------	anestesista	----------	estilista

2.a. ¿Qué te parece la profesión de periodista? ¿Conoces los nombres de los principales periódicos españoles?

b. Lee este nuevo fragmento de la novela. ¿Qué critica Carmen del periodismo? ¿Estás de acuerdo? ¿Crees que le darán un premio por el artículo?

Estoy en casa escribiendo un artículo sobre dónde y cómo van a pasar las Navidades los señores parlamentarios. Es un tema apasionante y, definitivamente, con este artículo me darán el Premio Nacional de Periodismo de este año. Aunque parezca una tontería, se tarda su tiempo en rellenar seis folios, en tono legible y ameno, reproduciendo lo que me han dicho sus señorías. He hecho un cómputo a ojo y me da que el noventa y nueve por ciento «quiere descansar», de ese noventa y nuevo por ciento, la mitad «en casa con la familia y escuchando música clásica» y la otra mitad «en algún sitio tranquilo». Hay un uno por ciento que cuando le hice la pregunta «¿dónde va usted en Navidad?», me dijo: «Pero a ti qué coño te importa dónde voy o no voy en Navidad». Eso lo tomo yo como un síntoma inequívoco de que hay un inicio de rebelión hacia la curiosidad malsana de los periodistas que, si se extiende, puede provocar el hundimiento en nuestra profesión y un cambio importante en la sociedad española.

Carmen Rico Godoy (1990). Capítulo «Alergias navideñas»

3.a. ¿Cómo se siente Carmen como periodista? Lee este fragmento de la novela para comprobarlo.

En el Congreso de los Diputados, sus señorías están discutiendo la Ley de Aguas. No es que sea aburrido, sino que es absolutamente tedioso. […] Hoy se discute el artículo IX del Título III.
Admiro la seguridad con la que sus señorías hablan sobre un tema que a mí me parece chino. También admiro a los periodistas de agencia que apuntan todo lo que se dice. Yo sería incapaz. De repente, me doy cuenta de que también estoy harta de mi trabajo. No me disgusta, pero se ha convertido en rutinario y mecánico. Al cabo del tiempo, puedo escribir una crónica sobre lo que ha pasado en el Congreso sin ir. Me sé de memoria cómo hablan unos y cómo hablan otros, lo que van a decir y lo que van a replicar. […] Mañana tengo una entrevista con el nuevo superjefe que quiere hablar conmigo y a mí me hace ilusión, porque quién me dice que no me va a proponer algo importante, un cargo, por ejemplo, con el sueldo adecuado.

Carmen Rico Godoy (1990). Capítulo «Quién tuviera un pesado pendiente de una»

b. Carmen dice que va a escribir una crónica. ¿Qué otros tipos de escrito pueden redactarse para la prensa? ¿Qué diferencias hay entre ellos?

Crónica > Artículo periodístico que trata un tema de actualidad.

4.a. Carmen va a ver a su jefe en la redacción del periódico. Primero, fíjate en las expresiones que se van a utilizar ¿las comprendes todas?

Pasarle a alguien la mano por el lomo

No pegar ni golpe

Subírsele a alguien a la cabeza el cargo

Ser una tomadura de pelo/ tomarle el pelo a alguien

Llevarse las rositas

Estar hasta el gorro

b. Observa la secuencia y completa las siguientes cuestiones.

▶ http://www.youtube.com/watch?v=0b0nzC1Af0w

1. Propuesta del jefe a Carmen:

2. Causas del enfado de Carmen:

3. Objetivo de Carmen:

4. Respuesta de Carmen al jefe:

5. Opinión de la secretaria del jefe sobre lo que le cuenta Carmen:

c. ¿Crees que actualmente podría darse una situación similar a la que tienen Carmen y su jefe? ¿El jefe y su empleada se tutean o se tratan de "usted"?

d. Observa de nuevo la secuencia y fíjate en cómo el director decora el ambiente de una redacción y en cómo se caracteriza el vestuario de los actores.

5.a. En pequeños grupos, escoged uno de estos temas:

El papel del periodista en nuestra sociedad.

La prensa en papel desaparecerá en los próximos años.

¿La prensa rosa ayuda a que la gente esté informada?

¿Los medios de comunicación son necesarios?

Después, buscad información y elegid un formato periodístico en el que podáis dar vuestra opinión (artículo, columna, reportaje, editorial). No olvidéis utilizar los conectores y revisad el texto antes de entregarlo al profesor.

b. Leed los textos ante la clase -vuestro profesor los corregirá primero- e integrarlos en la sección de opinión del periódico para el que trabajáis.

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- Enrique Urbizu adaptó dos novelas de Carmen Rico Godoy, *Cómo ser infeliz y disfrutarlo* (1993) y *Cuernos de mujer* (1994).

Si te ha gustado la lectura de las páginas de la novela y el visionado de las secuencias de la película *Cómo ser mujer y no morir en el intento*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Carmen Rico Godoy	Ana Belén
Nació en París en 1939 y murió en Madrid en 2001. Fue escritora, periodista y politóloga.	María del Pilar Cuesta Acosta (Ana Belén) nació en Madrid en 1951. Es cantante, actriz y directora de cine.
Sus obras más importantes son:	Sus películas más importantes son:
Cómo ser mujer y no morir en el intento (1990) *Cómo ser infeliz y disfrutarlo* (1991) *Cuernos de mujer* (1992) *La costilla asada de Adán* (1996) *Cortados, solos y con (mala) leche* (1999) *Fin de Fiesta* (2001) *Tirar a matar* (2001, inacabada)	*Cómo ser mujer y no morir en el intento* (1991)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 5. *Historias del Kronen*

Ámbito público: tiempo libre y ocio

	Historias del Kronen de Montxo Armendáriz (1995). Película (90'). Premio Goya al Mejor Guion Adaptado.		*Historias del Kronen* de José Ángel Mañas (1994). Novela. Finalista Premio Nadal.

Tarea	Escribir un artículo para una revista sobre la forma de divertirse los jóvenes.
Nivel	A partir de B2.
Tiempo	1h 15 minutos.
Contenidos pragmáticos	- Describir una imagen. - Expresar una opinión. - Invitar. Rechazar una invitación. - Animar a hacer algo. - Comparar situaciones. - Exponer. - Argumentar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Tiempo libre y ocio de los jóvenes. - Reconocer el registro coloquial de los jóvenes. - Reconocer los "tacos usuales".
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Subordinación adverbial condicional. **2. Discursivos** - La cohesión. - Conectores para relacionar partes del discurso: añadir información; introducir el tema principal, detallar información, recapitular. **3. Léxico-semánticos** - Expresiones de la lengua oral dentro de un registro coloquial y vulgar. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación para las distintas funciones comunicativas (invitar y rechazar una invitación).
Contenidos estratégicos	- Tener una actitud positiva para abordar la comprensión de mensajes orales y escritos. - Formular hipótesis en cuanto al contenido. - Inferir las intenciones comunicativas implícitas a partir de la situación y del contexto. - Tener presentes frases y exponentes que ayuden a cohesionar el discurso.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Páginas de una historia. Mensaka* de Salvador García Ruiz (1998). Basada en la novela *Mensaka* de José Ángel Mañas (1995).
  Tema concreto: los jóvenes treintañeros y sus inquietudes. También hay una relación con el mundo de la música.
- *Fin* de Jorge Torregrossa (2011). Según la novela homónima de David Monteagudo (2009).
  Tema concreto: la historia de un grupo de antiguos amigos que se reúnen en un refugio de montaña para pasar un fin de semana.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Montxo Armendáriz **Productor:** Elías Querejeta **Guion:** Montxo Armendáriz y José Ángel Mañas **Música:** Varios **Fotografía:** Alfredo Mayo	**Intérpretes:** Carlos (Juan Diego Botto), Roberto (Jordi Mollà), Amalia (Nuria Prims), Pedro (Aitor Merino), Manolo (Armando del Río), Silvia (Diana Gálvez), hermana de Carlos (Cayetana Guillén Cuervo), madre de Carlos (Mercedes Sampietro), padre de Carlos (Josep María Pou)

Historias del Kronen

1.a. ¿Cómo se divierten los jóvenes españoles hoy en día? ¿Qué tipo de conversaciones piensas que tienen? ¿Y en tu país? ¿Conoces alguna novela o película que trate sobre este tema?

b. Lee el comienzo de la novela *Historias del Kronen* de José Ángel Mañas (1994). ¿Qué hacen estos jóvenes? ¿Qué es el Kronen? ¿Desde qué punto de vista está contado este fragmento?

Me jode ir al Kronen los sábados por la tarde porque está siempre hasta el culo de gente. No hay ni una puta mesa libre y hace un calor insoportable. Manolo, que está currando en la barra, suda como un cerdo. Tiene las pupilas dilatadas y nos da la mano, al vernos.

- Qué pasa, chavales. ¿Habéis visto el partido, troncos? -pregunta.

- Una puta mierda de equipo. Del uno al once, son todos una mierda -dice Roberto.

- Me han jodido el baño en Cibeles, tronco. Si esto sigue así, acabaré haciéndome del Atleti. A ver, ¿qué queréis?

Pillamos un mini y unas bravas.

Roberto echa una ojeada a nuestro alrededor para ver si Pedro ha llegado. Luego, mira su reloj y dice: joder con el Pedro, desde que tiene novia pasa de todo el mundo.

- ¿Hemos quedado con alguien más? -pregunto.

- Sí. Con Fierro, Raúl y con Yoni.

- ¿Quién es Yoni?

- Un amigo de Raúl. Un tío guay, nada que ver con el pesado de Raúl. Allí en Marbella, en Semana Santa, nos lo pasamos de puta madre con él.

Hay una mesa que se ha quedado libre y le digo a Roberto que la pille, rápido, antes de que nos la quiten.

- Joder. Ten cuidado, que casi me tiras el litro.

Nos sentamos.

Pedro llega un poco después.

- Bueno, ¿dónde está tu novia? -pregunto.

- Nada, Silvia hoy no sale.

A Pedro no le mola nada hablar conmigo de su cerda. Está muy enamorado y no le gusta que me ría de él. Por eso cambia de tema enseguida.

José Ángel Mañas (1994). *Historias del Kronen*. Barcelona: Ediciones de Bolsillo: 11-12.

c. Ya has visto que el fragmento anterior está escrito en gran parte en lenguaje coloquial. Intenta transformar las palabras subrayadas en un lenguaje estándar.

d. Continúa leyendo un fragmento de este primer capítulo. ¿De qué temas siguen hablando estos jóvenes?

Raúl y Fierro dicen que han quedado con Yoni más tarde, en Graf. Yo y Roberto protestamos inmediatamente y dejamos bien claro que nosotros pasamos de ir a Graf. Luego nos ponemos a hablar del partido y Raúl empieza a decir tonterías. Si es que ahí estaban los Boisos Nois, qué hijos de puta, apoyando al Atlético. Lo único que les importa es que pierda el Madrid. No hay más que rencor, y en toda España están igual. En todos lados pasa lo mismo: en el País Vasco, en Cataluña. En Baleares y en Canarias nos llaman godos, en Asturias te tachan Oviedo para escribir Ovieu; hasta una andaluza me dijo el otro día que era la tiranía de Madrid lo que empobrecía Andalucía. Estamos en una situación de preguerra civil. Aquí va a pasar como en Yugoslavia y en Rusia... Ro-

berto finge bostezar y le dice a Raúl que deje de echarnos la charla. Los demás reímos y yo pregunto si alguien quiere beber algo.
- Yo no puedo beber, ya lo sabes.
- Joder, Fierro, eres de lo más antisocial. Tómate al menos una cerveza.
- Que no puedo, de verdad.
- Venga, sólo una cerveza. Seguro que una cerveza no te hace nada.
- Pero déjale al chaval, que no puede beber, que se lo prohíbe el médico.
- Bah, los médicos no saben nada. ¿Tú, Roberto?
- Yo, un Jotabé con cocacola.
- ¿Y tú, Raúl?
- Un zumo de tomate.
- ¿Sólo un zumo de tomate?

José Ángel Mañas (1994): 13-14.

e. Lee de nuevo la conversación anterior entre Carlos y Fierro con la entonación adecuada. ¿Qué quiere conseguir Carlos que haga Fierro?

2.a. Observa el inicio de la película [20”- 2’30”] y describe las imágenes utilizando estos términos cinematográficos:

Ángulo: Punto de vista o inclinación del eje de la cámara respecto a lo que se quiere filmar. Puede ser normal o neutro (paralelo al suelo), picado (tomado desde arriba) o contrapicado (desde abajo).

Panorámica: Movimiento de rotación de la cámara sobre su eje: vertical, horizontal, circular, etc.

Sonido: Hay varios tipos en el cine. a) el ruido (natural, humano, mecánico); b) la música y c) la palabra y los diálogos.

.....

.....

.....

.....

b. Sigue observando el inicio de la película. ¿Qué semejanzas y diferencias observas con el texto literario anterior? [2’54”- 4’59”]. Fíjate en los personajes, en los temas, en la forma de contar la historia.

c. Después de quedar en el Kronen, este grupo de amigos decide salir de marcha. ¿Cómo crees que se van a divertir? Compruébalo con estas imágenes [5’- 7’43”].

d. ¿Cómo se divertirían estos jóvenes si no vivieran en una gran ciudad?

3. La revista *Generación Kronen* te ha pedido un artículo sobre la forma de divertirse los jóvenes. Trata los siguientes puntos:

- Describe las principales formas de diversión de los jóvenes en la actualidad.
- Compara la manera de divertirse de los jóvenes del siglo XXI con la de otras épocas.
- Expresa tu opinión sobre la manera de pasar el fin de semana de los jóvenes de *Historias del Kronen*.

Recuerda
utilizar los conectores para que tu texto tenga cohesión:

Funciones	Conectores y Expresiones
Introducir el tema principal	*El objetivo principal de, este texto trata de; la finalidad de este artículo es, etc.*
Añadir información o introducir un aspecto nuevo del tema.	*A continuación; además; asimismo; dicho lo anterior; llegados a este punto; no solo…sino también, etc.*
Detallar información, ejemplificar	*Por ejemplo; en concreto; en particular; pongamos por caso; sirva de ejemplo*
Finalizar un texto	*En conclusión; en definitiva; finalmente; en suma; en síntesis, etc.*

4. Investiga sobre lo que es la Generación X, la Generación Kronen y la Generación Ni-Ni. ¿Qué tienen en común?

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- Compara cómo son los finales de la película y del libro en relación con el destino de Carlos. ¿Hay alguna evolución en este personaje?
- Busca las referencias musicales y cinematográficas que se dan en la película y en la novela.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *Historias del Kronen*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

José Ángel Mañas	Montxo Armendáriz
Nació en Madrid en 1971. Sus obras más importantes son la tetralogía Kronen compuesta por: *Historias del Kronen* (1994) *Mensaka* (1995) *Ciudad rayada* (1998) *Sonko 95* (1999) Otras obras: *La pella* (2008) *La literatura explicada a los asnos* (2012)	Nació en Olleta (Navarra) en 1949. Además de director de cine es guionista. Sus películas más importantes son: *Tasio* (1984) *27 horas* (1986) *Las cartas de Alou* (1990) *Historias del Kronen* (1994) *Secretos del corazón* (1997) *Silencio roto* (2001) *Obaba* (2005) *No tengas miedo* (2011)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 6. *El lápiz del carpintero*

Ámbito público: la política y la participación ciudadana

	El lápiz del carpintero de Antón Reixa (2003). Película (109').		*El lápiz del carpintero* de Manuel Rivas (1998 en gallego y 2002 en castellano). Novela.

Tarea	Analizar el discurso de un político.
Nivel	A partir del nivel B2.
Tiempo	1h (sin contar la tarea final)
Contenidos pragmáticos	- Persuadir. - Oponer, contrastar. - Exponer. - Argumentar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- La política y la participación ciudadana.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Subordinación adverbial concesiva. - Preposiciones. Verbos que rigen preposición. **2. Discursivos** - Conectores concesivos para crear cohesión en un texto argumentativo. - Inferencias de sentidos implícitos en el lenguaje metafórico. **3. Léxico-semánticos** - Reconocimiento y refuerzo en el uso de recursos del lenguaje: comparaciones, metáforas, construcciones de sentido figurado. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación interrogativa y enunciativa.
Contenidos estratégicos	- Reconocer la función general y la organización de los tipos de texto a los que se enfrenta para agilizar la comprensión. - Prestar atención a los elementos prosódicos y cinésicos para agilizar la comprensión. - Reconocer los marcadores discursivos frecuentes para agilizar el seguimiento del texto. - Planificar el mensaje, organizar las ideas de forma coherente. - Prever y ensayar la forma de comunicar los puntos más importantes.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986). Según la novela homónima de Miguel Delibes (1978).
  Tema concreto: la captación de votos en la España rural de Castilla en los años setenta por un joven partido político.
- *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda (1999). Relato incluido en el libro de cuentos *¿Qué me quieres, amor?* de Manuel Rivas (1997).
  Tema concreto: Se destacan los discursos del maestro don Gregorio que recurre también a dar explicaciones de una manera metafórica, aquí, sobre el significado de la lengua de las mariposas.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Antón Reixa **Productor:** Antonio Pérez **Guion:** Antón Reixa y Xosé Morais **Montaje:** Guillermo Represa **Música:** Lucio Godoy **Fotografía:** Andreu Rebés	**Intérpretes:** Daniel da Barca (Tristán Ulloa), Herbal (Luis Tosar), Marisa Mallo (María Adánez), Zalo (Nancho Novo), Beatriz (María Pujalte), Benito Mallo (Manuel Manquiña), Laura (Maxo Barjas), Sargento Landesa (Carlos Sobera), Sargento Somoza (Sergio Pazos), Monja Izarne (Anne Igartiburu)

El lápiz del carpintero

1. Observa el comienzo de la película *El lápiz del carpintero* (2003) [20”- 3’07”]. ¿En qué época estamos? ¿De qué manera lo cuenta el cine?

2. Lee la sinopsis de la película pero complétala con las preposiciones que faltan.

a (x3) • con • contra • desde • en (x2) • entre • por (x2) • sin

Herbal siempre lleva un lápiz de carpintero que le acompaña ..... (1) el año en que España se partió ..... (2) dos. Poco antes, se había ofrecido voluntario para seguir ..... (3) Daniel Da Barca, joven médico e intelectual republicano, cuya novia, Marisa Mallo, es hija de un conocido oportunista reaccionario.

Herbal, invisible ..... (4) los ojos de la pareja, se convierte ..... (5) su sombra, fascinado ..... (6) los conocimientos de Daniel, la belleza de Marisa y el amor de ambos. Pronto empieza ..... (7) mezclar el odio ..... (8) la pasión, la admiración con los celos y la obligación con la obsesión. Daniel es encarcelado ..... (9) sus ideas, pero no es un recluso cualquiera; su cultura, su imaginación y su compromiso le hacen popular ..... (10) sus compañeros y le convierten en centro de atención para los guardianes. Desde fuera, Marisa lucha ..... (11) la intolerancia de su padre e intenta desesperadamente que su novio recupere la libertad. Herbal, que en casa sufre ..... (12) rebelarse ante los maltratos que su hermana recibe de un marido violento y egoísta, asiste, entre atónito y furioso, a las historias y conversaciones que mantienen los presos para hacer más llevadera su condena.

Adaptado de http://hablandorepublica.blogspot.com.es/2012/01/el-lapiz-del-carpintero-pelicula-sobre.html

3.a. ¿Qué cualidades crees que debe tener un buen orador? ¿Cuándo dices que alguien habla bien?

b. Escucha cómo Daniel Da Barca, el médico protagonista de esta historia, pronuncia su discurso [4’24”-5’47”]. ¿Qué quiere conseguir? Observa con detalle también las imágenes.

c. ¿Qué argumentos utiliza Daniel Da Barca para convencernos de su idea? Clasifícalos en la siguiente tabla. Puedes ayudarte de la transcripción del discurso anterior.

Argumentos de autoridad (se citan autores, frases célebres):	
Argumentos por analogía (se busca el parecido entre ideas):	
Argumentos de ejemplificación (se dan ejemplos):	

Todos soldamos un hilo, como los gusanos de seda. Roemos y disputamos las hojas de la morera. Pero, ese hilo, al cruzarse con otros, al entrelazarse, puede hacer un hermoso tejido o un pañuelo inolvidable. La naturaleza como metáfora para explicar al hombre. Una metáfora que nos ayuda también a reflexionar sobre lo que hoy nos ha traído aquí: la importancia del voto femenino y de la participación política de las mujeres en la República.

En la Antigüedad, no se sabía cómo nacían las abejas. Los sabios como Aristóteles inventaron teorías disparatadas. Se decía, por ejemplo, que las abejas venían del vientre de los bueyes muertos. Y así durante siglos y siglos. Y todo esto, ¿sabéis por qué? Porque no eran capaces de ver que en el mundo de las abejas el rey no era un rey, sino una reina. ¿Cómo sustentar la libertad sobre una mentira semejante?

d. Evalúa el discurso anterior a partir de la siguiente tabla.

EVALUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN ORAL	SÍ	NO
1. ¿Queda clara la intención del discurso?		
2. ¿Sabe emplear frases gráficas con metáforas o recurre a tópicos y frases hechas?		
3. ¿Evita las muletillas?		
4. ¿Pronuncia con claridad?		
5. ¿Emplea un volumen de voz apropiado?		
6. ¿Hace pausas en el discurso?		
7. ¿Mueve las manos con naturalidad?		
8. ¿Mira al público convenientemente?		

Adaptada de Carlos Javier Morales (2001). *Guía para hablar bien en público*. Madrid: Alianza: 210-212.

4. A causa de sus ideas, el doctor Da Barca es apresado. Conecta estos enunciados que aparecen en la novela de Manuel Rivas con el marcador del discurso indicado como en el ejemplo. Haz las transformaciones necesarias.

Ej.: No hacía mucho que se había licenciado. Ya tenía fama de ser un gran talento médico.
>pero
No hacía mucho que se había licenciado **pero** ya tenía fama de ser un gran talento médico.

a. En los mítines de los pueblos hablaba gallego con acento de Cuba, donde había nacido de familia emigrante. Tenía una prédica especial. Mucha gente no entendía las doctrinas de los políticos.
> por mucho que

.....

b. El doctor Da Barca sangraba por la nariz, por la boca, por las orejas. No se rendía. Hasta que él, el guardia Herbal, le acertó un culatazo en la cabeza y cayó de bruces contra el suelo.
>pero, sin embargo

.....

c. Le venía siguiendo las huellas desde hacía tiempo no porque se lo hubiesen mandado. Es que le salía de dentro.
>sino

.....

d. Arrastró al doctor Da Barca hasta el arenal. Lo tumbó de rodillas, de un puñetazo en el vientre. Le metió el cañón. Por la mañana lo recogieron unas lavanderas. La bala había salido por el cuello sin afectar ningún órgano vital.
>no obstante

.....

e. Ha perdido mucha sangre. Con un poco de suerte se recuperará.
>a pesar de

.....

f. El caso del doctor Da Barca había trascendido al exterior y se había desatado una campaña internacional para conseguir su indulto. Como nacido en Cuba, el reo tenía doble nacionalidad. El gobierno de aquel país era aliado de Franco.
>aunque

.....

5. En pequeños grupos, buscad en Internet alguna intervención de algún político conocido. Analizadla teniendo en cuenta todo lo anterior.

Ej.: En este discurso vemos a XXX que aunque pronuncia con total claridad, no se apoya en ningún argumento consistente. No obstante, tenemos que decir que utiliza un volumen adecuado...

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- Puedes investigar sobre la pareja en la que se inspira Manuel Rivas para escribir su novela: Ascensión Concheiro García (Chonchiña) y el doctor Francisco Comesaña. Él fue encarcelado por militar en las Juventudes Socialistas y ella lo siguió por todas las cárceles de España.
- El lápiz del carpintero tiene una punta achatada que permite hacer mejor los trabajos en carpintería. Además, escribe muy bien sobre la madera y la piedra. Los carpinteros se lo suelen poner detrás de la oreja. Es el título de esta novela y de su adaptación. Lee los capítulos 3 y 5 de la novela, o bien observa la secuencia [26'25"-27'14"] donde se cuenta la historia de este lápiz de carpintero.
- Busca en la película al escritor Manuel Rivas, quien hace un pequeño papel.
- Tanto el escritor como el director de esta obra son gallegos. La historia tiene lugar en Galicia. Puedes escuchar el tráiler de la película en gallego que aparece en los extra del DVD o bien oírla en esta lengua con los subtítulos en castellano. ¿Te recuerda a alguna otra lengua?

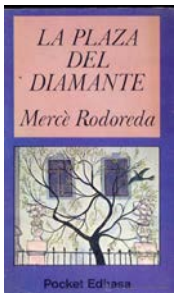
Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *El lápiz del carpintero*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Manuel Rivas	Antón Reixa
Nació en La Coruña en 1957.	Nació en Vigo en 1957. Es director de cine, guionista, productor, músico, escritor y poeta.
Sus obras más importantes son:	Sus películas más importantes son:
Un millón de vacas (1990) *Los comedores de patatas* (1992) *En salvaje compañía* (1994) *¿Qué me quieres, amor?* (1997) *Bala perdida* (1997). Novela juvenil. *El lápiz del carpintero* (1998 y 2002) *Ella, maldita alma* (1999) *Las llamadas perdidas* (2002) *Nosotros dos* (2003) *Los libros arden mal* (2006) *Todo es silencio* (2010) *Lo más extraño* (2011)	*El lápiz del carpintero* (2002) *Hotel Tívoli* (2007)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 7. *La plaza del diamante*

Ámbito público: fiestas

	La plaza del diamante de rancesc Betriu (1982). Película (116').		*La plaza del diamante* de Mercè Rodoreda (1962). Novela.

Tarea	Participar en una rifa para ir a una fiesta popular.
Nivel	A partir del nivel B1.
Tiempo	1h 15 minutos (sin contar la tarea final).
Contenidos pragmáticos	- Describir una imagen. - Dirigirse a alguien desconocido. - Presentar a alguien. - Pedir permiso. - Pedir disculpas. - Expresar preocupación. - Transmitir una información y una petición. - Exponer.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Fiestas.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Revisión de los tiempos del pasado. - El discurso indirecto para transmitir información (con indicativo) y petición (con subjuntivo). **2. Discursivos** - Sentido implícito en las situaciones que se emplean con los diminutivos. **3. Léxico-semánticos** - Léxico relacionado con las fiestas. - Los colores. - Formación de palabras con los diminutivos *–ito*, *-illo*. **4. Fonéticos y ortográficos** - Ortografía: uso de los dos puntos.
Contenidos estratégicos	- No perder de vista la motivación o preguntas que originaron la escucha o lectura. - Sobre temas conocidos, inferir el significado de frases con palabras desconocidas. - Intentar reparar lagunas de comprensión a partir del contexto y de los propios conocimientos. - Reconocer la importancia de expresarse en la nueva lengua para satisfacer las necesidades de comunicación y para ensayar con ella. - Valorar los recursos disponibles y reajustar su mensaje o localizar los recursos necesarios.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Últimas tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984). Basada en la novela homónima de Juan Marsé (1966).
  Tema concreto: varias escenas en las que aparecen Teresa y el Pijoaparte en una fiesta. Célebre, el comienzo de la novela: "Caminan lentamente sobre un lecho de confeti y serpentinas…".
- *Tiempo de silencio* de Vicente Aranda (1886). Según la novela homónima de Luis Martín Santos (1986).
  Tema concreto: también pueden encontrase escenas de fiestas, como la final en la que aunque muere uno de los personajes, la gente se divierte en un parque de atracciones.
- *El amante bilingüe* de Vicente Aranda (1992). Basada en la novela homónima de Juan Marsé (1990).
  Tema concreto: el protagonista, Juan Marés, deambula por algunas plazas de Barcelona en las que ejerce de músico callejero.
- *Nadie conoce a nadie* de Mateo Gil (1999). A partir de la novela de Juan Bonilla (1996).
  Tema concreto: aparecen escenas de Semana Santa.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Francesc Betriu **Productor:** Pepón Coromina **Guion:** Francesc Betriu **Montaje:** Ernest Blasi **Música:** Ramón Muntaner **Fotografía:** Raúl Artigot	**Intérpretes:** Natalia/Colometa (Silvia Munt), Quimet (Lluís Homar), Antoni (Joaquim Cardona), Enriqueta (Elisenda Ribas), Julieta (Marta Molins), Mateu (Josep Miguell), Griselda (Paca Gabaldón), Cintet (Lluis Juliá)

La plaza del diamante

1.a. "La plaza del diamante" se encuentra en el Barrio de Gracia de Barcelona. ¿Has estado alguna vez? Normalmente, ¿qué se hace en las plazas?

b. Una de las posibilidades es celebrar fiestas en las plazas. ¿Qué fiestas conoces que se celebren en ellas?

2.a. Observa la secuencia inicial de la película *La plaza del diamante* de Francesc Betriu (1982) y anota todos los elementos que pertenecen a una fiesta [1'27"- 2'34"].

b. Observa la escena del baile y anota toda la información sobre los personajes principales. ¿Cómo conocemos en el cine los pensamientos de Natalia? [2'35"-6'42"]

c. Sigue observando la secuencia y responde a las siguientes cuestiones [6'43'-8'45"].

1. ¿Por qué se interrumpe el baile?

.....

2. ¿Qué tipo de baile aparece?

.....

3. ¿Qué colores predominan en esta secuencia?

.....

3.a. Lee el comienzo de la novela *La plaza del diamante* de Mercé Rodoreda (1962). ¿Qué semejanzas y diferencias observas con el texto cinematográfico que acabas de ver?

La Julieta vino expresamente a la pastelería para decirme que, antes de rifar el ramo, rifarían cafeteras; que ella ya las había visto: preciosas, blancas, con una naranja pintada, cortada por la mitad, enseñando los gajos. Yo no tenía ganas de ir a bailar, ni tenía ganas de salir, porque me había pasado el día despachando dulces, y las puntas de los dedos me dolían de tanto apretar cordeles dorados

y de tanto hacer nudos y lazadas. Y porque conocía a la Julieta, que no tenía miedo a trasnochar y que igual le daba dormir que no dormir. Pero me hizo acompañarla quieras que no, porque yo era así, que sufría si alguien me pedía algo y tenía que decirle que no. Iba de blanco de pies a cabeza; el vestido y las enaguas almidonadas, los zapatos como un sorbo de leche, las arracadas de pasta blanca, tres pulseras de aro que hacían juego con las arracadas y un bolso blanco, que la Julieta me dijo que era de hule, con el cierre haciendo como una concha de oro.

Cuando llegamos a la plaza ya tocaban los músicos. El techo estaba adornado con flores y cadenetas de papel de todos los colores: una tira de cadeneta, una tira de flores. Había flores con una bombilla dentro y todo el techo parecía un paraguas boca abajo, porque las puntas de las tiras, por los lados, estaban atadas más arriba que en el centro, donde todas se juntaban. […] El entarimado de los músicos estaba rodeado de esparragueras que hacían de barandilla, y las esparragueras estaban adornadas con flores de papel atadas con alambre delgadito. Y los músicos, sudados y en mangas de camisa. Mi madre muerta hacía años y sin poder aconsejarme y mi padre casado con otra. Mi padre casado con otra y yo sin madre, que sólo había vivido para cuidarme. Y mi padre casado y yo jovencita y sola en la Plaza del Diamante, esperando a que rifasen cafeteras, y la Julieta gritando para que la voz pasase por encima de la música, ¡no te sientes, que te arrugarás!, y delante de los ojos las bombillas vestidas de flor y las cadenetas pegadas con engrudo y todo el mundo contento, y mientras estaba en Babia una voz que me dice al oído: ¿bailamos?

Casi sin darme cuenta contesté que no sabía y me volví para mirar. Me topé con una cara que de tan cerca como la tenía no vi bien cómo era, pero era la cara de un muchacho. Es igual, me dijo, yo sé mucho y la enseñaré. Pensé en el pobre Pere que en aquellos momentos estaría encerrado en el sótano del Colón cocinando con delantal blanco, y dije tontamente:

— ¿Y si mi novio se entera?

El muchacho se puso todavía más cerca y dijo riendo, ¿tan jovencita y ya tiene novio? Y cuando se rio los labios se le estiraron y le vi todos los dientes. Tenía unos ojitos de mono y llevaba una camisa blanca con rayitas azules, arremangada sobre los codos y con el botón del cuello desabrochado. Y aquel muchacho de pronto se volvió de espaldas, se puso de puntillas y miró de un lado a otro y se volvió hacia mí y dijo, perdone, y se puso a gritar: ¡Eh!... ¿habéis visto mi americana? ¡Estaba al lado de los músicos! ¡En una silla! ¡Eh!... Y me dijo que le habían quitado la americana y que volvía en seguida y que si quería hacer el favor de esperarle. Se puso a gritar. ¡Cintet!... ¡Cintet!

La Julieta, de color de canario, con bordados verdes, salió de no sé dónde y me dijo: tápame que me tengo que quitar los zapatos... no puedo más... Le dije que no me podía mover porque un joven buscaba la americana y que estaba empeñado en bailar conmigo me había dicho que le esperase. Y la Julieta me dijo, baila, baila... Y hacía calor. Los chiquillos tiraban cohetes y petardos por las esquinas. En el suelo había pipas de sandía y por los rincones cáscaras de sandía y botellas vacías de cerveza y por los terrados también encendían cohetes. Y por los balcones. Veía caras relucientes de sudor y muchachos que se pasaban el pañuelo por la cara. Los músicos tocaban, contentos. Todo como en una decoración. Y el pasodoble. Me encontré yendo abajo y arriba, como si viniese de lejos estando tan cerca, sentí la voz de aquel muchacho que me decía, ¿ve usted como sí sabe bailar? Y sentía un olor de sudor fuerte y un olor de agua de colonia evaporada. Y los ojos de mono brillando al ras de los míos y a cada lado de la cara la medallita de la oreja. La cinta de goma clavada en la cintura y mi madre muerta y sin poder aconsejarme, porque le dije a aquel muchacho que mi novio hacía de cocinero en el Colón y se rio y me dijo que le compadecía mucho porque dentro de un año yo sería su señora y su reina. Y que bailaríamos el ramo en la Plaza del Diamante.

Mi reina, dijo.

Mercé Rodoreda (1962). *La plaza del diamante*. Barcelona: Pocket Edhasa. Capítulo 1

b. Indica el valor que tienen los tiempos del pasado subrayados en estas frases.

1. *Yo no tenía ganas de ir a bailar, ni tenía ganas de salir, porque me <u>había pasado</u> el día despachando dulces.*	a. Describe algo en pasado.
2. *<u>Iba</u> de blanco de pies a cabeza.*	b. Indica una acción pasada en un tiempo concreto.
3. *Cuando <u>llegamos</u> a la plaza ya tocaban los músicos.*	c. Indica una acción pasada, anterior a otra pasada.

c. Transforma este fragmento en el que hablan Julieta y Natalia en estilo directo.

La Julieta, de color de canario, con bordados verdes, salió de no sé dónde y me dijo: tápame que me tengo que quitar los zapatos... no puedo más... Le dije que no me podía mover porque un joven buscaba la americana y que estaba empeñado en bailar conmigo me había dicho que le esperase. Y la Julieta me dijo, baila, baila...

Julieta: .....

Natalia: .....

Julieta: .....

d. La escritora utiliza muchos diminutivos. Localízalos en el texto y di qué función tienen.

Ejemplo: con alambre delgadito > valor afectivo, cariñoso.

4. RIFA EN CLASE. Habéis decidido concursar en la rifa o sorteo de la participación en una fiesta popular. Sigue los siguientes pasos.

1. En pequeños grupos, buscad una fiesta típica española que se celebre en una plaza.
2. Preparad una exposición oral de unos 6-8 minutos en la que presentéis cómo se celebra esta fiesta, dónde, en qué fechas, etc.
3. Al final, animad a los compañeros a comprar un boleto para participar en vuestra fiesta.
4. Cada grupo vota la fiesta que más le ha gustado. Gana aquella que obtenga más votos.

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- También Francesc Betriu (1984) rodó una serie de televisión de cuatro capítulos (de 55 minutos cada uno) de esta obra. Se pueden ver en http://www.rtve.es/television/plaza-diamante/ Apareció por primera vez en catalán.
- A Mercè Rodoreda le gustó la adaptación televisiva de su obra *La plaza del diamante* y, en especial, la elección de la actriz Silvia Munt en el papel de Natalia/Colometa.
- Puedes conocer más a la escritora en la entrevista realizada en el programa "Encuentro con las letras" de televisión española. Disponible en http://www.rtve.es/alacarta/videos/la-plaza-del-diamante/plaza-deldiamante- entrevista-escritora-encuentros-letras/457550/
- Otras fiestas que puedes encontrar en la película son la boda de la Colometa y el Quimet [20'52" a 23'40"] o la Fiesta Mayor en Cataluña, con Els Castellets, los gigantes y cabezudos, las cabalgatas y fuegos artificiales [25'49" a 29'42"].

- La película obtuvo dos premios importantes: Mejor Película de 1982 de la Generalitat de Catalunya y Especial Calidad de la Dirección General de Cinematografía del Ministerio de Cultura.
- El título de la novela se debe a que el terreno de esa plaza era propiedad en 1860 del joyero Josep Rossell y a modo de homenaje se llamó a sus propiedades con diferentes elementos de joyería.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *La plaza del diamante*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Mercè Rodoreda	Francesc Betriu
Nació en Barcelona en 1908 y murió en Girona en 1983.	Nació en Orgaña (Lérida) en 1940. Además de director de cine es guionista.
Sus obras más importantes son:	Sus películas más importantes son:
Aloma (1938) *La plaza del diamante* (1962) *La calle de las camelias* (1966) *Jardín cerca del mar* (1967) *Mi Cristina y otros cuentos* (1967) *Espejo roto* (1974) *Parecía de seda y otros cuentos* (1978) *Cuánta, cuánta guerra...* (1980) *La muerte y la primavera* (1986). Novela póstuma *Isabel y María* (1991). Novela póstuma.	*Corazón solitario* (1972) *Furia española* (1974) *La viuda andaluza* (1977) *Los fieles sirvientes* (1979) *Réquiem por un campesino español* (1985) *Sinatra* (1988) *Vida privada* (1987) *Un día volveré (1991)* *La duquesa roja* (1996) *Una pareja perfecta* (1997) *La ciudad de los prodigios* (1999) *El paraíso ya no es lo que era* (2000) *La madre de mi marido* (2004) *Mónica del Raval* (2009) *El día que murió Gracia Imperio* (2012)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 8. *Últimas tardes con Teresa*

Ámbito público: alojamiento, vivienda (barrio)

	Últimas tardes con Teresa de Gonzalo Herralde (1984). Película (105').		*Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé (1966). Novela. Premio Biblioteca Breve.

Tarea	Elaborar una exposición oral sobre un tipo de casa típico de una región o sobre un barrio.
Nivel	A partir del nivel B2.
Tiempo	1h 10 minutos (sin contar con la tarea final).
Contenidos pragmáticos	- Describir. - Exponer. - Pedir confirmación. - Ofrecer alternativas. - Resumir información. - Expresar preocupación. - Expresar sentimientos: sorpresa, enfado, desgana.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Tipos de vivienda en España (masías, cortijos, etc.). - Barrios típicos. - Reconocimiento del registro vulgar.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - La posición del adjetivo. **2. Discursivos** - Cohesión: mantenimiento del tema (procedimientos gramaticales de correferencia; procedimientos léxicos como sinónimos, hiperónimos e hipónimos). **3. Léxico-semánticos** - Léxico relacionado con el campo asociativo de la vivienda y el barrio. - Laísmo. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación para las funciones comunicativas trabajadas.
Contenidos estratégicos	- Activar los propios conocimientos para prever lo que se va a oír o leer. - Decidir si se lleva a cabo una lectura o un visionado más detallado. - Inferir las intenciones comunicativas. - Tomar notas. - Reconocer el léxico a partir del contexto. - Prever y ensayar primero la forma de comunicar los puntos importantes de una exposición oral.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Manolito Gafotas* de Miguel Albadalejo (1999). Según la novela de Elvira Lindo (1994).
  Tema concreto: ambientada en el barrio obrero de Carabanchel (Madrid).
- *La Estrella* de Alberto Aranda (2013). Basada en la novela homónima de Belén Carmona (2011).
  Tema concreto: la vida en un barrio de Santa Coloma de Gramanet (Barcelona).
- *El Príncipe* de César Benítez, Aitor Gabilondo, Norberto López Amado y José Ramos Paíno (2014). Serie de televisión para Tele 5, con una primera temporada de 13 capítulos. Posteriormente, Salva Rubio escribió la novela con el mismo título.
  Tema concreto: para ver la vida del barrio de El Príncipe en Ceuta.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Gonzalo Herralde **Productor:** Pepón Coromina **Guion:** Gonzalo Herralde, Juan Marsé y Ramón de España. **Montaje:** Anastasi Rinos **Música:** José María Bardagi **Fotografía:** Fernando Arriba	**Intérpretes:** Teresa Serrat (Maribel Martín), Manolo Reyes "El Pijoaparte" (Ángel Álcazar), Maruja (Patricia Adriani), Hortensia (Cristina Marsillach), el Cardenal (José Bódalo)

Últimas tardes con Teresa

1.a. ¿Conoces algún barrio importante de España? Descríbelo.

b. Observa esta secuencia de la película *Últimas tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984) y fíjate en cómo es el barrio que se describe. ¿Dónde está? ¿Qué tipo de gente vive en él? ¿En qué época lo situarías?

▶ http://www.youtube.com/watch?v=lVyTfde8yKI

.....

.....

.....

.....

2. Observa de nuevo la secuencia anterior pero ahora fíjate en la música empleada. ¿Cómo es?

Música intradiegética: hace referencia a aquella que está situada dentro de la historia. Por ejemplo, la que escucha un personaje en la radio, en un móvil, etc.

Música extradiegética: se refiere a aquella que no proviene de la historia y se emite en *off*. Por ejemplo, la que no escucha el personaje y que sirve para ambientar una escena.

3.a. Lee la transcripción del diálogo entre Manolo y Bernardo. ¿Qué vulgarismo aparece en él?

Bernardo: ¡Manolo!
Manolo: Qué hay, Bernardo.
Bernardo: ¿Vas a ir a la verbena con la Lola?
Manolo: No.
Bernardo: ¿No?
Manolo: No.
Bernardo: ¿No? Bien. Entonces le digo a la Rosa que tengo faena, ¿eh? Y nos vamos los dos a la verbena del Pueblo Español. ¿Vale? Allí la liamos seguro. Y luego nos comemos unos mejillones en la Barceloneta. ¿Eh? Con ese traje seguro que cae alguna francesa. ¡Seguro!
Manolo: Que no, joder, Bernardo, vete por ahí a la verbena.
Bernardo: Pero Manolo, ¿dónde vas a ir tú? Joder, Manolo, siempre me haces lo mismo.

b. ¿Recuerdas el tono que se emplea en el diálogo anterior? Subraya en él las frases en las que se expresa sorpresa, desánimo, enfado, confirmación.

4.a. Lee el fragmento de la novela *Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé (1966). Resume cómo se describe este barrio.

El Monte Carmelo es una colina desnuda y árida situada al noroeste de la ciudad. Manejados los invisibles hilos por expertas manos de niño, a menudo se ven cometas de brillantes colores en el azul del cielo, estremecidas por el viento, asomando por encima de la cumbre igual que escudos que anunciaran un sueño guerrero. En los grises años de la postguerra, cuando el estómago vacío y el piojo verde exigían cada día algún sueño que hiciera más soportable la realidad, el Monte Carmelo fue predilecto y fabuloso campo de aventuras de los desarrapados niños de los barrios de Casa Baró, del Guinardó y de La Salud. […]

La colina se levanta junto al parque Güell, cuyas verdes frondosidades y fantasías arquitectónicas de cuento de hadas mira con escepticismo por encima del hombro, y forma cadena con el Turó de la Rubira, habitado en sus laderas, y con la Montaña Pelada. Hace ya más de medio siglo que dejó

de ser un islote solitario en las afueras. Antes de la guerra, este barrio y el Guinardó se componían de torres y casitas de planta baja: eran todavía lugar de retiro para algunos aventajados comerciantes de la clase media barcelonesa, falsos pavos reales de cuyo paso aún hoy se ven huellas en algún viejo chalet o ruinoso jardín. Pero se fueron. […] Además de los viejos chalets y de algún otro más reciente, construido en los años cuarenta, cuando los terrenos eran baratos, se ven casitas de ladrillo rojo levantadas por emigrantes, balcones de hierro despintado, herrumbrosas y minúsculas galerías interiores presididas por un ficticio ambiente floral, donde hay mujeres regando plantas que crecen en desfondados cajones de madera y muchachas que tienden la colada con una pinza y una canción entre los dientes. Al pie de la escalera de la ermita de los Carmelitas hay una fuente pública en medio de un charco en el que chapotean niños con los pies descalzos. […]

El barrio está habitado por gentes de trato fácil, una ensalada picante de varias regiones del país, especialmente del Sur.

Adaptado de Juan Marsé (1966). *Últimas tardes con Teresa*. Barcelona: Seix Barral: 24-25.

.....

.....

.....

.....

b. Fíjate en la posición de los adjetivos subrayados en el texto que se utilizan para describir este barrio. ¿Podrías cambiar esta posición? ¿Cambiaría el significado o el estilo?

c. Busca en el texto las distintas formas que tiene el autor para describir el Monte Carmel sin necesidad de repetir la misma palabra.

Ejemplo: El Monte Carmelo es una colina... La colina se levanta...

.....

.....

.....

.....

d. ¿Qué semejanzas y diferencias encuentras respecto a la adaptación cinematográfica de esta secuencia?

e. ¿Crees que los barrios se relacionan con las clases sociales? Justifica tu respuesta.

5. Escoge una de estas opciones y prepara una exposición oral. No olvides decidir y ensayar primero los puntos más importantes.

OPCIÓN A: En el texto de Juan Marsé se mencionan algunos tipos de construcciones: torres, casas, chalets. Escoge una de las siguientes. Son casas típicas según la región de España en la que se encuentren. Descríbela utilizando los adjetivos que necesites y después muestra alguna foto o imagen a tus compañeros.

- Alquería
- Barraca
- Borda
- Caserío
- Cortijo
- Masía
- Pazo
- Torre

OPCIÓN B: En pequeños grupos, escoged uno de los siguientes barrios de España, describidlo (cómo es, qué tipo de actividades se pueden hacer, con qué servicios cuenta, etc.) y presentadlo ante vuestros compañeros.

- Albaicín
- Barrio de Gracia
- Barrio Gótico
- Carabanchel
- Chamberí
- Chueca
- El Eixample
- El Ensanche
- Lavapiés
- Malasaña
- El Sardinero
- Santa Cruz
- Triana

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- El programa de TVE, *Versión española*, habla de las relaciones entre literatura y cine a partir de la película *Últimas tardes con Teresa* en http://www.rtve.es/alacarta/videos/version-espanola/version-espanola- 20120424-2200-169/1410484/
- Compara los distintos finales que proponen los dos autores y contrástalos.
- Puedes comparar el lugar en el que vive Manolo con la Villa de Blanes que tiene Teresa, en el momento en que no están los dueños de casa pero Maruja, la criada, se lo enseña (pp. 94-96).
- Todas las novelas de Juan Marsé muestran cómo era Barcelona en la posguerra o en una época más actual *Canciones de amor en Lolita's Club*.
- La mayoría de las novelas de Juan Marsé se han llevado a la pantalla: *La oscura historia de la prima Montse* (Jordi Cadena, 1977); *La muchacha de las bragas de oro* (Vicente Aranda, 1980); *Si te dicen que caí* (Vicente Aranda, 1989); *El amante bilingüe* (Vicente Aranda, 1993); *El embrujo de Shanghai* (Fernando Trueba, 2002); *Canciones de amor en el Lolita's Club* (Vicente Aranda, 2007) y la serie de televisión *Un día volveré* (Francesc Betriu, 1993).

Si te ha gustado la lectura de las páginas de la novela y el visionado de las secuencias de la película *Últimas tardes con Teresa*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Juan Marsé	Gonzalo Herralde
Nació en Barcelona en 1933.	Nació en Barcelona en 1949.
Las novelas más importantes son:	Sus películas más importantes son:
Encerrados con un solo juguete (1960) *Esta cara de la Luna* (1962) *Últimas tardes con Teresa* (1966) *La oscura historia de la prima Montse* (1970) *Si te dicen que caí* (1973) *La muchacha de las bragas de oro* (1978) *Un día volveré* (1982) *Ronda del Guinardó* (1984) *El amante bilingüe* (1990) *El embrujo de Shanghai* (1993) *Rabos de lagartija* (2000) *Canciones de amor en Lolita's Club* (2005) *Caligrafía de los sueños* (2011) *Noticias felices en aviones de papel* (2014)	*La muerte del escorpión* (1975) *Raza, el espíritu de Franco* (1977) *El asesino de Pedralbes* (1978) *Vértigo en Manhattan* (1980) *Últimas tardes con Teresa* (1984) *Laura a la ciutat dels sants* (1986) *La febre d'or* (1993)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 2. 9. *La voz dormida*

Ámbito público: bienes y servicios (la justicia)

	La voz dormida de Benito Zambrano (2011). Película (118').		*La voz dormida* de Dulce Chacón (2002). Novela.

Tarea	Simular un juicio.
Nivel	A partir de un nivel B2.
Tiempo	2h 30 minutos.
Contenidos pragmáticos	- Describir una persona, un lugar, una imagen. - Expresar (des)acuerdo. - Tomar y ceder la palabra. - Defender, exculpar. - Transmitir una información. - Dar una opinión o valoración. - Resumir. - Exponer. - Argumentar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Las cárceles de mujeres en la posguerra española. - La justicia. - Reconocer el registro formal legal.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Revisión del pretérito imperfecto de indicativo con valor descriptivo. - Revisión del estilo indirecto. **2. Discursivos** - Organización de una sentencia jurídica. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con el lenguaje jurídico. Características de este lenguaje. **4. Fonéticos y ortográficos** - Reconocimiento de patrones entonativos propios de las principales variedades del español: rasgos del español de Andalucía. Conocimiento del seseo. - El uso de las mayúsculas en los textos jurídicos.
Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Reconocer la función general y la organización de los tipos de texto a los que se enfrenta para agilizar la comprensión. - Intentar reparar lagunas de comprensión a partir del contexto, palabras claves, redundancias, ejemplos y de los propios conocimientos. - Intentar adivinar el significado de palabras desconocidas o dudosas a partir del contexto, del conocimiento de otras lenguas. - En la expresión oral grabarse para verificar después, con la ayuda del profesor y de los compañeros, la transmisión del mensaje y para tomar conciencia de las dificultades.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Mi hija Hildegart* de Fernando Fernán Gómez (1977).Basada en la novela *Aurora de sangre, vida y muerte de Hildegart* de Eduardo de Guzmán Espinosa (1973).
  Tema concreto: la estancia en la cárcel y el juicio de una mujer que ha asesinado a su hija. Ambientada en los años 30.
- *El lápiz del carpintero* de Antón Reixa (2003). Según la novela homónima de Manuel Rivas (1998).
  Tema concreto: la acción se desarrolla en una cárcel, donde está encarcelado un médico republicano y su mujer va continuamente a verlo.
- *Los girasoles ciegos* de José Luis Cuerda (2008). Según la novela del mismo título de Alberto Méndez (2005).
  Tema concreto: la persecución ideológica en los años 40.
- *Pà negre (Pan negro)* de Agustí Villaronga (2010). A partir de la novela homónima de EmiliTeixidor (2003) y de algunos fragmentos de sus novelas *Sic transit Glòria Swanson* (1979) y *Retrat d' un assassí d' ocells* (1988).
  Tema concreto: la posguerra española y el efecto que tiene en personas que no eran de ninguna ideología. Una de las diferencias con *La voz dormida* es que está ambientada en el mundo rural.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Benito Zambrano **Productor:** Antonio Pérez **Guion:** Benito Zambrano e Ignacio del Moral **Música:** Magda Rosa Galván y Juan Antonio Leyva **Fotografía:** Álex Catalán	**Intérpretes:** Hortensia (Inma Cuesta); Pepita (María León); Paulino "El Chaqueta Negra" (Marc Clotet); Felipe Vargas (Daniel Holguín); Mercedes, funcionaria de prisiones (Ana Wagener), el juez instructor (Antonio Dechent)

La voz dormida

1.a. Compara la dedicatoria que escribe Dulce Chacón, la autora de la novela *La voz dormida*, con la del director Benito Zambrano en su película.

Dulce Chacón:	Benito Zambrano:
A los que se vieron obligados a guardar silencio.	*Esta película quiere ser un homenaje a todas las mujeres que lloraron en silencio en las puertas y en las tapias de los cementerios. A las mujeres que se sacrificaron por los encarcelados y los perseguidos. A todas las mujeres que murieron en las comisarías, en las cárceles o frente a los pelotones de ejecución.*

b. En parejas, intentad escribir el posible argumento de esta película. Podéis utilizar los nombres que aparecen en la ficha técnica e imaginar la época en la que tendrá lugar esta historia.

.....

.....

.....

.....

c. Observad el tráiler de la película. ¿Qué nueva información añade a la que habíais escrito?

▶ http://www.labutaca.net/trailers/la-voz-dormida/

d. Ahora, leed el argumento a vuestros compañeros de clase y comparadlo con la sinopsis de la película. ¿Quién se aproxima más a lo que se dice en ella?

Pepita, una joven cordobesa de origen rural, va a Madrid en la posguerra para estar cerca de su hermana Hortensia, que está embarazada y en prisión. Allí, Pepita conoce a Paulino, un valenciano de familia burguesa, que lucha junto a su cuñado Felipe en la sierra de Madrid. A pesar de la dificultad de su relación, se enamoran apasionadamente. Hortensia es juzgada y condenada a muerte, aunque la ejecución no se llevará a cabo hasta después del parto. Pepita intenta por todos los medios y en todas las instancias que condenen la ejecución. Por ello, va todos los días a la prisión con el objetivo de que le entreguen al futuro hijo de Hortensia, suplicando que no lo den en adopción o lo internen en un orfanato.

Adaptado de http://www.labutaca.net/peliculas/la-voz-dormida/

2. Esta es Hortensia, una de las protagonistas de *La voz dormida*. Observa la imagen, lee la descripción y di si crees que el director ha logrado transmitir cómo es este personaje.

La mujer que iba a morir se llamaba Hortensia. Tenía los ojos oscuros y no hablaba nunca en voz alta. Sólo cuando la risa le llenaba la boca, se le escapaba un Ay madre mía de mi vida que aún no había aprendido a controlar, y lo repetía casi a gritos sujetándose el vientre. Se pasaba gran parte del día escribiendo en un cuaderno azul. Llevaba el cabello largo, anudado en una trenza que le recorría la espalda, y estaba embazada de ocho meses. Ya se había acostumbrado a hablar en voz baja, con esfuerzo, pero se había acostumbrado. Y había aprendido a no hacerse preguntas, a aceptar que la derrota se cuela en lo hondo, en lo más hondo, sin pedir permiso y sin dar explicaciones. Y tenía hambre, y frío, y le dolían las rodillas.

Dulce Chacón (2002). *La voz dormida*. Madrid: Santillana: 11

3. a. Hortensia tiene una hermana, Pepita, que la visita en la cárcel. Las dos hermanas son andaluzas. Observa esta secuencia [14'06"-14'58"] y resume de qué hablan.

Pepita le dice a Hortensia que…

Hortensia le dice a Pepita que…

b. ¿Qué rasgos del andaluz has escuchado?

4.a. Observa el inicio de la película [1'17"-5'32"]. ¿Cómo es la iluminación? ¿Qué colores escoge el director en la secuencia que acabas de ver? ¿Cómo es la música y los ruidos que se oyen? Justifica tu respuesta.

b. La película está ambientada en la Cárcel de Mujeres de Ventas (Madrid). Lee la siguiente información sobre esta cárcel. ¿Estás de acuerdo con el pensamiento de Victoria Kent? ¿Por qué?

La Cárcel de mujeres de Ventas se construyó en el año 1931, durante la Segunda República Española. Fue ideada por la feminista Victoria Kent, primera Directora General de Prisiones. El proyecto era construir una prisión modelo para mujeres, ya que anteriormente estas eran hacinadas en depósitos de reclusas, que eran llamadas galeras de mujeres. Con la cárcel de Ventas, Kent se propuso dignificar la condición de la mujer reclusa de cara a su reinserción.

Pensaba que las sociedades están obligadas a recuperar al delincuente como persona activa, y que las cárceles son el instrumento para ello.

En 1939 y tras el fin de la Guerra Civil Española, la dictadura de Francisco Franco convierte la cárcel en un almacén de reclusas donde todas eran hacinadas y tratadas en pésimas condiciones. La cárcel, que fue construida para un número de 450 personas, superaba las 4.000.

Esta cárcel permaneció abierta hasta el año 1967, año en que fue demolida para construir viviendas y estuvo ubicada en la actual calle Marqués de Mondéjar del barrio de Ventas en Madrid.

Adaptado de Wikipedia.

5.a. Normalmente, en un juicio existe un fiscal (la acusación) y un abogado defensor. Observa la siguiente secuencia [43'22"-47'30"] en la que se va a procesar a Hortensia y responde a las siguientes preguntas.

1. ¿Qué solicita el fiscal para las procesadas?

   .....

2. ¿Qué pide la defensa?

   .....

3. ¿Por qué el juez decide posponer ese día el juicio?

   .....

4. Finalmente, ¿cuál es la sentencia para Hortensia Rodríguez?

.....

b. La novela de Dulce Chacón tiene tres partes y la segunda termina con la sentencia de ejecución de Hortensia. Lee el documento, indica las secciones que tiene y subraya aquellos términos que, en tu opinión, pertenezcan al lenguaje jurídico.

RESULTANDO.- Probado y así lo declara el Consejo, que la procesada, Hortensia Rodríguez García, de malos antecedentes morales y perteneciente a las J.S.U., ingresa voluntaria en el Ejército rojo prestando servicio en las Milicias del Pueblo de Córdoba, y toma parte en los desmanes y crímenes que se cometen en la citada capital contra personas de derechas. Y probado, así mismo, que la procesada es detenida en las huertas de El Altollano mientras hacía acopio de víveres destinados a los bandoleros de Cerro Umbría.

CONSIDERANDO.- Que los hechos que se declaran probados y que se refieren a la procesada, son constitutivos de un delito de ADMISIÓN A LA REBELIÓN, previsto y penado en el Núm. 2 del art. 258 del C. de J.M., delito del que aparece responsable en concepto de autora por su participación directa y voluntaria.

CONSIDERANDO.- Que el Consejo, haciendo uso de las facultades que le conceden los art. 172 y 173 del C. de J.M., y teniendo en cuenta que es de aplicar el Grupo Y, apartado 11- con agravante de trascendencia y peligrosidad-, del Anexo a la Orden de 15 de enero de 1940, estima justo imponer la pena en su máxima extensión.

CONSIDERANDO.- Que todo responsable criminalmente de un delito o falta lo es también civilmente.

VISTOS.- Los preceptos citados y demás de general aplicación.

FALLAMOS.- Que debemos condenar y condenamos a la procesada, como autora del delito de ADHESIÓN A LA REBELIÓN, con las agravantes de trascendencia y peligrosidad, a la pena de MUERTE y accesorias legales correspondientes, para caso de indulto, debiendo ser ejecutada la procesada por FUSILAMIENTO. En cuanto a responsabilidad civil se estará a lo dispuesto en la Ley de 9 de febrero de 1939.

Así, por esta nuestra sentencia lo pronunciamos, mandamos y firmamos.

Dulce Chacón (2002). *La voz dormida*: 245-246.

c. Estos son algunos de los rasgos del lenguaje jurídico. Pon un ejemplo de cada uno de ellos a partir del texto anterior.

1. Se prefiere el uso de sustantivos y adjetivos en lugar de verbos.
   Víveres destinados x que se destinan; .....
   .....

2. Hay un abuso de formas no personales del verbo (gerundio, infinitivo, participio).
   Resultando; .....
   .....

3. Siglas y ciertas abreviaturas.
   .....

4. Uso aleatorio de mayúsculas en nombres comunes para enfatizar.
   .....

6. Imagina que tienes que intervenir en un juicio. En grupos de tres, decidid quién es el fiscal, el abogado y el juez. Elegid uno de estos delitos. Tenéis unos minutos para pensar en posibles argumentos. ¡Podéis grabar vuestras intervenciones para ver después cómo defendéis vuestros argumentos!

A. Un adolescente ha robado una botella de alcohol en un supermercado para hacer botellón con sus amigos.

B. Una anciana ha querido atracar un banco con una fregona y una escoba. Ha habido varios heridos.

C. Un estudiante universitario ha insultado a su profesor y le ha pinchado las ruedas de su coche porque no le ha aprobado el examen.

D. Una vecina le ha cortado las cuerdas de tender la ropa a otra porque no soportaba que tendiera a cualquier hora haciendo un ruido insoportable.

Recuerda que existen algunas fórmulas para intervenir en un juicio.

- *El fiscal pide para el acusado…*
- *Con la venia de este Tribunal, esta defensa solicita…*
- *Fallamos…*
- *La vista ha terminado.*

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- No te pierdas la historia de Elvirita en el libro, hermana de Paulino/Chaqueta Negra, cómo consigue salir de la cárcel y de qué manera llega hasta Praga.
- Reflexiona sobre la historia de doña Amparo, que vive en el piso de arriba de su casa sin ver a su marido, don Fernando, porque éste no quiere seguir siendo médico.
- Compara los finales: los detalles que se dan en la novela sobre la historia de Pepita y Jaime/Paulino; y el final de la película, narrado en una voz en *off*, por Tensi, la hija de Hortensia.
- Echa un vistazo al final del libro donde tienes un ejemplo de texto instruccional para ver cómo eran los pasos que debía seguir un preso republicano cuando salía de la cárcel.
- Escucha la "Nana de la hierbabuena", compuesta por Carmen Agredano para la película y ganadora del Goya 2012 a la "Mejor canción original". Es la nana que canta Hortensia a su hija recién nacida, a esa voz aún dormida. Puedes escucharla en http://www.goear.com/listen/34e078f/mi-nina-bonitanana- carmina-agredano o verla en https://www.youtube.com/watch?v=FOQt0IT5VHM.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *La voz dormida*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

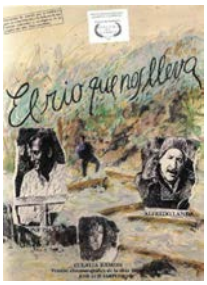
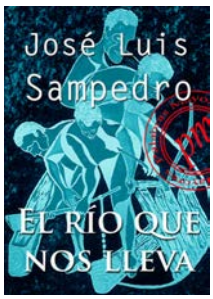
Dulce Chacón	Benito Zambrano
Nació en Zafra (Badajoz) en 1954 y murió en un pueblo de Madrid en 2003.	Nació en Lebrija (Sevilla) en 1965. Además de director de cine es guionista.
Sus obras más importantes son:	Sus películas más importantes son:
Algún amor que no mate (1996) *Blanca vuela mañana* (1997) *Háblame, musa, de aquel varón* (1998) *Cielos de barro* (2000) *La voz dormida* (2002)	*¿Para qué sirve un río?* (1991) *Los que se quedaron* (1993) *El encanto de la luna llena* (1995) *Solas* (1999) *Padre Coraje* (2002) *Habana Blues* (2005) *La voz dormida* (2011)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 3. Ámbito profesional

4. 1. 3. 1. *El río que nos lleva*

Ámbito profesional: naturaleza

	*El río que nos lleva* de Antonio del Real (1988). Película (116').		*El río que nos lleva* de José Luis Sampedro (1961). Novela.

Tarea	Elaborar una exposición oral sobre un oficio perdido relacionado con la naturaleza. Preparar una ruta que siga un oficio perdido.
Nivel	A partir de un nivel B2.
Tiempo	1h 30' (sin contar con los tiempos de las exposiciones).
Contenidos pragmáticos	- Facilitar una palabra o expresión. - Pedir y dar información detallada sobre lugares, actividades, costumbres. - Describir con detalle lugares y actividades. - Resumir información. - Definir.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Los oficios perdidos y su relación con la naturaleza. - Reconocer el registro vulgar. - Reconocer el referente cultural de algunas expresiones.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - El determinante: elección del artículo determinado o indeterminado. Omisión del artículo. **2. Discursivos** - Organización de una exposición oral: introducción, desarrollo y conclusiones. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con la naturaleza. Expresiones idiomáticas. - Refranes relacionados con la naturaleza. **4. Fonéticos y ortográficos** - Signos de puntuación: el punto, los dos puntos y la coma.
Contenidos estratégicos	- Buscar y localizar textos que respondan a la necesidad concreta de información. - Tener a mano materiales de consulta. - Intentar captar primero el sentido general de lo que se lee. - Dejar en suspenso algo que no se entiende para observar el conjunto y volver después a ello. - Utilizar diccionarios para la búsqueda de léxico. - Retener palabras y expresiones nuevas y utilizarlas para verificar su uso.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *El viaje a ninguna parte* de Fernando Fernán Gómez (1986) a partir de la novela del mismo título y autor (1985).
  Tema concreto: pueden observarse algunos oficios ya perdidos como los cómicos de la legua, el pregonero.
- *El bosque animado* de José Luis Cuerda (1987) según la novela homónima de Wenceslao Fernández Flórez (1943). También fue adaptada en 1945 por José Neches con el título de *Afan-Evu (El bosque maldito)*, por A.F. Simón (1975) con el título de *Fendetestas* y cuenta con una versión animada realizada en 2001 por Ángel de la Cruz y Manolo Gómez.
  Tema concreto: pueden verse secuencias en las que aparecen oficios perdidos como el pocero, el labrador, la vendedora de leche, todo ambientado en los parajes y bosques de Galicia, al menos en la novela.
- *Las ratas* de Antonio Giménez Rico (1997) a partir de la novela homónima de Miguel Delibes (1962).
  Tema concreto: especial atención merece el protagonista, el Nini, un niño de doce años que tiene unos poderes especiales para saber qué va a suceder con las cosechas del campo, la lluvia, los animales, etc.
- *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda (1999). Basada en algunos relatos del libro *¿Qué me quieres amor?* de Manuel Rivas (1997).
  Tema concreto: puede seleccionarse la secuencia en la que el profesor don Gregorio sale con sus alumnos al campo para descubrir la naturaleza.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Antonio del Real **Productor:** Antonio del Real **Guion:** Antonio Larreta, José Luis Sampedro y Antonio del Real **Montaje:** Miguel González Sinde **Música:** Lluis Llach y Carles Cases **Fotografía:** Federico Ribes	**Intérpretes:** Roy Shannon (Tony Peck), El Americano (Alfredo Landa), Paula (Eulalia Ramón), el Rubio (Juan José Artedo), Don Ángel (Fernando Fernán Gómez), Dámaso (Santiago Ramos), Cuatrodedos (Ovidi Montllor)

El río que nos lleva

📖 **1.a. Lee los siguientes fragmentos de la novela *El río que nos lleva* de José Luis Sampedro (1961) y trata de resumir de qué trata esta obra. No te preocupes si no entiendes todo el vocabulario.**

TEXTO 1

Con las cerradas barbas, los pañuelos anudados a la cabeza bajo el sombrero, los ganchos como lanzas y los pantalones atados al tobillo, parecían, a primera vista, jinetes a punto de montar a caballo para una aventura siniestra. […] Para salvar un desnivel del rocoso cauce, los gancheros habían construido un castillete de troncos en rampa. Lo asombroso es que todo el conjunto se sostenía sin clavos ni cuerdas, como una arquitectura de mondadientes gigantescos. […] Un ganchero, plantado sobre los dos troncos tendidos a modo de pasarela en la cabecera de la rampa, miró hacia abajo y dio un grito prolongado. -¡Palo vaaa!

Mientras retumbaba el eco, haciendo aletear ruidosamente a unos negros pajarracos, el hombre clavó el gancho en un palo y le hizo embocar el deslizadero. El tronco resbaló y bajó sin violencia, como un navío en su botadura. Siguieron otros, y poco a poco empezó a pasar el bosque flotante.

TEXTO 2

El alto Tajo no es una suave corriente entre colinas, sino un río bravo que se ha labrado a la fuerza un desfiladero en la roca viva de la alta meseta. Y todavía corroe infatigable la dura peña saltando en cascada de un escalón a otro, como los que han dado nombre a aquella hoz. Sí, el esfuerzo del río continúa: lo demuestra el aspecto caótico de obra a medio hacer, con los desplomes de tierra al pie los acantilados, las enormes peñas rodadas desde lo alto hasta en medio del cauce, la rabia de las aguas y el espumajeo constante. El río bravo sigue adelante, prefiriendo la soledad entre sus tremendos murallones, aislado de la altiplanicie cultivada y de sus gentes, para que nadie venga a dominarle con puentes o presas, con utilidades o aprovechamientos. Los pueblos le huyen, asustados por las bajadas al barranco y temerosos de las riadas. Apenas los pastores y los trajinantes se le acercan por necesidad. Solo los gancheros se atreven a convivir con él.

TEXTO 3

- ¿Y cuándo se echan los troncos al río? –preguntó Shannon.

- Se encambran todo el invierno, pa airearlos, y se embarcan según va el derretío de la nieve. Por marzo, como se dicen: "Marzo con sus marzadas se lleva las maderadas". Se contrata la gente, se ve la salida pa animarse y ¡hala!, a trajinar… Yo que andaba aburrío, pues me enganché.

Adaptado de José Luis Sampedro (1961). *El río que nos lleva*. Barcelona: Plaza&Janés. Capítulo 2.

b. Pon un título que resuma cada fragmento.

📽👄 **2.a. Comprueba con las siguientes imágenes de la adaptación cinematográfica de Antonio del Real (1989) quiénes son estos gancheros [8'9"- 10'48"]. ¿Adónde crees que llevan estos troncos? ¿Para qué? ¿Te han ayudado las imágenes para entender mejor los textos anteriores?**

b. ¿Qué texto de la actividad 1.a. corresponde mejor a las imágenes que acabas de ver? Justifica tu respuesta.

3.a. Subraya todas las palabras del texto 2 de la actividad 1.a. que estén relacionadas con la naturaleza. ¿Conoces su significado? Busca en el diccionario aquellas que no conozcas.

b. Subraya todas las palabras del texto 2 de la actividad 1.a. que estén relacionadas con la naturaleza. ¿Conoces su significado? Busca en el diccionario aquellas que no conozcas.

c. Busca el significado de las siguientes expresiones, relacionadas con las palabras *río*, *madera* y *tronco*, en la columna de la derecha.

1. Cuando el río suena, agua lleva.	a. Expresión que se utiliza para ahuyentar la mala suerte.
2. Estar como un tronco.	b. Poseer cualidades para hacer algo.
3. Hacer leña del árbol caído / Del árbol caído, todos hacen leña.	c. Todos los rumores tienen parte de verdad.
4. Tener madera de algo.	d. Dormir profundamente.
5. Tocar madera.	e. Sacar provecho de algo cuando a alguien le van mal las cosas.

4.a. ¿Quieres saber algo más sobre los gancheros? En parejas, leed este texto de una página web y puntuadlo correctamente con los puntos, las comas y los dos puntos que faltan.

La madera ha sido un recurso económico fundamental de la comarca del Alto Tajo desde tiempos ancestrales debido a la gran cantidad de bosques que aquí hay De la madera han surgido varios oficios que han ocupado a las personas de los pueblos de la zona el resineo el carboneo y la maderada De estos tres el de la maderada es el más representativo de ellos

Los gancheros transportaban los árboles principalmente pinos talados en los bosques del Alto Tajo a través de los ríos Tajo y Guadiela hasta las fábricas establecidas en Aranjuez Toledo e incluso Talavera de la Reina El oficio de la ganchería perduró hasta avanzados los años 40 tras el inicio de la construcción de las presas de Entrepeñas y de Buendía que dificultaban la bajada de la madera y cuando el transporte por camión comenzó a ser más rentable que por el río

La forma de vida de los Gancheros inspiró a José Luis Sampedro para escribir El río que nos lleva en 1961 que narra la última maderada desde el Alto Tajo hasta Aranjuez a través de un minucioso estudio topográfico de los lugares por los que discurre el recorrido en plena época de postguerra

b. Continúa leyendo el artículo anterior, pero decide si tienes que utilizar el artículo determinado (el/la/los/las), indeterminado (un/una/unos/unas) o nada en los espacios en blanco.

En ..... años 1930, durante su adolescencia cuando vivía en Madrid, Sampedro se quedó prendado de ..... gancheros a su llegada con ..... maderas a Aranjuez por ..... río Tajo, ... espectáculo que reunía todos ..... meses de marzo a ..... vecinos de ..... localidad. En ..... años 1950, mapa en mano, decidió recorrerse ..... Alto Tajo para ver ..... terreno y contactar con ..... gancheros. En 1961 volvió a la zona para reconocer ..... lugares por ..... que pasaron ..... gancheros y preparar así su novela, que vería ..... luz meses después ..... novela fue traducida a varios idiomas y en 1988 Antonio del Real dirigió ..... película basada en ..... libro y que se rodó en ..... mismos parajes que describió Sampedro.

Adaptado de http://rutadelosgancheros.com/

5. Investiga sobre una de estas opciones y prepara una exposición oral de no más de 10 minutos sobre uno de estos temas. No olvides hacer una introducción, un desarrollo y una conclusión claros.

OPCIÓN A: Individualmente. ¿Conoces otros oficios perdidos? Escoge uno de estos, explica qué hacían y por qué crees que han desaparecido. Todos tienen relación de algún modo con la naturaleza.

- El cañicero
- El labrador
- El carbonero
- El pocero
- El hachero
- El resinero

OPCIÓN B: En pequeños grupos, informaos sobre alguna ruta por la naturaleza que se relacione con un oficio perdido, como la propuesta por Sampedro. Aquí tenéis algunos ejemplos. Intentad señalar qué se hace, por dónde se va, buscad fotos, mapas, etc.

http://www.hola.com/viajes/2013082666531/pueblos-gancheros-alto-tajoguadalajara/

http://www.visitaporelmoncayo.com/2014/01/sendero-de-los-oficios-perdidosde. html

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- Luis García Berlanga, director de cine, intentó llevar esta novela a la pantalla en los años 60, pero la censura no lo permitió. Después, el director Mario Camus se interesó por ella, pero no consiguió sortear los problemas económicos.
- La película fue considerada de interés por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) por su defensa de los valores culturales y ecológicos de la región del Alto Tajo.
- La historia está contada desde el punto de vista de un extranjero, el irlandés Roy Shannon, que ha vivido la Segunda Guerra Mundial y que ahora es una persona que no cree en el ser humano. Al conocer a estos gancheros, ve que la dignidad y la solidaridad humana aún existen.
- Observa los Extra que contiene el DVD y, en el programa de televisión *Versión española* que se incluye, escucha lo que dice José Luis Sampedro acerca de cómo escribió esta novela [14'-16'57"] y lo que comenta Antonio del Real sobre la adaptación [23'45"-27"].

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *El río que nos lleva*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

José Luis Sampedro	Antonio del Real
Nació en Barcelona en 1917 y murió en Madrid en 2013. Además de escritor fue economista.	Nació en Cazorla (Jaén) en 1947. Además de director de cine ha sido también actor, productor y guionista.
Sus obras literarias más importantes son:	Sus películas principales son:
La estatua de Adolfo Espejo (1939) *Congreso en Estocolmo* (1952) *El río que nos lleva* (1961) *El caballo desnudo* (1970) *Octubre, octubre* (1981) *La sonrisa etrusca* (1985) *La vieja sirena* (1990) *Real Sitio* (1993) *El amante lesbiano* (2000) *La senda del drago* (2006) *Cuarteto para un solista* (2011) *Monte Sinaí* (2012)	*El poderoso influjo de la luna* (1980) *El río que nos lleva* (1989) *Los hombres siempre mienten* (1995) *Cha-cha-chá* (1998) *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero* (2000) *La mujer de mi vida* (2001) *Trilero* (2003) *La conjura de El Escorial* (2008) *Ni pies ni cabeza* (2011)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 3. 2. *El tiempo entre costuras*

Ámbito profesional: compras

	El tiempo entre costuras de Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López Amado (2013). Serie de televisión de 11 capítulos (80 minutos cada uno aproximadamente) para Antena 3.		*El tiempo entre costuras* de María Dueñas (2009). Novela.

Tarea	Presentar un vestido en un desfile de moda.
Nivel	A partir de B2.
Tiempo	2h 30'.
Contenidos pragmáticos	- Describir formas, colores. - Definir. - Explicar o traducir una intervención. - Parafrasear para solucionar un problema de comunicación. - Explicar las causas. - Opinar. Valorar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- ¿Las profesiones femeninas? - La moda: ropa, complementos. - Reconocer el registro de una determinada profesión: costurera.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Subordinación adverbial causal. - Omisión del artículo. **2. Discursivos** - La cohesión del texto con expresiones temporales. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con el campo semántico de la costura. Expresiones idiomáticas. **4. Fonéticos y ortográficos** - Signos de puntuación menos frecuentes: comillas, raya.
Contenidos estratégicos	- Descubrir progresivamente las ideas, formulando hipótesis y contrastándolas. - Reconocer los marcadores discursivos frecuentes en un texto escrito. - Utilizar diccionarios para la búsqueda de léxico. - Definir las palabras. - Buscar, localizar imágenes en Internet que respondan a la información que se busca.

Otras adaptaciones con esta temática

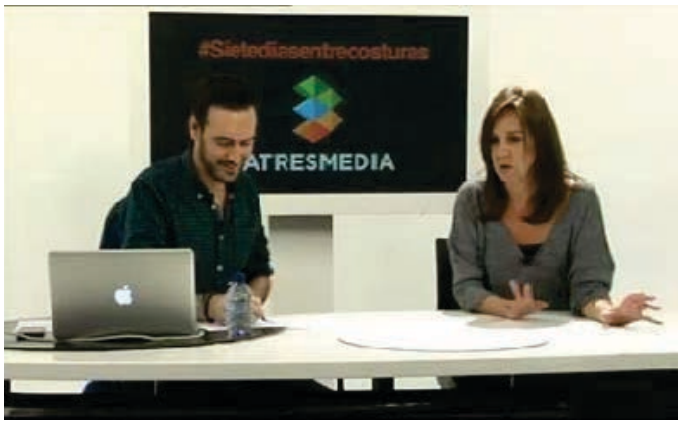
Películas:

- *Vida perra* de Javier Aguirre (1981). Según la novela *La vida perra de Juanita Narboni* de Ángel Vázquez (1982). Existe otra adaptación más reciente de Farida Benlyazid (2005).
  Tema concreto: la vida de una mujer española en Marruecos.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López Amado **Productor:** Emilio A. Pina, Reyes Baltanás **Guion:** Susana López, Alberto Grondona, Carlos Montero **Montaje:** Ángel Armada **Música:** César Benito **Fotografía:** Juan Molina Temboury	**Intérpretes:** Sira (Adriana Ugarte), Ignacio (Raúl Arévalo), Ramiro (Rubén Cortada), Dolores (Elvira Mínguez), el comisario Claudio Vázquez (Francesc Garrido), Candelaria (Mari Carmen Sánchez), Félix Santos (Carlos Santos), Rosalinda Fox (Hannah New), Marcus Logan (Peter Vives), Manuel da Silva (Filipe Duarte), Juan Luis Beigbeder (Tristán Ulloa), Jamila (Alba Flores)

El tiempo entre costuras

1.a. Vas a conocer a María Dueñas, la escritora de la novela *El tiempo entre costuras* (2009) que narra la historia de Sira Quiroga, una costurera a finales de los años 30 en España y Marruecos. Responde a las siguientes cuestiones.



▶ http://www.youtube.com/watch?v=bjWWQKcB_o8 [9'50"- 14'06"]

1. ¿Por qué la escritora escoge la profesión de costurera para su protagonista? (3 razones)

.....

.....

.....

2. ¿Qué le ha gustado de la adaptación televisiva de su novela?

.....

.....

.....

b. ¿Crees que existen determinadas profesiones que son solo para mujeres?

c. El entrevistador dice que "se ha hilado bien la trama". ¿Sabes lo que significa? En parejas, intentad explicar también estas expresiones con la ayuda de sus significados.

1. Hilar bien la trama.	a. Ser el tema que conecta con todos los demás.
2. Hilar fino.	b. Encajar bien todos los elementos de una historia.
3. No dar puntada sin hilo.	c. Hacer o decir las cosas con mucho cuidado y exactitud.
4. Seguir el hilo de algo.	d. Enterarse de lo que se está diciendo.
5. Ser el hilo conductor de algo.	e. Actuar siempre con intención para el beneficio de uno mismo.
6. Tirar del hilo.	f. Sacar, conseguir información.

d. Trata de responder a estas preguntas:

a. ¿Qué libro has leído últimamente en el que la trama estuviera bien hilada?
b. ¿En qué ocasión has tenido que hilar bien fino?
c. ¿Cuándo has visto que alguien no diera puntada sin hilo?
d. ¿Normalmente sigues el hilo de las conversaciones? ¿Con qué temas pierdes el hilo?
e. ¿Cuál es el hilo conductor de la última película que has visto?
f. Si tiran del hilo de algo que sabes, ¿consiguen sacarte la información?

2. La novela y la serie de televisión se titulan *El tiempo entre costuras*. ¿Sabes lo que es una costura? ¿Y un costurero? Selecciona entre estas palabras las que incluirías en un costurero básico.

Alfiler	Botón	Llave inglesa
Aguja	Dedal	Martillo
Alicates	Destornillador	Metro
Bobina de hilo	Imperdible	Tijeras

3.a. Lee algunos fragmentos del capítulo 1 de la novela. ¿A qué se dedica Sira en los años 20?

En aquellos días mi mundo giraba lentamente alrededor de unas cuantas presencias que yo creía firmes e imperecederas. Mi madre había configurado siempre la más sólida de todas ellas. Era modista, trabajaba como oficiala en un taller de noble clientela. Tenía experiencia y buen criterio, pero nunca fue más que una simple costurera asalariada; una trabajadora como tantas otras que, durante diez horas diarias, se dejaba las uñas y las pupilas cortando y cosiendo, probando y rectificando prendas destinadas a cuerpos que no eran el suyo y a miradas que raramente tendrían por destino a su persona. De mi padre sabía poco entonces. Nada, apenas. Nunca lo tuve cerca; tampoco me afectó su ausencia […]

Del negocio de doña Manuela Godina, su dueña, llevaban décadas saliendo prendas primorosas, excelentemente cortadas y cosidas, reputadas en todo Madrid. Trajes de día, vestidos de cóctel, abrigos y capas que después serían lucidos por señoras distinguidas. […]

Transcurrió algún tiempo, sin embargo, hasta que comencé a adentrarme en los secretos de la costura. Antes fui la chica para todo del taller: la que removía el picón de los braseros y barría del suelo los recortes, la que calentaba las planchas en la lumbre y corría sin resuello a comprar hilos y botones a la plaza de Pontejos. La encargada de hacer llegar a las selectas residencias los modelos recién terminados envueltos en grandes sacos de lienzo moreno: mi tarea favorita, el mejor entretenimiento en aquella carrera incipiente. Conocí así a los porteros y chóferes de las mejores fincas, a las doncellas, amas y mayordomos de las familias más adineradas. Contemplé sin apenas ser vista a las señoras más refinadas, a sus hijas y maridos. Y como un testigo mudo, me adentré en sus casas burguesas, en palacetes aristocráticos y en los pisos suntuosos de los edificios con solera. En algunas ocasiones no llegaba a traspasar las zonas de servicio y alguien del cuerpo de casa se ocupaba de recibir el traje que yo portaba; en otras, sin embargo, me animaban a adentrarme hasta los vestidores y para ello recorría los pasillos y atisbaba los salones, y me comía con los ojos las alfombras, las lámparas de araña, las cortinas de terciopelo y los pianos de cola. […]

Al cumplirse un par de años de mi entrada en el negocio, decidieron entre ambas que había llegado el momento de que aprendiera a coser. A los catorce comencé con lo más simple: presillas, sobrehilados, hilvanes flojos. Después vinieron los ojales, los pespuntes y los dobladillos. Trabajábamos sentadas en pequeñas sillas de enea, encorvadas sobre tablones de madera sostenidos encima de las rodillas; en ellos apoyábamos nuestro quehacer. Doña Manuela trataba con las clientas, cortaba, probaba y corregía. Mi madre tomaba las medidas y se encargaba del resto: cosía lo más delicado y distribuía las demás tareas, supervisaba su ejecución e imponía el ritmo y la disciplina a un pequeño batallón formado por media docena de modistas maduras, cuatro o cinco mujeres jóvenes y unas cuantas aprendizas parlanchinas. […]

Aprendí rápido. Tenía dedos ágiles que pronto se adaptaron al contorno de las agujas y al tacto de los tejidos. A las medidas, las piezas y los volúmenes. Talle delantero, contorno de pecho, largo de pierna. Sisa, bocamanga, bies. A los dieciséis aprendí a distinguir las telas, a los diecisiete, a apreciar sus calidades y calibrar su potencial. Crespón de China, muselina de seda, gorguette, chantilly. […]

Cumplí los dieciocho, los diecinueve. Me inicié poco a poco en el manejo del corte y en la confección de las partes más delicadas. Aprendí a montar cuellos y solapas, a prever caídas y anticipar acabados. Me gustaba mi trabajo, disfrutaba con él. Doña Manuela y mi madre me pedían a veces opinión,

empezaban a confiar en mi. «La niña tiene mano y ojo, Dolores –decía doña Manuela-. Es buena, y mejor que va a ser si no se nos desvía. Mejor que tú, como te descuides». […]

Pasaban los años, pasaba la vida. Cambiaba también la moda y su dictado se acomodaba al quehacer del taller. Después de la guerra europea habían llegado las líneas rectas, se arrumbaron los corsés y las piernas comenzaron a enseñarse sin pizca de rubor. Sin embargo, cuando los felices veinte alcanzaron su fin, las cinturas de los vestidos regresaron a su sitio natural, las faldas se alargaron y el recato volvió a imponerse en mangas, escotes y voluntad. Saltamos entonces a una nueva década y llegaron más cambios.

b. Señala con qué conectores marca María Dueñas el paso del tiempo en el texto anterior.

c. Lee de nuevo el siguiente párrafo del texto. ¿Recuerdas para qué se usaban los signos ortográficos de las comillas y la raya?

Me gustaba mi trabajo, disfrutaba con él. Doña Manuela y mi madre me pedían a veces opinión, empezaban a confiar en mi. «La niña tiene mano y ojo, Dolores –decía doña Manuela-. Es buena, y mejor que va a ser si no se nos desvía. Mejor que tú, como te descuides».

d. Observa cómo se narra el texto anterior en el episodio 1 de la serie de televisión [1'55"-6'59"]. Toma nota de las semejanzas y diferencias que encuentras entre ambos textos.

.....

.....

.....

.....

.....

4.a. A continuación, observa un fragmento del episodio 3 [9"-6'24"]. ¿Dónde está ahora Sira? ¿Qué crees que le ha pasado para terminar en este país? ¿Quiénes son los nuevos personajes?

b. ¿Cómo es la evolución de Sira? ¿A qué tipo de clientela trata? [23'28"-26'28"]

5.a. Observa ahora un fragmento del episodio 6 [53'14"- 57']. ¿Dónde encontramos a Sira? ¿Quiénes son los nuevos personajes?

b. Sira logra darse a conocer en Madrid a partir de un desfile de moda. Fíjate en cómo presenta los vestidos en su taller [episodio 6, 1h1'55"-1h5'5"] y el papel que tienen el sonido y la música empleada.

c. Lee cómo describe Sira algunos de los vestidos del desfile. En parejas, ¿os animáis a preparar una descripción a partir de las siguientes imágenes? No olvidéis destacar el material, la forma, el color, los complementos. Podéis utilizar el diccionario.

María presenta vestido de mañana en crepé de China de seda negro con dibujos circulares en blanco. Acompañado de cinturón y aplicaciones en el escote.

Lorena lleva un vestido de tarde en crepé de la China con grandes flores estampadas. Cuello a la caja y falda plisada.

FOTO 1

FOTO 2

FOTO 3

FOTO 4

FOTO 5

FOTO 6

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- No te pierdas la historia de amor entre Sira y Ramiro; Sira y Marcus Logan.
- Investiga a los personajes históricos que aparecen: Rosalinda Powell Fox, Juan Luis Beigbeder, Ramón Serrano Suñer y Alan Hillgarth. ¿Qué relación tienen con Sira Quiroga?
- Investiga más sobre el Protectorado español en Marruecos. ¿Cómo son las relaciones que se transmiten entre España y Marruecos tanto en la novela como en la película?
- Compara los finales. ¿Qué te parecen? ¿Cuál te gusta más? ¿Por qué?

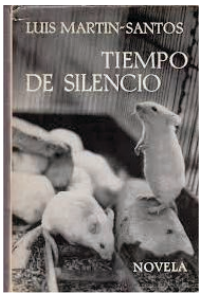
Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la serie de televisión *El tiempo entre costuras*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

María Dueñas	Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López
Nació en Puertollano (Ciudad Real) en 1964. Sus obras más importantes son: *El tiempo entre costuras* (2009) *Misión olvido* (2012)	Iñaki Mercero (1967) ha participado también en la dirección de algunos episodios de series españolas como *El comisario* (2001-2006), *Física o Química* (2008), *Gran Reserva* (2013) o *El Príncipe* (2014). Iñaki Peñafiel ha participado en la dirección de las series de TV *Círculo Rojo* (2007), *Los protegidos* (2011), *Vive cantando* (2013) o *Los Misterios de Laura* (2014). Ha rodado dos cortometrajes, *La boutique del llanto* (1995) y *Amigo no gime* (2004) y el documental *¿Qué tiene debajo del sombrero?* (2006) Norberto López (1966) ha dirigido algunos episodios de las series de TV *Acusados* (2010), *Tierra de lobos* (2010-2011), *El Rey* (2013). Las películas, *La mirada del ángel* (1998), *Nos miran* (2002) y es codirector del documental *¿Cuánto pesa su edificio, señor Foster?* (2010)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 3. 3. *Tiempo de silencio*

Ámbito profesional: ciencia y tecnología

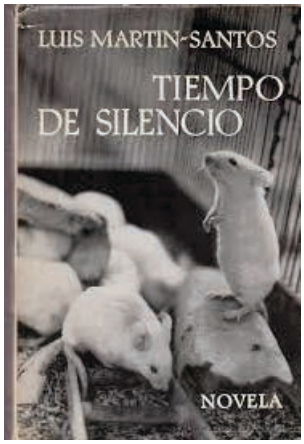
	Tiempo de silencio de Vicente Aranda (1986). Película (111').		*Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos (1961). Novela.

Tarea	- Escribir un texto expositivo/ argumentativo sobre un tema científico. - Adivinar personajes del mundo de la ciencia.
Nivel	A partir de B2.
Tiempo	1h30' (sin contar con las tareas finales).
Contenidos pragmáticos	- Hacer suposiciones y plantear hipótesis. - Halagar. - Lamentarse. - Dar una opinión o valoración. - Expresar cantidad. - Llamar la atención. - Comparar. - Exponer. - Argumentar.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- Reconocer el registro científico.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Oraciones exclamativas. **2. Discursivos** - La cohesión textual: elementos para mantener el tema en un texto. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con la ciencia y la tecnología. - Neologismos. Extranjerismos. - Las siglas. - Reconocimiento y refuerzo en el uso en el uso de recursos del lenguaje: comparaciones. **4. Fonéticos y ortográficos** - Signos de puntuación: la exclamación.
Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Formular hipótesis en cuanto al contenido. - Inferir las intenciones comunicativas. - Reconocer los tipos de mensajes. - Intentar captar primero el sentido general de lo que se ve y de lo que se lee. - Descubrir progresivamente las ideas.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Vicente Aranda **Productor:** Francisco Lara Polop **Guion:** Vicente Aranda y Antonio Rabinat **Montaje:** Teresa Font **Música:** Francisco Alonso **Fotografía:** Juan Amorós	**Intérpretes:** Pedro (Imanol Arias); Dorita y la chica del bar (Victoria Abril); Juan Echanove (Matías); Madre de Matías/prostituta (Charo López); el Muecas (Francisco Rabal); Amador (Francisco Algora); Florita (Diana Peñalver); Doña Luisa (Enriqueta Claver) y Cartucho (Joaquín Hinojosa)

Tiempo de silencio

1.a. Esta es la portada del libro *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos (1961). ¿Cuál crees que puede ser su argumento?



b. Ahora observa uno de los fotogramas de la adaptación cinematográfica de Vicente Aranda (1986). ¿Aporta algo más al argumento que habías pensado?

2. Observa el comienzo de la película y responde a estas cuestiones. Puedes verlo también en este enlace.

▶ http://www.youtube.com/watch?v=WHsM_PKK0cU

1. ¿Dónde están los personajes?
2. ¿Quiénes son estos personajes?
3. ¿Qué problema hay?
4. ¿De qué se queja el investigador?
5. ¿Qué muestra la cámara en primer plano?

3.a. ¿De qué trata este texto? ¿Se hace alguna crítica?

Que la ciencia más que ninguna de las otras actividades de la humanidad ha modificado la vida del hombre sobre la tierra es tenido por verdad indubitable. Que la ciencia es una palanca liberadora de las infinitas alienaciones que le impiden adecuar su existencia concreta a su esencia libre, tampoco es dudado por nadie. (…) Bajo un traje arrugado puede ocultarse el afortunado poseedor de un cerebro que –aunque enclenque, voluminoso- emanará pensamientos todavía por nadie sospechados, fórmulas de nuevas partículas elementales, antiuniversos y semielectrones. (…) Esta multitud estudiosa e investigante dispone de edificios con amplias ventanas, escaleras y pasillos fabricados con auténtico cemento armado. Aunque su dieta sea deficiente y el corte de su traje poco afortunado, aunque oculten en su cartera de cuero negro un bocadillo con el que sustituir la deseada cena caliente, el bedel no les cortará

el paso sino que les dejará con respeto encaminarse hacia los locales donde unas veces unas ratas desparejadas, otras veces unos volúmenes en alemán, otras veces una colección incompleta de una revista norteamericana les proporcionarán los útiles necesarios para la puesta en ejecución de sus ideas. Confortados con tan eficaces estímulos ¿qué de extraño tiene que cada día más y más abundantemente nos sorprendan con los altos productos de su genio? ¡Cuántas patentes industriales no surgen en nuestro suelo que apresuradamente adquieren los rapaces industriales extranjeros! ¡Cuántas drogas inéditas y eficaces no vienen cada día a mejorar los medios de lucha de nuestros voluminosos hospitales! ¡Cuántos téoricos desarrollos de las ciencias más abstrusas, la Física, el cálculo de matrices vectoriales, la química de las macroproteínas, la balística astronáutica no son comunicados a las Academias de los países cultos para su estudio y admirada comprobación! ¡Cuántos ingeniosos prodigios de las ciencias aplicadas no sorprenden al visitante de cualquiera de nuestras Exposiciones de Inventores!

b. Responde a estas cuestiones sobre el fragmento anterior.

1. ¿Qué tipo de texto te parece que es? Justifica tu respuesta.

   ☐ narrativo ☐ expositivo
   ☐ descriptivo ☐ argumentativo

2. Selecciona el léxico del texto que esté relacionado con la ciencia.

   La Física,

3. ¿Con qué se compara la ciencia en el texto?

4. ¿Qué función tienen todas las frases exclamativas finales?

5. ¿De qué maneras se expresa cantidad en el fragmento?

6. ¿De qué forma se logra cohesión en el texto?

c. ¿Qué características tienen en común el texto fílmico y literario anteriores?

4.a. ¿Te parece que el texto de la actividad 3.a. podría estar escrito en la actualidad? Argumenta tu respuesta.

b. Lee ahora el siguiente extracto de un artículo de periódico. ¿Ves alguna similitud con lo que has leído anteriormente? Fíjate en la fecha de publicación.

Ley de la CeniCiencia

Señorías, para retener talento y atraer a científicos de prestigio de otros países no sólo se necesita financiación, sino un modelo de contratación competitivo. No sólo miren al mundo anglosajón para tomar como modelo la flexibilidad de su sistema de financiación, ¡fíjense en su modelo de contratación! Es la combinación de ambas cosas lo que determina en parte su éxito. Ese modelo de contratación es precisamente lo que gran parte de la comunidad investigadora está pidiendo insistentemente: la creación de un contrato temporal de cinco años de duración con una evaluación final que, de ser superada, garantice la estabilización del investigador (lo que se denomina un tenure-track en el mundo académico anglosajón). (…)

El Gobierno defiende un cuento de hadas cuando argumenta que la carrera científica ha quedado perfectamente definida por los nuevos contratos predoctoral, de acceso y de investigador distinguido. Si bien en la fase predoctoral, la ley contiene un aspecto muy positivo (todos los trabajos de investigación se realizarán mediante contratos laborales, tanto en el ámbito público como en el privado), en realidad es el cuento de Ceniciencia, excepto que empieza con un érase una vez, y otra vez, y otra vez...y cuando por fin llega el príncipe azul en forma de ley, éste se enamora de la hermanastra Innovación, se centra en la gobernanza y la fiscalización, y deja a Ceniciencia como estaba... (…)

Señorías, no crean en cuentos de hadas. Pongan los pies en los centros de investigación, tanto en los de aquí, como en los que quieren usar como modelo. Si el objetivo es «tener una ley que nos permita competir en igualdad de oportunidades» es absolutamente necesario que los grupos parlamentarios se comprometan a revisar, con la máxima celeridad posible, tanto la financiación de los centros de investigación -fundamental para que sean los propios centros los que gestionen sus recursos humanos y puedan hacer una planificación de ellos a largo plazo- como el propio contrato de acceso.

Adaptado de Amaya Moro-Martín, investigadora del CSIC

c. Responde a estas preguntas sobre el texto anterior.

1. ¿A quién se dirige?
2. ¿Qué comparaciones utiliza la autora del artículo anterior?
3. ¿Qué neologismos aparecen? ¿Y extranjerismos?
4. ¿Para qué utiliza la autora las exclamaciones?

d. Comenta la siguiente viñeta.

En http://www.investigaciondigna.es/

4.e. Debate. ¿Piensas que en tu país se invierte suficiente dinero en la ciencia y la investigación? Compáralo con lo que sucede en España.

5.a. Investiga sobre uno de estos temas y escribe un texto argumentativo/expositivo (entre unas 200-220 palabras). No olvides redactar una introducción, un desarrollo del tema y unas conclusiones.

1. La Carta por la Ciencia.
2. La fuga de cerebros.

b. Escoged un científico importante de vuestro país y presentarlo al resto de vuestros compañeros que tendrán que adivinar de quién se trata.

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- El director Vicente Aranda utiliza a una misma actriz para representar a dos personajes. Así, por ejemplo, la actriz Victoria Abril es Dorita y una chica que aparece en un bar y Charo López interpreta a la madre de Matías y a la enfermera.
- El autor de *Tiempo de silencio*, Luis Martín Santos, murió a los 42 años en un accidente de tráfico. La novela es en muchos aspectos autobiográfica, ya que su autor fue médico, psiquiatra e investigador, en parte, como Pedro, el protagonista de la novela.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *Tiempo de silencio*, no dudes en seguir la obra de este autor.

Luis Martín Santos	Vicente Aranda
Nació en Larache (Marruecos) en 1924 y murió en Vitoria en 1964. Además de escritor fue médico.	Nació en Barcelona en 1926.
Sus obras literarias más importantes son:	Sus películas principales son:
Tiempo de silencio (1961) *Tiempo de destrucción* (1975, obra póstuma)	*Brillante porvenir* (1964) *Fata Morgana* (1965) *Las crueles* (1969) *La novia ensangrentada* (1972) *Cambio de sexo* (1977) *La muchacha de las bragas de oro* (1979) *Asesinato en el Comité Central* (1982) *Fanny Pelopaja* (1984) *Tiempo de silencio* (1986) *El Lute: camina o revienta* (1987) *El Lute II: mañana seré libre* (1988) *Si te dicen que caí* (1989) *Amantes* (1991) *El amante bilingüe* (1992) *La pasión turca* (1994) *Libertarias* (1996) *La mirada del otro* (1998) *Juana la Loca* (2001) *Carmen* (2003) *Tirante el Blanco* (2006) *Canciones de amor en Lolita's Club* (2007) *Luna caliente* (2010)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 3. 4. *El viaje a ninguna parte*

Ámbito profesional: ciencia y tecnología

	El viaje a ninguna parte de Fernando Fernán Gómez (1986). Película (134'). Premio Goya a mejor película, dirección y guion.		*El viaje a ninguna parte de* Fernando Fernán Gómez (1985). Novela.

Tarea	- Redactar un texto expositivo sobre un invento. - Elaborar un mural/póster con los principales cambios científicos o tecnológicos de la última década.
Nivel	A partir de un nivel B1.
Tiempo	1h 30' (sin contar con los tiempos de las exposiciones)
Contenidos pragmáticos	- Hacer suposiciones y plantear hipótesis. - Preguntar y expresar posibilidad, grado de certeza. - Dar una opinión o valoración. - Mostrar acuerdo o desacuerdo. - Expresar enfado. - Persuadir. - Exponer.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- ¿Cine *versus* teatro? - Inventos que han sustituido a otros.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Oraciones para expresar la probabilidad con modo indicativo, subjuntivo o ambos (*es posible que, puede que*, etc.) - Adverbios que indican duda: probablemente, *seguramente, quizás, tal vez*, etc. **2. Discursivos** - Elementos de una conversación: marcadores para contradecir a alguien, interrumpir una explicación. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con la ciencia y la tecnología. - Léxico relacionado con el cine. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación para mostrar enfado.
Contenidos estratégicos	- Encuadrar la situación de comunicación. - Formular hipótesis en cuanto al contenido. - Inferir las intenciones comunicativas. - Contrastar la entonación de los nativos y la propia.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *El crimen del cine Oriente* de Pedro Costa (1997). Según la novela homónima de Javier Tomeo (1995). **Tema concreto:** se ve cómo eran los cines en la España de los años 50 y puede compararse con la evolución tecnológica que se ha llevado a cabo en el siglo XXI en este ámbito.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Fernando Fernán Gómez **Productor:** Julián Mateos, Maribel Martín y Francisco Villar **Guion:** Fernando Fernán Gómez **Montaje:** Pedro González del Amo **Música:** Pedro Iturralde **Fotografía:** José Luis Alcaine	**Intérpretes:** Fernando Fernán Gómez, José Sacristán, María Luisa Ponte, Juan Diego, Nuria Gallardo, Gabino Diego, Laura del Sol, Agustín González, Óscar Ladoire, Queta Claver, Simón Andreu, Carlos Lemos

El viaje a ninguna parte

1.a. Este es el cartel de la película *El viaje a ninguna parte* de Fernando Fernán Gómez (1986). ¿Adónde crees que van estas personas? ¿Quiénes pueden ser?

Tal vez son/sean, probablemente, quizá(s), a lo mejor, puede que sean…

b. Escucha un fragmento de la entrevista que le realizan al director de esta película en los "Extra" del DVD [1'22"-7'48"]. Señala si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas.

	V	F
0. *El viaje a ninguna parte no es una obra autobiográfica.*	×	
1. La obra retrata a los cómicos que no han tenido éxito.		
2. El autor nunca ha tenido contacto con un cómico de la legua.		
3. El fragmento seleccionado de su película refleja el lenguaje de algunos directores.		
4. El autor desconoce la situación actual del cómico.		
5. Fernando Fernán Gómez tiene ya el futuro asegurado.		
6. Muchos actores jóvenes le molestan con llamadas de teléfono.		
7. El teléfono es un sustituto de la vida actual.		

c. ¿Qué te parecen las siguientes palabras que dice Fernando Fernán Gómez en esta entrevista?

Me parece un medio muy frío. No tengo nada en contra de la gente que habla por teléfono y creo que el teléfono sustituye la vida actual, a una cosa que antes, cuando la vida era más cordial, más íntima, más pequeña, podía ocurrir en la plaza del pueblo, las calles. Y creo que sin teléfono hay mucha gente que no podría actualmente realizarse ni convivir. Lo que yo tengo es un odio mecánico y un poco paleto a ese aparato.

2.a. Los cómicos de la legua están en uno de los pueblos que recorren para actuar esa noche. Lee la discusión que mantienen en el bar algunos cómicos con la gente de ese lugar. ¿Por qué están enfadados?

- ¡A los de aquí no nos quita el pan ningún forastero!

- Lo que el Anselmo quiere decirle, aunque no acierta, es que ha escuchado que quieren trabajar ustedes en lo de la película. ¡Y aquí no trabaja en la película nadie que no sea del pueblo! Intervino mediador Solís:

- Bueno… A mi ni me va ni me viene en esto, pero digo yo que en la película lo normal es que trabajen los que digan los cineastas.

Autoritario, se impuso el alcalde:

- En Navahonda… hay hambre. Ustedes, cómicos habéis trabajado hoy. Y trabajáis mañana. Y algo sacáis. Y luego seguís camino… y a trabajar a otro pueblo. Y cuatro perras que haya en el pueblo, la gente os las da, y me parece bien, porque la gente tiene que reírse…Con esto de la película, nos ha venido Dios a ver. En cuatro días, son unos cuantos jornales. Comprendéis, cómicos, que yo…el alcalde…, no puedo permitir que nos quitéis el pan de la boca.

Con muchísima corrección, sin ninguna violencia, mi padre se dispuso a contestar al discurso del alcalde.

- Perdóneme, señor alcalde… Pero tenemos el mismo derecho a trabajar que ustedes.

Somos del Sindicato Nacional del Espectáculo. Tenemos el mismo derecho.

- ¡Y la misma necesidad!- clamó mi tía.

- ¡Todos somos españoles! –afirmó Rosa.

Y gritó Paco:

- ¡Pero nosotros somos navahondanos!

Y varias voces corearon:

- ¡Ladrones, ladrones!

Me alcé de mi silla y hablé por encima de la voz de mi padre.

- En este pueblo hay hambre, y vosotros, los de Navahonda, tenéis derecho a comer cuando alguien trae al pueblo un pedazo de pan. Este pedazo de pan es vuestro antes de cualquier otra persona. Aunque esa persona también tenga hambre. Mis compañeros y yo eso lo entendemos muy bien; y no queremos quitaros nada. Pero ¿dónde está nuestro maná? ¿Dónde está el maná de los cómicos? ¿En qué tierra caerá que sea nuestra tierra? Nosotros no somos de ninguna parte. Somos del camino…

Nosotros hemos venido a trabajar a Navahonda, que es vuestro pueblo, pero ahora sois vosotros los que queréis dejarnos sin nuestro pan; y digo nuestro porque el trabajo de las películas es cosa nuestra, de los cómicos. Y queréis dejarnos sin él porque no somos de ningún pueblo. Pero ¿por qué somos del camino? Porque, como muy bien ha dicho vuestro alcalde, y con mejores palabras que las mías, por cierto, la gente necesita reír. Y nosotros les llevamos la risa. Y también tenemos hambre. Y también nos falta trabajo.

Adaptado de Fernando Fernán Gómez (1985). *El viaje a ninguna parte*. Madrid: Biblioteca de El Mundo Capítulo 8.

b. ¿Con quién estás tú de acuerdo, con la gente del pueblo o con los cómicos? Justifica tu respuesta.

3.a. Comenta esta conocida escena del cine español en la que don Arturo (interpretado por el propio Fernando Fernán Gómez), actor de teatro, se acerca al mundo del cine. ¿Cómo muestra enfado el director? [1:10:08-1:12:32"]

b. ¿Qué diferencias encuentras entre el cine y el teatro? ¿Crees que alguno de ellos puede llegar a desaparecer?

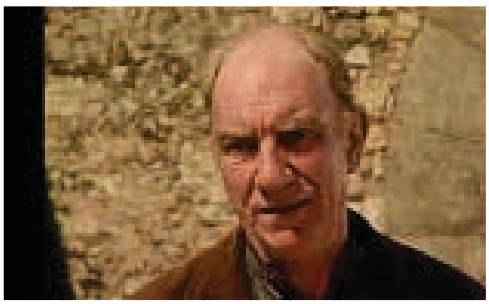
c. En el cine, se habla de distintos planos según aparezca la figura humana. Observa algunos fotogramas de la secuencia que acabas de ver y decide de qué tipo de plano se trata. Puedes ayudarte de las siguientes definiciones.

- **plano general:** la persona es un elemento más del escenario o paisaje.
- **plano entero:** la persona aparece completa, de la cabeza a los pies.
- **plano americano:** muestra a la persona desde las rodillas a la cabeza.
- **plano medio:** la figura humana aparece cortada por la cintura. Puede ser un plano medio largo si se corta por los muslos o un plano medio corto, si se corta por el pecho.
- **primer plano:** se ve el rostro completo.
- **plano detalle:** se ve una parte del rostro.

1. .....

2. .....

3. .....



4. .....

d. ¿Qué te parece que el director de la película sea también su guionista, el actor principal, y el escritor de la novela?

4.a. Como has visto, estos actores se estaban adaptando a nuevos inventos como el cine. ¿Qué otros inventos pueden hacer desaparecer a otros?

b. Escoge un invento y escribe un texto (entre unas 200-220 palabras) en el que:

- Digas en qué época apareció.
- Expongas las causas y las consecuencias de su aparición.
- Des tu opinión sobre su utilidad y su valor en la sociedad.

Puedes ayudarte de la siguiente lista:
▶ http://listas.20minutos.es/lista/101-inventos-que-cambiaron-el-mundo-276334/

5. En grupos de 4, elaborad un mural en el que presentéis los principales cambios científicos o tecnológicos que se han producido en los últimos diez años.

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la película…

- Antes de ser una novela, una película y varias adaptaciones teatrales, *El viaje a ninguna parte* fue un serial radiofónico que empezó a emitirse en Radio Nacional de España (RNE) en 1983. Fernando Fernán Gómez escribió 65 capítulos, de unos 15/20 minutos cada uno. No tuvo demasiado éxito.
- Te sugerimos ver *La silla de Fernando* de David Trueba y Luis Alegre (2006), un documental sobre Fernando Fernán Gómez.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la película *El viaje a ninguna parte*, no dudes en seguir la obra de este autor.

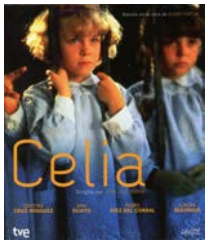
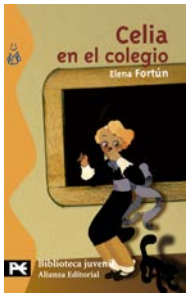
Fernando Fernán Gómez	Fernando Fernán Gómez
Nació en Lima (Perú) en 1921 y murió en Madrid en 2007. Además de escritor fue actor, guionista, director de cine y de teatro. Sus obras literarias más importantes son: *El vendedor de naranjas* (1961) *El viaje a ninguna parte* (1985) *El mal amor* (1987) *El mar y el tiempo*(1988) *El ascensor de los borrachos* (1993) *La Puerta del Sol* (1995) *¡Stop! novela de amor* (1997) *La cruz y el lirio dorado* (1998) *Oro y hambre* (1999) *Capa y espada* (2001) *El tiempo de los trenes* (2004)	Nació en Lima (Perú) en 1921 y murió en Madrid en 2007. Además de escritor fue actor, guionista, director de cine y de teatro. Sus películas principales son: *El mensaje* (1955) *El malvado Carabel* (1956) *La vida por delante* (1958) *El mundo sigue* (1963) *El extraño viaje* (1964) *Ninette y un señor de Murcia* (1965) *Crimen imperfecto* (1970) *Cómo casarse en 7 días* (1971) *Mi hija Hildegart* (1977) *Mambrú se fue a la guerra* (1986) *El viaje a ninguna parte* (1986) *El mar y el tiempo* (1989) *Siete mil días juntos* (1994) *Pesadilla para un rico* (1997) *Lázaro de Tormes* (2001)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 4. Ámbito educativo

4. 1. 4. 1. *Celia*

Ámbito educativo: educación

	*Celia* de José Luis Borau (1993). Serie de televisión para TVE. 6 capítulos de unos 45 minutos cada uno. Disponibles en la web de RTVE http://www.rtve.es/alacarta/videos/celia/		*Celia, lo que dice* (1929) y *Celia en el colegio* (1932) de Elena Fortún. Relatos/Novela.

Tarea	Participar en una tertulia para hablar de cómo eran las clases y el colegio cuando eras pequeño.
Nivel	B1
Tiempo	1h 30 minutos.
Contenidos pragmáticos	- Despedirse de conocidos. - Describir personas, objetos y lugares. - Expresar y contrastar opiniones. - Comparar. - Plantear hipótesis.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- La enseñanza y la educación en los años 30 en España.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Revisión del presente continuo. - Oraciones temporales referidas al pasado (*cuando* + indicativo). - Tiempos del pasado: pretérito imperfecto. **2. Discursivos** - Cohesión: mantener el tema mediante recursos sencillos con referente claro (*aquel año, en aquella época, en aquel momento*, etc.). - Marcadores temporales (*cuando, antes de, después de*). **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con el colegio. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación y ritmo en una canción de recreo.
Contenidos estratégicos	- Intentar captar primero la intención y el sentido general de lo que se ve. - Prestar atención a los diferentes elementos lingüísticos y no lingüísticos (imágenes, formato, entonación, gestos, tono) para agilizar la comprensión. - Volver a escuchar para contrastar sus hipótesis. - Reconocer la importancia de expresarse en una nueva lengua. - Activar los conocimientos previos sobre un tema.

Otras adaptaciones con esta temática

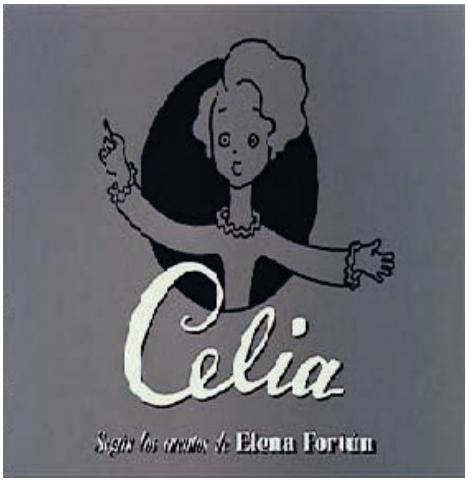
Películas:

- La película *Mafalda* de Daniel Mallo (1981) y los cortos (de menos de 1') para TVE sobre el personaje de Mafalda dirigidos por Juan Padrón (1995). Están basados en las tiras cómicas del humorista gráfico argentino Joaquín Salvador Lavado Tejón, más conocido como Quino. Fueron publicadas en la prensa argentina entre 1964 y 1973.
  Tema concreto: Mafalda es una niña de clase media que quiere comprender también el mundo de los adultos y que está muy comprometida socialmente.
- *El florido pensil* de Juan José Porto (2002) según la novela de Andrés Sopeña Monsalve (1994).
  Tema concreto: la educación española entre las décadas de los cuarenta a los sesenta en clave de humor e ironía.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: José Luis Borau **Productor:** José Luis Borau y José López Rodero **Guion:** José Luis Borau y Carmen Martín Gaite **Montaje:** José Salcedo **Música:** Vainica Doble **Fotografía:** Magi Torruella	**Intérpretes:** Celia (Cristina Cruz Mínguez); María de Montalbán, su mamá (Ana Duato); Pablo Gálvez, el papá (Pedro Díez del Corral); Cuchifritín, el hermanito (Miguel Magaña); Miss Nelly, la institutriz (Sian Thomas); doña Benita (Aurora Redondo); Don Restituto (Ángel de Andrés); la Madre Superiora (María Isbert)

Celia

1.a. Observa con atención los créditos de la serie de televisión *Celia*. ¿Cómo te imaginas que es esta niña? ¿En qué época vive? ¿Qué está haciendo según las imágenes?



▶ http://www.rtve.es/alacarta/videos/celia/celia-capitulo-1/457131/

b. Ve de nuevo las imágenes anteriores, pero presta especial atención a la canción. ¿De qué trata? ¿A qué te recuerda? Anímate a cantarla con tus compañeros.

Hay en Madrid una niña.
Hay en Madrid una niña.
Niña que Celia se llama, ay, sí.
Niña que Celia se llama.
A las personas mayores,
a las personas mayores,
Celia no entendía nada, ay no.
Nada de nada, de nada.
Y se pasaban los días,
Y se pasaban los días,
viviendo un cuento de hadas, ay sí,
viviendo un cuento de hadas.
Celia, hija mía, ¿qué vas a hacer con tanto fantasía?
Celia, cállate.
«Be quiet, you are a naughty girl!»
Celia, chiquitina, nunca serás emperatriz de la China.
Celiaaa...¿qué hace usted?
Ora pro nobis. Pórtese bien.
Celiaaaa
In die iudicii, Libera nos Domine. Amén

2.a. Observa sin sonido esta secuencia del episodio 1 "Soy Celia" [1'32"-3'32"]. ¿Sobre qué crees que hablan los personajes?

b. En grupos de 5, intentad preparar el guion sobre lo que dicen los personajes: la madre, el padre, la tía de Celia, la institutriz inglesa y Celia.

Madre: *Por favor, Luisa, acueste a Celia. Debe de estar durmiéndose ya.*
Institutriz:
Celia:
Institutriz:
Celia:
Institutriz:
(en el comedor)
Tía Julia:
Celia: *Porque usted lo diga, señora.*
Madre:
Celia:
Padre:
Madre:
Celia:
Madre:
Tía:
Celia (off):
(por el pasillo)
Institutriz:
Celia:
Institutriz: *Es que siempre hace lo que quiere…*
Celia:
Institutriz:

c. Reproducid el diálogo como si fueseis los dobladores. Podéis apoyaros de nuevo con la secuencia para hacer vuestras intervenciones.

d. Escucha la secuencia con sonido y contrasta tus hipótesis con ayuda de la transcripción.

Madre: *Por favor, Luisa, acueste a Celia. Debe de estar durmiéndose ya.*
Institutriz: *Desde luego, señora. Sorry. Vamos, no son horas de leer.*
Celia: *¿Dónde lo pone? Yo no tengo sueño.*
Institutriz: *Sí lo tiene usted.*
Celia: *¿Y usted cómo lo sabe? El sueño es mío.*
Institutriz: *It's enough now. Come on, naughty girl.*
(en el comedor)
Tía Julia: *Si eres mala, los Reyes te traerán carbón esta noche.*
Celia: *Porque usted lo diga, señora.*
Madre: *¡Niña!*
Celia: *Hasta mañana, papá.*
Padre: *¡Que duermas bien, hija!*

Madre: *Buenas noches.*
Celia: *Adiós, mamá.*
Madre: *Dale un beso a tu tía, anda.*
Tía: *Buenas noches, monina. ¡Qué edad tan preciosa!*
Celia (off): *Eso será la suya, que se acuesta cuando quiere y hace lo que le da la gana.*
(por el pasillo)
Institutriz: *What are you doing? Stop that!*
Celia: *Solamente quería darle un beso.*
Institutriz: *Es que siempre hace lo que quiere…*
Celia: *Cuando nació dijeron que era para que jugara con él y ahora resulta que no puedo ni verlo.*
Institutriz: *Jugar, jugar. ¡Es que no piensa en otra cosa a sus 7 años cumplidos!*

e. ¿Qué te parece el papel de esta institutriz en la educación de Celia?

3.a. Lee un fragmento del libro *Celia en el colegio*. Resume el texto. ¿Quién es el narrador? ¿Qué tipo de educación y enseñanza se transmite en este colegio?

"Los exámenes"

La madre Consuelo tiene la manía de que nos aprendamos todos los parentescos de los reyes.

- A ver, diga quién fue la madre del Emperador Carlos V.

- La reina doña Juana.

- ¿Y su abuela? ¿Y su hermano?

¡Es terrible! ¿Cómo me voy a aprender yo tantas cosas? Prefiero hacer un problema de dividir o analizar una oración compuesta mejor que averiguar los parentescos. […] Y no soy yo sola la que no puedo aprenderlo, sino casi todas las de la clase.

Por eso la madre Consuelo, después de perder la esperanza de que lo aprendamos, nos explicó en la misma mañana del examen lo que teníamos que hacer para saber contestar cuando la madre superiora nos preguntara.

- Como se han de reunir ustedes en grupos de diez, siempre las mismas, y por el mismo orden, contestarán empezando por la primera, que es la última de la izquierda. Usted, Rosalía, cuando la madre superiora le haga la pregunta que siempre hace: «¿Quién fue la madre de Carlos V?», dirá: «Doña Juana». Y usted, Carmencita, contestará a lo que le pregunten: «Don Felipe». Y luego, siguiendo siempre el orden de preguntas que se hace todos los años, le tocará a usted, Josefina, decir: «Doña Isabel», a usted, «Don Enrique»…, y «Don Juan», a usted… Ensayamos el papel con la madre Consuelo y salió muy bien.

Celia en el colegio (1992). Barcelona: Alianza Editorial: 138-139.

b. Es fin de curso y los padres visitan a sus hijas en el colegio. ¿Cómo crees que resultará la idea de la monja de memorizar lo que se pregunta siempre? Observa el episodio 5 [38'58"-42'07"].

4. TERTULIA. Comenta con tus compañeros cómo era la enseñanza que recibiste cuando eras pequeño.

¿Cómo recuerdas las clases: divertidas, aburridas, etc.? ¿Por qué?

¿Recibías castigos? ¿De qué tipo?

¿Cómo era la enseñanza que recibías, aprendías todo de memoria, jugabas, etc.?

¿Cómo eran tus profesores? ¿Recuerdas alguno especialmente?

¿Eran clases mixtas, con niños y niñas?

¿Llevabas uniforme?

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la serie de televisión…

- Si te han gustado las historias de Celia, su autora creó una larga serie hasta que la protagonista se casa. Puedes seguir leyendo la vida de esta niña o ver los 6 capítulos de televisión que logró rodar José Luis Borau.
- Elena Fortún construye la colección de libros sobre Celia a partir del recuerdo de muchas canciones infantiles. Escoge alguna, busca si tiene una música concreta y preséntala ante tus compañeros.
- Si te han interesado las historias de esta niña, puedes leer una colección más actual a partir del personaje de Manolito Gafotas creado por la escritora Elvira Lindo. Las historias que le pasan a este niño en el colegio, con su familia, con sus amigos. También vive en Madrid como Celia.
- Investiga sobre el papel de la educación de las mujeres en la España de los años 30 a partir de nombres como Concepción Arenal, María de Maeztu, Margarita Nelken o averiguando qué era la Institución Libre de Enseñanza creada por Francisco Giner de los Ríos o el Lyceum Club Femenino fundado por María de Maeztu.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de esta novela y el visionado de las secuencias de la serie de televisión *Celia*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Elena Fortún	José Luis Borau
Nació y murió en Madrid (1886-1952). Su verdadero nombre era Encarnación Aragoneses de Urquijo.	Nació en Zaragoza en 1929 y murió en Madrid en 2012. Además de director de cine fue productor, guionista, crítico de cine, escritor y miembro de la Real Academia Española.
Su obra más importante es la colección de *Celia* publicada en primer lugar como historias cortas en *Gente menuda*, suplemento infantil de *Blanco y Negro*: *Celia, lo que dice* (1929) *Celia en el colegio* (1932) *Celia novelista* (1934) *Celia en el mundo* (1934) *Celia y sus amigos* (1935) *Cuchifritín, el hermano de Celia* (1935)	Sus películas más importantes son: *Furtivos* (1975) *Río abajo* (1984) *Tata mía* (1986) *Niño nadie* (1997) *Leo* (2000)

Adaptado de Wikipedia.

4. 1. 4. 2. *Los niños salvajes*

Ámbito educativo: educación (aprendizaje y comunicación)

	Los niños salvajes de Patricia Ferreira (2012). Película (100'). Biznaga de Oro a la Mejor Película en el Festival de Málaga (2012).		*Álex* de Virginia Yagüe (2012). Novela basada en el guion de la película.

Tarea	Intervenir en un debate sobre la educación pública. Participar en una red social.
Nivel	B2
Tiempo	1h 45 minutos.
Contenidos pragmáticos	- Pedir y dar una opinión o valoración. - Reaccionar adecuadamente ante una noticia. - Formular hipótesis.
Contenidos socioculturales y sociolingüísticos	- La educación pública. - El aprendizaje y la comunicación.
Contenidos lingüísticos	**1. Gramaticales** - Concordancia de tiempos verbales. - Ser y estar. Cambio de significado de adjetivos con ser y estar. **2. Discursivos** - Importancia de la entonación como atenuadora o intensificadora en un debate. **3. Léxico-semánticos** - Vocabulario relacionado con la educación, el instituto. **4. Fonéticos y ortográficos** - Entonación y ritmo en una canción.
Contenidos estratégicos	- Tomar notas. - Practicar la pronunciación, la entonación y el ritmo con canciones. - Volver a escuchar/ver o leer para contrastar sus hipótesis. - Contrastar y verificar si se ha entendido bien. - Activar los conocimientos previos sobre un tema.

Otras adaptaciones con esta temática

Películas:

- *Manolito Gafotas* de Miguel Albadalejo (1998) a partir de la novela de Elvira Lindo (1994).
  Tema concreto: escenas en las que unos niños de un colegio del barrio de Carabanchel aprenden en el aula. Lectura en voz alta de las redacciones del verano que pide la maestra en las que estos chicos siempre cuentan lo mismo.
- *El viaje de Carol d*e Imanol Uribe (2002). Basada en la novela *A boca de noche* de Ángel García Roldán (1988).
  Tema concreto: algunas escenas de cómo Carol, una niña recién llegada de EEUU a España, sigue sus clases en la casa de la maestra del pueblo.
- *Katmandú, un espejo en el cielo* (2011) según la novela autobiográfica de Victòria Subirana, *Una maestra en Katmandú* (2002).
  Tema concreto: relata el proyecto educativo de una maestra española en la India.
- *El Príncipe* de César Benítez, Aitor Gabilondo, Norberto López Amado y José Ramos Paíno (2014). Serie de televisión para Tele 5, con una primera temporada de 13 capítulos. Posteriormente, Salva Rubio escribió la novela con el mismo título.
  Tema concreto: en algunas escenas se ven cómo se trata de integrar a algunos adolescentes árabes en el barrio de El Príncipe en Ceuta.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Patricia Ferreira **Productor:** Miriam Porté y Gonzalo Bendala **Guion:** Patricia Ferreira y Virginia Yagüe **Montaje:** Antonio Frutos **Música:** Pablo Cervantes "Líneas paralelas" **Fotografía:** Sergi Gallardo	**Intérpretes:** Laura/Oki (Marina Comas), Álex (Àlex Monner), Gabi (Albert Baró), Julia (Aina Clotet), Rosa (Ana Fernández), Laura (Clara Segura), Ángel (Francesc Orella), Elisa (Montse Germán), Directora (Emma Vilarasau), Antonio (José Luis García Pérez)

Los niños salvajes

1.a. En tu opinión, ¿qué es un niño salvaje? ¿De qué tratará esta película?

b. Lee las explicaciones de Patricia Ferreira, la directora de *Los niños salvajes* (2012) y comprueba tus hipótesis.

«Es un chico que entra en el metro gritando con un grupo de amigos, que cuando llegan los profesores a clase se dedica a hablar con todos los compañeros, que pinta en las paredes, que no contesta a sus padres bien… Un "niño salvaje" es cualquier adolescente, cualquier hijo nuestro, cualquier sobrina. Un "niño salvaje" lo hemos sido nosotros cuando fuimos adolescentes».

Adaptado de http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com

«Eso de salvajes es un título irónico. Muchas veces los "salvajes" son los padres. La película no es una lección, pero recomiendo que la vean juntos padres e hijos».

c. Para concretar el tema de esta película, escucha su banda sonora, la canción de rap «Líneas paralelas». Toma nota de aquellas frases que te llamen la atención. ¿Te animas a cantarla?

▶ http://www.youtube.com/watch?v=gMofpvC14a4

2.a. ¿Sabes qué función tiene un orientador en un instituto? Lee el siguiente fragmento de *Álex*, la novela que escribió Virginia Yagüe después de la película, para descubrirlo.

Judit era la directora del centro. Me recibió con educación. Su despacho era luminoso y parecía por la labor de explicármelo todo con detalle y hacerme agradable mi incorporación como nueva orientadora del centro. No era la primera vez que desempeñaba este trabajo en un instituto. Estaba acostumbrada al trato directo con los chicos, a lidiar con sus problemas y tratar de buscar soluciones, aun en los casos más complicados. Judit extendió un cuaderno que guardaba en uno de los cajones de su despacho y me dejó leerlo. […] No me costó demasiado encontrar un nombre que se repetía continuamente Alejandro Navarro. […] Parece que le gustaban los *graffitis*. De hecho, algunas paredes del centro estaban decoradas por sus «creaciones». La propia Judit me confirmó que era un chaval conflictivo, siempre metido en algún lío. Estaba claro que no era un chico fácil pero también era evidente que tenía capacidades artísticas innegables. Una vez que hubo vuelto al instituto lo llamé a mi despacho. Estaba decidida a hacer mío el caso de Alejandro. Álex para los amigos.

Virginia Yagüe, *Álex* (2012). Barcelona: Plataforma Editorial: 28, 29 y 33.

b. Ahora escucha la opinión de la directora sobre la figura del orientador y toma nota de lo que dice.

▶ http://www.youtube.com/watch?v=gbym4MqmSjc [2'17"-4'13"]

c. ¿Por qué crees que la autora ha titulado su novela solo con el nombre de este chico?

d. ¿Qué imaginas que le dirá la orientadora a Álex? Comprueba tus respuestas con la lectura de este fragmento de la novela.

Convoqué a Alejandro Navarro a una reunión en mi despacho. Ya sabía que había vuelto al instituto tras haber dado el aviso a su madre y no pensaba dejar pasar la oportunidad. Lo tenía sentado frente a mí. Un chico alto, moreno, supongo que atractivo para las chicas del instituto. Realmente no fue su físico, sino su actitud, lo que llamó mi atención; su aspecto desgarbado y a la vez retador. Decidí ponerme seria. Sabía que Álex no había acudido al instituto esos días por estar trabajando repartiendo publicidad.

- No puedes trabajar hasta los 16. Y lo sabes.

- Ya, pero no puedo esperar.
- ¿Por qué?
- Para ir a Ámsterdam.
- ¿Necesitas dinero para ir a Ámsterdam?
- Puede… […]
- ¿Me vas a contar para qué quieres ese viaje o vamos a estar aquí todo el día?

[…] Cuando empecé a trabajar pensaba que los adolescentes no tenían necesidad de contar sus historias y serían cerrados e inaccesibles. Pero me sorprendió ver cómo tenían mucho menos pudor que los adultos a la hora de confesarse a los demás. […] De alguna manera tenía la sensación de que pocos adultos se tomaban el tiempo suficiente para escuchar sus preocupaciones. […] Me contó que quería ir a Ámsterdam para acudir a un encuentro organizado por una universidad. Enseguida entendí que tenía que ver con los *graffitis*. […]

- Eso del encuentro suena bien…pero hay otras formas de conseguir el dinero sin dejar de venir al instituto.
- Seguro.

[…]

- Depende de lo bueno que seas. ¿Crees que pintas bien? […] Porque si eres bueno, realmente bueno, podemos intentar conseguirte una beca de verano.

Los ojos de Álex se abrieron de inmediato. No esperé ni un segundo para advertirle. Para conseguir la beca necesitaba un aval del instituto y su expediente y trayectoria no ayudaban demasiado. Tenía que asistir a clase, comenzar a portarse bien y no meterse en líos como condición indispensable para que yo pudiera tramitar la solicitud de beca. Eso, unido a presentar varios bocetos de sus dibujos con el objeto de adjuntarlos al expediente de solicitud.

Virginia Yagüe (2012). *Álex*: 49-56.

3.a. La decisión de Julia de ofrecer una beca a Álex tiene distintas reacciones. Imaginad que sois sus padres, ¿cómo reaccionaríais? Escribid un posible diálogo.

b. Leed los diálogos ante la clase. ¿Cuál os convence más? ¿Por qué?

c. Observad la secuencia en la que Álex habla con sus padres. ¿Coincide la situación con lo que habíais pensado? ¿Cuáles son las diferencias?

▶ http://www.youtube.com/watch?v=gbym4MqmSjc [2'17"-4'13"]

d. Ahora observad la secuencia en la que Julia habla con los profesores. ¿Cómo reaccionan?

▶ http://www.youtube.com/watch?v=gbym4MqmSjc [2'17"-4'13"]

4.a. ¿Qué tal tu memoria? Completa estos enunciados que corresponden a fragmentos de la novela anterior con los verbos *ser* o *estar*. No olvides escribirlos en el tiempo adecuado.

Judit ..... (1) la directora del centro. Me recibió con educación. Su despacho ..... (2) luminoso No ..... (3) la primera vez que desempeñaba este trabajo en un instituto. ..... (4) acostumbrada al trato directo con los chicos. No me costó demasiado encontrar un nombre que se repetía continuamente Alejandro Navarro. Parece que le gustaban los graffitis. De hecho, algunas paredes del centro ..... (5) decoradas por sus «creaciones». La propia Judit me confirmó que ..... (6) un chaval conflictivo. ..... (7) claro que no ..... (8) un chico fácil pero también ..... (9) evidente que tenía capacidades artísticas innegables. ..... (10) decidida a hacer mío el caso de Alejandro.

Convoqué a Alejandro Navarro a una reunión en mi despacho. No ..... (11) su físico, sino su actitud, lo que llamó mi atención. Sabía que Álex no había acudido al instituto esos días por ..... (12) trabajando repartiendo publicidad.

- ¿Me vas a contar para qué quieres ese viaje o vamos a ..... (13) aquí todo el día?

Cuando empecé a trabajar pensaba que los adolescentes no tenían necesidad de contar sus historias y ..... (14) cerrados e inaccesibles. Me contó que quería ir a Ámsterdam para acudir a un encuentro organizado por una universidad.

- Eso del encuentro suena bien… pero hay otras formas de conseguir el dinero sin dejar de venir al instituto.

- Seguro.

- Depende de lo bueno que ..... (15) ¿Crees que pintas bien? Porque si ..... (16) bueno, realmente bueno, podemos intentar conseguirte una beca de verano.

Virginia Yagüe, *Álex* (2012). Barcelona: Plataforma Editorial: 28, 29 y 33.

b. Recuerda que algunos adjetivos que acompañan a los verbos *ser* y *estar* pueden cambiar de significado. ¿Qué significan los siguientes en el texto? ¿Recuerdas otros adjetivos en los que cambie su sentido?

Ser claro:	.....	Estar claro:	.....
Ser cerrado:	.....	Estar cerrado:	.....
Ser bueno:	.....	Estar bueno:	.....

Otros:

5.a. A partir de la siguiente opinión de Patricia Ferreira, debatid sobre el tema de la educación pública. Podéis grabar el debate y posteriormente veros en la clase para comentar vuestras participaciones.

Una de las cosas que he aprendido es que los profesores de la educación pública, de institutos y concretamente los de la ESO, que son los que yo he conocido, en su gran mayoría son unos profesionales como la copa de un pino. Es una gente con una energía, con una capacidad de trabajo, con una dedicación, con una profesionalidad, una vocación... todo. Luchando cada día por mejorar su siguiente clase, sin cansarse... ¡chapó! Les felicito absolutamente. Creo que tenemos en la educación pública un plantel de profesores extraordinario. Y no es verdad que sobre dinero. Falta dinero, absolutamente. No podemos pensar en que puede haber 30 o 35 niños en una clase, tienen que estar menos para que la atención individualizada sea mayor... todas estas reformas que dicen que son ajustes, no es verdad. Van a empeorar esa educación pública. Enhorabuena a todos los profesores que están manteniéndola. Deberíamos darles el doble de presupuesto.

Adaptado de http://www.noticiasdenavarra.com

Recuerda para intervenir en un debate.

- Respeta los turnos de palabra.
- Ajústate al tiempo que tienes.
- Ten en cuenta tus gestos y expresividad (no todo se dice con palabras).
- Utiliza una entonación, un ritmo y un volumen adecuados al contexto.

b. ¿Te animas a dejar un comentario en las páginas de Facebook o Twitter sobre la película o la novela?

https://es-es.facebook.com/losninossalvajes https://twitter.com/losninossalvajes

Para saber +

Si quieres saber más de la novela y de la serie de televisión…

- Para rodar esta película se hizo mucho trabajo de campo. Patricia Ferreira se documentó muy bien asistiendo a las clases de los profesores en el instituto; yendo a los botellones, etc.

Si te ha gustado la lectura de las páginas de la novela *Álex* y el visionado de las secuencias de la película *Los niños salvajes*, no dudes en seguir la obra de estos autores.

Virginia Yagüe	Patricia Ferreira
Nació en Madrid en 1973. Su obra más importante es: *El marqués* (2008) *Álex* (2012) *La última princesa del Pacífico* (2014) Ha trabajado sobre todo como guionista en las series de televisión: *Arrayán* (2001) *Amar en tiempos revueltos* (2006-2008) *La señora* (2008-2010) *14 de abril, La República* (2011) Y en las películas *Para que no me olvides* (2005) *Los niños salvajes* (2012)	Nació en Madrid. Es directora de cine y guionista. Sus películas más importantes son: *Sé quién eres* (2000) *El alquimista impaciente* (2002) *En el mundo a cada rato (*2004) *Para que no me olvides* (2005) *Señora de* (2010) *Los niños salvajes* (2012)

Adaptado de Wikipedia.

4.2. Guías del profesor de la ruta secuencial

4.2.1. *Carreteras secundarias*

1. El alumno observa detenidamente el cartel de la película en el que un padre y un hijo de unos quince años posan como si les fueran a hacer una foto ante un Citröen Tiburón, un coche que se aprecia brillante y limpio. En el aspecto de los dos personajes se percibe que están arreglados, con traje, corbata, aunque al chico parece quedarle este algo grande. Se sitúan en algún lugar de la costa, como se ve por el mar que tienen a sus espaldas. Al pie del cartel, aparecen los nombres de los actores principales que intervienen en la película, como si se tratasen de distintos destinos en un mapa de carreteras. El tipo de viaje que podrían emprender, da pie a formular distintas hipótesis si no se conoce ni el libro ni la película. Quizás sorprende que tengan el mar al lado y vayan vestidos con traje, lo que no invita a pensar que estén de vacaciones. Tal vez el alumno relaciona el título con los personajes y cree que estos escapan en el coche de algo por esas carreteras secundarias, en el coche, etc.

2.a. Se ve el comienzo de la película sin sonido. Conviene que el alumno observe la secuencia al menos dos veces. Se trata de que con un compañero escriba lo que sucede y practique tanto la redacción de textos descriptivos como la de los dialógicos. Una vez que tenga el texto escrito, se deja alrededor de 15 minutos de tiempo, se ve la secuencia ya con sonido (2.b) y se contrasta su texto con lo que se dice. En este paso se verá cómo es el diálogo. En 2.c. se compara la parte descriptiva del texto que se ha escrito con la de la novela. Se comprueba que la relación entre ambos personajes es de padre e hijo y que, de momento, parece que están haciendo una mudanza algo precipitada. Finalmente, en 2.d. se practica de manera breve la separación silábica con la pronunciación de algunas palabras con sinalefa.

3.a. Se continúa leyendo un fragmento del primer capítulo de la novela, para seguir conociendo la historia de estos personajes. En esta primera parte de la actividad interesa que el alumno practique los tiempos del pasado y que busque la coherencia verbal al completar los espacios libres. Solución: *Volví andando a la urbanización […]. No se <u>veía</u> ningún signo de vida, ni personas ni automóviles ni ropa tendida en las terrazas. Todas*

las persianas de la urbanización estaban bajadas. […] Subí por las escaleras. La puerta estaba abierta y en el cuarto de estar no quedaba ni rastro de muebles. Ni la cómoda ni el sofá ni la mesita de cristal. […] También mi habitación estaba semivacía. Los timbrazos de mi padre me apremiaban desde el portal mientras yo metía en la bolsa mi ropa, mis cintas, mis cuatro o cinco libros. […]Mi padre me esperaba con el coche en marcha. […] Volvimos por donde habíamos venido, mucho más deprisa ahora, y cuando llegamos al cruce mi padre tomó el desvío que llevaba a la nacional. La carretera, flanqueada por esporádicas palmeras y por zarzas, era recta y estrecha, y no nos cruzamos con ningún coche hasta que ya estábamos cerca de la nacional. […]No era yo el que se quejaba de nuestra forma de vida, de nuestro eterno deambular por muertas urbanizaciones de verano, inhóspitas y fantasmales en esos meses de temporada baja, por apartamentos baratos, impersonales y como desagradecidos, idénticos todos en su olor a piso abandonado y en su silencio de cañerías goteantes. Al contrario: a mí todo eso me gustaba. Yo no recordaba haber vivido de otro modo, y me gustaba pensar que cada invierno sería para mí una playa diferente pero en el fondo la misma, mi playa.

3.b. Se trata de que el alumno se fije en que la narración está en primera persona, por lo tanto, en que tenemos un narrador testigo. La frase seleccionada es una apelación a un lector implícito.

3.c. En esta actividad se pretende que el alumno siga practicando los tiempos del pasado y que encuentre el sentido al texto colocando los verbos que faltan en los espacios. Solución: *Mi padre hablaba a veces de las playas en agosto y de su bullicio de heladerías, motoristas y chicas semidesnudas tomando el sol. Yo eso ni lo había conocido ni quería conocerlo, y casi me ponía de mal humor que él suspirara por tener el dinero suficiente para alquilar uno de esos apartamentos en verano, como todo el mundo. Eso era lo que él quería, tener un piso en la ciudad para los inviernos y alquilar un apartamento en la playa los veranos. Vivir como todo el mundo y no como vivíamos nosotros, que llegábamos cuando todos los veraneantes se iban y nos marchábamos justo antes de que volvieran.*

3.d. El objetivo de esta actividad es trabajar la comprensión lectora completando el texto con las palabras que faltan, ya no solo verbos, sino preposiciones, adverbios, conectores, etc. Solución: *Lo que ocurría, sencillamente, era que mi padre y yo éramos diferentes y nunca podríamos llegar a entendernos. Teníamos gustos distintos y ya está. Mi*

padre, por ejemplo, estaba orgulloso de su coche, un Citroën Tiburón con matrícula de Madrid comprado de segunda mano. Como era grande, negro y extranjero, mi padre lo consideraba un automóvil de categoría. […] Yo, en cambio, detestaba ese coche, su tapizado de rombos diminutos, el olor espeso y agridulce que despedía, una mezcla de ambientador de cine y meados de gato que obligaba a tener las ventanillas abiertas hasta el invierno. Me parecía un automóvil feo, pasado de moda, triste, y para alegrarlo me dedicaba a llenar de adhesivos la luna trasera.

3.e. En esta actividad se trabaja la idea del uso de sinónimos o hiperónimos para lograr coherencia en el texto y no repetir las mismas palabras. Solución: *su coche, ese coche, Citröen Tiburón, automóvil*.

3.f. Se trata de conocer algunas de las partes más importantes de un coche. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua (*RAE*):

Claxon: Bocina eléctrica.

Luna: Lámina de cristal, vidrio u otra materia transparente, que se emplea en ventanas, escaparates, parabrisas, etc.

Matrícula: Inscripción oficial y placa que llevan los vehículos para indicar el número de matriculación.

4. El rodaje de la secuencia se realiza mayoritariamente con planes cenitales que permiten mostrar el paisaje del mar, las montañas y las carreteras secundarias. La cámara, con un plano general, sigue al coche donde van los dos personajes, Lozano y Felipe, que aparecen diminutos con este tipo de plano. Hay también una panorámica en el momento en que la cámara rota sobre su eje de manera circular y desde arriba. La música empleada es extradiegética, ya que acompaña al movimiento de la cámara en su recorrido por el paisaje y los personajes son ajenos a ella, no la escuchan.

5. Los alumnos crean un blog en una página web donde escriben sobre alguna experiencia que hayan tenido en algún viaje. Se da el fragmento de la novela en el que Felipe relaciona la experiencia del viaje con su padre con sus sentimientos para que tengan un modelo (capítulo 4). El profesor irá revisando el blog y haciendo observaciones y comentarios a los alumnos acerca de su redacción, su contenido, etc.

4.2.2. *Manolito Gafotas*

1.a. Se trata de introducir la manera en la que nació el personaje de Manolito Gafotas al mismo tiempo que se invita al alumno a formular hipótesis sobre el origen del nombre. Se comenta al estudiante la ubicación del barrio de Carabanchel en Madrid, su historia, si se considera oportuno. A continuación (1.b), se propone la lectura del primer capítulo de esta novela «El último mono» que explica el origen del nombre: así se llamaba también su padre, su abuelo, etc. En cuanto al mote o al sobrenombre, se lo designaron porque desde pequeño lleva gafas y en el colegio a todos los niños les ponen otros nombres, normalmente ofensivos, como este de *gafotas* o cuatro-ojos, de ahí que a su madre no le guste. La madre de Manolito lo llama *el último mono*, porque es la persona menos importante en la casa. Su abuelo, *el príncipe heredero*, puesto que le dice que le va a dejar todo su dinero o *el Nuevo Joselito*, por un niño que cantaba en algunas películas de la España de los años 50. Asimismo, aparecen algunos motes más, como el de su amigo *Orejones*, porque tiene las orejas grandes; y el de su hermano, *el Imbécil*, dado que nada más nacer ya se echó a llorar.

En 1.c. se trata de insistir en el vocabulario del texto, donde aparecen varias expresiones coloquiales y un registro coloquial. Primero, se pide al alumno que intente averiguar el significado del léxico por el contexto y luego se le propone que lo verifique relacionando ambas columnas (expresiones con significados).

Solución: 1.e; 2.a; 3.d; 4.f; 5.c; 6.g y 7.b.

Por último, en 1.d, se sigue trabajando el léxico pero ahora desde el punto de vista de la formación de palabras, con algunos sufijos aumentativos, diminutivos y despectivos. Se intenta que el alumno capte el matiz de algunos de ellos más allá de su valor inicial de grande o pequeño. Además, se anima a que el alumno recuerde otras palabras con esta formación (*palabrota, carota, añito, bromita, tontorrón, grandón*, etc.).

Solución: 1.b; 2.c; 3.a.

2.a. Actividad libre de expresión oral en la que el alumno participa para contar su experiencia personal en relación con el nombre que tiene y si alguna vez le han puesto algún mote, sobrenombre o apodo. Se puede aprovechar la ocasión para recordar que, en general, en español tenemos dos apellidos: el primero del padre y el segundo de la

madre. Se contrasta con lo que sucede en sus países. En la segunda parte de esta actividad se introduce un contenido sociocultural, el de los hipocorísticos. Además de Manolo (Manuel) que aparece en el texto, pueden recordarse otros como Charo (Rosario), Chema (José María), Chus (María Jesús), Concha (Concepción), Consuelo (Chelo), Lola (Dolores), Marisa (María Luisa), Merche (Mercedes), Nacho (Ignacio), Pepe (José), Paco (Francisco) o Toño (Antonio).

3.a. Se tiene en cuenta que Manolito vive en un barrio obrero y que su familia es de clase social baja, y se pide al alumno que imagine cómo será la secuencia que van a ver, los temas de los que hablará esta familia alrededor de la mesa, qué cenarán, dónde (en el salón, la cocina). Luego (3.b), se comprueban sus hipótesis a partir de la proyección de la secuencia seleccionada.

3.c. La transcripción pertenece al guion original. Se comenta al alumno que las transcripciones de los guiones llevan unas acotaciones, marcadas normalmente en paréntesis, que explican el ambiente o describen los sentimientos de los personajes. Se trata de que el alumno interprete en grupos de cuatro el tono de cada uno de los personajes. El de niño pequeño con el Imbécil; el de enfado y nerviosismo de Cata, la madre; el conciliador y pacífico del abuelo. En 3.d se destacan algunos enunciados de la transcripción para verificar si se han entendido los matices que ofrece cada uno de ellos, concretados por la entonación. Solución: 1.e; 2.g; 3.a, 4.b; 5.c; 6.d; 7.f; 8.h. Se aprovecha para insistir en algunos contenidos gramaticales como el uso del conector *como* con valor condicional o el infinitivo compuesto con valor de reproche. Por último (3.e), se pregunta a los alumnos cómo transcurren normalmente sus comidas o cenas familiares.

4.a. Como tarea final se sugiere un acercamiento al mundo del cine con la escritura de una escena de un guion cinematográfico. Se puede aprovechar el modelo de la actividad 3.c, además de las sugerencias que se les ofrece en el «Recuerda». Se reparten las escenas en grupos para que no todos escojan la misma situación y se les pide que desarrollen en un tiempo máximo de unos 20/30 minutos lo que aparece en las indicaciones dadas. Posteriormente (4.b), se representa ante toda la clase y se sugiere que se graben las escenas para poder verlas (en otra sesión si no se cuenta con tiempo

en esta). Se da preferencia a ver después cómo las ha desarrollado el guionista y el director, solo cuando todos los alumnos hayan representado su escena. Se contrasta y, para ello, se ofrece el minutaje exacto de cada una de las secuencias.

4.2.3. *Réquiem por un campesino español*

1.a. Esta secuencia contextualiza la película con el relato del fin de la Segunda República y la toma nuevamente del poder por parte de un gobierno de derechas. Se ve el cambio de la bandera tricolor de los republicanos, y su posterior quema, por la de los dos colores de la bandera española (rojo y amarilla). Además, las nuevas fuerzas obligan a todos los de este pueblo (situado en el Pirineo Altoaragonés) a cantar el himno militar «El Carasol» y levantar el brazo. Se ve que los habitantes lo hacen obligados, ya que están amenazados por las pistolas. También aparecen unas mujeres con el pelo rapado. Es decir, en esta secuencia se presenta uno de los momentos históricos más duros que ha vivido España en el siglo XX: la guerra civil.
1.b. El réquiem es la misa que se celebra en honor a alguien que ha muerto. Ya se observa en el título que el difunto es un campesino. Este hecho se relaciona con el conflicto que tendrá lugar en la película y en el libro sobre el mal reparto de la propiedad de la tierra.
1.c. La parte superior del cartel recoge las imágenes del sombrero característico de un cura (Mosén Millán) y de un campesino (Paco el del Molino). Los dos son los personajes principales del texto cinematográfico. Además, se destaca en la parte inferior los participantes en la película, y se observa que son bastantes, por lo que ya se aprecia que los personajes tienen un peso importante en la obra. Los colores escogidos (amarillos, rojizos, marrones) parecen aludir al campo, al trabajo de sol a sol del campesino.
2.a. Estos dos fragmentos del principio y del final de la novela encuadran la situación que se cuenta: cómo Paco, el campesino, llega a morir. Se narra en tercera persona, y es un narrador omnisciente, que todo lo sabe. El lugar es la iglesia del pueblo. En el texto se describe la espera del cura, Mosén Millán, para ofrecer esa misa en honor de Paco.

Se deduce que los tres nombres que se dan al final son los terratenientes del pueblo por el 'don' y el 'señor' que llevan delante de sus nombres. Se ve que finalmente la familia no ha acudido. Ya se aprecia con este gesto que el pueblo no comparte esta misa y se observa la hipocresía de los que están en la Iglesia.

2.b. Se pide al alumno que extraiga del texto anterior el vocabulario relacionado con el ámbito de la religión y que para ello elabore un mapa semántico como el que se propone, en el que se pueden abrir otros apartados. Solución: verbos (*rezar, bautizar, dar la unción*); objetos (*incienso, casulla*); lugares (*iglesia, sacristía, presbiterio*); otros (*cura, Domingo de Ramos, difunto, misa, Dios, Santa Madre*). Además, se invita al alumno a recordar otras palabras o expresiones que tengan que ver con este ámbito.

2.c. Se trata de practicar los pronombres de complemento directo e indirecto y fijarse en qué palabras se sustituyen en el texto. Solución: *de las que habían sobrado* (las ramitas de olivo); *evitaba rozarlas* (las hojas); *le permitía* (al cura); *la decía* (la misa); *se la hubiera encargado* (a él, la misa); *lo bauticé* (a Paco); *le di* (a Paco).

2.d. El alumno, con ayuda del profesor, observa que las palabras subrayadas que terminan en –ado, se parecen a la terminación de la forma no personal del participio, y que tienen un valor de adjetivo en el texto, ya que acompañan al verbo o a los sustantivos para describir.

3.a. Es una de las escenas más duras del libro en la que Paco el del Molino, antes de ser ejecutado, conversa con Mosén Millán. En dicha conversación se pone de manifiesto la cobardía del cura, ya que les dijo a los centinelas dónde se escondía el campesino. El alumno, previamente, debe escribir los signos de puntuación que faltan en los espacios del texto. Solución:

- Usted me prometió que me llevarían a un tribunal y me juzgarían.

- Me han engañado a mi también. ¿Qué puedo hacer? Piensa, hijo, en tu alma, y olvida, si puedes, todo lo demás.

- ¿Por qué me matan? ¿Qué he hecho yo? Nosotros no hemos matado a nadie. Diga usted que yo no he hecho nada. Usted sabe que soy inocente, que somos inocentes los tres.

- Sí, hijo. Todos sois inocentes; pero, ¿qué puedo hacer yo?

- Si me matan por haberme defendido en las Pardinas, bien. Pero los otros dos no han hecho nada.

- A veces, hijo mío, Dios permite que muera un inocente. Lo permitió de su propio Hijo, que era más inocente que vosotros tres.

3.b. El contraste con la secuencia del texto cinematográfico nos hace ver en el cura el peso del remordimiento y de la culpabilidad, con sus ojos llorosos, aunque le termina diciendo a Paco las mismas palabras: él no puede hacer nada, son los designios de Dios.

3.c. El director escoge una serie de planos y contraplanos para observar el diálogo que mantienen ambos, que poseen una función informativa y expresiva. Las imágenes pueden resultar de mayor dureza y provocar sentimientos diversos según el espectador: rabia, indignación, etc.

3.d. Las imágenes que ve el espectador revelan un momento anterior a lo que ya sabemos, por lo tanto, se trata de un *flash-back* tal y como se conoce en el lenguaje cinematográfico.

4. La última actividad se realizade manera individual, a no ser que en la clase tengamos alumnos de un mismo país y entonces se les puede proponer que trabajen juntos. Para ello, tendrán que buscar información sobre un acontecimiento histórico, encontrar imágenes o algún pequeño vídeo adecuado, ya que la exposición no puede durar más de diez minutos, por lo que se requiere un gran esfuerzo de síntesis. Se insiste en que si seleccionan algún vídeo, este no debe durar más de un minuto y medio o dos. Se puede optar por grabar previamente todo en un vídeo donde aparezcan la presentación del estudiante, las imágenes o las grabaciones seleccionadas, es decir, que tendrían que hacer un pequeño ejercicio de edición del texto audiovisual. Se hace una llamada de atención para que el alumno emplee los conectores más elementales para cohesionar su discurso.

4.2.4. *El alquimista impaciente*

1.a. La lectura del argumento de la novela nos permite introducir al alumno por un lado, a sus personajes, dos miembros de la Guardia Civil, el sargento Rubén Bevilacqua y la cabo Virginia Chamorro y, por otro lado, al tema, el homicidio que tienen que resolver. Por lo tanto, contextualizamos la novela dentro del género de misterio. Además, se alude también al título de la obra. Puede preguntarse al alumno por su significado: la *alquimia*, según se define en el diccionario de la RAE, consiste en el conjunto de especulaciones y experiencias que tienen que ver con las transmutaciones de la materia. Así, la alquimia influyó en el origen de la ciencia química. El capítulo 20, el último de la novela, se titula «El alquimista impaciente» y allí se explica en boca de Blanca Díez, la mujer del hombre asesinado. También se puede aclarar el significado de la palabra *motel* que aparece en el texto, en alusión a un hotel de carretera y como acrónimo de *motorist hotel*. Además, se enmarca esta novela dentro del género negro, que propone un misterio o un caso que descubrir por parte de unos policías o investigadores. Pueden recordarse otros géneros de la novela: de aventuras, histórica, fantástica, romántica, etc.

1.b. Se ofrece mayor información sobre los protagonistas. Tras su lectura, y después de comprobar que se entiende todo, se pregunta al alumno si conoce a otros policías o detectives de la literatura o del cine y si pueden realizar un breve retrato de ellos, como las fichas que acaban de leer de Bevilacqua y Chamorro. Ejemplos de este tipo de personajes son Hércules Poirot, Miss Marple (de la escritora Agatha Christie); el detective Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle); Philip Marlowe (Raymond Chandler); Sam Spade (Dashiell Hammett); el inspector Maigret (Georges Simenon); James Bond/007 (Ian Fleming), etc.

1.c. Se pregunta a los alumnos sobre sus conocimientos acerca de la Guardia Civil, si la han visto alguna vez y después se lee la ficha informativa que se ilustra con el dibujo del uniforme que aparece a la izquierda. Se trata de explicarles un aspecto que forma parte de la historia y la Cultura de España. Se contrasta si existe en sus países este tipo de policía. Si se considera oportuno, se comenta que casi nunca los protagonistas de la novela llevan este uniforme dado el tipo de investigación que realizan.

1.d. En esta entrevista conocemos al escritor Lorenzo Silva. Sobre todo nos interesan los primeros treinta segundos en los que Silva dice que la Guardia Civil lleva 168 años investigando crímenes y que realiza bien su cometido. Silva le ha querido dar estatus de héroe literario dentro del género de la novela negra. Alude a que seguro que en otros países mucho antes hubieran dado cabida en la literatura a estos personajes si lo tuvieran. En la actividad se practica la comprensión audiovisual y se toma nota de lo que comenta el escritor. Al ser un documento con bastantes datos en pocos segundos, se aconseja escucharlo al menos dos veces. Si es de interés para los alumnos, se puede observar que al referirnos a uno de los miembros de la Guardia Civil se prefiere la grafía simple guardiacivil y para el plural guardiaciviles, ya que «guardia» se convierte en átono y las dos palabras se pronuncian en una sola, según nos indica el *Diccionario Panhispánico de dudas*.

2.a. Actividad libre en la que el alumno supone o imagina las preguntas que formulan los guardiaciviles al recepcionista del motel donde ha sido presuntamente asesinado el ingeniero Trinidad Soler. Se sabe que iba acompañado de una chica rubia. Puede explicarse al alumno que, normalmente en España, el nombre de Trinidad es femenino, aunque en esta novela aparezca como masculino. Pero por ejemplo, en Hispanoamérica, se utiliza indistintamente, es un nombre común para los dos sexos. En latín significa «tres en uno».

2.b. Se comprueban sus hipótesis con el fragmento de la novela. En la película, el fragmento se localiza en [7'14''-7'42'']. Se insiste en que los alumnos se fijen en la entonación de las oraciones interrogativas cuando lean el texto.

2.c. Los enunciados subrayados en el texto son formas de formular hipótesis, de mostrar que nos movemos en el terreno de que algo no es totalmente seguro, solo probable. Cuando existe una investigación y se tienen unos testigos, se pregunta para recabar datos, de ahí que los guardiaciviles utilicen estas fórmulas. Solución:

«Unos veinticinco años»: indica que el recepcionista tenía más o menos esa edad, aunque aún no se sabe con seguridad. Es el caso también de la expresión «veintipocos».

«¿Podría describirme…?», «Yo diría que más de …», «¿Diría usted que era una mujer...?«, «Diría que era…»: el uso del condicional para expresar la suposición.

«¿Recuerda lo que dijo?», «¿En qué estado le pareció que…?», «Me pareció que…»: verbos como *parecer*, *recordar*, también refuerzan la idea de que las cuestiones y las respuestas son suposiciones o probabilidades. Si tenemos más de un nivel B1 en el aula, entonces pueden verse los enunciados «como quien confesara» o «como si llevase lentillas de colores», otra manera de expresar la probabilidad a partir de una comparación hipotética con el uso del pretérito imperfecto de subjuntivo.

3.a. En primer lugar, el alumno recibe los datos desordenados de la mujer que acompañaba a Trinidad Soler en el hotel y se trata de que los ordene en la ficha propuesta. Luego (3.b.), se comprueba a la vista de un fotograma de la película que la información se ha colocado correctamente. Se trata del momento en que Chamorro le lee la ficha policial de Irina a Bevilacqua.

4.a. Se toma como modelo el texto literario que se ha leído, ahora es el alumno el que va a ejercer de investigador imaginando las posibles preguntas que le harían a la mujer de la víctima. En 4.b se comprueba con el visionado de la secuencia. Las preguntas que se le formulan a la viuda Blanca Díez son: *¿Acostumbraba su marido a pasar la noche fuera de casa?; ¿Por qué lo había hecho antes?; ¿Había algún problema entre ustedes?; ¿Tomaba su marido alcohol o alguna droga?; ¿Y algún medicamento?; ¿Tiene alguna caja para mostrarnos?; ¿Se le ocurre alguna razón por la que su marido pudiera sentir esas crisis?; ¿Le angustiaba la economía?* Se insiste nuevamente en que el alumno se fije en la entonación de las oraciones interrogativas cuando vea las imágenes.

5. Como tarea final se sugiere que los alumnos investiguen sobre uno de los detectives, policías o investigadores propuestos (todos pertenecen a obras que han sido llevados a la pantalla) con la idea de que completen el perfil general de alguno de ellos. Se trata de que la lectura que hagan a partir de la información encontrada la seleccionen en el lugar adecuado que marca la ficha, y que eliminen toda aquella que no se considera relevante.

Plinio o Manuel González es el Guardia Municipal de Tomelloso (Ciudad Real) creado por el escritor Francisco García Pavón. Le acompaña su amigo y colaborador

don Lotario, que es veterinario. Para resolver los casos que se le presentan, Plinio se guía por su intuición, su sentido común, su humanidad y por el conocimiento de sus paisanos y de su pueblo. Es tranquilo, cercano, humilde, pragmático, reflexivo, callado, escéptico y liberal, pero también machista y homófobo. Físicamente no es muy atractivo. Viste siempre con su uniforme. Le encanta fumar tabaco negro de liar y asistir a las tertulias del casino para jugar a las cartas. Está casado con Gregoria y tiene una hija soltera de 30 años que se llama Alfonsa. Sus casos de desarrollan durante la dictadura de Primo de Rivera, de Francisco Franco y en los inicios de la democracia. Existe una serie de televisión (1972).

Pepe Carvalho es el detective privado creado por el escritor catalán Manuel Vázquez Montalbán. Nació en Souto (Lugo), aunque vive en Barcelona. Es hijo de inmigrantes gallegos. Apareció por primera vez en la novela *Yo maté a Kennedy* (1972) y la última ocasión fue en *Milenio Carvalho 2. En las antípodas* (2004). Es decir, lo vemos crecer literariamente desde los 35 a los 65 años aproximadamente. Fue lector de español en una universidad de EE.UU., traductor y agente de la CIA durante 4 años. Ahora trabaja como detective privado en un despacho de treinta metros cuadrados en las Ramblas de Barcelona. Su mujer Muriel le abandonó con su hija de 9 meses, pero tiene pareja, Charo (Rosario García López), una prostituta que luego llega a ser recepcionista en un hotel. Biscuter y Bromuro son sus acompañantes y confidentes. Es alto, moreno, y viste de manera desaliñada. Le gusta viajar y quemar los libros que le encantan una vez que los ha leído. Es escéptico y aunque fue militante del Partido Comunista de España en los años 50, se declara antipolítico. Sobre todo le apasiona la cocina y le encanta la escalivada, un plato tradicional de la cocina catalana (pimientos, berenjena y otras hortalizas). Existen numerosas adaptaciones cinematográficas y televisivas de sus obras.

El inspector Manuel Flores es un personaje creado por el escritor malagueño Juan Madrid, primero para la serie de televisión *Brigada Central* (1989-1992) y después para una colección de novelas publicadas entre 2010 y 2011. La Guardia Civil paró el rodaje de la serie y se prohibió que se utilizaran uniformes, vehículos, comisarías y símbolos policiales. Para poder permitir la emisión de la serie, un inspector con

derecho a corregir y vetar lo que considerara oportuno, estuvo presente durante todo el rodaje. La Brigada Central es un grupo especial de miembros de la policía adscritos a la Dirección General de la Seguridad del Estado. Se la ha escogido para llevar a cabo investigaciones relacionadas con el crimen organizado, la delincuencia internacional o el narcotráfico. El inspector Flores, de raza etnia, es el jefe del grupo. Ha logrado huir de sus orígenes marginales, pero no reniega de ellos. Se ha ganado a pulso el puesto en el que está. Lo acompañan el honesto *Comisario Poveda*, el violento *Marchena*, el sofisticado *Lucas* y el borrachín *Pacheco*.

No se debe confundir el personaje anterior con el comisario Flores, inspector de la Brigada de Investigación Criminal creado por el escritor catalán Eduardo Mendoza. Flores, contacta con un antiguo criminal que está encerrado en un manicomio bajo la vigilancia del doctor Sugrañes, con el fin de que le ayude a resolver sus casos, convirtiéndose así este último en un «detective» atípico. Sabe suplantar identidades o abrir puertas con gran habilidad. En realidad, el nombre del comisario Flores es el hilo del que debería tirar el alumno para llegar a este detective anónimo que aparece en las novelas *El misterio de la cripta embrujada* (1978); *El laberinto de las aceitunas* (1982), *La aventura del tocador de señoras* (2001) o *El enredo de la bolsa y la vida* (2012) de Mendoza. Se sabe que le encanta la Pepsi-Cola. Su hermana es prostituta y trabaja en el Barrio Chino de Barcelona. Hasta ahora se ha llevado al cine *La cripta*, Cayetano del Real (1981) a partir de la novela *El misterio de la cripta embrujada*.

Petra Delicado es la inspectora de policía destinada a Barcelona creada por la escritora albaceteña Alicia Giménez-Bartlett. De carácter complejo, es dura pero delicada (como su propio apellido indica). Muy competente en su trabajo, idealista, independiente, de ahí que haya decidido no tener pareja aunque tenga acompañantes pasajeros. Su compañero es el subinspector Fermín Garzón. Hasta ahora se han publicado las siguientes novelas con Petra Delicado como protagonista: *Ritos de muerte* (1996); *Día de perros* (1997); *Mensajeros de la oscuridad* (1999); *Muertos de papel* (2000); *Serpientes en el paraíso* (2002); *Un barco cargado de arroz* (2004); *Nido vacío* (2007); *El silencio de los claustros* (2009) y *Nadie quiere saber* (2013). Existe una serie de televisión de 13 capítulos emitida por Tele 5 en 1999.

Ricardo Méndez, el detective creado por el escritor catalán Francisco González Ledesma con novelas como *Expediente Barcelona* (1983); *Las calles de nuestros padres* (1984); *Crónica sentimental en rojo* (1984); *La Dama de Cachemira* (1986); *Historia de Dios en una esquina* (1991); *El pecado o algo parecido* (2002); *Cinco mujeres y media* (2005); *Méndez* (2006); *Una novela de barrio* (2007); *No hay que morir dos veces* (2009) y *Peores maneras de morir* (2013). Francisco Rovira Beleta adaptó en 1986 la novela *Crónica sentimental en rojo*.

Además, si al alumno le interesa la novela policíaca se recomienda conocer otros detectives de la literatura española aunque no tengan una recreación fílmica o televisiva. Así, Moisés Guzmán es el policía nacional creado por el escritor murciano Esteban Navarro. Ha aparecido en la trilogía policíaca *El buen padre* (2011), *Los fresones rojos* (2012) y *Los ojos del escritor* (2012), en las que aparece desde que tiene 50 años hasta su jubilación. Está algo calvo, tiene algunos kilos de más. Se caracteriza por ser un buen hombre, sencillo, que en el trabajo se guía por su intuición. Le gusta leer novelas policíacas y ver películas de cine negro americano.

Amaia Salazar es una inspectora de Elizondo, en el valle de Baztán de Navarra. Su creadora, Dolores Redondo, mezcla en su primera novela, *El guardián invisible* (2013), la intriga policíaca con las tradiciones mitológicas. Amaia está casada con un americano, no tiene padres, pero sí dos hermanas que trabajan en el horno heredado del padre. Es muy tenaz con su trabajo. En la segunda novela, *Legado en los huesos* (2013), tiene una hija. Es muy importante el papel de su tía Engracia, quien marca la tradición y quien le echa de vez en cuando las cartas del tarot a su sobrina. Le gusta pasear con el frío. La tercera novela de esta trilogía, *Ofrenda a la tormenta* (2014), completa la saga con esta inspectora. Han sido comprados los derechos para llevar al cine estas novelas.

Leo Caldas protagoniza dos novelas del escritor gallego Domingo Villar, *Ojos de agua* (2006) y *La playa de los ahogados* (2009). Este detective es huérfano de madre, le gusta fumar y comer bien, le encanta el vino blanco y escuchar *jazz*. Es bastante excéntrico. Su ayudante es el aragonés Rafael Estévez. Gerardo Herrero (2015) ha realizado su adaptación.

Arturo Zarco es el detective protagonista de las *obras Black, black, black* (2010) y *Un buen detective no se casa jamás* (2012) de la escritora madrileña Marta Sanz Pastor. Disimula su homosexualidad. Le gustan los hombres bajitos y débiles. Estuvo casado con Paula Quiñones, que ahora actúa como su confidente. En las novelas se le compara con otros detectives de la literatura y del cine. Hasta ahora no se ha realizado ninguna adaptación a la pequeña o gran pantalla.

4.2.5. *Arroz pasado*

1.a. Se pregunta al alumno por los platos españoles que conocen que lleven arroz. Probablemente responderán la paella, el arroz con leche. Después, se comenta en qué parte de la comida (desayuno, comida, merienda, cena) tomarían esos platos o si sería un plato de primero, de segundo o de postre.
1.b. Se explica el sentido literal de *arroz pasado* como arroz demasiado hecho.
2. Si bien aun en este nivel no hay demasiadas expresiones idiomáticas, se explica esta con ayuda del resumen de la historia: decimos que a alguien se le pasa el arroz en el momento en que ya se piensa que no tiene edad para hacer algunas cosas (tener hijos, irse a bailar, etc.). Se insiste al alumno en la relación de los distintos platos de arroz que le prepara su octogenaria tía con los consejos que le ofrece ésta según la situación que vive Xavi. En definitiva, el personaje se enfrenta al hecho de hacerse mayor, o al miedo a hacerlo.
3.a. Se trata de una comprensión audiovisual de una información concreta de una parte del capítulo 2 de la primera temporada titulado «Arroz a la cubana». Solución: 1. La tía Paquita prepara a Xavi un arroz a la cubana. Se puede explicar aquí que *a la cubana* significa un estilo o una manera de preparar un plato. Probablemente, conozcan ya en este nivel otras expresiones como *a la plancha, a la brasa* que pueden ayudar a explicar el significado. 2. Los ingredientes son arroz, tomate, huevo frito y plátano. 3. Xavi se ha dado un tiempo con Sonia, su novia de toda la vida. Xavi constata que mira a otras chicas. 4. La tía Paquita le dice que no debería haberle dicho nada a Sonia, que así son los hombres y que para ellos no existe la monogamia (una sola mujer). Se recomienda escuchar dos veces la secuencia. Aunque no es el objetivo, algunos alumnos podrían

preguntar el significado de *mustio*, como triste, apagado o el del refrán final *de lo que se come se cría* (una persona es lo que come). Opcionalmente, se contrasta la secuencia con el capítulo 2 del libro *Arroz pasado* de Juanjo Sáez (pp. 144-151) y se comenta la información nueva que aportan estas páginas. Por ejemplo, la tía Paquita explica que no se casó porque solo quería un hombre para ella.

3.b. En gran grupo, los alumnos imaginan cómo la tía de Xavi ha preparado el arroz a la cubana a partir del conocimiento de los ingredientes anteriores. Se trata de que el alumno utilice oralmente estructuras gramaticales como «el pronombre se+presente de indicativo» para mostrar la impersonalidad; o la forma *nosotros* para contar la receta. Además, se pretende que el alumno active algunos marcadores discursivos de orden como *primero, luego, después*, los básicos para este nivel. También deberían aparecer ciertos utensilios de cocina que se han podido ver con anterioridad (*sartén, olla, cazuela, cuchara*, etc.).

3.c. Actividad en la que se insiste en la ortografía y pronunciación de las letras C y Z a partir de unas palabras relacionadas con la preparación de una comida (utensilios y verbos). Los utensilios son *cazuela, cuchara, colador, recipiente y cazo.* Los verbos: *cortar, trocear, calentar, cocinar, cocer*.

3.d. Se lee la receta de cocina del arroz a la cubana que incluye el DVD en el material complementario *Arroz pasado. Las recetas de la serie*. El objetivo es contrastar las hipótesis que anteriormente han sugerido los alumnos con la receta ofrecida. Se insiste al alumno en que se fije en las partes que componen este tipo de texto: ingredientes (con las cantidades según el número de personas) y la preparación. Normalmente, suele aparecer también el tiempo de realización. Se comenta al alumno. Se explica el vocabulario que no conozca o bien se repasa (*sofreír, dorar, picar, cortar en cubos, a fuego lento, a fuego medio*). Asimismo, se puede recordar la estructura «*cuando*+subjuntivo» con valor de futuro.

3.e. Se trabaja el aspecto gramatical de los pronombres de complemento directo y se insiste así al alumno en que debe utilizarlos para no repetir siempre las mismas palabras. Solución: *lo sofreímos un poco* ➔ el ajo; *lo cocinamos a fuego lento* ➔ el arroz; *los*

pelamos y los cortamos ➔ los tomates. Si el profesor considera que este punto gramatical se debe practicar más en el aula, se traen ejercicios complementarios.

4. Se comprueba que Juanjo Sáez, aun optando por un dibujo muy sencillo en el que no dibuja las partes de la cara, logra transmitir las emociones de los personajes. A veces marca brevemente la línea de la boca en Xavi al contar sus problemas o los ojos al sorprenderse ante lo que dice su tía. Con las arrugas de la tía Paquita se insiste quizás en que es mayor que Xavi y de ahí su sabiduría a la hora de dar consejos. También se marca uno de sus ojos cuando avisa a su sobrino. Es el dibujante que quiere que sea el lector o el espectador quien acabe el dibujo.

5.a. A partir de los títulos con recetas de cocina que tienen los episodios de la serie de televisión y los capítulos del libro («Arroz a banda», del capítulo 1; «Arroz con bogavante», capítulo 7 y «Arroz negro», capítulo 12), se pide al alumno que en grupos escriba la posible receta de la tía Paquita con los ingredientes que se adelantan. Lo ideal es que surjan por lo menos dos grupos para cada receta, si no, puede hacerse en parejas. Se insiste en que utilicen los conectores de organización del discurso y en que decidan la forma verbal que van a utilizar para redactar la receta: «se+presente de indicativo»; imperativo; el presente con la forma *nosotros*, el infinitivo. Después (5.b), cada grupo debe buscar una foto para la receta que debe escribir. El profesor insiste en que solo busquen una imagen, no el texto de la receta, de ahí que este paso se pida después. Se deja a los alumnos unos 20/25 minutos. El profesor se acerca a los grupos para ir corrigiendo el texto. Por último (5.c), un portavoz de cada grupo lee la receta ante toda la clase. Los demás alumnos escuchan atentamente. El profesor reparte las recetas originales de la tía Paquita y entre todos se decide quién se ha aproximado más a la original.

① "Arroz a banda"

Si tienes el caldo de pescado listo será mucho más fácil. Sofríe el marisco y los trozos de sepia, ambos salpimentados. Cuando estén poco hechos, retíralos y añade el tomate y el pimentón. Cuece hasta que se forme una salsa y añade el arroz. Una vez sofrito el arroz, incorpora poco a poco el caldo de pescado. A fuego lento y durante 15 minutos. Antes de terminar la cocción, incorpora el pescado y los mariscos. Apagar el fuego y dejar reposar durante 5 minutos antes de servir.

② "Arroz con bogavante"

Cortamos la cabeza del bogavante por la parte de abajo, entre las patas. Ponemos un chorro de aceite en la cazuela y doramos el bogavante. Una vez dorado, lo sacamos. En ese mismo aceite pochamos la cebolla, el pimiento y una vez listo añadimos el azafrán, el tomate, el perejil y lo removemos durante dos minutos. Por otro lado, troceamos el bogavante, la cabeza en dos y la cola por otro lado. Añadimos el brandy y que reduzca. Agregamos el arroz y espolvoreamos con el pimentón. Colocamos el bogavante y regamos con el caldo a punto de ebullición. Cocemos a fuego lento 10 minutos y bajamos el fuego 8 minutos más. Listo para servir.

③ "Arroz negro"

Freír el ajo picado y el laurel en aceite de oliva. Cuando el ajo esté un poco dorado, retirar las hojas de laurel y picarlas. Añadir las sepias y calamares limpios y cortados en trozos, así como la tinta de ambos. Al cabo de unos minutos añadir las hojas de laurel trituradas y dejar reducir sin tapar. En una sartén al fuego poner aceite y echar la cebolla picada hasta que quede transparente. Añadir el arroz y remover constantemente mientras se fríe un poquito. Verter el vino y dejar que se vaya evaporando, añadiendo un poco más de la mitad del caldo de pescado. Cocer durante unos 10 minutos. Añadir el resto del caldo así como las sepias y los calamares en su tinta ya sofritos. Sal al gusto y cocer durante 15 minutos hasta que el arroz esté en su punto.

4.2.6. *Arrugas*

1. Se introduce el tema de la película a partir de la definición de la palabra *arruga* que ofrece el diccionario de la RAE y la observación del cartel de la película de animación, como se ven por los personajes que se encuentran en él. Con estos datos, ya vemos que la temática se relaciona con la vejez, los ancianos. Quizás se puede prestar especial atención al personaje de la derecha a quien de la cabeza parecen escapársele unas fotografías, simulando así el olvido o la pérdida de memoria que va a sufrir. La señora de la izquierda parece tener problemas al caminar, como vemos por el andador que lleva y, por último, el personaje central está en apariencia en mejor forma, puesto que conversa y sonríe.

2.a. Se lee la primera página de la novela gráfica. Vemos a un director de una sucursal de un banco que deniega un préstamo hipotecario a una joven pareja. Lo que llama la atención es la mirada de sorpresa de los jóvenes y su gesto de exasperación ante lo que oyen de este director. Se formulan hipótesis acerca de la reacción de esta pareja.

2.b. La lectura de la siguiente página de la novela es esclarecedora para centrar el tema: la pérdida de memoria, el Alzheimer del personaje.

2.c. Actividad libre de opinión en la que se barajan distintas soluciones para la situación que se acaba de leer: tener un familiar en casa con pérdida de memoria.

2.d. Se observa la secuencia en la que el hijo toma la decisión de llevar a su padre a una residencia de ancianos. Se plantea la misma cuestión al alumno, es decir, qué harían ellos si les tocara vivir una situación similar.

2.e. En esta actividad se trata de practicar el empleo y reconocimiento del lenguaje cinematográfico por parte del alumno. Ya les adelantamos que están ante tres fotogramas que utilizan primeros planos. La función de esta planificación es la de detallar distintos momentos: en el primer fotograma se ve al personaje triste en la sala de espera de la residencia mientras su hijo ordena su ingreso; en el segundo, una hoja de otoño que cae sirve para indicar también la caída del personaje y, en el último, el primer plano intensifica la despedida entre padre e hijo, y deja ver los ojos tristes del padre y al hijo de espaldas. Podría interpretarse que le da la espalda al dejarlo allí. Se observa que el padre no pone resistencia a quedarse en la residencia.

3.a. En primer lugar, se pregunta al estudiante acerca de los conocimientos que posee sobre las residencias de mayores en su país, cómo son, qué condiciones tienen. A continuación, se visiona una de las secuencias en las que Miguel, un argentino que ya lleva allí un tiempo, le enseña a Emilio el centro. Se contrasta lo que acaban de ver con lo que han comentado con anterioridad.

3.b. Se lee un documento que pertenece a una web que habla sobre las residencias de mayores. Se comprueba que se ha entendido y después se indica que se trata de una residencia mixta cuyos servicios, de momento, sabemos que son el alojamiento, la atención social y psicológica, la manutención, las actividades ocupacionales y culturales (la sala de televisión; el «gimnasio»; la piscina). Puede comentarse lo que

dice Miguel a propósito de la piscina: un servicio estupendo de cara a los familiares que vienen de visita, pero que realmente sus pacientes no pueden usar.

3.c. A partir de la transcripción de una parte del diálogo anterior, se comprueba que Miguel es de Argentina.

3.d. Se buscan otros sinónimos del español peninsular para las palabras argentinas empleadas. Solución: *ché* (hombre, chico); *venite* (ven); *acá* (aquí); *tenés* (tienes). El objetivo es reconocer algunos rasgos del español de Argentina. Puede ampliarse esta actividad con el aprendizaje de otras palabras o con el ejemplo de otros rasgos del español hablado en este país hispanoamericano si así lo considera oportuno el profesor.

4.a. Actividad libre en la que los alumnos comentan las distintas opiniones de Miguel y Antonia vertidas en la novela. Como se aprecia, los comentarios de Miguel son mucho más pesimistas. Puede dar juego a un amplio debate.

4.b. Se comenta la opinión del director. ¿Por qué cree que las imágenes son más duras? Además, la novela gráfica se apoya en imágenes también. Es el momento de contrastar las impresiones que los lectores y espectadores se llevan cuando ven una película o leen el texto basado en ella.

5. La tarea final requiere un previo trabajo de investigación en Internet o en las fuentes que conozcan para poder redactar un informe sobre las residencias de ancianos en su país. En él, dan su opinión, expresan las causas y las consecuencias tanto para las personas mayores como para los familiares que tiene el hecho de llevar a una persona a estos lugares. El texto escrito es para elaborarlo fuera de clase. Se recuerdan al alumno algunos conectores necesarios para que informe posea coherencia y cohesión.

4.2.7. *Cómo ser mujer y no morir en el intento*

1.a. La portada del libro (a la izquierda) representa a su protagonista, Carmen, como a una mujer que trabaja, probablemente en una empresa u oficina a juzgar por el traje que lleva, pero que al mismo tiempo es ama de casa, como se ve por el tiempo que saca para llevar a pasear a su perro o la bolsa de la compra que nos indica que también se ocupa de las tareas domésticas. En cambio, el cartel de la película nos da idea de una

Carmen que parece una mujer moderna, alegre, que sale a pasear con su perro y a hacer la compra, pero que tal y como va vestida y peinada parece que sea modelo, actriz o que esté desocupada. Ya veremos que el cartel es totalmente engañoso porque en 1.b. descubrimos, a partir de la lectura del fragmento del capítulo «Para lo que guste mandar, señor marido», que Carmen es periodista y que trabaja en la redacción de noticias relacionadas con la política. Se puede hacer notar al alumno, con la ficha de la escritora, Carmen Rico Godoy, que existen muchos datos que forman parte de su biografía. Para Carmen, el periodismo es una profesión que le permite trabajar desde casa o desde la redacción. Alude a que en esta última, escucha las conversaciones de los compañeros, se nombra al de la sección de deportes (nombra a Arancha Sánchez Vicario, una famosa tenista en el momento en el que se escribe la novela) o al de economía. Asimismo, se puede comentar al alumno que el Congreso de los Diputados es la Cámara baja de las Cortes Generales, el cuerpo legislativo.

1.c. El estudiante señala los medios de comunicación para los que puede trabajar un periodista como la radio, la televisión, la prensa, Internet. Por los datos que nos ofrece el texto anterior parece indicarnos que Carmen trabaja en la prensa.

1.d. Se aprovecha para recordar que las palabras que terminan en *-ista* permanecen invariables a la hora de formar el género masculino o femenino, solo se cambia el artículo. Por ejemplo, el/la periodista.

2.a. El alumno opina sobre la profesión de periodista. Aquí se puede abrir un breve debate en cuanto a si es una profesión que está valorada, si es necesaria, etc. Además, se comprueba el conocimiento que posee el estudiante sobre la prensa más conocida en España: *El País*; *El Mundo*; *El ABC*; *La Razón*; *La Vanguardia*; *El Heraldo*; *El Periódico*; *El Marca*; *El As*; *20 minutos*, etc. De hecho, como actividad complementaria, se puede pedir la búsqueda de información sobre estos periódicos: antigüedad, ideología, estilo, temática, etc.

2.b. Lo que critica Carmen en este fragmento de la novela es la curiosidad excesiva de los periodistas, cuando no se trata de cuestiones profesionales y que al fin y al cabo, si las personas entrevistadas decidieran no satisfacer esta curiosidad no sabe si tendría mucho sentido su profesión. Se pide al alumno que exprese su acuerdo o desacuerdo

con el texto. Al mismo tiempo se hace notar la ironía que transmiten las palabras de Carmen al decir que le van a dar el Premio Nacional de Periodismo, ya que el artículo que está escribiendo rezuma trivialidad.

3.a. Carmen se siente cansada de su tarea, le invade la rutina, aunque dice que le gusta su profesión. El fragmento termina con una Carmen esperanzada por la entrevista que va a mantener con el jefe: un ascenso y más sueldo es lo que le motivaría para seguir en su trabajo.

3.b. Se pide al alumno que recuerde otros géneros periodísticos que se encuentran en la prensa, además de la *crónica* que redacta Carmen. Por ejemplo, el *editorial*, artículo de fondo que firma el periódico, normalmente se vierten en él las opiniones del equipo sobre un tema actual de interés general; el *reportaje*, artículo amplio, muy documentado, que recoge información acerca de un asunto específico; la *columna*, más breve, opinión de algún colaborador del periódico, ya sea un escritor, un cineasta, un economista, etc., que se escribe en la forma alargada de una columna, de ahí su nombre; una *entrevista*, que da a conocer a un personaje a partir de las preguntas formuladas por un periodista o una *noticia*, género principalmente informativo que se limita a contar un hecho o suceso sin ofrecer interpretaciones. Se pueden traer al aula modelos de estos géneros, proyectarlos desde Internet o con algunas transparencias.

4.a. Antes de escuchar la secuencia, se comentan las siguientes expresiones con el alumno:

Pasarle a alguien la mano por el lomo: acción para decirle a alguien que todo va bien, para tranquilizarlo.

No pegar ni golpe: no trabajar.

Ser una tomadura de pelo/ tomarle el pelo a alguien: burlarse de alguien.

Subírsele a alguien a la cabeza el cargo: creerse superior.

Llevarse las rositas: recibir los halagos, los premios o los beneficios.

Estar hasta el gorro: estar harta.

4.b. El fragmento puede encontrarse en You Tube tal y como se muestra con el enlace. Se trata de una comprensión audiovisual de la secuencia en la que Carmen se entrevista con su jefe y responde a una serie de preguntas. Solución: 1. El jefe propone

a Carmen ser la coordinadora del Suplemento Dominical; 2. Carmen se enfada porque entre el director y ella habría un director adjunto, Lozano, que todo el mundo sabe que no es ni muy competente ni muy trabajador, literalmente, se dice que es «estúpido». Cree que si hay algo que no funciona, las culpas se las llevará ella, en cambio, si las cosas van bien, las «flores» serán para el adjunto. Por último, le molesta que su jefe le trate de manera diferente por ser mujer, que le diga que lo consulte con su marido o que le replique que ya es rica y que para qué quiere el dinero; 3. El objetivo de Carmen es llegar a ser la directora del suplemento; 4. Carmen responde que lo consulte también con su mujer y que luego hable con ella. De nuevo, se puede hacer notar al alumno la ironía de estas palabras y 5. La secretaria del jefe piensa que «si fuera tonta le hubiera dado el cargo». Le viene a decir que ella es una persona muy competente y demasiado lista para obtener ese puesto. Además, con este fragmento el alumno puede fijarse en la entonación requerida a la hora de mostrar enfado, por parte de Carmen, o de tratar de persuadirla, por parte del director.

4.c. Pregunta abierta en la que todos los alumnos opinan sobre la situación que acaban de ver. Carmen y su jefe se tutean con gran familiaridad. Es conveniente comentar al estudiante que no siempre se da esta situación, lo que muestra que debe de haber una relación de confianza entre ambos o de que se conocen desde hace tiempo.

4.d. Se ve de nuevo la secuencia pero para que en este caso el alumno se fije en la ambientación creada por el director de la redacción de un periódico lograda por el ajetreo de los periodistas, el sonido de los teléfonos, etc. El vestuario es el característico de los años 90.

5.a. Se invita a los alumnos a que escojan uno de los géneros periodísticos vistos: la columna, la crónica, el artículo, etc., para que redacten en el formato elegido uno de los temas propuestos. Será un texto sobre todo de opinión, expositivo-argumentativo. Se plantea como una actividad dentro del aula en la que el profesor corrige los textos y luego se leen en clase con el fin de configurar un pequeño periódico con los textos redactados (5.b). Para ello, es importante que cada grupo escoja un tema diferente de entre los propuestos, relacionado con los medios de comunicación. Se deja en el aula, o se cuelga en Internet para que todos lo puedan leer completamente.

4.2.8. *Historias del Kronen*

1.a. Se rompe el hielo con la introducción al tema: la diversión de los jóvenes españoles hoy en día. Se esperan respuestas como el importante peso de las TIC y el uso de *tablets*, Internet, videojuegos, al mismo tiempo que perduran otras fórmulas de ocio como el botellón, salir de copas, salir de marcha, ir al cine, etc. Además, les preguntamos por las conversaciones que mantienen estos jóvenes: ropa, coches, deporte. Les podemos cuestionar si en la actualidad se pondrían a hablar de política, de economía, etc. Se contrasta con lo que hacen los jóvenes en sus países. Asimismo, se tantea al alumno sobre la posibilidad de que conozcan alguna novela o película que represente esta temática. Se puede remitir al apartado «Otras adaptaciones con esta temática». De este modo, en 1.b. se presenta el fragmento de una novela de José Ángel Mañas que trata sobre este tema. Como vemos, se escribe en los años 90, así que diremos al alumno que nos centramos en cómo se describe a la juventud de ese momento. En una primera lectura nos interesa que el estudiante detecte que en el fragmento se narra y describe el encuentro de unos jóvenes en un bar llamado Kronen. Hablan de fútbol, de los amigos, de quiénes van a salir ese día. Está narrado en primera persona, por Carlos, el protagonista de la novela.

1.c. En esta actividad se trabaja el lenguaje coloquial, muy asociado a la jerga juvenil. Se trata de que el alumno «traduzca» las palabras o frases subrayadas a un lenguaje más estándar:

Me jode (me fastidia); *está siempre hasta el culo* (está siempre lleno); *puta mesa* (mesa. Se explica que no hay necesidad de decir la palabra «puta», que se utiliza unida a cualquier palabra para mostrar, en general, que se está enfadado con el mundo); *currando* (trabajando); *troncos* (tíos, colegas, chicos); *puta mierda de equipo* (vaya equipo); *me han jodido* (me han fastidiado); *joder con el Pedro* (vaya con Pedro). Podemos matizar que, normalmente, no ponemos artículo con el nombre, ya que denota cierto vulgarismo; *guay* (genial); *lo pasamos de puta madre* (lo pasamos muy bien); *pilla* (coja); *joder* (vaya); *no le mola* (no le gusta); *cerda* (chica, novia. Aquí en tono despectivo). Podemos comentar que este último uso no es nada habitual. Si se quiere seguir insistiendo en el lenguaje coloquial, la novela está repleta de él, por lo que la selección

de cualquier fragmento sirve para este objetivo, al igual que la mayoría de novelas de este escritor. Además, se explican las referencias al baño en Cibeles, fuente en la capital en la que se encuentran los seguidores del equipo de fútbol del Real Madrid. El Atlético hace referencia a otro equipo madrileño. En este caso, para celebrar sus triunfos, este equipo se reune en la fuente de Neptuno también en Madrid.

1.d. Raúl se pone algo más serio con temas como el rencor entre comunidades autónomas. Piensa que esa lucha puede devenir en una guerra civil. La respuesta de alguno de los amigos es de aburrimiento (se refleja con el bostezo). Queda patente que el alcohol es el elemento de sociabilidad entre el grupo y que si no se bebe se te tilda de extraño, como le sucede a Fierro.

1.e. Se trata de comprobar si el alumno puede detectar las funciones comunicativas que se trabajan en la conversación mantenida entre Carlos y Fierro. Carlos lo trata de convencer para que beba. Esta función se manifiesta con el empleo del imperativo «Tómate al menos una cerveza» o del imperativo lexicalizado «Venga» para animarle. También utiliza la onomatopeya «bah» con el fin de quitarle importancia al hecho de que no pueda beber Fierro y emplea el adverbio «solo» con matiz irónico. Fierro rechaza la invitación con fórmulas como «de verdad», «ya lo sabes».

2.a. Con esta primera secuencia se pretende que el alumno describa una imagen utilizando la terminología cinematográfica. Se dan las definiciones de algunos términos y se escogen entre las que se ven en las imágenes. Así, observamos que el director describe una ciudad (Madrid) desde el día al anochecer con una panorámica en horizontal, desde un ángulo en posición normal y ligeramente en contrapicado (desde arriba), como a vista de pájaro. Aquí sobre todo es interesante señalar el sonido, ya que los ruidos de la ciudad cobran gran relevancia (pitidos de un claxon; campanas; excavadoras; pasos de coches veloces; el motor de una moto; un timbre de un colegio; la sirena de una ambulancia; el megáfono de una tienda que anuncia: «Sección bricolaje, caja 4»; el despegue de un avión; el paso de un tren; un atasco; el teléfono; el megáfono de una estación «Tren expreso…»; los *walkies* de los policías o de los taxistas. Hasta que la cámara enfoca el letrero de la cervecería Kronen y la música que se escucha en él.

2.b. Se sigue observando la secuencia y se contrasta con el inicio del texto literario a partir de las semejanzas y diferencias que encuentran entre ambos textos. Ya no se narra en primera persona (no hay una voz en *off*), sino desde el punto de vista de la cámara, si bien esa imagen de Carlos llegando de espaldas nos alerta de que seguimos la visión de este personaje. Carlos saluda a Manolo que, en lugar de hablar del partido de fútbol, comenta un concierto que resulta ser también de escasa calidad y con poca marcha. Carlos saluda a varias personas, lo que muestra que se trata de un habitual de este bar. Le preguntan por la chica con la que sale ahora. Roberto le hace la observación de «a ver lo que le dura». Con este comentario ya se describe a un Carlos que no se va a contentar con una única novia. El protagonista recrimina a sus amigos que están en pareja que son unos pegajosos y estos se defienden. Carlos pide más bebida y el camarero aprovecha para decirle que «son como esponjas», puesto que beben mucho. Se describe un bar de copas en el que no pueden tomarse tapas (el mini y las bravas mencionados anteriormente en el texto literario, no aparecen en las imágenes).

2.c. Primero, los alumnos formulan hipótesis acerca de cómo creen que se va a divertir este grupo de amigos. Se ve que va ser a base de la fórmula sexo, drogas y *rock and roll*. Se observa a estos amigos salir del Kronen, coger el coche de Carlos y tomarse en él unas rayas de cocaína. Alterados e impacientes por llegar al siguiente bar-discoteca, simulan la escena del desmayo de la chica con los pañuelos por la ventanilla del coche para que les dejen pasar más rápidamente y evitar el atasco que sufre la ciudad. Después, llegan a un nuevo bar, se ponen a bailar y se dejan llevar por la música que selecciona un pinchadiscos en este local. Es interesante notar cómo la canción que suena ser relaciona con el momento vital de estos jóvenes: «Hoy es un día para echarme atrás, donde todo es una mierda y me da igual…».Se puede aprovechar para introducir al estudiante el término *generación Kronen* acuñado con este libro, procedente también del de *generación X*. La escena termina con el momento en que Carlos ve a una chica que parece ser una de sus ex novias y trata de ligar con ella de nuevo.

2.d. Se trata de contrastar oralmente la manera en la que cambiaría el tiempo libre y de ocio de estos jóvenes si vivieran en una ciudad más pequeña, o en un pueblo. Se aprovecha para practicar las oraciones condicionales.

3. Actividad para casa. Se elabora un artículo para una revista que recoja por escrito las ideas que han ido apareciendo a lo largo de las actividades anteriores y que ofrezca la opinión del estudiante. Además, se recuerda al alumno que utilice conectores del discurso para que su texto tenga la cohesión adecuada y que para ello haga uso de la tabla propuesta.

4. Actividad que se puede realizar dentro o fuera del aula según los medios de los que dispongamos en el centro. Sirve para motivar al alumnado en el uso de las TIC. Se le pide que, en pequeños grupos, investigue sobre lo que es la *generación X*, término acuñado por el escritor canadiense Douglas Coupland. Se refiere a aquellos jóvenes formados en la cultura de la imagen (videojuegos, productos multimedia, mundo del cine) y de la sociedad de consumo. En España, se empleó el término Generación Nocilla, universitarios nacidos entre los años 65/75, jóvenes muy preparados. La generación Kronen alude a aquella que no tiene el futuro claro y no sabe lo que hacer con su vida. Por último, la *generación Ni-Ni* se refiere a aquellos jóvenes que ni trabajan ni estudian. Pueden llevarse los resultados al aula con una puesta en común para que reflexionen sobre la manera en la que tendrán estos jóvenes de estas generaciones de pasar el tiempo libre.

4.2.9. *El lápiz del carpintero*

1. Existen dos tiempos narrativos: por un lado, el actual, en el que encontramos a Herbal, de espaldas, en un club de carretera de un pueblo entre Galicia y la frontera de Portugal. La chica del club ve a Herbal solo en la barra del bar, recoge el lápiz que se le ha caído y, que al parecer, siempre le acompaña. Herbal le propone contarle la historia y la chica accede porque dice que tiene tiempo. Se nota que no goza de buena salud a juzgar por la tos que le acompaña. El personaje de la chica también aparece en la novela con el nombre de María de Visitaçâo. Por otro lado, se presenta el tiempo narrativo situado poco antes del golpe de Estado de 1936 (como reza la entradilla o el rótulo que aparece). Todo ello lo sabemos también porque las imágenes en blanco y negro que recorren una carpintería donde se observa al carpintero utilizando el lápiz

de esta historia hasta que la cámara lo enfoca en un primer plano y mantiene el color rojo, contrastándolo con el blanco y negro del resto de las imágenes. A continuación, surgen unas imágenes de una banda de música y de la gente caminando por las calles de Santiago de Compostela. Con este cambio temporal se asiste a lo que en el séptimo arte se llama *flash-back*, es decir, una vuelta atrás al pasado que nos permite obtener noticias sobre un tiempo anterior.

2. Se lee la sinopsis de la película pero completándola con las preposiciones adecuadas. Algunas de ellas se conectan con determinados verbos. 1. desde; 2. en, 3. a; 4.a; 5.en, 6. por; 7.a; 8.con; 9. por; 10. entre; 11. contra; 12. sin. Se puede insistir al alumno en que se fijen en los verbos que acompañan a algunas preposiciones como: *partirse en; seguir a; convertirse en; empezar a; mezclar con; luchar contra.* De esta manera, si con la actividad anterior se presentaba el tiempo y el espacio, ahora se dan a conocer a los personajes y el argumento, además de trabajar este aspecto gramatical.

3.a. Actividad de libre respuesta en gran grupo en la que el alumno opina sobre las cualidades que debe poseer un buen orador. El objetivo es introducir el tema en el que nos vamos a centrar, la política, con el discurso argumentativo que trata de convencer a alguien. Pueden surgir respuestas como hablar bien, no equivocarse, que se entienda, que no lea en un papel, que no sea o esté estático, que no exagere sus movimientos, etc.

3.b. A partir de las imágenes conocemos a Daniel Da Barca quien con este discurso quiere conseguir que la mujer pueda votar y participar en la política. En primer lugar, se trata de que el alumno responda a esta idea concreta. Posteriormente, se pueden comentar las imágenes, donde todo son mujeres que lo escuchan atentamente. Algunas llevan las banderas de la República. En los carteles leemos «Estatuto de Galicia», «*Adiante mulleres galegas*», «*Autonomía para a nostraterra*», «*Sí*». Comentamos a los alumnos que algunas de estas frases están escritas en gallego, lengua que junto al vasco y al catalán, también se habla en España, pero que en aquella época no estaba permitida.

3.c. El protagonista utiliza argumentos de autoridad en este discurso (cita a Aristóteles o a la Antigüedad); de analogía, con la metáfora de la naturaleza y el hombre, con las referencias a los gusanos de seda y a las abejas, donde no hay rey sino reina; de

ejemplificación, «las abejas vienen del vientre de los bueyes muertos». Además, utiliza preguntas retóricas, que no buscan respuesta «*¿sabéis por qué?*», «*¿cómo sustentar la libertad sobre una mentira semejante?*» Es el momento de pedir al alumno que se fije en la entonación interrogativa del discurso y en la enunciativa. Además, el orador se apoya en los gestos que muchas veces acompañan a sus palabras. Lo vemos primero a la misma altura que su público y luego subido al púlpito donde cobra mayor protagonismo.

3.d. A partir de una serie de preguntas, el alumno analiza el discurso anterior teniendo en cuenta tanto factores lingüísticos como extralingüísticos. Podríamos decir que es un buen orador ya que parece responder con un «*Sí*» a todas las cuestiones planteadas. Se puede explicar que por *muletillas* se entienden todas aquellas fórmulas que solemos repetir al hablar: *bueno, o sea, eeeh, vale*, etc.

4. Se trata de utilizar fragmentos de la novela de distintos capítulos en los que el alumno intente conectar los enunciados con un marcador del discurso que marque la concesión u oposición entre dos ideas. Se propone esta actividad porque estos conectores son comunes en los textos argumentativos que ofrecen una serie de argumentos y contraargumentos.

a. Por mucho que en los mítines de los pueblos hablaba gallego con acento de Cuba, donde había nacido de familia emigrante y tenía una prédica especial, mucha gente no entendía las doctrinas de los políticos.

b. El doctor Da Barca sangraba por la nariz, por la boca, por las orejas, pero no se rendía. Sin embargo, el guardia Herbal, le acertó un culatazo en la cabeza y cayó de bruces contra el suelo.

c. Le venía siguiendo las huellas desde hacía tiempo no porque se lo hubiesen mandado sino porque le salía de dentro.

d. Arrastró al doctor Da Barca hasta el arenal. Lo tumbó de rodillas, de un puñetazo en el vientre. Le metió el cañón. No obstante, por la mañana lo recogieron unas lavanderas. La bala había salido por el cuello sin afectar ningún órgano vital.

e. A pesar de haber perdido/perder mucha sangre/ a pesar de la pérdida de sangre, con un poco de suerte se recuperará.

f. El caso del doctor Da Barca había trascendido al exterior y se había desatado una campaña internacional para conseguir su indulto. Como nacido en Cuba, el reo tenía doble nacionalidad, aunque el gobierno de aquel país era aliado de Franco.
5. Por último, se lleva a cabo una práctica en la que cada grupo (se recomienda de tres personas) busca y selecciona en Internet la intervención de un político español (con una duración de entre dos y tres minutos), se pueden mencionar algunos nombres, según el gobierno que esté en ese momento, para orientar al alumno. Los miembros del grupo lo analizan según las pautas dadas en las actividades anteriores, y observan los aspectos lingüísticos y no lingüísticos. Después, lo presentan ante los demás compañeros en no más de cinco minutos, con el objetivo de practicar la expresión oral y analizar un discurso argumentativo.

4.2.10. *La plaza del diamante*

1.a. El título de la novela y de la película se sitúan en una plaza del Barrio de Gracia en Barcelona. El profesor puede mostrar un mapa de esta ciudad para ubicarla. Además, puede explicar al alumno con ayuda del apartado «Si quieres saber más de la novela y de la película…» por qué se llama así esta plaza: su propietario era un joyero. Se pide al estudiante que indique qué se hace normalmente en una plaza: pasear, jugar, charlar, tomar algo (si hay terrazas, bares), ir a un concierto, bailar (si se celebra una fiesta).
1.b. Otra posibilidad es preguntarles por las fiestas que se celebren en plazas españolas y contrastarlas con las que conocen de sus países. Por ejemplo, en España, se celebra la Ofrenda de Flores y de Frutos los días 12 y 13 de octubre en la plaza del Pilar de Zaragoza. En la plaza del Ayuntamiento de Valencia, la mascletá (disparo pirotécnico), entre el 1 el 19 de marzo durante las Fallas. En Pamplona, el lanzamiento del chupinazo (cohete) desde la plaza del Ayuntamiento para dar comienzo a la fiesta de los Sanfermines. En las calles de Buñol (Valencia), se celebra la Tomatina a finales de agosto; la fiesta de moros y cristianos en numerosas regiones, pero destaca la de Alcoy (Valencia) o la fiesta del Cipotegato en la plaza de Tarazona (Zaragoza) a finales de agosto. En los pueblos es donde se celebran muchas fiestas, con baile, verbena, orquesta, actuaciones para niños, sobre todo, para la época del verano.

2.a. Se observa el comienzo de la película para anotar todos aquellos elementos que pertenecen a una fiesta. A partir de las imágenes se van identificando. Si el alumno no conoce el nombre en español, anota la descripción para luego descubrir el significado de la palabra. Vemos en las imágenes *farolillos, banderillas, globos, helados, algodón de azúcar, el organillo, las casetas con el tiro de diana, la rifa*. Aparece una persona que lee la mano, otra que vende «la rosa del amor». Se aprovecha para comprobar si son los elementos que aparecerían también en una fiesta de su país.

2.b. Natalia y su amiga Julieta entran en el baile en la plaza del Diamante, en el Barrio de Gracia de Barcelona. Conocemos el pensamiento de Natalia a partir de la voz en *off* que nos va indicando que se siente cansada y que no tiene ganas de ir a bailar, pero que no ha sabido negarse a la propuesta de su amiga Julieta (a la que le encanta trasnochar). Natalia ha estado todo el día «despachando dulces» y «le dolían las puntas de los dedos de apretar cordeles dorados de tanto hacer nudos y lazos», es decir, trabaja como dependienta en una pastelería. Más adelante sabemos de los padres de Natalia: «mi madre muerta hace años y sin poderme aconsejar. Mi padre casado con otra y yo sin mi madre, que solo había vivido para cuidarme». Mientras tanto, las imágenes nos dejan ver la llegada de una pareja de chicos, el Quimet y el Cintet que se sientan en una mesa que tenían reservada. Colometa se queda sola porque su amiga Julieta baila con un chico, pero el Quimet la observa desde su sitio y le pide bailar. Aunque ella dice que no sabe, él insiste. Ella dice que tiene novio, y él que no importa. De repente, el Quimet se da cuenta de que su amigo se ha levantado del sitio reservado y cree que no le ha guardado la chaqueta. Se va a regañarle y luego se da cuenta de que su amigo sí se la había cogido. Se siente avergonzado. Mientras tanto, Julieta intenta presentar a su amiga a unos chicos, pero Natalia le dice que tiene que esperar al chico que acaba de conocer. En este momento, su pensamiento desvela que se siente como una tonta al estar esperando y todo por no saber decir que no. Pero llega el Quimet de nuevo, con su chaqueta, «pensé que me la habían robado» y continúan bailando.

2.c. Se interrumpe el baile para anunciar que va a producirse una rifa, en concreto, unas cafeteras y se anima a la gente a que compre boletos. Es el momento de preguntar al alumno si alguna vez han estado en una rifa y si conocen el procedimiento. A

continuación, aparece el baile del farolillo. Todas las parejas llevan un farolillo en sus manos y se trata de que la vela que se encuentra dentro no se apague. Es una manera de mantener viva la llama del amor, como anuncia el animador de la fiesta. Por último, vemos que los colores utilizados por Betriu son muy oscuros, con un predominio de los azules y negros.

3.a. El fragmento pertenece al capítulo 1 de la novela *La plaza del diamante*. Nos ofrece el vocabulario concreto de la descripción de la fiesta (*cadenetas de papel, esparragueras,* etc.). Aunque no conozcamos este vocabulario, gracias a las imágenes entendemos inmediatamente cómo es esa fiesta. Los monólogos interiores de Natalia se traducen por la voz en *off* en el cine. En el baile que se describe en el texto literario no aparece el del farolillo, es algo que concreta el director. Mercè Rodoreda tiene muy en cuenta el color, principalmente en la descripción de la ropa de los personajes, lo que contrasta con la oscuridad de la película. Puede hacerse un repaso de los colores y ver otros más complejos como «de color de canario» (por el vestido amarillo de Julieta).

3.b. A partir de una breve selección de frases del texto, se revisan con los alumnos los principales usos de los tiempos del pasado. Solución: 1.c; 2.a; 3.b.

3.c. Se sigue trabajando con el texto literario un fragmento en el que se pide al alumno que lo transforme en estilo directo. Para ello, debe fijarse en que se utilizan los dos puntos para poner detrás del nombre e introducir las palabras de una persona. Solución:

Julieta: *Tápame, que me tengo que quitar los zapatos. No puedo más.*

Natalia: *No puedo moverme porque un joven busca la americana y está empeñado en bailar conmigo y me ha dicho que le espere.*

Julieta: *Baila, baila.*

3.d. La mayoría de los diminutivos empleados por Rodoreda tienen un valor de tamaño pequeño: *y yo tan joven<u>cita</u>;* apreciativo: *¿tan joven<u>cita</u> y ya tiene novio?; Los chiqui<u>llos</u> tiraban cohetes.* O un valor afectivo, cariñoso: *tenía unos ojitos de mono; camisa blanca con ray<u>itas</u> azules*; *la medall<u>ita</u> de la oreja*. Se dice que son más empleados en la escritura femenina. Se pueden comentar también las palabras como *bombilla* o *barandilla* que aparecen en el texto pero que no forman parte de ningún diminutivo, sino que son

palabras con significado propio. O la expresión *de puntillas* (levantar los dedos de los pies).

4. Como tarea final se propone la participación en una rifa a partir de la elaboración de una exposición oral sobre una fiesta popular que se celebre en alguna plaza. Se realizará en pequeños grupos (se aconseja 3 personas) y no superará un tiempo de 6 a 8 minutos. Los alumnos escogen una fiesta, se intentará decir cuál de manera previa para que no se repita, y buscan información sobre ella. La presentan en clase (por supuesto se pueden traer fotos, pequeños vídeos, etc.) y después se vota la que más ha gustado. Al final se plantea un posible viaje al lugar de la fiesta que se ha escogido que, dependiendo del tiempo del que se disponga, podría organizarse como actividad fuera de clase. Si tenemos alumnos de distintas nacionalidades entonces se puede pensar también en que cada grupo elija una fiesta típica de su país en lugar de una española o hispanoamericana.

4.2.11. *Últimas tardes con Teresa*

1.a. Se tantea al alumno sobre sus conocimientos acerca de algún barrio conocido en España como puede ser Lavapiés, Chueca, Carabanchel, Malasaña o Chamberí en Madrid; el Barrio Gótico, el Barrio Chino, el Ensanche en Barcelona; Triana en Sevilla; Ciutat Vella, el Eixample en Valencia; el Albaicín en Granada, etc. Permite comprobar al profesor que el alumno entiende el concepto de barrio como una zona de una ciudad. Se puede traer un mapa del lugar en el que el alumno reside y recibe sus clases de español para que vean con claridad la distribución del lugar.

1.b. Se visionan los 3'13" iniciales de la película de Gonzalo Herralde donde vemos a uno de los personajes principales proceder a su aseo personal en la calle (hay una jarra de agua fuera, un espejo, una toalla), lo que nos indica que en este barrio vive gente de una clase social baja. Mientras se pone la camisa, la corbata y la chaqueta del traje, vemos qué es un barrio de casas de un solo piso, blancas, que recuerda a los pueblos de Andalucía. Es de noche y es fiesta (se ven y oyen los petardos, cohetes que se disparan). Manolo va a salir solo, ya que rechaza la invitación de su amigo Bernardo cuando le propone salir con unas chicas, ir solos a la verbena del Pueblo Español o bien

a tomar unos mejillones por la Barceloneta. Manolo parece tener otros planes. Con estos datos situamos el barrio en Barcelona o en sus cercanías, aunque si el alumno no tiene estas referencias, al final de la secuencia se concreta el lugar y el tiempo en los créditos: "Barcelona, 1957". De hecho, antes de que aparezca esta información, el profesor puede congelar la imagen y preguntar al alumno por la época en la que situarían lo que acaban de ver. Manolo aparece encima de una montaña, con su moto (lo que insiste también en su independencia) y observa desde esta perspectiva las vistas que le ofrece la ciudad. Parece un personaje que quiere escapar de su entorno.

2. Se trata de una música extradiegética, ya que acompaña al personaje en su hacer mientras observamos también cómo es el barrio. Es una música externa, que no escuchan los personajes de la historia aunque sí lo hace el espectador. El músico catalán Josep María Bardagí (1950-2001) preparó esta banda sonora. En ella se escuchan unos acordes de guitarra que recuerdan a la música andaluza, lo que unido a las casas blancas parece recrear más bien esta zona del sur. También puede sugerir que en este barrio no vivan solo catalanes, sino gente de todas las partes de España, como de hecho sucede en la novela de Marsé: los llamados charnegos (inmigrantes españoles que proceden del sur del país).

3.a. El vulgarismo que aparece es el uso del artículo determinado delante de un nombre personal. Puede comentarse que en la zona de Cataluña se utiliza más, ya que la lengua catalana lo emplea y puede ser una traducción literal. También se emplea en el entorno familiar.

3.b. Se trata de fijarse en la entonación utilizada por Manolo y Bernardo en el diálogo transcrito de la secuencia vista. Se puede leer de nuevo para ver la memoria que tiene el alumno y después, si se considera oportuno, ver otra vez la secuencia para comprobarlo.

> **Bernardo:** ¡Manolo!
>
> **Manolo:** Qué hay, Bernardo. **[Mostrar desánimo, desgana]**
>
> **Bernardo:** ¿Vas a ir a la verbena con la Lola?
>
> **Manolo:** No.
>
> **Bernardo:** ¿No? **[Expresar sorpresa]**
>
> **Manolo:** No.

> **Bernardo: ¿No?** Bien. Entonces le digo a la Rosa que tengo faena, **¿eh?** Y nos vamos los dos a la verbena del Pueblo Español. **¿Vale?** Allí la liamos seguro. Y luego nos comemos unos mejillones en la Barceloneta. **¿Eh? [Pedir confirmación]** Con ese traje seguro que cae alguna francesa. ¡Seguro!
>
> **Manolo:** Que no, joder, Bernardo, vete por ahí a la verbena. **[Mostrar enfado]**
>
> **Bernardo:** Pero Manolo, ¿dónde vas a ir tú? Joder, Manolo, siempre me haces lo mismo. **[Mostrar enfado, resignación]**

4.a. Se trata de que el alumno resuma el fragmento del inicio de la novela (parte 1, fragmento 2, páginas 24-25). Se describe el barrio de El Carmelo, situado al noroeste de Barcelona, donde juegan los niños de la posguerra y se pueden ver en sus calles a mujeres que riegan las plantas o tienden la ropa. Antes era un barrio de clase media, con torres, casas, chalés y ahora está habitado principalmente por emigrantes del sur.

4.b. Se trabaja con el alumno la posición del adjetivo. Algunos de estos adjetivos pueden ponerse delante del sustantivo (dentro de un contexto más literario, poético o subjetivo) o detrás de él (si queremos informar, ser más objetivos): *colina desnuda y árida; invisibles hilos; brillantes colores; estómago vacío; desarrapados niños; islote solitario; aventajados comerciantes; viejo chalet; ruinoso jardín.* Otros adjetivos solo admiten estar pospuestos, ya que son más restrictivos en función de su significado (color, origen, nacionalidad, forma): *sueño guerrero; piojo verde; ladrillo rojo; galerías interiores; ambiente floral; fuente pública.* Otros forman una palabra: *planta baja; clase media.*

4.c. Se trata de ver las formas en las que se da cohesión a un texto a partir del mantenimiento del tema con procedimientos gramaticales (con el artículo determinado e indeterminado, como se dice en el ejemplo; con demostrativos, *este barrio, el barrio*) o con procedimientos léxicos de sinonimia: (*islote solitario, campo de aventuras, lugar de retiro*).

4.d. En la secuencia cinematográfica, además del lugar se describe al personaje. Las casas están pintadas de color blanco y las descritas por Marsé son de ladrillo rojo. El escritor nos describe cómo era antes y después el barrio de El Carmelo, lo que no nos lo permite saber las imágenes con tanta exactitud.

4.e. Actividad de expresión oral libre que invita al alumno a reflexionar entre la relación de los barrios con las clases sociales.

5. Como tarea final se ofrecen dos opciones. En la primera, se busca información de manera individual o en parejas, sobre alguna de las construcciones típicas de España, de tal manera que los alumnos que escuchan sean capaces de imaginar cómo es esa vivienda. Posteriormente, se pueden mostrar fotos o vídeos. Se trata de una exposición breve de no más de cuatro minutos en parejas y de dos si es individual. En la segunda opción, el alumno, en pequeños grupos (3/4), debe escoger uno de los barrios propuestos, situarlo geográficamente y hablar de cómo es, qué tipo de gente vive en él, qué lugares son los característicos, si dispone de todos los servicios, si cuenta con algún establecimiento célebre, etc. Se pueden utilizar mapas, fotos, vídeos, etc.

4.2.12. *La voz dormida*

1.a. El primer acercamiento a la novela y al libro se realiza a partir de las dedicatorias con las que ambos abren sus obras. Por un lado, la de Dulce Chacón, más general, dedicada a hombres y mujeres que no pudieron expresar sus ideas y, por otro lado, la de Benito Zambrano, dirigida específicamente a las mujeres que sufrieron tanto dentro como fuera de las cárceles.

1.b. En parejas, el alumno escribe el posible argumento de la película tan solo a partir de la ayuda de las dedicatorias anteriores y de los nombres de los protagonistas que aparecen en la ficha técnica. En 1.c. se les ofrece más información con el visionado del tráiler de la película. De esta manera completan su resumen que leerán ante los compañeros de clase para después (1.d) cotejarlo con la sinopsis de la película y decidir qué argumento de los que han escrito se aproxima más a la idea original.

2. En esta actividad se busca contrastar la descripción de una imagen con la escrita a partir de un fotograma de la película donde aparece Hortensia. Sin duda, la descripción escrita aporta muchos más matices sobre todo en lo que se refiere a los aspectos de carácter, de pensamiento, pero observamos cómo la expresión de Hortensia también puede decir mucho de su estado de ánimo en ese momento. Se puede aprovechar el fragmento para recordar el uso del pretérito imperfecto con valor descriptivo.

3.a. Se observa esta secuencia en la que Pepita ve por primera visita a su hermana en la cárcel y no puede dejar de hablar. Le dice que se alegra de verla, que parece enferma, que no va a tener leche para darle al bebé, que no ha podido traerle nada, que qué sabe de su juicio, que trabaja en casa de don Fernando, que doña Celia le manda muchos besos y que le ha regalado unos zapatos. Hortensia le dice que está bien, que no se preocupe, que sus compañeras la tratan bien, que no llore, que no sabe nada de su juicio. Se revisa la forma de transmitir la información de estilo directo a indirecto. Se puede escuchar dos veces para dar tiempo al alumno a anotar lo que conversan las dos hermanas o bien, en parejas, un alumno se fija solamente en lo que dice Pepi y otro en lo dicho por Tensi. Se puede escuchar una vez más (3.b) para comentar los rasgos del andaluz que detectan. Por ejemplo, la entonación de las sílabas finales al terminar la frase; el acortamiento de algunas palabras (*ná x nada; mu bien x muy bien*); la pronunciación de *c* y *z* como *s* (*Celia x Selia; conocido x conosío; zapatos x sapatos*).

4.a. Con el visionado de esta primera secuencia observamos cómo eran las cárceles de mujeres. La iluminación es oscura, tenue y apagada. Solo se enciende la luz cuando llegan las monjas y las funcionarias. Vemos que los colores predominantes son los grises y los negros, acorde con la época negra y oscura que se está viviendo. La ropa de las funcionarias de prisiones es oscura al igual que las de las presas, las mantas con las que se cubren, las paredes de la cárcel. Los ruidos son aquellos que provocan el miedo entre las reclusas: los pasos firmes del exterior, las puertas que se corren amenazantes, las llaves que chocan entre ellas, los disparos de los fusiles. La música fúnebre acompaña la salida de las presas que acaban de ser nombradas para su ejecución. La elección de todos estos elementos por parte del director va acorde con la situación narrada y descrita.

4.b. Una breve lectura sobre la cárcel de mujeres nos sitúa en la historia de esta institución. Además de contextualizar la secuencia anterior, se pide a los alumnos que reflexionen sobre el pensamiento de la abogada Victoria Kent (1889-1987) respecto al papel que debe tener la cárcel en la sociedad. Se invita al alumno a que muestre su acuerdo o desacuerdo y a que reflexione/opine sobre el tema.

5.a. En esta secuencia asistimos al desarrollo de los juicios en los que se procesaban a las mujeres por estar a favor del bando republicano y por haber colaborado de alguna manera con él. Solución:

1. El fiscal pide la pena máxima, la de la pena de muerte. Se puede comentar cómo la acusación llama a los acusados «manzanas podridas», «monigotes», «estos individuos».

2. La defensa pide la reclusión perpetua y que a Hortensia Rodríguez se la condene después del parto.

3. Porque uno de los presentes comienza a gritar: «Esto no es un juicio. Es una falsa justicia de los fascistas». Y ante esto, el juez decide interrumpir el proceso porque «no es un mitin fascista».

4. La pena de muerte por adhesión a la rebelión y que Hortensia, antes de ser ejecutada, tenga a su hijo, porque el bebé no es culpable de los actos de la madre.

4.b. Se introduce al alumno en el lenguaje jurídico a partir de la sentencia en la que se dicta la ejecución de Hortensia. Dicha sentencia consta de cuatro partes: «Resultando», narra los hechos de los que se acusa a la procesada que resultan probados; «Considerando», señala el delito cometido y se argumenta con artículos de leyes que se han infringido; «Vistos», apoya todo lo dicho anteriormente y «Fallamos», dicta una resolución. El alumno reparará en términos como *resultando, los hechos, la procesada, el delito, la falta, la orden, el indulto, la pena de muerte* o las *accesorias legales* que se pueden aclarar.

5.c. En esta última parte de la actividad se introducen algunos rasgos del lenguaje jurídico: la abundancia de sustantivos y adjetivos (*delito previsto y penado*; *los preceptos citados*); el exceso de formas no personales, en este texto, sobre todo del gerundio (*resultando, considerando, prestando servicio, haciendo uso, teniendo en cuenta, debiendo ser ejecutada*). Además, se ve el empleo de siglas y abreviaturas, como la organización política de las J.S.U. o Juventudes Socialistas Unificadas (1936), la referencia al Núm. 2 del art. 258 del C. de J.M., es decir, al número del artículo 258 del Código de Justicia Militar, donde se regulaban las penas de muerte. Por último, otras peculiaridades son el uso de las mayúsculas de una manera aleatoria, por ejemplo, en medio del texto sin

que sea tras un punto, parece que con el fin de enfatizar lo que se quiere conseguir con la sentencia: ADMISIÓN A LA REBELIÓN; ADHESIÓN A LA REBELIÓN; MUERTE o FUSILAMIENTO.

6. Como tarea final, se sugiere la intervención en un debate en grupos de tres de tal manera que uno de los alumnos es el juez, otro el defensor y el otro el fiscal. Se dejan unos minutos para que piensen en uno de los delitos propuestos y se defiende ante la clase en un tiempo máximo para cada grupo de entre 8 y 10 minutos. El juez debe controlar el tiempo, ceder el turno de palabra y dar una resolución a la sentencia después de escuchar las argumentaciones. Se recomienda grabar las intervenciones para que el alumno compruebe cómo defiende sus argumentos y así desarrolle su competencia estratégica.

4.2.13. *El río que nos lleva*

1.a. A partir de tres fragmentos del capítulo 2 «La Escaleruela», se inicia al alumno en el tema de la obra. Se trata de que resuma los textos seleccionados: cómo unos hombres bajan unos troncos por el río Tajo. En 1.b. se especifica esta labor de resumen preciso para cada uno de los textos. Algunas de las posibles respuestas podrían ser: para el texto 1, se describe cómo los gancheros bajan los troncos al agua; en el texto 2, se describe cómo es el río Tajo y en el texto 3, se explica en forma de diálogo cómo se echan los troncos al río.

2.a. Se comprueba con las imágenes de la película el trabajo de estos gancheros. En este momento, se puede aportar mayor información al alumno y señalar que es un oficio que perduró al menos durante cinco siglos hasta que llegó el uso de los camiones. Hasta entonces, el río era una forma económica y rápida de transportar estos troncos a los lugares que se necesitaban. Los gancheros eran las personas que se ocupaban de esta tarea. Recibían este nombre por el gancho que llevaban con el cual empujaban los troncos al agua. Se invita al alumno a que reflexione sobre la idea de que con las imágenes se puede aclarar el texto literario leído previamente.

En 2.b. se selecciona el texto de la actividad 1.a. que mejor corresponde a las imágenes que se acaban de ver. Se trata del texto 1, que describe el oficio de los gancheros y el

descenso de estos troncos por el río. Se puede aprovechar para explicar el vocabulario que no entienda el alumno de este fragmento.

3.a. El objetivo de la actividad es comprobar el significado del léxico que está relacionado con la naturaleza a partir de una selección previa relacionada con este campo semántico: *colina, río, desfiladero, roca, meseta, peña, cascada, hoz, acantilado, cauce, barranco, riada*. Después de buscar estas palabras, si el alumno no conoce su definición, el profesor reparte en el aula diccionarios para que se manejen con ellos o bien si se disponen de teléfonos móviles o de Internet en clase, se van buscando estas definiciones. Asimismo, pueden mostrarse imágenes de Internet para que se entienda con mayor claridad de qué se habla.

3.b. Se sigue trabajando el léxico, pero en este caso el registro vulgar a partir de palabras cómo *'pa'* x para; y *derretío* x derretido o *aburrío* x aburrido. Este ganchero, explica a Roy Shannon el método para bajar los troncos. Se puede aprovechar este momento para decir al alumno que la historia está narrada desde el punto de vista de este irlandés, que tras pasar la Segunda Guerra Mundial, viaja a tierras españolas. Utiliza un registro vulgar, con los acortamientos indicados y recurre al uso de los refranes para explicar el proceso. En este caso, *Marzo con sus marzadas se lleva las maderadas*, alude al mes en que empezaban a llevar los troncos por el río (las maderadas). Otros refranes pueden ser: *En enero no te separes del brasero*; *En febrero, un día malo y otro bueno*; *En abril, aguas mil*; *Hasta el 40 de mayo no te quites el sayo*; etc.

3.c. Se sigue trabajando el léxico, en este caso a partir de una serie de expresiones relacionadas con palabras de la naturaleza que se han utilizado anteriormente como *río, tronco* y *madera*. Solución: 1c; 2d; 3e; 4b y 5a. Una vez que se haya concretado el significado, se formulan preguntas al alumno para que las utilicen oralmente como: *¿para qué situaciones tienes madera?; ¿sueles dormir como un tronco?; ¿en qué ocasiones has tocado madera?; ¿has vivido alguna experiencia en la que se haya hecho leña del árbol caído?;¿en qué momentos dirías* «cuando el río suena…»?

4.a. En esta actividad se trabajan principalmente el uso de los signos de puntuación, en concreto, el de la coma, el punto y los dos puntos, a partir de un texto informativo extraído de una página web. También se puede realizar esta misma dinámica con otro

texto de la novela. Primero, en parejas, se hace una propuesta de puntuación y después se entrega al alumno el texto original o se proyecta el texto con el cañón (si el aula dispone de él). En concreto, se trata de ver o recordar los principales usos de la coma, el punto y los dos puntos en un texto. Solución: *La madera ha sido un recurso económico fundamental de la comarca del Alto Tajo desde tiempos ancestrales, debido a la gran cantidad de bosques que aquí hay. De la madera han surgido varios oficios que han ocupado a las personas de los pueblos de la zona: el resineo, el carboneo y la maderada. De estos tres, el de la maderada es el más representativo de ellos. Los gancheros transportaban los árboles, principalmente pinos, talados en los bosques del Alto Tajo a través de los ríos Tajo y Guadiela hasta las fábricas establecidas en Aranjuez, Toledo, e incluso Talavera de la Reina. El oficio de la ganchería perduró hasta avanzados los años 40, tras el inicio de la construcción de las presas de Entrepeñas y de Buendía, que dificultaban la bajada de la madera, y cuando el transporte por camión comenzó a ser más rentable que por el río.*

La forma de vida de los Gancheros inspiró a José Luis Sampedro para escribir El río que nos lleva en 1961, que narra la última maderada desde el Alto Tajo hasta Aranjuez, a través de un minucioso estudio topográfico de los lugares por los que discurre el recorrido, en plena época de postguerra.

4.b. Se continúa con el texto anterior pero ahora el objetivo es practicar un contenido gramatical donde los alumnos deben elegir entre el artículo determinado, indeterminado o la omisión de este. Solución: *En los años 1930, durante su adolescencia, cuando vivía en Madrid, Sampedro se quedó prendado de los gancheros a su llegada con las maderas a Aranjuez por el río Tajo, un espectáculo que reunía todos los meses de marzo a los vecinos de la localidad. En los años 1950, mapa en mano, decidió recorrerse el Alto Tajo para ver el terreno y contactar con los gancheros. En 1961 volvió a la zona para reconocer los lugares por los que pasaron los gancheros y preparar así su novela, que vería la luz meses después. La novela fue traducida a varios idiomas y en 1988 Antonio del Real dirigió la película basada en el libro y que se rodó en los mismos parajes que describió Sampedro.*

5. Esta última actividad invita al alumno al uso de las TIC y le propone que prepare, en no más de diez minutos, una exposición oral (es importante tener en cuenta el tiempo a la hora de organizarla). Se insiste en las tres partes de una exposición para que el

alumno siga este esquema en su elaboración. Puede escoger la primera opción en la que se trabaja individualmente sobre un oficio perdido, como el que hemos visto de ganchero. Pueden surgir otros como el sereno, el herrero, el afilador, el pregonero, el barquillero, la hilandera, etc., pero se trata de mantener la unidad temática por lo que se proponen varios que tengan que ver con la naturaleza. También pueden decidir trabajar en pequeños grupos, por lo que deben preparar una ruta (como hemos visto hacían los gancheros) que siga un oficio perdido. Se dan varios ejemplos de páginas webs para que el alumno las consulte y tenga un modelo que seguir. Pueden utilizar mapas, fotos, etc.

4.2.14. *El tiempo entre costuras*

1.a. A partir de un fragmento de una entrevista realizada a María Dueñas por AtresMedia dentro de los videoencuentros del canal de televisión de Antena 3, se propone que el alumno responda, por un lado, a las causas por las que elige la escritora la profesión de costurera para su protagonista. A finales de los años 30 y principios de los 40, la mujer no tenía mucha relevancia, por lo tanto, casi no había profesiones (salvo maestra o enfermera). Por eso, la profesión de costurera le permite a Dueñas otorgarle al personaje autonomía, independencia y libertad de movimientos, además de movilidad social y recursos económicos. Por otro lado, la escritora responde que le ha gustado la adaptación de su obra porque el reparto es excelente, incluso los personajes secundarios; el vestuario es una maravilla; la música es preciosa; la luz; los decorados; la productora.

1.b. Se debate brevemente, a propósito de las cuestiones anteriores, si creen que existen profesiones que son exclusivas para hombres o mujeres.

1.c. A partir de la frase utilizada por el entrevistador, «se ha hilado bien la trama», se trabajan algunas expresiones idiomáticas relacionadas con la palabra *hilo* y el verbo *hilar*. Probablemente, ya en este nivel, muchos alumnos las conozcan, si no, se ofrecen en la columna de la derecha de la tabla sus significados que deducen con ayuda de un compañero y del profesor. Solución: 1.b; 2.c; 3.e; 4.d, 5.a y 6.f. Después (1.d), se trata de que usen estas expresiones de forma oral a partir de una breve batería de preguntas.

2. Se sigue trabajando el léxico relacionado con el campo semántico de la costura y con el título de la novela y de la serie como punto de partida, se explica que una costura es la acción de coser una prenda que aun se encuentra sin acabar. Todas las palabras que aparecen pertenecen a un costurero elemental excepto *alicates*, *destornillador*, *llave inglesa* y *martillo*, que forman parte de una caja de herramientas. El profesor debe cerciorarse de que el alumno conoce el significado de todas las palabras, si no, puede mostrar desde Internet imágenes de estos objetos o bien traerlos al aula para que los vean los estudiantes.

3.a. Se toma contacto con la novela a partir de unos fragmentos del primer capítulo de la primera parte en la que Sira, en primera persona, narra su acercamiento al mundo de la costura: su madre era costurera; ella llevaba de pequeña los trajes a los clientes y hacía los recados en el taller de doña Manuela; aprende a coser, a distinguir telas. En definitiva, el texto refleja que Sira parte desde cero en el mundo de la costura. Se comenta el fragmento con los alumnos. Probablemente aparecerán preguntas de vocabulario específico de este campo semántico que se pueden resolver con un trabajo por parte de los alumnos con diccionarios o con una explicación del profesor. Si es un léxico de mucho interés para el alumnado que tengamos, en ese caso, se pueden preparar unas tarjetas con la imagen y su correspondiente definición.

Léxico del texto con definiciones del Diccionario de la Real Academia española. Para ello, se remite a la página web www.rae.es.

Presilla: cordón pequeño con forma de anilla que se cose al borde de una prenda para pasar por él un botón, un corchete, un broche, etc.

Sobrehilado: puntadas en la orilla de una tela para que no se deshilache.

Hilván: costura de puntadas largas con que se une y prepara lo que se ha de coser después de otra manera.

Ojal: hendidura ordinariamente reforzada en sus bordes y a propósito para abrochar un botón, una muletilla u otra cosa semejante.

Pespunte: labor de costura, con puntadas unidas, que se hacen volviendo la aguja hacia atrás después de cada punto, para meter la hebra en el mismo sitio por donde pasó antes.

Dobladillo: pliegue que como remate se hace a la ropa en los bordes, doblándola un poco hacia adentro dos veces para coserla.

Sisa: corte curvo hecho en el cuerpo de una prenda de vestir que corresponde a la parte de la axila.

Bocamanga: parte de la manga que está más cerca de la muñeca, y especialmente por lo interior o el forro.

Bies: trozo de tela cortado en sesgo respecto al hilo, que se aplica a los bordes de prendas de vestir.

También pueden explicarse las expresiones idiomáticas *dejarse las uñas y las pupilas* (trabajar mucho en algo), *tener mano* (ser hábil) y *tener ojo* (elegir bien).

3.b. La cohesión en el texto se refleja en el uso por parte de la escritora de expresiones temporales como*: en aquellos días; transcurrió algún tiempo; hasta que; antes; al cumplirse un par de años; a los catorce; después; a los dieciséis; a los diecisiete; cumplí los dieciocho, los diecinueve; pasaban los años.*

3.c. Se aprovecha un fragmento del texto para repasar brevemente un contenido ortográfico: los signos de puntuación de las comillas, en este caso, para reproducir las palabras de la dueña del taller. Y la raya, para indicar y separar quién dice dichas palabras.

3.d. Se observa una secuencia del episodio 1 de la serie de televisión. El alumno comprueba cómo la mayor parte de las palabras del texto literario aparecen de manera literal. Se mantiene el tono narrativo en primera persona por parte de Sira, si bien se introduce el discurso de la madre con la idea de que la costura es paciencia.

El texto cinematográfico concreta el lugar y la época con unos subtítulos: Madrid, marzo de 1922 y Madrid, mayo de 1934, con los que el cine relata este paso del tiempo. Asimismo, congela la imagen de las manos de Sira niña mientras cose que llevan a las de Sira joven con un cambio de actriz. El taller, su dueña, la madre, la propia Sira, todos cobran vida y forma. Se contrasta con los alumnos y se les pregunta si se imaginaban así los lugares y los personajes.

4.a. En la secuencia del episodio 3 se ve a Sira en Tetuán (Marruecos), en enero de 1937, en un piso que quiere transformar en taller con ayuda de una mujer (Candelaria), que

lo financiará en parte y con la que luego se repartirán las ganancias. Se percibe que Sira echa de menos a su madre. Sabemos que ella se ha equivocado en algo y quiere que su madre la perdone. Candelaria le dice que si trabaja puede conseguirlo y que nadie tiene que saber por todas las penurias que ha pasado. Se invita al alumno a formular hipótesis sobre lo que creen que le ha sucedido a Sira. Después de escuchar las sugerencias, el profesor indica cómo Sira abandonó a su novio formal en Madrid al enamorarse apasionadamente del dependiente de una tienda de máquinas de escribir que quiso hacer fortuna en Marruecos. Se marchan juntos, pero una vez en este nuevo país, él la abandona y Sira tiene que partir de nuevo de cero. Conoce en Tetuán a Candelaria, la dueña de una pensión que trapichea a veces con el tráfico de armas con las que consigue ganar bastante dinero. Así que ambas deciden levantar este taller de costura. Sira va a tener como ayudante a Jamila, una chica árabe.

4.b. En esta nueva secuencia se ve cómo Sira ha logrado atraer a una importante clientela de mujeres alemanas e inglesas de la alta sociedad, entre ellas a Rosalinda Fox, personaje que será importante en la vida de Sira. Se observa también cómo la protagonista trata de comprender lo que le dicen cuando le hablan con algunas palabras en alemán o en inglés. En esta etapa, Sira solo cuenta con la ayuda de Jamila y ella se ocupa prácticamente de todos los asuntos del taller.

5.a. Esta secuencia muestra a Sira de nuevo en Madrid. Ha terminado la guerra (abril de 1939). Ahora se llama Arish Agoriuq (su nombre al revés: Sira Quiroga), lo que nos hace pensar que oculta su verdadera identidad por alguna causa. Se sabe que está en España por el nuevo taller, con dos chicas que la esperan para ayudarla, ambas tienen nombres españoles (Dora y Martina). Sira les explica que el objetivo es atraer a la clientela de una modista alemana que se encuentra en Madrid. Se pide al alumno que haga primero hipótesis sobre la presencia de Sira de nuevo en la capital. Posteriormente, el profesor comenta al alumno que la protagonista tiene la misión de colaborar con los servicios británicos e intentar mantener a España al margen de la Segunda Guerra Mundial. Se hace ver al estudiante que en estas tres secuencias Sira ha pasado de ser una humilde costurera a la dueña de un taller de alta costura y cómo sus

funciones son cada vez más importantes, ya no solo se relacionan con su profesión si no con la política, dado que colabora como espía para ayudar a su patria.

En 5.b se muestra cómo Sira/Arish se ha dado a conocer a partir de un desfile realizado en su nuevo taller. El sonido es importante en los momentos previos al desfile, con las voces de fondo de la clientela charlando. La música extradiegética contribuye a crear una atmósfera de todo lo que vemos y queda como protagonista absoluta al ir *in crescendo* con el éxito del desfile y los aplausos finales. Sonido/ruido y música se aúnan finalmente. Se pide a los alumnos que se fijen bien en la descripción de los vestidos, ya que luego ellos tienen que preparar otra según los fotogramas propuestos (5.c). También se puede invitar al alumno a que busque él mismo en Internet imágenes de la ropa que se lleva en esta serie para que las describan. Se propone que se manejen los diccionarios para la búsqueda de palabras que no conozcan y para fomentar este contenido estratégico. Se hace notar el estilo esquemático de las descripciones, den el que casi no hay verbos, existe un predominio del estilo nominal y una omisión del artículo que puede ampliarse con ejercicios gramaticales, si se necesita reforzar este aspecto con los alumnos.

4.2.15. *Tiempo de silencio*

1.a. Se muestra la portada del libro de Luis Martín Santos en la que aparecen unos ratones. Es una actividad libre para que el alumno formule hipótesis sobre el argumento de la novela.

1.b. Para ayudar a que el alumno se forje una idea del tema de la obra, se propone comentar un fotograma de la película. Los datos como la bata blanca que aparece, que puede ser de un investigador, y de nuevo los ratones que se escogen para realizar numerosos experimentos (aquí aparece uno de ellos colocado en una balanza), ofrecen pistas al estudiante para situar a la novela y a su adaptación en el mundo de la ciencia y, en concreto, en el del investigador que se ve en el fotograma.

2. Se observa la primera secuencia de la película en la que Pedro, el investigador, observa con su microscopio en un laboratorio una serie de células que le llevan a

dictaminar que son cancerosas. Paralelamente, Amador, su ayudante, está hablando por teléfono, al parecer, resolviendo unos asuntos domésticos con su mujer. En ese momento, Pedro le indica que se han fundido las bombillas y él responde que tiene la culpa: ha desenchufado el cable de la luz para contar con línea telefónica. Esta frase denota ya la precariedad que alberga el laboratorio. Además, Amador comunica a Pedro que ya se han quedado sin ratones y el investigador se queja de que fueron seleccionados en Illinois de entre 16.000 cepas, y traídos desde allí con aire acondicionado. Amador no ve el problema, pero Pedro se queja de que no le van a dar crédito para más ratones, ya que no se invierte en ciencia. Es interesante comentar con el alumno la frase: «Este país es más africano que europeo», para insistir en la precariedad en la que está sumido el mundo de la investigación. La cámara se pasea de derecha a izquierda, y se dirige adonde van los personajes. Se centra en un primer plano de ambos para destacarlos y de esta manera presentarlos. Se pueden leer las páginas 7 a la 15 de la novela según la edición que hemos empleado de Seix Barral (1990).

3.a. Sin decir que se trata de un fragmento de la novela, nos centramos en el tema del texto: es un halago y una defensa al mundo de la ciencia, a la figura del investigador, al mismo tiempo que el autor se lamenta de las carencias que se tienen al llevarse muchos proyectos al extranjero o no dejar que se luzcan fuera de España.

3.b. Después de leer el texto anterior se plantea una batería de preguntas sobre este que se van respondiendo con el alumno. Soluciones:

1. A primera vista podría parecer un texto expositivo, o de divulgación, incluso periodístico, pero se trata de un fragmento de la novela *Tiempo de silencio*. El texto corresponde a las páginas 253-257 de la edición manejada.

2. Los términos léxicos que se refieren al mundo de la ciencia son *antiuniversos*, *semielectrones, investigante, cálculo de matrices vectorial*, *química de las macroproteínas*, *balística astronáutica*. Se puede hablar con el alumno de si les cuesta comprender este lenguaje o si por el contexto se puede entender, de por qué lo emplea aquí el autor.

3. Se compara a la ciencia con una «palanca liberadora de la alienación», es decir, que la ciencia da libertad.

4. Las exclamaciones finales tienen la función de expresar un halago hacia la ciencia española y de lamentarse de la indiferencia que se recibe desde dentro del país.

5. La expresión de la cantidad en el texto se articula por medio del uso de cuantitativos como *multitud de*, el exclamativo *cuántos*; el adverbio *abundantemente*; el adjetivo *voluminosos*. Se quiere dar a entender que existe buena calidad en la investigación, pero parece pasar desapercibida para quienes podrían hacer algo.

6. El texto logra cohesión a partir del mantenimiento del tema con procedimientos gramaticales de correferencia tales como posesivos (*su*), que se refieren al investigador; el complemento indirecto (*les*); procedimientos léxicos de sinonimia como en lugar de utilizar la palabra investigador decir *traje arrugado*, *cerebro* o a la ciencia llamarla *actividad de la humanidad* o *palanca liberadora*; recursos para introducir un tema. Como el principio del texto *Que la ciencia….*

3.c. Ambos critican algunos aspectos de la ciencia: la falta de recursos en el texto fílmico y la poca proyección internacional, el esfuerzo no recompensado en el texto literario.

4.a. Actividad de libre respuesta cuyo objetivo es comprobar si al alumno le parece de actualidad el texto anterior, escrito en 1961.

4.b. Se contrasta el texto de la novela con un artículo periodístico fechado el 10 de mayo de 2011. Los dos textos persiguen que se preste más atención a la ciencia, en este caso, en los modelos de contratación precarios que obligan a los buenos investigadores a marcharse fuera de España. La autora también utiliza la exclamación para quejarse del contexto que los investigadores viven. También podría utilizarse otro fragmento de la película y de la novela en la que se ironiza sobre algunos pensadores, como el caso de Ortega y Gasset: *Esto que tengo en mi mano es una manzana…* (pp. 159-163), como muestra de la otra cara de la moneda de la ciencia, o quizás, como complemento de ella. O bien aconsejamos este enlace en la web en el que miembros de la oposición política preguntan al Gobierno qué van a hacer con la investigación: http://www.rtve.es/alacarta/videos/noticias-24-horas/rubalcaba-se-queja-falta-inversion-id-rajoy-culpa-desequilibrios/2068071/

4.c. Se resuelven las cuestiones propuestas sobre el texto. Soluciones:

1. La autora se dirige a un «Señorías», que parece referirse a miembros del Gobierno o a aquellos competentes para resolver la situación de precariedad de la investigación.
2. Se compara la carrera científica con un cuento de hadas, como el de la Cenicienta, pero en el sentido en que parece que se va a conseguir algo, un cambio a mejor que nunca llega. La expresión *érase una vez* es siempre y otra vez, y el príncipe azul (los cambios, las mejoras) nunca llegan.
3. Podríamos decir que uno de los neologismos utilizados es el de CeniCiencia por alusión al personaje de la *Cenicienta* que le tocaba estar limpiando las cenizas y siempre estaba escondida (como la ciencia). Un extranjerismo sería el término inglés *tenure-track*.
4. Para llamar la atención sobre el tema que expone y quejarse.
4.d. Se comenta la viñeta propuesta creada en el momento en que se decidió declarar el día 17 de octubre como el Día de la Ciencia. Sin embargo, irónicamente constituye un día de luto, ya que para los gobiernos parece estar muerta y solo países como Estados Unidos o Alemania parecen acoger a los científicos. Dicha viñeta aporta más terminología del mundo de la ciencia, por ejemplo, se explica al alumno las siglas I+D que se refieren a la Investigación y al Desarrollo, o CSIC (Centro Superior de Investigaciones Científicas), al que perteneció Luis Martín Santos, el escritor escogido en esta actividad, o del que es miembro la autora del artículo. Tanto el CSIC como las universidades solo reciben limosnas. Se trata de un apoyo más para el debate que se propone después en 4.e. Se recuerda al alumno que debe respetar el turno de palabra, cederla, intervenir, etc.
5.a. Como tarea final se propone, por un lado, la redacción de un texto argumentativo/expositivo en el que alumno elige entre los temas propuestos. Se requiere de una consulta previa en Internet para recabar información y escribir el texto. Por otro lado (5.b), se propone una actividad oral en la que todos los alumnos eligen un científico importante de su país y brevemente hablan sobre él (se recomienda que no dure más de 5 minutos) y el resto de compañeros trata de adivinar de quién se trata. Quizás el alumno puede utilizar algún término más técnico cuando comente los logros que obtuvo el científico que ha elegido. Si hay varios estudiantes de un mismo país, se

pueden agrupar para elaborar la exposición, que también necesitará de una búsqueda en Internet que puede hacerse dentro o fuera del aula, según el tiempo del que se disponga.

4.2.16. *El viaje a ninguna parte*

1.a. Actividad introductoria al tema de la película a partir de su cartel y del título. Los alumnos formulan hipótesis sobre los personajes que van caminando, parece que a paso rápido, por una carretera comarcal. Asimismo, parecen llevar sus pertenencias con ellos. Caminan sonrientes. La palabra *cómicos*, que aparece en la parte superior del cartel, nos da la pista de que trabajan en el teatro y se dirigen a todas partes y a ninguna. Se trata de que el alumno emplee las estructuras de probabilidad como *tal vez*, *probablemente*, *quizá(s)*, *a lo mejor*, *puede que* + *subjuntivo*, etc.

1.b. Se escucha un fragmento de una entrevista realizada a Fernando Fernán Gómez dentro de los Extra que incluye el DVD. El objetivo es la realización de una comprensión audiovisual para comprobar si las afirmaciones dadas son verdaderas o falsas. Además, al escuchar este fragmento, el alumno conoce al director de la película, que es también el escritor, y se verifica el argumento: trata de la experiencia de los cómicos de la legua, que iban actuando de pueblo en pueblo. Solución: 1.V; 2.F; 3.V; 4.V; 5.F; 6.F y 7.V.

1.c. Se comentan las palabras finales de la entrevista a Fernando Fernán Gómez en la que se declara que no está a favor del teléfono, porque dice que aisla de la gente y obliga a que no hables con ella con naturalidad, de una manera más cercana. Esta cuestión adelanta la tarea final, que versará sobre el tema de la convivencia del ser humano con los inventos y las nuevas tecnologías.

2.a. El fragmento pertenece al capítulo 8 «Los ladrones de trabajo». En concreto, se ha manejado la edición de 2001 de la Biblioteca de El Mundo, y corresponde a una selección de fragmentos de las páginas 117-121. Los cómicos se han enterado de que un cineasta necesita actores para una escena de su película y los que viven en el pueblo se enfadan porque piensan que ese trabajo les pertenece a ellos. En cambio, los cómicos creen que les corresponde presentarse a esos papeles, ya que son gente del espectáculo.

Por una parte, los argumentos de los lugareños son que ese trabajo debe ser solo suyo, ya que en el pueblo hay hambre, se necesita dinero y viven siempre en esa tierra. Por su parte, los cómicos argumentan que ellos también tienen hambre, que no se adscriben a ningún pueblo, que son de ninguna parte, que son españoles y que tienen derecho a presentarse a ese trabajo. En esta conversación se percibe como unos y otros muestran su enfado y su desacuerdo con marcadores del discurso como *bueno, pero, no puedo permitir, perdóneme pero…* Puede señalarse algunos vulgarismos del texto como *pilícula* x película y aclararse el significado de la palabra *forastero* (el que no es del pueblo*)* o de *cuatro perras* (poco dinero. La perra hace alusión coloquialmente a la moneda que se tenía anteriormente al euro, a la peseta. En concreto, a la moneda de 10 céntimos, conocida como perra gorda, y a la de 5 céntimos, como perra chica. Estaba representada por un león pero se asemejaba a un perro).

2.b. Se establece un breve debate en el que los alumnos muestran su acuerdo o desacuerdo con la situación que plantean por un lado, la gente del pueblo y, por otro lado, los cómicos.

3.a. Se observa la secuencia, bastante conocida en el cine español, en la que don Arturo (interpretado por Fernando Fernán Gómez), director de la compañía de teatro itinerante, se ofrece para representar un papel en el cine para la película *Bandoleros de hoy*. Don Arturo habla de una manera sobreactuada, pensando que aún está en el teatro, lo que saca de quicio al director quien lo llega a calificar hasta de monstruo. El director muestra su enfado con el uso de una gran cantidad de insultos y palabras malsonantes (*recontracapullo, coño, leche, soplapollas, me cago en el padre de los Lumière*), grita y con sus gestos demuestra también que está molesto con la actuación de don Arturo. La secuencia se puede aprovechar también para recordar el léxico sobre cine que aparece: *claqueta, toma, el director, el actor, la cámara, los figurantes*, etc., y para observar la entonación en la expresión de enfado.

3.b. Es un momento para poder hablar de las diferencias entre el teatro y el cine (los tipos de escenario, la forma de actuar de los actores, etc.), además de reflexionar sobre la posibilidad de que un medio desbanque a otro o de que los dos convivan.

3.c. A partir de una selección de fotogramas de la secuencia que acaban de ver y con la ayuda de las definiciones de los tipos de planos, es decir, del espacio que se recoge en el encuadre, se pide al alumno que relacione cada fotograma con el plano. Es una forma de aproximarlo al lenguaje cinematográfico. Solución: 1. plano general; 2. plano medio largo; 3. plano medio corto; 4. primer plano.

3.d. Se comenta la faceta tan versátil de Fernando Fernán Gómez y el hecho de que el propio novelista sea quien adapte su propia obra al cine. Se pregunta a los alumnos si conocen otros casos.

4.a. En gran grupo, se habla de otros inventos que han desaparecido o que hacen que ya no sean tan necesarios. Por ejemplo, no sabemos si las *tablets*, los *Ipad*, harán desaparecer a la televisión; o si el libro electrónico desplazará al libro en papel.

4.b. Se propone para trabajar la expresión escrita fuera de clase, la redacción de un texto expositivo en el que se expongan las principales causas y consecuencias de que un invento aparezca. Se recomienda una página web sobre «Los 101 inventos que cambiaron el mundo» para que de allí el alumno escoja el que más les interese. Se aconsejan unas 200-220 palabras en su redacción, pero dependerá del nivel que tengamos en la clase para pedirles más o menos texto.

5. Como tarea final para el aula, se sugiere que en pequeños grupos (de tres o cuatro alumnos), elaboren un mural o póster en el que se presenten los principales cambios científicos o tecnológicos de la última década. Para un nivel B1 se sugiere que esta tarea se cambie por la invención de un objeto, que redacten sus posibles instrucciones de manejo y digan claramente su utilidad.

4.2.17. *Celia*

1.a. Se explica al alumno, si no lo sabe, que los créditos de una serie o película se refieren al elenco de personas que intervienen para crear una obra cinematográfica o televisiva. En primer lugar, se pide al alumno que se fije en las imágenes, que representan ilustraciones de Molina Gallent, ilustrador de las obras de Elena Fortún. En ellas se muestra a Celia en distintas situaciones. Aquí se puede pedir al alumno que describa lo que está haciendo la niña, congelando la imagen y viendo más

pausadamente cada escena. Se aprovecha para revisar la estructura de «*estar* + *gerundio*» en presente. Se ve a Celia rodeada de adultos que la regañan, en compañía de su madre, peleándose con una niña, hablando con doña Benita, la niñera que han tenido siempre o comiendo con otras chicas en lo que parece ser un colegio privado, ya que van vestidas de igual manera. También se observa que Celia es una niña imaginativa, puesto que aparece disfrazándose. Asimismo, las imágenes recogen otros momentos como el de la cigüeña que aparece en el convento; los bigudíes que le ponen las monjas el último día de clase para que esté guapa; dando de comer a los pajaritos del Retiro; cortándole el pelo al gato; cantando; escribiendo en su diario; yendo al médico y también la vemos castigada y con los brazos en cruz. Asimismo, se la ve en otras situaciones más peligrosas: subiéndose a una cuerda y haciendo equilibrios, o en tareas de adultos, como intentado bañar a su hermano pequeño. Lo que ya destacan estas imágenes es una niña con personalidad, muy independiente, traviesa, que choca con el mundo de los adultos. Por el modo en el que visten los personajes, comprendemos que no se trata de una época reciente y que la clase social a la que pertenece Celia es burguesa. Se concreta al alumno que la secuencia se sitúa a comienzos de los años 30.

La canción (1.b) reitera y verifica lo que manifiestan las imágenes. El dúo Vainica Doble se basó en una canción de recreo para jugar al corro, saltar a la comba o a la goma que ya existía llamada «En Cádiz hay una niña», que se encuentra en el enlace web http://www.musica.com/letras.asp?letra=853936. Se trata de animar brevemente al alumno a que recuerde cómo pasaba el recreo en su colegio (con juegos de corro y canciones, etc.). Se le puede preguntar si recuerda alguna canción especialmente. La aparición del inglés nos muestra también que la niña pertenece a una clase social alta, ya que en otro caso no podría permitirse a una institutriz inglesa. Y las palabras en latín, nos llevan a relacionar la vida de Celia con la educación religiosa que recibe. Los fragmentos proceden de las letanías que se cantan en misa. Para terminar, se anima al grupo a cantar al mismo tiempo la canción para practicar la entonación y la pronunciación.

2.a. Se proyecta una secuencia del capítulo 1 de la serie de televisión sin sonido, puesto que lo que se pide a los alumnos es que imaginen el diálogo entre los personajes, previa identificación de quiénes son. Es muy importante que se fijen en los gestos y en los elementos paralingüísticos para agilizar la comprensión del texto. El contexto es una noche de Navidad (en concreto, veremos que es la noche de Reyes). La tía Julia alude a que es muy tarde para que la niña esté despierta, así que la madre pide a la institutriz que se la lleve a la cama (Celia aparece leyendo el cuento de la Cenicienta, junto a la chimenea y un gato). De camino a la cama, Celia se para en la habitación de su hermanito, por lo que es amonestada por la institutriz. Celia se queja de que sus padres le prometieron que tendría un hermanito para jugar, pero no juega con él nada. Se deja a los alumnos unos 10/15 minutos para que escriban el posible diálogo (2.b) y, a continuación (2.c), se proyecta de nuevo la secuencia para que los estudiantes hagan de dobladores. Se les indica que solo deben preparar los diálogos de los personajes que se ven que hablan, de ahí que se hayan puesto los nombres de los que tienen que escribir las frases. Finalmente (2.d), se escucha la secuencia con sonido y se comprueba el diálogo original. Puede abrirse un pequeño debate (2.e) sobre el papel de la institutriz en la educación de la niña. En este caso, parece que hace de niñera y le enseña el inglés, pero con una actitud muy rígida, ya que la institutriz no comprende que es una niña y que, por lo tanto, lo normal es que le guste jugar. Se destaca también el trato que recibe Celia de *usted*. Pueden extenderse las opiniones a lo que piensan sobre la función actual de la *aupair* o *canguro*.

3.a. Con este fragmento del libro *Celia en el colegio* (segundo volumen) vemos que la niña está en un internado de monjas. En dicho fragmento se ilustra el tipo de educación recibida: la memorística. Así, las niñas muchas veces no entienden lo que aprenden y de ahí que se equivoquen cuando la madre superiora (3.b) decide preguntar en un examen oral cuestiones sobre la historia de España en un orden distinto al que les habían asignado. Es decir, no se enseña a estas niñas a pensar. Este fragmento contrasta con las cuestiones de historia natural que propone don Restituto. Cuando se intenta que las alumnas reflexionen, encontramos entonces la respuesta de Celia de que todo es mentira. La secuencia ilustra estos dos modos de concebir la enseñanza.

4. Se invita a los alumnos a que participen en una tertulia de manera distendida en la que cuentan cómo eran las clases que recibían cuando eran pequeños. Se plantea una serie de preguntas como punto de partida.

4.2.18. *Los niños salvajes*

1.a. Primer acercamiento a la película a partir del título. Para ello, se pregunta al alumno lo que les sugiere y después se comprueba (1.b) con las palabras de la directora. Es importante destacar ese doble punto de vista en el que quizás los niños no sean los salvajes sino los adultos. Se centra el tema en la educación de los adolescentes por parte de los padres y los profesores.

1.c. Para concretar el tema de la película, se escucha su banda sonora, a cargo de un grupo andaluz de *hip-hop*. Se recuerda la fuerte carga de denuncia social que posee el rap. El alumno anota aquellas frases que más le llamen la atención: *Somos como líneas paralelas / que nunca convergen, / divergen en mundos diferentes. / Si dices blanco yo digo negro. / Caras contrapuestas, condenadas a no verse…* En la película, puede escucharse esta canción en los minutos 25'10" y el 96'17". Principalmente, se hace hincapié en la incomunicación existente entre los adolescentes y padres y profesores. En el enlace aparece la canción con imágenes de la película que se van viendo. También en http://www.youtube.com/watch?v=hLdzmdUA5sY&feature=kp, se encuentra la canción con la transcripción de su letra. Se puede escuchar de nuevo para que todos los alumnos la canten y así practiquen la pronunciación, la entonación y el ritmo.

2.a. Se trata de concretar el papel del orientador, como aquella persona que se ocupa en un instituto del seguimiento de los adolescentes más conflictivos (que no quieran estudiar, o ir a clase, por ejemplo).

2.b. Se pide al alumno que visione un fragmento de la opinión que ofrece Patricia Ferreira, la directora de la película, acerca de la figura del orientador. Para ella se trata de alguien fundamental en la enseñanza pública aunque no sea la persona que esté en el aula sino en un despacho, ya que le permite detectar el problema concreto que tiene cada alumno y conducirlo a una solución.

2.c. Virginia Yagüe, quien es también la guionista de la película *Los niños salvajes*, decidió escribir esta novela después de que la película llegara a las pantallas. Es importante notar este hecho al alumno, ya que lo normal es que primero aparezca el texto literario y después lo haga el fílmico. Se puede discutir sobre este asunto si así se considera oportuno. La elección solo de un nombre de los protagonistas para el título de la novela hace que se centre en la historia de Alejandro o Álex en un entorno familiar, y en sus aspiraciones para realizar un curso de *graffiti* en Ámsterdam, su pequeño sueño. Los demás 'niños salvajes' estarán en la novela en segundo plano, aunque se haga mención de ellos. Se aprovecha para comentar que la novela está narrada desde el punto de vista de Álex y de Julia, que es la orientadora, mediante capítulos alternos.

2.d. Después de escuchar las hipótesis que ofrecen los alumnos acerca de qué le propondrá o le dirá la orientadora a Álex, se lee el texto que corresponde al capítulo 4 «La propuesta». Julia quiere conseguir una beca para que Álex estudie en verano lo que desea.

3.a. Los alumnos piensan cómo pueden reaccionar unos padres ante la propuesta de la orientadora, teniendo en cuenta que, según se infiere del texto, no deben de tener mucho dinero, ya que Álex busca trabajar aunque sea repartiendo publicidad. Se redacta un breve diálogo con lo que han podido decir. Se deja en clase un tiempo máximo de 20 minutos.

3.b. Se leen los diálogos que han creado ante la clase y se decide el que mejor recoge las ideas principales sobre lo que se va a ver.

3.c. Se ve la secuencia en la que Álex les quiere comunicar a sus padres que le han ofrecido una beca para poder realizar un curso sobre *graffiti*. El padre se ríe de la idea de que se pueda dar dinero a alguien para que «ensucie las calles», por lo tanto, no entiende lo que quiere hacer su hijo pero acepta que se vaya. Sin embargo, se enfada cuando Álex le dice que necesita 200 euros para poder ir a Ámsterdam, dado que la beca no lo cubre todo. El padre le responde que no se los va a dar y la madre comenta que no tienen ese dinero. Álex muestra su enfado con sus padres y les dice que para eso colabora en el bar que tienen, que le deben pagas atrasadas y que además ha

habido dinero para que su madre se comprara un móvil nuevo. Se contrasta con las ideas que han aportado anteriormente los alumnos en los diálogos que han escrito.

3.d. Se observa otra secuencia que transmite la reacción de los profesores en el momento en que Julia busca su apoyo para la solicitud de la beca para Álex. Al parecer, todo se complica porque el adolescente ha agredido a un profesor. En general, el profesorado se muestra contrario, menos Lola, la tutora del joven, quien opina que no hay que sacar tanto las cosas de quicio y que el chico ya ha tenido su castigo. Judit, la directora, se mantiene imparcial y escucha todas las opiniones. Los detractores le dicen a Julia que se debería ocupar más de los alumnos buenos que de los malos, que no tiene nada que hacer y que se olvide del asunto.

4.a. A partir de un fragmento del texto literario seleccionado y sin mirarlo de nuevo, se trabajan las diferencias entre los verbos *ser* y *estar*. El alumno tiene que completar los espacios que faltan con uno u otro verbo, según la comprensión de su significado. Se trata de una ocasión para revisar la teoría que se haya visto a este respecto. Por ejemplo, recordar el uso básico del verbo «ser+profesión» (*Judit era la directora*); «estar+gerundio» (*estar trabajando*); «estar+localización» (*estar aquí*), etc. Además, se comprueba que hay algunos adjetivos que solo admiten uno de los dos verbos como *ser* (*la primera vez; un chaval conflictivo; evidente; su físico*) o *estar* (*acostumbrada*). Solución: 1.era; 2.era; 3.era; 4. estaba; 5. estaban; 6. era; 7. estaba; 8. era; 9.era; 10.estaba; 11. fue; 12. estar; 13. estar; 14.eran; 15.seas; 16.eres.

4.b. La segunda parte de esta actividad se centra en los adjetivos que cambian de significado, según se utilicen los verbos *ser* o *estar*. En el texto aparecen tres: *estar claro* (comprenderse bien algo)/*ser claro* (no ser oscuro; una persona que se le entiende bien); *ser cerrado* (introvertido) / *estar cerrado* (no estar abierto); *ser bueno* (bondadoso)/ *estar bueno* (tener buena salud, ser atractivo). Otros adjetivos que cambian de significado: *blanco, católico, delicado, maduro, orgulloso, rico, rojo,* etc.

5.a. A partir de la opinión que tiene la directora sobre la película como elemento provocador para el debate, se pregunta a los alumnos sobre la que tienen ellos acerca de este asunto. Se contrasta con lo que sucede en sus países. Se trata de que sigan las pautas de participación en un debate, como tomar y ceder el turno de palabra; tener en

cuenta la entonación y el volumen de voz, etc. Como opción, se ofrece la posibilidad de que pueda grabarse el debate para posteriormente analizarlo y poder autoevaluarse.
5.b. Se integran las TIC en el aula a partir de la participación con un comentario en una red social, en este caso Facebook o Twitter.

4.3. Ruta monográfica: narrativa, cine y televisión en la clase de ELE

Índice de la ruta monográfica: las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE

UNIDAD	NOVELA/RELATO PELÍCULA/TELEVISIÓN	CONTENIDOS LITERARIOS	CONTENIDOS CINEMATOGRÁFICOS	TAREA FINAL
1	***La familia de Pascual Duarte*** **de Camilo José Cela (1942).** ***Pascual Duarte,*** **Ricardo Franco (1975). 106'.**	- Vida y obra de Camilo J. Cela. - Panorama narrativo de los años 40. - Características de la novela de los años 40: el tremendismo. - Buscar la intertextualidad literaria. - Descubrir los tipos de narrador.	- Vida y obra de R. Franco. - Cine de los años 40 durante el franquismo. - Describir una secuencia a partir de sus tipos de planos. - Interpretar una imagen. - Analizar el uso de la música en el cine. - Comparar ambos finales.	Escribir una confesión.
2	***El camino*** **de Miguel Delibes (1950).** ***El camino*** **de Josefina Molina (1978). TV. 5 episodios (25 minutos cada uno).**	- Vida y obra de M. Delibes. - Panorama narrativo de los años 50: la novela social. - Analizar los personajes y la forma de describirlos. - Reconocer el tipo de narrador, el estilo indirecto libre. - Tiempo del discurso y de la novela. - Interpretar el valor simbólico del camino. - Reflexionar sobre el hombre y la naturaleza.	- Aproximarse a la vida y obra de Josefina Molina. - Acercar a los alumnos al cine de los años 50 durante el franquismo. - Analizar los personajes de la serie de televisión. - Observar cómo se transmite el tiempo pasado a partir de un *flash-back*.	- Escribir una historia para un nuevo personaje de la obra de Delibes. - Redactar un final diferente para la novela.
3	***Últimas tardes con Teresa*** **de Juan Marsé (1966).** ***Últimas tardes con Teresa*** **de Gonzalo Herralde (1984). 105'**	- Vida y obra de Marsé. - Panorama narrativo de los 60: novela negra. - Descripción cinematográfica. - Influencia cinematográfica en la novela. - Estructura de la novela: secuencias.	- Cine y televisión de los años 60. - Contrastar la novela con el contexto del cine y la televisión de los años 80. - El lenguaje cinematográfico: cortinilla, encadenado, *flash-forward*, cameo. - Diferenciar entre lenguaje cinematográfico y literario.	Crear un booktráiler.
4	***El misterio de la cripta embrujada*** **de Eduardo Mendoza (1979).** ***La cripta*** **de Cayetano**	- Aproximarse a la vida y obra de Eduardo Mendoza. - Panorama narrativo de los años 70.	- Acercar a los alumnos al cine de la transición y en concreto al género de cine negro. - Ver cómo funciona la	- Escribir una caricatura. - Grabar una escena cómica.

	del Real (1981). 110′	- Reconocer un género literario: la novela negra. - Comentar las técnicas descriptivas del texto literario. - Reconocer recursos literarios.	narración en el cine a partir del montaje. - Comparar algunos personajes de la película con la novela. - Analizar el final diferente de la novela y de la película	
5	***El Sur* de Adelaida García Morales (1981). Relato.** ***El Sur* de Víctor Erice (1983). 90′**	- Vida y obra de A. García Morales. - Panorama narrativo de los años 80: novela posmoderna. - Analizar el espacio, el tiempo, los personajes y el tema del relato. - Reflexionar sobre los elementos paratextuales: las citas. - Reconocer el tipo de narrador y el narratario. - Interpretar los símbolos del relato.	- Vida y obra de V. Erice. - Cine y la televisión de los años 80: democracia. - Analizar el lenguaje cinematográfico: tipos de plano, fotografía, ruidos, sonido, silencio, fuera de campo, fundidos en negro, encadenados. - Transmitir el tiempo pasado a partir de distintos actores para un mismo personaje. - Intertextualidad en el cine: poesía, pintura, cine, mitología. - Fomentar el espíritu crítico. - Interpretación simbólica del texto fílmico.	Hacer una presentación en *PowerPoint* sobre los símbolos que aparecen en el relato y la película.
6	***Mensaka* de José Ángel Mañas (1995).** ***Páginas de una historia. Mensaka de* Salvador García Ruiz (1998). 105′**	- Vida y obra de J. Á. Mañas. - Panorama narrativo de los años 90. - Reconocer las características de la novela de los años 90. - Analizar los personajes corales. - Reconocer el registro coloquial.	- Aproximarse a la vida y obra de S. García Ruiz. - Cine de los años 90. - Analizar los personajes de la película. - Comparar el final de la novela y de la película. - Comprobar cómo se enfocan los temas de los jóvenes, las drogas, la música, etc.	Escribir un breve ensayo sobre la novela y la película.
7	***Crematorio* de Rafael Chirbes (2007).** ***Crematorio* de Jorge Sánchez-Cabezudo (2010). 8 episodios (de unos 50 minutos cada uno).**	- Vida y obra de R. Chirbes. - Panorama narrativo a partir del año 2000. - Características de la novela escrita en el siglo XXI. - Comprender un discurso metafórico. - Analizar la estructura externa de la novela (secuencias); el tiempo, el espacio, los personajes y el tipo de narrador.	- Acercar a los alumnos al cine y la televisión del siglo XXI. - Relacionar la banda sonora de la serie con la temática propuesta. - Analizar la estructura interna de la serie y compararla con la de la novela (cronológica, *in media res*, circular, etc.). - Interpretar los *flash-back* en relación con la historia principal.	- Escribir una reseña de la novela. - Escribir una crítica cinematográfica sobre la adaptación.

Cuestionario «Literatura, cine y televisión. ¿Amistades peligrosas?»

LITERATURA, CINE Y TELEVISIÓN

¿AMISTADES PELIGROSAS?

Antes de hablar sobre este tema y comenzar este curso, trata de responder a estas cuestiones.

① Si ves antes una adaptación cinematográfica o televisiva, ¿te ayuda a comprender o a leer el libro?

nada en algunos aspectos mucho

Justifica tu respuesta:

.....

.....

.....

.....

②¿Te motiva la película o la serie para leer el libro?

Sí No A veces

Justifica tu respuesta:

.....

.....

.....

③¿Prefieres leer primero el libro? ¿Por qué?

a) Sí **b) No** **c) Me da igual**

④ a) ¿Suele haber en las películas o series elementos muy diferentes a los del libro? Si es así, pon algunos ejemplos.

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

b) ¿Qué piensas que aporta ver una película o una serie cuando ya has leído el libro? ¿Y al contrario?

.....
.....

c) ¿Crees que entre las relaciones ente literatura, cine y televisión se crean unas «amistades peligrosas»?

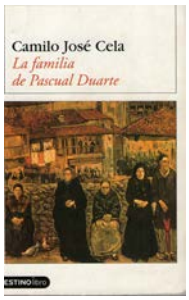
.....
.....
.....
.....

⑤ Indica qué películas has visto que te han gustado más que el libro y al contrario. Justifica tu respuesta.

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

4. 3. 1. UNIDAD 1

Los años 40: realismo y tremendismo. El cine durante el franquismo. *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela y *Pascual Duarte* de Ricardo Franco

	*La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela (1942). Novela.		*Pascual Duarte* de Ricardo Franco (1975). Película (105 minutos).

Tarea	Escribir una confesión.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de Camilo José Cela. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo de los años 40. - Reconocer las características principales de la novela de los años 40: el tremendismo. - Buscar la intertextualidad literaria. - Descubrir los tipos de narrador.
Contenidos cinematográficos	- Aproximarse a la vida y obra de Ricardo Franco. - Acercar a los alumnos al cine de los años 40 durante el franquismo. - Describir una secuencia a partir de sus tipos de planos (primer plano, plano medio, plano americano, plano detalle, etc.). - Interpretar una imagen. - Analizar el uso de la música en el cine. - Comparar el final literario y el cinematográfico.

1.a. *La familia de Pascual Duarte* (1942) de Camilo José Cela fue llevada al cine por Ricardo Franco con el título de *Pascual Duarte* (1975). ¿A qué crees que se debe este cambio de nombre?

b. ¿Conoces al escritor y a su director? Lee estas informaciones.

Camilo José de Cela y Trulock nació en Iria Flavia (La Coruña) en 1916 y murió en Madrid en 2002. Fue escritor, periodista, ensayista, editor de revistas literarias, conferenciante y académico de la Real Academia Española durante 45 años. Recibió el Premio Príncipe de Asturias de las Letras en 1987, el Premio Nobel de Literatura en 1989, y el Premio Cervantes en 1995. Sus novelas más conocidas son: *La familia de Pascual Duarte* (1942); *Pabellón de reposo* (1943); *Nuevas andanzas y desventuras de Lazarillo de Tormes* (1944); *La colmena* (1951); *Mrs Caldwell habla con su hijo* (1953); *San Camilo, 1936* (1969); *Mazurca para dos muertos* (1983); *Cristo versus Arizona* (1988) o *Madera de boj* (1999). Es uno de los escritores que comienza a escribir tras la Guerra Civil. Sus primeras obras muestran el malestar y la angustia vividos y se han clasificado dentro de la llamada novela existencial, con temas como la muerte, la soledad o la frustración. En concreto, *La familia de Pascual Duarte* abre una corriente conocida como tremendismo que presentaba la dureza de la vida encarnada en unos personajes angustiados y desarraigados y en un lenguaje crudo y áspero. Como el peso de la censura es muy importante, esa denuncia aun no es social sino que se proyecta a través de lo personal, es decir, de la existencia del individuo.

Adaptado de Wikipedia.

Ricardo Franco nació en Madrid en 1949 y murió en 1998. Fue director, guionista, actor y productor de cine español. Tuvo problemas con la censura.
Obtuvo un cierto renombre con *Pascual Duarte*, basada en la novela de Camilo José Cela, producida y encargada por Elías Querejeta. Este filme le granjeó el premio al mejor actor en el Festival de Cannes de 1976 a José Luis Gómez y se llevó el premio a la mejor fotografía del Círculo de Escritores Cinematográficos, en el mismo año.
Además de ello, trabajó para televisión en las series *La huella del crimen*. Aparte de su trabajo como cineasta, publicó un libro de poemas, *Los restos del naufragio* (1979), y escribió una cantidad considerable de letras de canciones pop, entre ellas varias para el grupo español *Tam Tam Go!*, como su éxito «Manuel Raquel». También es autor de la canción «Loco de amor» interpretada por el grupo *Café Quijano* e incluida en su CD *Qué grande es esto del amor!* Otras obras conocidas: *El desastre de Annual* (*Un invento sin futuro*) (1970); *Los restos del naufragio* (1978); *Gringo mojado* (1984); *La Huella del Crimen: El caso del cadáver descuartizado* (1985) (TV); *El sueño de Tánger* (1991); *Después de tantos años* (1994); *¡Oh, cielos!* (1995); *La buena estrella* (1997) y *Lágrimas negras* (con Fernando Bauluz, 1999), película que dejó inacabada.

Adaptado de Wikipedia.

2.a. Observa estas secuencias [1:12':50"]. ¿En qué época situarías las imágenes a la vista de estas pintadas en las paredes?

b. El siguiente grupo de personas está escuchando la radio [53'10"-54'40"]. ¿Qué información nueva aporta para ayudarte a contextualizar esta película?

c. ¿Qué tipo de planos utiliza el director en la escena anterior? Escoge para describir la secuencia algunos de estos términos.

Gran plano general	Importa el conjunto, no el detalle. Da más importancia al paisaje que al personaje.
Plano general	Los personajes aparecen en su entorno. Se reconoce al sujeto.
Plano conjunto	Aparecen 7/8 personas y se pueden distinguir sus rasgos.
Plano entero	Se ve la figura de pies a cabeza.
Plano americano	Los personajes aparecen cortados por la rodilla.
Plano medio	Se corta a la persona por la cintura. Muestra acciones del personaje reposo.
Primer plano	Corta a la persona por el hombro, muestra el rostro y sus emociones.
Primerísimo primer plano	El rostro del personaje es el protagonista de la pantalla.
Plano detalle	Muestra un fragmento de una persona o de un objeto.

3.a. Describe la siguiente secuencia [4'07"-5'19"]. ¿Por qué crees que el personaje lleva las manos atadas?

b. ¿Piensas que existe alguna relación entre los dos personajes que acabas de ver [5'18"-7'10"]? ¿Cómo los definirías?

c. ¿De qué forma el cine narra en este caso hechos ya pasados?

4.a. Lee la descripción que realiza Cela de Pascual Duarte y de su familia.

Yo, señor, no soy malo, aunque no me faltarían motivos para serlo. Los mismos cueros tenemos todos los mortales al nacer y sin embargo, cuando vamos creciendo, el destino se complace en variarnos como si fuésemos de cera y en destinarnos por sendas diferentes al mismo fin: la muerte. […]

Nací hace ya muchos años –lo menos cincuenta y cinco- en un pueblo perdido por la provincia de Badajoz; el pueblo estaba a unas dos leguas de Almendralejo, agachado sobre una carretera lisa y larga como un día sin pan, lisa y larga como los días –de una lisura y una largura como usted para su bien no puede ni figurarse- de un condenado a muerte. […]

De mi niñez no son precisamente buenos recuerdos los que guardo. Mi padre se llamaba Esteban Duarte Diniz, y era portugués, cuarentón cuando yo niño, y alto y gordo como un monte. Tenía la color tostada y un estupendo bigote negro que se echaba para abajo. Según cuentan, cuando joven le tiraban las guías para arriba, pero, desde que estuvo en la cárcel, se le arruinó la prestancia, se le ablandó la fuerza del bigote y ya para abajo hubo que llevarlo hasta el sepulcro. Yo le tenía un gran respeto y no poco miedo, y siempre que podía escurría el bulto y procuraba no tropezármelo; era áspero y brusco y no toleraba que se le contradijese en nada, manía que yo respetaba por la cuenta que me tenía. Cuando se enfurecía, cosa que le ocurría con mayor frecuencia de lo que se necesitaba, nos pegaba a mi madre y a mí las grandes palizas por cualquier cosa, palizas que mi madre procuraba devolverle por ver de corregirlo. […] Era también desabrida y violenta, tenía un humor que se daba a todos los diablos y un lenguaje en la boca que Dios le haya perdonado, porque blasfemaba las peores cosas a cada momento y por los más débiles motivos. Vestía siempre de luto y era poco amiga del agua, tan poco que si he de decir la verdad, en todos los años de su vida que yo conocí, no la vi lavarse más que en una ocasión en que mi padre la llamó borracha y ella quiso como demostrarle que no le daba miedo el agua. El vino en cambio ya no le disgustaba tanto. Mi madre no sabía leer ni escribir, mi padre sí, y tan orgulloso estaba de ello que se lo echaba en cara

cada lunes y cada martes y, con frecuencia y aunque no viniera a cuento, solía llamarle ignorante, ofensa gravísima para mi madre, que se ponía como un basilisco. […]
La verdad es que la vida en mi familia poco tenía de placentera, pero como no nos es dado escoger, sino que ya –y aun antes de nacer- estamos destinados unos a un lado y otros a otro, procuraba conformarme con lo que me había tocado, que era la única manera de no desesperar.

Camilo José Cela. *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Ediciones Destino. Capítulos 1 y 2.

b. Lee ahora el siguiente fragmento del *Lazarillo de Tormes* (1554) y anota en qué se parecen ambas obras.

TRATADO PRIMERO

Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue

Pues sepa Vuestra Merced, ante todas cosas, que a mí me llaman Lázaro de Tormes, hijo de Tomé González y de Antonia Pérez, naturales de Tejares. Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, por lo cual tomé el sobrenombre, y fue de esta manera: mi padre, que Dios perdone, tenía cargo de proveer una molienda de una hacienda que está en la ribera de aquel río, en la cual fue molinero más de quince años; y estando mi madre una noche en la hacienda, preñada de mí, le tomó el parto y me parió allí; de manera que con verdad me puedo decir nacido en el río. Pues siendo yo niño de ocho años, achacaron a mi padre ciertas sangrías mal hechas en los costales de los que allí a moler venían, por lo cual fue preso, y confesó, y no negó, y padeció persecución por justicia. Ruego a Dios que está en la Gloria, pues el Evangelio los llama bienaventurados. En este tiempo se hizo cierta armada contra moros, entre los cuales fue mi padre, que a la sazón estaba desterrado por el desastre ya dicho, con cargo de acemilero de un caballero que allá fue. Y con su señor, como leal criado, terminó su vida.
Mi viuda madre, como sin marido y sin abrigo se viese, determinó arrimarse a los buenos, por ser uno de ellos, y se vino a vivir a la ciudad, y alquiló una casilla, y se puso a guisar a ciertos estudiantes, y lavaba la ropa a ciertos mozos de caballos del Comendador de la Magdalena; de manera que fue frecuentando las caballerizas.

Anónimo. *El Lazarillo de Tormes.* Madrid: Cátedra: 12-15.

a. .....

b. .....

c. .....

d. .....

e. .....

5.a. La novela *La familia de Pascual Duarte* inaugura un movimiento literario llamado *tremendismo*. A partir de las actividades anteriores y la secuencia que vas a ver ahora [31'47"-35'35"], trata de extraer algunas de sus características.

a. .....

b. .....

c. .....

d. .....

b. Compara el fragmento que acabas de ver con lo que escribe Cela en su novela. ¿Añade alguna característica más? ¿Qué te parece lo que ha hecho Pascual Duarte con su perra?

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, 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 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 linces…un temblor recorrió todo mi cuerpo; parecía como una corriente que forzaba por salirme por los brazos, el pitillo se me había apagado; al 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.

Camilo José Cela. *La familia de Pascual Duarte*. Capítulo 1: 32-34.

5.c. Como has visto anteriormente, Pascual Duarte es el narrador de esta novela. Antes del capítulo I, el libro incluye una «Nota del transcriptor» y una carta en la que anuncia el envío de sus memorias/confesiones escritas en la cárcel. Léelas y comenta la autoría, el espacio y el tiempo de esta novela.

Nota del transcriptor

Me parece que ha llegado la ocasión de dar a la imprenta las memorias de Pascual Duarte. […] Encontradas las páginas que a continuación transcribo, por mí y a mediados de año 39, en una farmacia de Almendralejo –donde Dios sabe qué ignoradas manos la depositaron-, me he ido entreteniendo, desde entonces acá, en irlas traduciendo y ordenando, ya que el manuscrito […] era punto menos que ilegible.
Quiero dejar bien patente desde el primer momento, que en la obra que hoy presento al curioso lector no me pertenece sino la transcripción; no he corregido ni añadido ni una tilde, porque he querido respetar el relato hasta en su estilo.

Carta anunciando el envío del original

Señor don Joaquín Barrera López.
Mérida

Muy señor mío:
Usted me dispensará de que le envíe este largo relato en compañía de esta carta, […] pero como resulta que de los amigos de don Jesús González de la Riva (que Dios haya perdonado, como a buen seguro él me perdonó a mi) es usted el único del que guardo memoria de las señas. […] Como desgraciada-

mente no se me oculta que mi recuerdo más ha de tener de maldito que de cosa alguna, y como quiero descargar, en lo que pueda, mi conciencia con esta pública confesión, que no es poca penitencia, es por lo que me he inclinado a relatar algo de lo que me acuerdo de mi vida. […]
Reciba, señor don Joaquín, con este paquete de papel escrito, mi disculpa por haberme dirigido a usted, y acoja este ruego de perdón que le envía, como si fuera el mismo don Jesús, su humilde servidor.
Pascual Duarte
Cárcel de Badajoz, 15 de febrero de 1937

6. Antes de ver la película *Pascual Duarte*, trata de fijarte en los siguientes aspectos:

a. ¿Qué puedes comentar de los siguientes personajes?

La madre	**El padre**
.....	.....
.....	.....
.....	.....
Rosario (la hermana)	**Lola (la mujer de Pascual)**
.....	.....
.....	.....
.....	.....
Don Jesús (el cacique)	**El Estirao (el 'amigo' de Rosario)**
.....	.....
.....	.....
.....	.....

b. Observa la relación entre Pascual y Rosario. ¿Qué te sugiere?

c. ¿Qué temas se tratan en la película?

d. Anota otras secuencias donde se muestre la violencia.

e. Fíjate en la música creada por Luis de Pablo para esta película.

7. Ve la película entera. Duración: 106 minutos.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Ricardo Franco **Productor:** Elías Querejeta **Guion:** Emilio Martínez Lázaro, Ricardo Franco y Elías Querejeta **Montaje:** Pablo García del Amo **Música:** Luis de Pablo **Fotografía:** Luis Cuadrado	**Intérpretes:** Pascual (José Luis Gómez); Padre (Héctor Alterio); Madre (Paca Ojea); Rosario (Diana Pérez de Guzmán); El Estirao (José J. Hinojosa); Lola (Maribel Ferrero); Don Jesús (Eduardo Calvo)

8. Responde a las cuestiones de la actividad 6.

9.a. Observa de nuevo la secuencia donde muere don Jesús y compárala con la lectura de la muerte de la madre de Pascual con la que termina el libro. ¿Cómo interpretas estos finales distintos?

Quizás otra hora llegara ya a pasar. No; definitivamente, no. No podía; era algo superior a mis fuerzas, algo que me revolvía la sangre. Pensé huir. A lo mejor hacía ruido al salir, se despertaría, me reconocería. No, huir tampoco podía; iba indefectiblemente camino de la ruina… No había más solución que golpear sin piedad, rápidamente, para acabar lo más pronto posible. Pero golpear tampoco podía… Estaba metido como en un lodazal donde me fuese hundiendo, poco a poco, sin remedio posible, sin salida posible. El barro me llegaba ya hasta el cuello. Iba a morir ahogado como un gato… Me era completamente imposible matar; estaba como paralítico.

Di la vuelta para marchar. El suelo crujía. Mi madre se revolvió en la cama.

- ¿Quién anda ahí?

Entonces sí que ya no había solución. Me abalancé sobre ella y la sujeté. Forcejeó, se escurrió… Momento hubo en que llegó a tenerme cogido por el cuello. Gritaba como una condenada. Luchamos; fue la lucha más tremenda que usted se puede imaginar. Rugíamos como bestias, la baba nos asomaba a la boca… En una de las vueltas vi a mi mujer, blanca como una muerta, parada a la puerta sin atreverse a entrar. Traía un candil en la mano, el candil a cuya luz pude ver la cara de mi madre, morada como un hábito de nazareno… Seguíamos luchando; llegué a tener las vestiduras rasgadas, el pecho al aire. La condenada tenía más fuerza que un demonio. Tuve que usar de toda mi hombría para tenerla quieta. Quince veces que la sujetara, quince veces que se me había de escurrir. Me arañaba, me daba puñetazos, me mordía. Hubo un momento en que la boca me cazó un pezón –el izquierdo- y me lo arrancó de cuajo.

Fue el momento mismo en que pude clavarle la hoja en la garganta…

La sangre corría desbocada y me golpeó la cara. Estaba caliente como un vientre y sabía lo mismo que la sangre de los corderos.

La solté y salí huyendo. Choqué con mi mujer a la salida; se le apagó el candil. Cogí el campo y corrí, corrí sin descanso, durante horas enteras. El campo estaba fresco y una sensación como de alivio me corrió las venas. Podía respirar…

Camilo José Cela. *La familia de Pascual Duarte*. Capítulo XIX: 178-179.

b. Ahora contrasta la secuencia final [1:32:52-1:34:40] con lo que cuenta el guardia civil, Cesáreo Martín, en la última carta que aparece en el libro.

En cuanto a su muerte, sólo he de decirle que fue completamente corriente y desgraciada y que aunque al principio se sintiera flamenco y soltase delante de todo el mundo un ¡Hágase la voluntad del Señor!, que nos dejó como anonadados, pronto se olvidó de mantener la compostura. A la vista del patíbulo se desmayó y cuando volvió en sí, tales voces daba de que no quería morir y de que lo que hacían con él no había derecho, que hubo de ser llevado a rastras hasta el banquillo. Allí besó por última vez un crucifijo que le mostró el padre Santiago, que era el capellán de la cárcel y mismamente un santo, y terminó sus días escupiendo y pataleando, sin cuidado ninguno de los circunstantes y de la manera más ruin y más baja que un hombre puede terminar; demostrando a todos su miedo a la muerte.

Camilo José Cela. *La familia de Pascual Duarte*: 188.

c. Debate. ¿Qué te parecen este tipo de condenas públicas?

10. Imagina que has cometido algún delito y que quieres dejarlo por escrito. Escribe tu confesión. Recuerda cómo lo ha hecho Pascual Duarte.

11. Completa la plantilla para comparar la novela y la película y extrae tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones de la obra de Camilo José Cela

- *La insólita y gloriosa hazaña del cipote de Archidona* de Ramón Fernández (1979), obra de 1977.
- *La colmena* de Mario Camus (1982), novela de 1951.

Otras adaptaciones cinematográficas de obras de los años 40

- *1919. Crónica del alba* de Antonio José Betancor (1982) según la novela de Ramón J. Sender (1942).
- *El bosque animado* de Antonio F. Simón (1975); de José Luis Cuerda (1987). A partir de la novela de Wenceslao Fernández Flórez (1943).
- *Memorias de Leticia Valle d*e Miguel Ángel Rivas (1979) basada en la novela de Rosa Chacel (1946).
- *Nada* de Edgar Neville (1947) según la novela de Carmen Laforet (1944).

FICHA 1: El cine de los años 40

- Tras una etapa de cine mudo (1896-1930), en 1930 se inicia la etapa de cine sonoro muy conservador, católico y popular en sus inicios: se tiende a la españolada y se reflejan los tópicos de la España folclórica, la exaltación nacionalista. Se instala la censura (1937) y el cine será controlado, por lo tanto se tratará de hacer con las películas propaganda del régimen. Destaca la película, *Raza* (1941) de Sáenz de Heredia.
- Se crea el NO-DO (Noticiarios y Documentales Cinematográficos, 1942) que se erige como portavoz oficial del régimen hasta su desaparición en 1976. Su lema era "El mundo entero al alcance de los españoles". Se ofrecía antes de proyectarse una película.
- Era obligatorio el doblaje (1941), modo de marcar el españolismo para defender la lengua. Además, así los censores podían manipular los diálogos.

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial.

4. 3. 2. UNIDAD 2

Narrativa y cine en los años 50. La novela social. *El camino* de Miguel Delibes y Josefina Molina

	El camino de Miguel Delibes (1950). Novela.		*El camino* de Josefina Molina (1978). Serie de televisión de 5 episodios (cada uno de unos 25 minutos).

Tarea	- Escribir una historia para un nuevo personaje de la obra de Delibes. - Redactar un final diferente para la novela.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de Miguel Delibes. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo de los años 50. - Reconocer las características principales de la novela social de los años 50 y compararla con las de los años 40. - Analizar los personajes y la forma de describirlos. - Reconocer el tipo de narrador, el estilo indirecto libre. - Distinguir entre el tiempo del discurso y de la novela. - Interpretar el valor simbólico del camino en la novela. - Reflexionar sobre la relación entre hombre y naturaleza.
Contenidos cinematográficos	- Aproximarse a la vida y obra de Josefina Molina. - Acercar a los alumnos al cine de los años 50 durante el franquismo. - Analizar los personajes de la serie de televisión. - Observar cómo se transmite el tiempo pasado a partir de un *flash-back*.

1.a. Lee las siguientes características de la novela en los años 50 y señala en qué se diferencian de la novela de los 40 y en qué coinciden:

Características de la novela de los años 50
a. De la angustia existencial pasamos a las inquietudes sociales: hay una solidaridad con los humildes y los oprimidos, un anhelo de cambios sociales y disconformidad ante la sociedad española.
b. Domina el realismo (que algunos llaman neorrealismo); por un lado, el objetivismo (testimonio escueto, sin aparente intervención del autor); por otro, el realismo crítico o el lírico.
c. La sociedad española es el tema narrativo: se desplaza el interés de lo individual a lo colectivo. La sociedad ya no es un marco sino que se convierte en el tema mismo del relato.
d. La estructura del relato suele ser aparentemente sencilla (narración lineal, las descripciones concisas); se concentra la acción en un corto espacio de tiempo.
e. Preferencia por un personaje colectivo pero también de uno representativo.
f. El diálogo ocupa un lugar predominante.
g. Se refleja el habla de las gentes.

b. La obra seleccionada en esta unidad se llama *El camino* del escritor Miguel Delibes (1950). Josefina Molina realizó la adaptación televisiva (1978). Con estos datos, buscad en grupos información de estos autores en no más de 10 minutos.

c. Escribid vuestra ficha en grupos y después leedla ante toda la clase. Atención: debéis incorporar un dato falso y vuestros compañeros tendrán que adivinar cuál es.

Nombre:	Miguel Delibes
Datos biográficos:	
Obra:	
Otros datos: **(ideas, pensamientos del autor, premios, etc.).**	

Nombre:	Josefina Molina
Datos biográficos:	
Obra:	
Otros datos: **(ideas, pensamientos del autor, premios, etc.).**	

2.a. Lee el comienzo de la novela *El camino* de Miguel Delibes (1950) y responde a las siguientes preguntas.

Las cosas podían haber sucedido de cualquier otra manera y, sin embargo, sucedieron así. Daniel, el Mochuelo, desde el fondo de sus once años, lamentaba el curso de los acontecimientos, aunque lo acatara como una realidad inevitable y fatal. Después de todo, que su padre aspirara a hacer de él algo más que un quesero era un hecho que honraba a su padre. Pero por lo que a él afectaba…
Su padre entendía que esto era progresar; Daniel, el Mochuelo, no lo sabía exactamente, el que él estudiase el Bachillerato en la ciudad podía ser, a la larga, efectivamente un progreso. […] Se revolvió en el lecho y los muelles del camastro de hierro chirriaron desagradablemente. Que él recordase, era ésta la primera vez que no de dormía tan pronto caía en la cama. Pero esta noche tenía muchas cosas en qué pensar. Mañana, tal vez, no fuese ya tiempo. Por la mañana, a las nueve en punto, tomaría el rápido ascendente y de despediría del pueblo hasta las Navidades. Tres meses encerrado en un colegio.

Miguel Delibes (1950). *El camino*. Barcelona: Ediciones Destino [2001]. Capítulo I: 7-8.

a. ¿Quién es el protagonista?

b. ¿En qué espacio y tiempo se desarrolla este fragmento de la novela?

c. ¿Desde qué perspectiva se narra?

d. ¿Qué es lo que le pasa a Daniel?

b. Ahora lee un fragmento del capítulo final. ¿Cuál ha sido el tiempo del discurso en esta novela?

En torno a Daniel, el Mochuelo, se hacía la luz de un modo imperceptible. Se borraban las estrellas del cuadrado de cielo delimitado por el marco de la ventana y sobre el fondo blanquecino del firmamento la cumbre del Pico Rando comenzaba a verdear. Al mismo tiempo, los mirlos, los ruiseñores, los verderones y los rendajos iniciaban sus melodiosos conciertos matutinos entre la maleza. Las cosas adquirían precisión en derredor; definían, paulatinamente, sus volúmenes, sus tonalidades y sus contrastes. El valle despertaba al nuevo día con una fruición aromática y vegetal. Los olores se intensificaban, cobraban densidad y consistencia en la atmósfera circundante, reposada y queda.
Entonces se dio cuenta Daniel, el Mochuelo, de que no había pegado ojo en toda la noche.

Miguel Delibes (1950). *El camino*. Barcelona: Ediciones Destino [2001]. Capítulo I: 7-8.

3.a. ¿Por qué crees que a Daniel lo llaman en su pueblo el Mochuelo? Lee este texto para averiguarlo.

Pudo bautizarle con mil nombres diferentes, pero el quesero prefirió Daniel.
- ¿Sabes que Daniel era un profeta que fue encerrado en una jaula con diez leones y los leones no se atrevieron a hacerle daño? –le decía, estrujándole amorosamente. […]
Germán, el hijo del zapatero, fue quien primero reparó en su modo de mirar las cosas. Un modo de mirar las cosas atento, concienzudo e insaciable.
- Fijaos –dijo-; lo mira todo como si le asustase.
Y todos le miraron con mortificante detenimiento.
- Y tiene los ojos verdes y redondos, como los gatos –añadió un sobrino lejano de don Antonio, el marqués.
Otro precisó aún más y fue el que dio en el clavo:
- Mira lo mismo que un mochuelo.

Miguel Delibes (1950). *El camino*. Barcelona: Ediciones Destino [2001]. Capítulo I: 7-8.

b. A continuación, lee las descripciones de otros de los personajes que intervienen en esta novela y trata de darles sus apodos.

el tiñoso • la lepórida • la guindilla • el moñigo • el herrero

Roque (amigo de Daniel):

Que Roque supiera mucho de "eso" no significaba que fuera un golfo y un zascandil. El que fuese fuerte como un toro y como su padre, no quería decir que fuera un malvado.
–¡.....!¡.....!
Al instante se derramó sobre él un diluvio de frases negativas. Daniel se encogió sobre sí mismo. ¿Quién es el bruto que llama así? ¡Aquí no hay ningún .....! Todos en esta casa llevamos nombre de santo. ¡Hale, largo!

Germán (amigo de Daniel):

Germán, ..., era un muchacho esmirriado, endeble y pálido. Tal vez con un pelo menos negro no se le hubieran notado tanto las calvas. Porque Germán tenía las calvas en la cabeza desde muy niño y seguramente por eso le llamaban ....., aunque, por supuesto, las calvas no fueran la tiña propiamente hablando.

Paco (padre de Roque):

Daniel, el Mochuelo, no se cansaba nunca de ver a Paco, ..., dominando el hierro en la fragua. Le embelesaban aquellos antebrazos gruesos como troncos de árboles, cubiertos de un vello espeso y rojizo, erizados de músculos y nervios.

Lola (vecina del pueblo, que tiene una tienda):

Es verdad que la ..... mayor se tenía bien ganado su apodo por su carita redonda y coloradita y su carácter picante y agrio como el aguardiente. Por añadidura era una cotilla.

Catalina (vecina del pueblo, trabaja en el teléfono):

Dio media vuelta a la llave y entró Catalina, ... ésta, al igual que sus hermanas, tenía el labio superior plegado como los conejos y su naricita se fruncía y distendía incesantemente como si incesantemente olisquease. Las llamaban, por eso, ...
También las apodaban las Cacas, porque se llamaban Catalina, Carmen, Camila, Caridad y Casilda y el padre había sido tartamudo.

c. ¿Es costumbre también en tu país la utilización de un mote o apodo?

4.a. Como has visto, el tiempo de la novela transcurre durante la noche en la que Daniel no puede dormir. Durante esas horas, el niño recuerda su vida en el pueblo. Observa la siguiente secuencia [episodio 3, 3'04"-3'47"] y descríbela.

b. ¿Qué cambios se han producido respecto a la época actual?

5.a. ¿Qué otro momento crees que recuerda Daniel? Fíjate en los siguientes fotogramas.

b. A continuación, observa la secuencia que se desarrolla en el cine [episodio 4, 1'50"-7'10"]. Descríbela y señala aquello que te sorprenda.

6.a. Lee este fragmento de la novela y explica qué le gustaba al Mochuelo. ¿Cómo interpretas las frases finales?

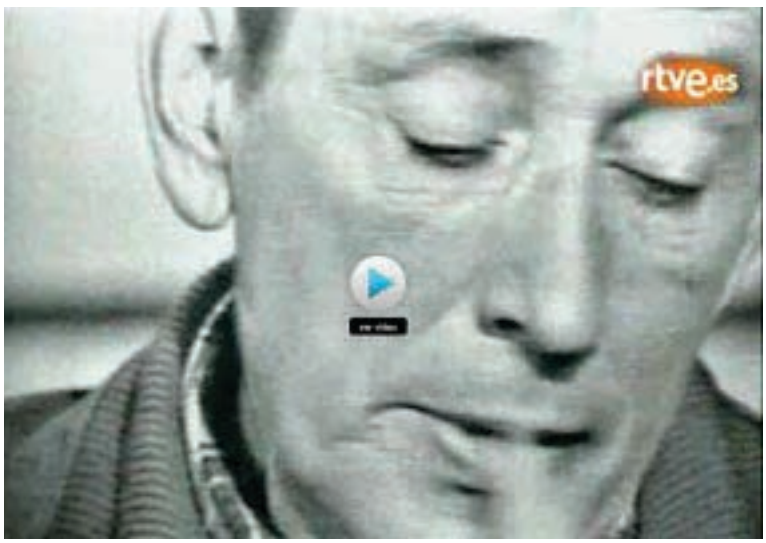
Le gustaba al Mochuelo sentir sobre sí la quietud serena y reposada del valle, contemplar el conglomerado de prados, divididos en parcelas y salpicados de caseríos dispersos. Y, de vez en cuando, las manchas oscuras y espesas de los bosques de castaños o la tonalidad clara y mate de las aglomeraciones de eucaliptos. A lo lejos, por todas partes, las montañas, que, según la estación y el clima, alteraban su contextura, pasando de una extraña ingravidez vegetal a una solidez densa, mineral y plomiza en los días oscuros.

Al Mochuelo le agradaba aquello más que nada, quizá, también, porque no conocía otra cosa. Le agradaba constatar el paralizado estupor de los campos y el verdor frenético del valle y las rachas de ruido y velocidad que la civilización enviaba de cuando en cuando, con una exactitud casi cronométrica.

Capítulo III: 27-28.

b. Escucha a Miguel Delibes. ¿Qué otros temas le preocupan en sus novelas?

▶ http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-camino/camino-miguel-delibes-pequenoturbo- idea-padre-se-muriera-dejara-solo/462570/



7. Ahora ve los cinco capítulos que conforman la adaptación televisiva y completa las actividades propuestas.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Josefina Molina **Productor:** Salvador Augustín **Guion:** Josefina Molina y Jesús Martínez de León **Montaje:** José Luis Gil **Música:** Román Alis **Fotografía:** Magi Torruella	**Intérpretes:** Daniel "El Mochuelo" (Fernando Aguilera); Mariuca (Enriqueta Carballeiro); Don Moisés (Félix Rotaeta); Lola (Amparo Baró); Irene (Amparo Baró); Don José (Antonio Gamero); Josefa (Paloma Hurtado); el padre de Daniel (Francisco Casares); la madre (Amparo Valle)

EPISODIO 1

a. Resume la historia de las hermanas Guindilla. ¿Por qué crees que la directora ha decidido empezar la serie con este episodio?

b. Comenta el siguiente fotograma.

c. Contrasta este episodio con los capítulos V y VIII del libro.

EPISODIO 2

a. ¿Qué historias selecciona la directora para este episodio?

b. ¿Quién es el narrador?

EPISODIO 3

a. ¿Por qué los niños escriben una carta a Don Moisés?

b. Observa sin sonido la secuencia en la que don Moisés, el maestro, declara su amor a Sara, la hermana de Roque [9'43"-11'44"]. Imagina el diálogo entre ellos. Aquí tienes la supuesta carta que le manda Sara al maestro.

«Don Moisés, si usted necesita una mujer, yo necesito un hombre. Le espero a las siete en la puerta de mi casa. No me hable jamás de esta carta y quémela. De otro modo, me moriría de vergüenza y no volvería a mirarle a usted a la cara. Tropiécese conmigo como por casualidad.
Sara».

Capítulo XV: 153.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

c. Ahora escucha la secuencia con sonido. Compárala con la lectura del capítulo XV de la novela.

EPISODIO 4

a. Observa la secuencia en la que Lola sale por las noches con una linterna para luchar contra «la inmoralidad» de las parejas de novios. ¿Qué frase les repite? Comenta la escena.

b. ¿Con qué motivo quiere Lola que los niños canten en el coro? Resume la escena y contrástala con el capítulo XVII. ¿Te hace reír?

c. Escucha atentamente el sermón de don José. ¿Cómo interpreta la idea de *tener marcado un camino*? ¿De qué manera lo relacionas con el título de esta novela y adaptación televisiva? Puedes leer después el fragmento literario.

-Hijos, en realidad, todos tenemos un camino marcado en la vida. Debemos seguir siempre nuestro camino, sin renegar de él – decía don José-. Algunos pensaréis que eso es bien fácil, pero, en realidad, no es así. A veces el camino que nos señala el Señor es áspero y duro. En realidad eso no quiere decir que ése no sea nuestro camino. Dios dijo: "Tomad la cruz y seguidme". Una cosa os puedo asegurar –continuó-. El camino del Señor no está en esconderse en la espesura al anochecer los jóvenes y las jóvenes. En realidad, tampoco está en la taberna, donde otros van a buscarlo los sábados y los domingos; ni siquiera está en cavar las patatas o afeitar los maizales durante los días festivos. Dios mismo, en realidad, creó el mundo en seis días y al séptimo descansó. Y era Dios. Y como Dios que era, en realidad, no estaba cansado. Descansó para enseñarnos a los hombres que el domingo había que descansar.
Algunos –dijo- por ambición, pierden la parte de felicidad que Dios les tenía asignada en un camino más sencillo. La felicidad –concluyó- no está, en realidad, en lo más alto, en lo más grande, en lo más apetitoso, en lo más excelso; está en acomodar nuestros pasos al camino que el Señor nos ha señalado en la Tierra. Aunque sea humilde.
Y Daniel, el Mochuelo, recordó su sermón el día de la Virgen. Don José, el cura, dijo entonces que cada cual tenía un camino marcado en la vida y que se podía renegar de ese camino por ambición y sensualidad y que un mendigo podía ser más rico que un millonario en su palacio, cargado de mármoles y de criados.
Al recordar esto, Daniel, el Mochuelo, pensó qué él renegaba de su camino por la ambición de su padre. Y contuvo un estremecimiento

Capítulo XVIII: 177-178.

d. Debate. Daniel se resiste a integrarse en la civilización urbana, a ser un esclavo del progreso, y apuesta por la naturaleza como una forma de vivir. ¿Somos esclavos del progreso tecnológico?

EPISODIO 5

a. ¿Qué es lo que lleva Daniel a su amigo Germán cuando este muere? ¿Qué piensa la gente del pueblo que ha sucedido? ¿Y el cura?

b. Comenta el papel de la Uca en este episodio y relaciónalo con los demás en los que ha intervenido.

8. A partir de todo lo que has visto en esta unidad, ¿en qué etapa de la escritura del novelista encuadrarías esta novela?

- En la primera etapa Miguel Delibes escribe novela de estilo realista tradicional en la que ya introduce algún tipo de crítica social. Destacan: *La sombra del ciprés es alargada* o *Diario de un cazador.*

- En una segunda etapa comienza a introducir técnicas narrativas innovadoras. Se incrementa su crítica ante las injusticias sociales. Por ejemplo, *Cinco horas con Mario*, *El disputado voto del señor Cayo* o *Los santos inocentes.*

9. Anota lo que dice la directora sobre la adaptación en esta entrevista y coméntalo.

▶ http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-camino/camino-presentacion-camino/462652/

10. Escoge una de estas opciones:

a) Imagina un nuevo personaje para la novela de Miguel Delibes y relata alguna historia sobre él (250-300 líneas). ¡No olvides ponerle también un mote!

b) No te ha convencido el final que da el escritor y la directora para Daniel. Escribe otra opción diferente (200-250 líneas).

11. Completa la plantilla para comparar la novela y la serie y extrae tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones cinematográficas de la obra de Miguel Delibes

- *El camino* de Ana Mariscal (1963), primera recreación fílmica de la novela escogida en esta unidad.
- *En una noche así* de Cayetano Luca de Tena (1968) a partir de un cuento incluido en el libro *La partida* (1954).
- *La mortaja* de José Antonio Páramo (1974), cuento del libro *Siestas con viento sur* (1957).
- *Retrato de familia* de Antonio Giménez-Rico (1976), según la novela *Mi idolatrado hijo Sisí* (1953).
- *La guerra de papá* de Antonio Mercero (1977), a partir de *El príncipe destronado* (1973).
- *Función de noche* de Josefina Molina (1981), basada en *Cinco horas con Mario* (1966).
- *Los santos inocentes* de Mario Camus (1984), novela publicada en 1981.
- *El disputado voto del señor Cayo* de Antonio Giménez Rico (1986), novela publicada en 1978.
- *El tesoro* de Antonio Mercero (1988), obra del año 1985.
- *La sombra del ciprés es alargada* de Luis Alcoriza (1990), publicada en 1948.
- *Una pareja perfecta* de Francisco Betriu (1997), a partir de la obra *Diario de un jubilado* (1995).
- *Las ratas* de Antonio Giménez-Rico (1997), novela de 1962.

Otras adaptaciones cinematográficas y televisivas de los años 50

- *Viento del norte* de Antonio Momplet (1954), basada en la novela de *Elena Quiroga* (1950).
- *Con el viento solano* de Mario Camus (1966), según la novela de Ignacio Aldecoa (1956).
- *La colmena* de Mario Camus (1982). Basada en la obra de Camilo José Cela (1951).
- *Bearn o la sala de muñecas* de Jaime Chávarri (1983). A partir de la novela de Lorenzo Villalonga (1956).
- *Gran sol* de Ferrán Llagostera (1988), según la novela de Ignacio Aldecoa (1957).
- *La forja de un rebelde* de Mario Camus (1989). Basada en la novela de Arturo Barea (1951). Serie de televisión.

FICHA 2. El cine durante el franquismo. Años 50.

- España tuvo que desvincularse del reciente pasado pro alemán y acercarse a EEUU, así que buscó en el cine promover esa imagen.
- En 1951, Carrero Blanco entra a formar parte del Gobierno y se crea el Ministerio de Información y Turismo. Gabriel Arias Salgado será su primer ministro y su influencia en el sector cinematográfico será nefasta, por su control tanto moral como político.
- Varias tendencias, por un lado, una vuelta al tema de la realidad en las películas, con el llamado neorrealismo; y por otro lado, un cine que se mueve bajo los tópicos: la beatería y la cursilada, el fútbol y los toros, la combinación de películas protagonizadas por niños y curas (*Marcelino, pan y vino* de Ladislao Vajda, 1954); el folklore (con niños-actores como Joselito o el niño llamado la voz de oro; Marisol); el retorno al cuplé (la principal estrella, Sara Montiel).
- Son pocas las adaptaciones literarias que se hacen, casi todo de obras de teatro.
- Directores: Luis García Berlanga, Juan Antonio Bardem, Ladislao Vajda, Antonio del Amo.

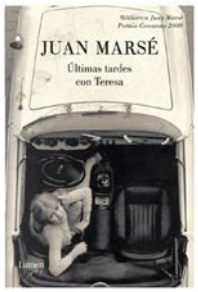
FICHA 1. La televisión durante el franquismo. Años 50.

- 28 de octubre de 1956: primeras emisiones regulares de TV (misas, discursos oficiales, el NODO, actuaciones de unas orquestas y coros y danzas) desde un pequeño estudio en el Paseo de la Habana (Madrid). Solo llegó su expansión a 60 kilómetros. Discurso inaugural del ministro Gabriel Arias Salgado.
- Primero se vio en Madrid, Barcelona, Zaragoza y poco a poco pasó al resto de ciudades. En Canarias no llegó hasta 1964.
- La famosa carta de ajuste precedía cada una de las emisiones (normalmente aparecía una hora antes). Elaborada por el ingeniero Eduardo Gavilán.
- Los boletines informativos eran sin imágenes y leídos en directo tras pasar la censura del régimen (Jesús Álvarez, Matías Prats, David Merino, Laura Valenzuela).
- Mariano Medina fue el primer 'hombre del tiempo'. Se valía de cartón y puntero y solo se le veía el brazo cuando daba el pronóstico.

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial y http://recursos.cnice.mec.es/media/television

4. 3. 3. UNIDAD 3

Narrativa, cine y televisión en los años 60. La novela experimental. *Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé y Gonzalo Herralde

	*Últimas tardes con Teresa* de Juan Marsé (1966). Novela. Premio Biblioteca Breve.		*Últimas tardes con Teresa* de Gonzalo Herralde (1984). Película (105').

Tarea	- Crear un *booktrailer* o bibliotráiler.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de Juan Marsé. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo de los años 60. - Reconocer un género literario (la novela negra) y ver sus características principales. - La descripción cinematográfica. - La influencia cinematográfica en la novela: referencias explícitas e implícitas al cine. - La estructura de la novela: las secuencias.
Contenidos cinematográficos	- Acercar a los alumnos al cine y la televisión de los años 60. - Contrastar la novela con el contexto del cine y la televisión de los años 80. - El lenguaje cinematográfico: cortinilla, encadenado, *flashforward*, cameo. - Diferenciar entre el lenguaje cinematográfico y literario.

1. Escucha un reportaje televisivo sobre el escritor Juan Marsé realizado con motivo de la adaptación cinematográfica de su novela *Últimas tardes con Teresa* (1966). Toma nota de las siguientes cuestiones.

▶ http://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-entrevistajuan- marse-motivo-version-cinematografica-ultimas-tardes-teresa/938271/

1. Ciudad de la que se habla:
.....
2. Año en que nació Juan Marsé:
.....
3. Un rasgo de su estilo:
.....
4. Título de la primera novela publicada:
.....
5. Título del último libro publicado en el momento del reportaje:
.....
6. Título de la novela con más número de personajes:
.....
7. Director y año de la versión en el cine de *Últimas tardes con Teresa*:
.....
8. Nombre del protagonista de *Últimas tardes con Teresa*:
.....
9. Espacio y tiempo donde se desarrolla la novela anterior: .....y .....
10. Argumento/ tema de *Últimas tardes con Teresa*:
.....
.....
.....
.....
.....
11. Cualidad de la obra de Marsé:
.....
12. Descripción de la visión de Marsé: crítica, ... y .....

2.a. Como has visto en el reportaje, uno de los protagonistas de la obra se llama Pijoaparte. ¿Crees que es su verdadero nombre? Lee este fragmento de la novela para averiguarlo y coméntalo.

Hay apodos que ilustran no solamente una manera de vivir, sino también la naturaleza social del mundo en que uno vive. (…) El color oliváceo de sus manos (…) era como un estigma. Y en los negros cabellos peinados hacia atrás había (…) un esfuerzo secreto e inútil, una esperanza mil veces frustrada pero todavía intacta: era uno de esos peinados laboriosos donde uno encuentra los elementos inconfundibles de la cotidiana lucha contra la miseria y el olvido.

En su voz había una secreta arrogancia que a veces traicionaba su evidente esfuerzo por conseguir un tono respetuoso. Su acento era otra de las cosas que llamaba la atención; era un acento que a ratos podía pasar por sudamericano, pero que, bien mirado, no consistía más que en una simple deformación del andaluz pasado por el tamiz de un catalán de suburbio (…) con esa fe inquebrantable y conmovedora de algunos analfabetos en las virtudes redentoras de la cultura.

Manolo Reyes –puesto que tal es su verdadero nombre- era el segundo hijo de una hermosa mujer que durante años fregó los suelos del palacio del Marqués de Salvatierra, en Ronda, y que engendró y parió al niño siendo viuda. (…) Una curiosa historia circulaba según la cual su madre había tenido amores, a poco de enviudar, con un joven melancólico inglés que fue huésped del Marqués de Salvatierra durante unos meses. El niño nació en la fecha prevista según el malicioso cálculo de las malas lenguas. Pero Manolo arremetió siempre contra la pretendida autenticidad de esa historia (…) porque ponía en peligro, o por lo menos en entredicho, la existencia de otra que encendía mucho más su fantasía y que suponía para él la posibilidad de un origen social más noble: ser hijo del mismísimo marqués de Salvatierra.

Juan Marsé (1966). *Últimas tardes con Teresa*. Barcelona: Seix Barral: Barcelona [1981]: 13-14, 20 y 64.

b. En el reportaje se habla también del tema de las clases sociales en la novela. Lee las siguientes descripciones de algunos de los personajes y decide si pertenecen al mundo de Manolo o al de Teresa (la chica burguesa).

BERNARDO SANS

Era un muchacho de corta estatura, fuerte, de ojos pequeños y perezosos materialmente pegados a una enorme nariz y con una mandíbula saliente y un poco torcida que daba a su rostro un aire bondadoso y tristón. (…) Era el séptimo hijo de un gitano catalán que se había hecho muy popular esquilando caballos. (…) Amigo de verdad, compañero chimpancé, feo de narices (pp. 29 y 55).

MARTA SERRAT

Llevaba muy bien esos 45 años (…). Tenía un delicado rostro ovalado, un poco inglés a causa del fino mentón y las pecas y los ojos de agua, (…) los cabellos pajizos y juveniles que (…) mantenían en ella aquel aire de muchacha distinguida. (…) Poseía una pierna realmente catalana, recia, familiar, confortable, tranquilizadora (…) símbolo de un robusto sentido práctico y de una sólida virtud montserratina (pp.138- 139).

LUIS TRÍAS DE GIRALT

Se le suponía «políticamente conectado». Estudiante aventajado de Económicas, nieto de piratas mediterráneos, hijo de un listísimo comerciante que hizo millones con la importación de trapos durante los primeros años cincuenta, era alto, guapo, pero de facciones fláccidas, deshonestas, fundamentalmente políticas, carnes rosadas, el pelo rizoso y débil, la mirada luminosa pero informe (pp. 106-107).

HORTENSIA (LA JERINGA)

Era algo así como un esbozo, un dibujo inacabado y mal hecho de Teresa (…), como una fotografía desenfocada de la hermosa rubia, un delicioso rostro gatuno sin facciones y con la lánguida melena trigueña. (…) Sus ojos podían parecer azules, era siempre un azul impuro, anacarado y de vida efímera (p. 170).

c. ¿Te parece que por el aspecto físico o el carácter podemos saber la clase social a la que pertenece una persona? ¿Por qué crees que Marsé insiste en caracterizar a estos personajes de esta manera?

d. Contrasta estas dos secuencias de la película en las que aparecen los ambientes que frecuentan Manolo y Teresa: [0'-3'] y [25'-27'50"].

3.a. El estilo de este escritor tiene algunas particularidades. Lee el comienzo de la novela y fíjate en su descripción. ¿A qué te recuerda? ¿Quién es el narrador? ¿Qué figuras literarias se emplean?

Caminan lentamente sobre un lecho de confeti y serpentinas, una noche estrellada de septiembre, a lo largo de la desierta calle adornada con un techo de guirnaldas, papeles de colores y farolillos rotos: última noche de Fiesta Mayor (el confeti del adiós, el vals de las velas) en un barrio popular y suburbano, las cuatro de la madrugada, todo ha terminado. Está vacío el tablado donde poco antes la orquesta interpretaba melodías solicitadas, el piano cubierto con la funda amarilla, las luces apagadas y las sillas plegables apiladas sobre la acera. En la calle queda la desolación que sucede a las verbenas celebradas en garajes o en terrados: otro quehacer, otros tráfagos cotidianos y puntuales, el miserable trato de las manos con el hierro y la madera y el ladrillo reaparece y acecha en portales y ventanas, agazapado en espera del amanecer. (…) Cuelgan las brillantes espirales de las serpentinas desde balcones y faroles cuya luz amarillenta, más indiferente aún que las estrellas, cae en polvo extenuado sobre la gruesa alfombra de confeti que ha puesto la calle como un paisaje nevado. Una ligera brisa estremece el techo de papelitos y le arranca un rumor fresco de cañaveral.

La solitaria pareja es extraña al paisaje como su manera de vestir lo es entre sí: el joven (pantalón tejano, zapatillas de básquet, niki negro con una arrogante rosa de los vientos estampada en el pecho) rodea con el brazo la cintura de la elegante muchacha (vestido rosa de falda acampanada, finos zapatos de tacón alto, los hombros desnudos y la melena rubia y lacia) que apoya la cabeza en su hombro mientras se alejan despacio, pisando con indolencia la blanca espuma que cubre la calle, en dirección a un pálido fulgor que asoma en la próxima esquina: un coche sport. Hay en el caminar de la pareja el ritual solemne de las ceremonias nupciales, esa lentitud ideal que nos es dado gozar en sueños. Se miran a los ojos. Están llegando al automóvil, un «Floride» blanco. Súbitamente, un viento húmedo dobla la esquina y va a su encuentro levantando nubes de confeti; es el primer viento del otoño, la bofetada lluviosa que anuncia el fin del verano. Sorprendida, la joven pareja se suelta riendo y se cubre los ojos con las manos. El remolino de confeti zumba bajo sus pies con renovado ímpetu, despliega sus alas níveas y les envuelve por completo, ocultándoles durante unos segundos: entonces ellos se buscan tanteando el vacío como en el juego de la gallina ciega, ríen, se llaman, se abrazan, se sueltan y finalmente se quedan esperando que esa confusión acabe, en una actitud hierática, dándose mutuamente la espalda, perdidos por un instante, extraviados en medio de la nube de copos blancos que gira en torno a ellos como un torbellino.

Juan Marsé (1966). *Últimas tardes con Teresa*: 9-10.

b. Relaciona los siguientes fragmentos con las referencias implícitas al cine que se mencionan más abajo.

Texto 1

No vio a Lola hasta que ya hubo pasado: el espejo retrovisor recogió su espalda un instante, la retorció en su universo cóncavo y frío y la empequeñeció remitiéndola definitivamente a la nada (p. 53).

Texto 2

Si la distancia a recorrer fuera más corta –pensaba él ahora con nostalgia, sentado sobre la hierba del Parque Güell junto a la motocicleta que acababa de robar – subiría hasta más acá de las últimas azoteas de La Salud, por encima de los campos de tenis y del Cottolengo, remontaría la carretera del Carmelo sin respetar por supuesto su trazado de serpiente (…) y penetraría en el Parque Güell (p. 54).

Texto 3

A pesar de las evocaciones fantasmales que la velocidad traía consigo, siempre tuvo conciencia del movimiento y del color que le rodeaba: era como si estuviesen proyectando velozmente dos películas a ambos lados de la motocicleta, dos series de fotogramas que él podía ver con el rabillo del ojo: el encadenado fugaz y caótico de visiones amables que paría la noche de la costa fecundada por el turismo, y que él adoraba y odiaba al mismo tiempo (pp.100-101).

Texto 4

Al parecer, andaba por allí un bromista que pellizcaba a las chicas. Teresa se rio. (…) Al mismo tiempo, oyó a su lado la voz de una muchacha que le decía a su amigo: «Le conozco. Se llama Marsé, es uno bajito, moreno, de pelo rizado, y siempre anda metiendo mano. El domingo pasado me pellizcó a mí y luego me dio su número de teléfono por si quería algo de él, qué te parece el caradura» (p. 256).

A. Cameo. Aparece de manera incidental un actor o director conocido en una película.

Texto .....

B. Cortinilla. Efecto óptico que sustituye gradualmente una imagen por otra.

Texto .....

C. Encadenado. Transición de planos de las últimas imágenes de un plano y las primeras del siguiente.

Texto .....

D. *Flash-forward*. Escena que se proyecta hacia el futuro, o donde se imagina lo que hubiera podido ocurrir.

Texto .....

4.a. El gusto de Marsé por el cine se extiende en su novela a referencias explícitas. Señala en estos textos cuáles son.

Texto 1

Teresa Simmons en bikini corriendo por las playas de sus sueños, tendida sobre la arena, desperezándose bajo un cielo profundamente azul, el agua en su cintura y los brazos en alto (un áureo resplandor cobijado en sus axilas. Oscilando como los reflejos del agua bajo un puente) después nadando con formidable estilo, surgiendo de las olas espumosas (...) La colección particular de satinados cromos se abrió en su mano como un rutilante abanico: él y ella perdidos en la dorada isla tropical solos, bronceados, hermosos (...), construyen una cabaña como un nido, corren por la infinita playa, comen cocos, pescan perlas y coral (pp. 197-198).

Texto 2

La indignación del hombre es naturalmente política (…) Ahora bien, cuando los hombres aplican su indignación en cosas estúpidas, en memeces, como ese loco de Pamplona, por ejemplo, que ha roto un escaparate indignado porque exhibía un bikini, (…) o ese otro que ha tapado con pintura el escote de Marilyn en un cartel de cine, en el Paseo de Gracia, ¿lo habéis visto? (p. 246)

Texto 3

El murciano se concentró (aunque intuía que la biografía gráfica de la dueña del bar, con aquella esplendorosa cabellera rubia a lo Marlene Dietrich, encerraba secretos y triunfos personales mucho más interesantes y útiles para él) (p. 247).

Texto 4

Ella conducía velozmente, abstraída y bella, con su peculiar estilo rebelde (bonito en verdad: muy echada hacia atrás en el asiento, los brazos tensos, completamente estirados y rígidos hacia el volante, la barbilla sobre el pecho, la mirada desafiante: así debió morir James Dean) y atenta al tráfico, pero desdeñándolo (p. 271).

Texto 5

Escucha, verás lo que vamos a hacer… A las nueve te recojo en el bar del cine Roxy, no te retrases. Ponte corbata por si luego salimos a beber algo por ahí… (p. 284)

b. Señala las referencias cinematográficas que aparecen en este párrafo e indica qué relación tienen con la historia de Manolo y Teresa.

Por ello, debido a la ambigüedad del atractivo que sobre ella ejercía el murciano (triple seducción: el complot, el amor y la muerte) persistía aún cierto desajuste emotivo, muy curioso, casi cómico, que teñía de un rosa bufonesco estas primeras tardes; un día, por ejemplo, fue en la penumbra plateada de un cine de barrio al que ella se empeñó caprichosamente en entrar: Marlon Brando cabeceaba astuta y seductoramente (aprende, chaval) con el legendario torso desnudo y los negros mostachos de Emiliano Zapata, sentado en la cama junto a su joven esposa en la noche de bodas, mientras Teresa resbalaba en su butaca hasta apoyar la cabeza en el respaldo y dejar al descubierto, con radiante veleidad, una buena parte de sus muslos soleados. (…) La escena que se desarrollaba en la pantalla (conmovedora estampa del héroe popular: el revolucionario analfabeto que, consciente de su responsabilidad ante el pueblo, en su noche de bodas le pide a su bella esposa lecciones de gramática en lugar de placer) tenía tanta fuerza que Teresa, creyendo que el muchacho experimentaba la misma satisfacción que ella, que sus miradas expresaban emociones afines, volvía a menudo la cabeza a él y le sonreía (p. 182).

5. Fíjate en la novela. ¿Cuál es su estructura?

6. Ahora ve la película, que tiene una duración de 105 minutos, y trata de ir completando las actividades propuestas.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Gonzalo Herralde **Productor:** Pepón Coromina y Xavier Visa **Guion:** Gonzalo Herralde, Juan Marsé y Ramón de España **Montaje:** Anastasi Rinos **Música:** José María Bardagí **Fotografía:** Fernando Arribas	**Intérpretes:** Teresa (Maribel Martín), Manolo (Ángel Alcazar), Maruja (Patricia Adriani), Hortensia (Cristina Marsillach), madre de Teresa (Mónica Randall), padre de Teresa (Alberto Closas), Luis Trías (Juanjo Puigcorbé), la enfermera, Dina (Charo López), Bernardo (Guillermo Montesinos), El Cardenal (José Bódalo)

a. Toma nota de cómo el director presenta el barrio en el que vive Manolo y en el que vive Teresa.

EL CARMELO (MANOLO)
.....
.....
.....
.....

SAN GERVASIO (TERESA)

.....

.....

.....

.....

b. ¿Cómo reacciona Manolo al descubrir quién es Maruja? ¿Qué le sucede a este personaje?

c. Señala las referencias temporales que aparecen en la película.

d. Fíjate en el papel que tiene Hortensia en la vida de Manolo.

e. Resume lo que dice la carta de Teresa dirigida a Manolo.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

f. Compara el final que tiene Manolo en la película con el que le da el escritor.

7.a. ¿Qué te ha parecido esta recreación fílmica? Toma nota de lo que dicen sobre ella unos críticos cinematográficos en este coloquio y contrástalo con tu opinión [5'04"-12'40"].

▶ http://www.rtve.es/alacarta/videos/version-espanola/version-espanola-20120424- 2200-169/1410484/

b. Ahora lee la opinión que tiene Juan Marsé de las adaptaciones que se han realizado de sus novelas y coméntala.

Son películas fallidas, lo son, no porque hayan adaptado mal el texto literario, sino porque son malas por sí mismas. Es decir, cuando una película que adapta una novela es buena, es buena por razones estrictamente cinematográficas y no literarias. (…) Todas las películas han sido muy fieles al texto literario, demasiado fieles. Creo que hay que darle la vuelta como un calcetín. Para decir lo mismo que el libro, hay otras formas. La narrativa cinematográfica no tiene nada que ver con la literaria.

Adaptado de http://www.lavozdegalicia.es

8.a. En tu opinión, ¿qué características podemos decir que recoge la novela de los años 60? Lee la siguiente información para comprobarlo.

En la narrativa de los años 60 importan las técnicas narrativas empleadas, más que la propia historia. Así, pueden utilizarse técnicas propias del montaje cinematográfico, narradores múltiples, digresiones del autor, predominio del monólogo frente al diálogo, etc. En general, se produce una renovación estilística. La temática escogida puede tratarse con un enfoque sarcástico e irónico, a veces con un lenguaje barroco (repleto de oraciones largas y complejas). No interesa el realismo social y testimonial de los años 50 y se trata de alejarse del objetivismo característico de la década anterior. A la hora de estructurar la novela se prefiera la secuencia, donde los párrafos aparecen separados en blanco, al capítulo. Las descripciones no solo sirven para reflejar cómo es un ambiente sino que tienen un importante peso simbólico o metafórico.

b. Lee la ficha de cómo es el cine y la televisión de los años 60, pero ten en cuenta que esta adaptación se realizó en los años 80.

9.a. Imaginad que tenéis que presentar el *booktrailer* (bibliotráiler) de la novela *Últimas tardes con Teresa* porque se publica una nueva edición. Ayudaos de toda la información aportada en esta unidad. Aquí tenéis algunas características.

ELEMENTOS

- Entradilla de presentación y editorial.
- Selección de textos del libro (escritos o narrados).
- Imágenes del libro (la portada, dibujos de su interior, etc.)
- Información sobre el autor.
- Información sobre el día que sale a la venta, dónde se va a vender.

Adaptado de http://www.booktrailersweb.es

b. Presenta el video ante tus compañeros. ¿Cuál os ha gustado más? Justificad vuestra respuesta.

10. Completa la plantilla para comparar la novela y la película y extrae tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones cinematográficas y televisivas de la obra de Juan Marsé

- *La oscura historia de la prima Montse* de Jordi Cadena (1977). Según la novela de 1970.
- *La muchacha de las bragas de oro* de Vicente Aranda (1980), según la obra 1978.
- *Si te dicen que caí* de Vicente Aranda (1989). La novela se publicó en 1973.
- *Un día volveré* de Francesc Betriú, serie de TV de 6 episodios a partir de la novela homónima (1982).
- *El amante bilingüe* de Vicente Aranda (1993), a partir de la novela de 1990.
- *Historia de detectives* de Joaquín Domínguez Núñez (2000). Cortometraje, sobre el cuento «Historia de detectives».
- *Domenica* de Wilma Labate (2001), basada en la novela corta *Ronda del Guinardó* (1984).
- *El embrujo de Shanghai* de Fernando Trueba (2002), según la novela de 1993.
- *Canciones de amor en el Lolita's Club* de Vicente Aranda (2007), a partir de la novela de 2005.

Otras adaptaciones cinematográficas de obras de los años 60

- *Emilia …, parada y fonda* de Angelino Fons (1976), a partir del relato *Las ataduras* de Carmen Martín Gaite (1960).
- *El puente* de Juan Antonio Bardem (1977). Basada en *Solo de moto* de Daniel Sueiro (1967).
- *La plaza del diamante* de Francesc Betriu (1982). Según la novela de Mercè Rodoreda (1962).
- *Tiempo de silencio* de Vicente Aranda (1986). A partir de la novela homónima de Luis Martín Santos (1961).
- *El río que nos lleva* de Antonio del Real (1989). Según la novela de José Luis Sampedro (1961).
- *Las ratas* de Antonio Giménez Rico (1997). Basada en la novela de Miguel Delibes (1962).

FICHA 3. El cine en los años 60

- Con José María García Escudero, primer director de Cinematografía y hombre de apertura se publica un *Código de Censura* (1963-75), que pedían los directores de cine para evitar que las decisiones se tomaran arbitrariamente.
- Aparece el Nuevo Cine Español (NCE) integrado por cineastas que acaban de empezar su carrera y que quieren realizar una *nouvelle vague* al estilo español.
- Emerge una nueva generación que procede de la Escuela Oficial de Cine creada en 1962, cuyo objetivo es hacer crítica social dentro de los límites posibles, exponer la problemática. Directores: Mario Camus, Basilio Martín Patino, Miguel Picazo, Jaime Camino.
- Temática: la compra de pisos, el fútbol, la emigración, las comedias juveniles (con los artistas y grupos musicales de éxito), y el turismo.
- Otros géneros: breves incursiones en el género fantástico, el llamado *chorizo-western*, nuevos musicales con Raphael, el *Dúo Dinámico* o Manolo Escobar, la comedia con el actor Paco Martínez Soria (que hace de paleto de pueblo).

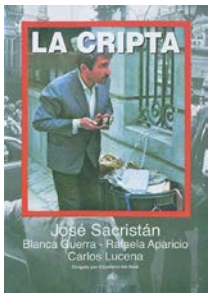
FICHA 2. La televisión en los años 60.

- El televisor es un electrodoméstico de lujo. Para evitarlo se quitaron los impuestos a este aparato; se permitió su venta a plazos; los alquileres. Consumo público más que familiar que se convierte en la principal forma de ocio.
- Se inicia el sistema de rombos para la calificación moral de la película, un rombo a partir de 14 años, dos, a partir de 18 años.
- 1964. Inauguración de los estudios de Prado del Rey.
- Puesta en marcha de TVE 2 (UHF). Cadena pensada para las audiencias culturalmente más exigentes; la primera, programas más populares y para emitir grandes acontecimientos. La segunda cadena empezó emitiendo tres horas al día y cinco en fin de semana, durante casi veinte años.
- Se empezaron a emitir espacios que tenían una legitimidad social: música clásica, las grandes películas de la historia del cine, series documentales y pedagógicas.

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial y http://recursos.cnice.mec.es/media/television

4. 3. 4. UNIDAD 4

Narrativa, cine y televisión en los años 70. El abandono del experimentalismo. *El misterio de la cripta embrujada* de Eduardo Mendoza y *La cripta* de Cayetano del Real

	El misterio de la cripta embrujada de Eduardo Mendoza (1979). Novela.		*La cripta* de Cayetano del Real (1981). Película (110 minutos).

Tarea	- Escribir una caricatura. - Grabar una escena cómica.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de Eduardo Mendoza. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo de los años 70. - Reconocer un género literario (la novela negra) y ver sus características principales. - Comentar las técnicas descriptivas del texto literario: la prosopografía, la etopeya, la caricatura, el retrato y la topografía. - Reconocer recursos literarios como la ironía, la parodia, la hipérbole o el símil.
Contenidos cinematográficos	- Acercar a los alumnos al cine de la transición y, en concreto, al género de cine negro. - Ver cómo funciona la narración en el cine a partir del montaje de unas secuencias. - Comparar algunos personajes de la película con la novela. - Analizar el final diferente de la novela y de la película.

1.a. Lee el siguiente fragmento de una de las novelas de Eduardo Mendoza (Barcelona, 1943), ¿a qué género crees que pertenece? ¿A qué otras novelas de la literatura española o extranjera te recuerda?

...soy, en efecto, o fui, más bien, y no de forma alternativa, sino cumulativamente, un loco, un malvado, un delincuente y una persona de instrucción y cultura deficientes, pues no tuve otra escuela que la calle ni otro maestro que las malas compañías de que supe rodearme, pero nunca tuve, ni tengo, un pelo de tonto.

b. ¿Por qué piensas que el personaje alterna los tiempos verbales en pasado/presente?

2.a. Relaciona los siguientes fragmentos de la novela anterior con las palabras que tienes más abajo. En tu opinión, ¿ante qué tipo de novela nos encontramos?

1. *Como sea –continuó el comisario Flores-, en la mañana del 7 de abril (...) de 1971, la persona encargada de verificar que todas las alumnas se habían levantado (...) percibió que una de aquellas faltaba. (...) La madre superiora (...) hizo correr la voz entre la comunidad religiosa.*

2. *Cuénteme usted qué pasó. Cuéntemelo (...) y habrá contribuido usted a salvar a una niña inocente.*

3. *No quiero aventurar conclusiones precipitadas, pero ya es hora de creer que ambas expulsiones guardan alguna relación.*

4. *Cuando entré en la capilla, los vi desaparecer tras el altar mayor (...) sabía que detrás del altar no había puerta. (...) No me costó trabajo deducir que se habían valido de un pasadizo secreto, (...) en el suelo (...) había cuatro losas (...) que contenían (...) restos mortales.*

a. INTERROGATORIO, PREGUNTAS A LOS SOSPECHOSOS O TESTIGOS

b. LUGAR, CONTEXTO DEL SUCESO

c. PRESENTACIÓN DEL CASO

d. HIPÓTESIS

b. ¿Cómo se llama la persona que se ocupa de resolver un caso? ¿Qué piensas si te decimos que el personaje encargado de resolverlo es el mismo que has conocido en la actividad 1.a.?

c. Lo que hace el autor con el personaje de la actividad 1 es una parodia o imitación burlesca de algo o de alguien. ¿Se te ocurren otras posibles parodias dentro de la literatura?

d. Como ves, a partir de los años 70 empieza a cultivarse este nuevo género. Enumera las características de este tipo de novela según esta tabla.

LA NOVELA NEGRA, DE MISTERIO O DE DETECTIVES
Tipo de personajes:
Espacios:
Tiempo:
Tipo de argumentos:

3.a. ¿Qué título propondrías para esta novela?

b. Escoge el verdadero entre estos títulos de Eduardo Mendoza. Justifica tu respuesta.

La verdad sobre el caso Savolta

El misterio de la cripta embrujada

El laberinto de las aceitunas

La ciudad de los prodigios

La isla inaudita

Sin noticias de Gurb

El año del diluvio

La aventura del tocador de señoras

El asombroso viaje de Pomponio Flato

Riña de gatos

En enredo de la bolsa y la vida

c. Busca en Internet la respuesta para la actividad anterior y lee la biografía de Eduardo Mendoza. ¿Qué otras novelas suyas se han adaptado a la pantalla?

4.a. El comisario Flores va al sanatorio donde se encuentra el protagonista, un delincuente cuyo nombre no se dice en toda la novela. Lee este fragmento y responde a las siguientes cuestiones.

- El colegio de las madres lazaristas, como tú sin duda ignoras –empezó diciendo el comisario mientras contemplaba cómo el precio del habano se le iba en humo-, está situado en una callejuela recoleta y pina de las que serpentean por el aristocrático barrio de San Gervasio, hoy ya no muy en boga, y se precia de reclutar a su alumnado entre las mejores familias de Barcelona; todo ello con fines de lucro. Usted, madre, corríjame si me equivoco. El colegio, claro está, es exclusivamente femenino y funciona en régimen de internado. (…) En la mañana del 7 de abril de este año hace seis, o sea, de 1971, la persona encargada de verificar que todas las alumnas se habían levantado, aseado, peinado, vestido y aprestado a asistir al santo sacrificio de la misa percibió que una de aquéllas faltaba de las filas. (…) Con la celeridad que caracterizaba a las fuerzas del orden en la era preposfranquista, me personé en el colegio, interrogué a cuantos juzgué oportuno hacerlo, regresé a unos cuantos confidentes, entre los que tenía la suerte de hallarte a ti, miserable delator, y sonsaqué hábilmente cuanto dato pudieran darme. (…) A la mañana del día siguiente al de la desaparición de la niña, (…) una vez en el despacho de la madre superiora, me encontré con una pareja, hombre y mujer, de gentil y adinerado porte, que se identificaron a instancia mía como padre y madre de la desaparecida, ordenándome, (…) que de inmediato me desatendiera del caso, (…) porque, zanjó el debate el padre, «ya ha sido recuperada». (…) Ha vuelto a suceder.

- ¿Qué es lo que ha vuelto a suceder?

- Que ha desaparecido otra niña. (…)

- ¿Y cuándo pasó esto?

- Ayer noche.

- ¿En qué circunstancias?

- Las mismas, salvo que todos los protagonistas eran distintos: la niña desaparecida, sus compañeras, la celadora, (…), y la superiora. (…) Huelga asimismo decir que tanto yo como aquí la madre estamos ansiosos de que el asunto o asuntos mencionados se arreglen pronto, bien y sin escándalos que puedan empañar la ejecutoria de las instituciones por nosotros representadas. Necesitamos, por ello, una persona conocedora de los ambientes menos gratos de nuestra sociedad, cuyo nombre pueda

ensuciarse sin prejuicio de nadie, capaz de realizar por nosotros el trabajo y de la que, llegado el momento,

podamos desembarazarnos sin empacho. No te sorprenderá saber que tú eres esa persona. (…) Ni de lejos te acercarás al colegio ni a los familiares de la desaparecida. (…)

No tardó en comparecer el doctor Sugrañes. (…)

- Todo listo, doctor –anunció el comisario-. Nos llevamos a esta, ejem, ejem, perla y en su debido momento le notificaremos el resultado de este interesante experimento sicopático (…)

Eduardo Mendoza (1979). *El misterio de la cripta embrujada*. Barcelona: RBA Editores. [1994]. Capítulo II. «Lo que relató el comisario»

a. ¿Quiénes son los personajes?

b. ¿Cuál es el caso?

c. ¿En qué tiempo y espacio se va a desarrollar esta novela?

d. ¿Desde qué perspectiva se narra?

e. ¿Cuáles son los rasgos de ironía que se pueden encontrar en este fragmento?

b. ¿Por qué piensas que el comisario confía en este «improvisado delincuente» para resolver el caso?

5.a. El «detective» comienza entrevistando al jardinero actual del convento. Observa la siguiente secuencia [37'16"- 44'11"]. ¿Obtiene alguna información? ¿Qué te parecen los procedimientos empleados para hacerle hablar?

b. Ahora observa la secuencia en la que el «detective» entrevista al antiguo jardinero [44'12"- 53'09"] y contesta a estas preguntas.

- ¿Qué nueva información obtiene el detective?
- ¿De qué manera logra los nuevos datos?
- ¿Qué se critica? ¿Hay ironía?
- ¿En qué espacio tiene lugar la entrevista?
- ¿Cuántas secuencias emplea el director para narrar la entrevista con el jardinero?

6.a. Lee las siguientes descripciones, complétalas con uno de estos personajes o espacios de la novela y di qué y cómo se describe (figuras literarias que se emplean, etc.).

MI HERMANA • MERCEDES NEGRER (EX ALUMNA) • UNA MONJA • UNA PENSIÓN

1. *Una mujer de edad indefinida, aunque le puse unos cincuenta mal llevados, de porte y facciones distinguidas, no obstante ir vestida de baratillo, que sostenía, a la manera de bolso, sobre sus rodillas cubiertas de una falda plisada de tergal, un maletín de médico oblongo, raído y con una cuerda en lugar de asa. La dama en cuestión sonreía con los labios cerrados, pero su mirada era escrutadora y sus cejas, muy pobladas, estaban fruncidas, lo que hacía que una arruga perfectamente horizontal surcara su frente, por lo demás tan tersa como el resto de su cutis, en el que no había traza de afeites y sí una tenue sombra de bigote. De todo lo que antecede deduje que me encontraba en presencia de ..... (…) Me ayudó a llegar a esta conclusión el que llevara un pequeño crucifijo prendido al pecho, un escapulario colgado al cuello y un rosario entrelazado al cinturón.*

Capítulo I. «Una visita inesperada»

2. *Alguien, Dios sabe con qué fin, le había dicho a ....., siendo ella adolescente, que se parecía a Juanita Reina. Ella, pobre, lo había creído y todavía ahora, treinta años más tarde, seguía aferrada a esa ilusión. Pero no era cierto, Juanita Reina, si la memoria no me engaña, era una mujer guapetona, de castiza estampa, cualidades éstas que ....., lo digo con desapasionamiento, no poseía. Tenía, por el contrario, la frente convexa y abollada, los ojos muy chicos, con tendencia al estrabismo cuando algo la preocupaba, la nariz chata, porcina, la boca errática, ladeada, los dientes irregulares, prominentes y amarillos. (…) Cuerpo trapezoidal, desmedido en relación con las patas, cortas y arqueadas, lo que le daba un cierto aire de enano crecido, como bien la definió, con insensibilidad de artista, el fotógrafo que se negó a retratarla el día de su primera comunión so pretexto de que desacreditaría su lente.*

Capítulo III. «Un reencuentro, un encuentro y un viaje»

3. ..... *había cambiado mucho, no tanto porque su fisonomía hubiera experimentado otras variaciones que las concomitantes al desarrollo biológico natural, sino porque la expresión de sus ojos y el rictus de su boca no eran los mismos. (…) Sus facciones eran diminutas, regulares y agraciadas; sus piernas, embutidas en un ceñido pantalón de pana negra, largas y aparentemente bien torneadas; sus caderas redondas; su cintura, estrecha, y sus mamellas, que un jersey de lana acanalada pugnaba por constreñir, pujantes y saltarinas. Imaginé que sería de las que se dispensan del sostén, categoría ésta que cuenta con mi beneplácito.*

Capítulo IX. «Una excursión al campo»

4. *La .....a la que me dirigí estaba cómodamente ubicada en un recoveco de la calle de las Tapias. (…) La habitación que me tocó en suerte era una pocilga y olía a meados. Las sábanas estaban tan sucias que hube de despegarlas tironeando. Bajo la almohada encontré un calcetín agujereado. El cuarto de baño comunal parecía una piscina, el wáter y el lavabo estaban embozados y flotaba en este último una sustancia viscosa e irisada muy del gusto de las moscas.*

Capítulo IV. «El inventario del sueco»

b. Observa la siguiente secuencia [57'15"-59'] y escribe una posible caricatura para Isabelita Peraplana. Puedes tomar como modelo las de la actividad 6.a.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

7. Ahora ve la película, que tiene una duración de 110 minutos, y trata de ir completando las actividades propuestas.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Cayetano del Real **Productor:** Paco Poch **Guion:** Eduardo Mendoza, Francisco Siurana y Cayetano del Real **Montaje:** Teresa Alcocer **Música:** Joan Cassola y Diego Cortés **Fotografía:** Jaime Peracaula	**Intérpretes:** detective loco (José Sacristán); madre superiora (Rafaela Aparicio); Mercedes Negrer (Blanca Guerra); el comisario Flores (Carlos Lucena)

a. Compara el personaje de Cándida (la hermana del «detective») en el libro con el de Nati en la película.

b. ¿Qué le cuenta Mercedes al «detective» acerca de lo que pasó hace seis años? ¿Cuál de los dos relatos es verdad? ¿Por qué?

c. Señala los momentos de humor que en tu opinión tiene la película. Contrástalos con algunos de la novela.

Calló la monja y se hizo en el despacho del doctor Sugrañes el silencio. (…) El comisario arrojó el resto del puro, en perfecta parábola, por la ventana. Transcurrió otro embarazoso minuto, al cabo del cual volvió a entrar el puro volando por la ventana, lanzado, con toda certeza, por uno de los asilados, que debió de pensar que se trataba de una prueba cuya resolución satisfactoria podía valerle la libertad.

Capítulo II

Me dije que si era rico algún día, otros lujos no me daría, pero sí el frecuentar solo hospedajes de una estrella, cuando menos. Mientras pisoteaba las cucarachas que corrían por la cama, no pude por menos de recordar la celda del manicomio, tan higiénica, y confieso que me tentó la nostalgia.

Capítulo IV

Dejó de llorar y recompuso los coloretes de su cara con una cajita oblonga que contenía un espejo y una pelusa polvorienta. Recordé que mi hermana se aplicaba cosmético con un retazo de bayeta y reflexioné que las diferencias sociales se patentizaban en los detalles más baladís o baladíes.

Capítulo XIII

d. Al final, el comisario Flores le dice al «detective» que tiene que volver al manicomio y que no le concede la libertad. Lee las causas y relaciónalas con las situaciones que has visto en la película.

Estás recién salido de un manicomio y buscado por lo que a continuación se numera: ocultación de un delito, desacato a la autoridad, agresión a las fuerzas armadas, posesión y suministro de sustancias sicotrópicas, robo, allanamiento de morada, suplantación de personalidad, abusos deshonestos con una menor y profanación de sepulturas.

Capítulo XIX. «El misterio de la cripta, resuelto»

e. ¿Qué final prefieres, el que da el escritor en su novela o el del director en su película?

f. ¿Has descubierto cuál era el misterio y el culpable? ¿Por qué?

g. ¿Por qué se titula esta novela *El misterio de la cripta embrujada*? ¿Por qué crees que ha optado el director por llamarla *La cripta*?

8.a. ¿Qué características podemos decir que recoge la novela de los años 70?

b. Si quieres seguir conociendo más autores de novela negra, aquí tienes algunas recomendaciones además de la de Eduardo Mendoza.

9. Imagina que tienes una nueva identidad y escoge una de estas opciones:

a) Escribe un autorretrato fijándote en lo que has leído en el libro.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b) Graba un mensaje de audio o audiovisual en el que llamas a alguien haciéndote pasar por otra persona. Recuerda cómo lo hace el personaje en la película.

10. Completa la plantilla para comparar la novela y la película y extrae tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones cinematográficas de la obra de Eduardo Mendoza

- *La verdad sobre el caso Savolta* de Antonio Drove (1980), según la novela homónima de 1975.
- *La cripta* de Cayetano del Real (1981), basada en *El misterio de la cripta embrujada* (1979).
- *Soldados de plomo* de José Sacristán (1983), según un relato homónimo.
- *La ciudad de los prodigios* de Mario Camus (1999), según la novela homónima de 1986.
- *El año del diluvio* de Jaime Chávarri (2006), a partir de la novela homónima de 1992.

Otras adaptaciones cinematográficas de novelas de los años 70

- *Tatuaje* de Bigas Luna (1976), a partir de la novela homónima de Manuel Vázquez Montalbán (1974).
- *La oscura historia de la prima Montse d*e Jordi Cadena (1977). Según la novela del mismo título de Juan Marsé (1970).
- *Vida/perra* de Javier Aguirre (1981). Basada en *La vida perra de Juanita Narboni d*e Ángel Vázquez (1976). Esta novela fue llevada a la pantalla también por Farida Benylazid en 2005.
- *La muchacha de las bragas de oro* de Vicente Aranda (1980), según la obra de Juan Marsé (1978).
- *Extramuros* de Miguel Picazo (1985). Según la novela de Jesús Fernández Santos (1978).
- *Los invitados* de Víctor Barrera (1987). Basada en la novela de Alfonso Grosso (1978).
- *Los mares del Sur* de Manuel Esteban (1991). Según la novela de Manuel Vázquez Montalbán (1979).
- *Si te dicen que caí* de Vicente Aranda (1989). Basada en la novela de Juan Marsé (1973).

FICHA 4. El cine a finales del franquismo

- Por contradictorio que pueda parecer, en estos últimos años del franquismo existe bastante renovación. Las exigencias comerciales llevan a los productores a proponer dos versiones: una para España y otra para el extranjero donde no había censura.
- Se crea un género de sello español, el destape (se muestra alguna parte del cuerpo hasta ahora censurada). El primer desnudo integral del cine español aparece en *La trastienda* (1975) de Jorge Grau.
- Se aprecian varias corrientes cinematográficas:
  1. Un cine de subgéneros. Se ve el gusto por la españolada histórica, el cine de terror, el *thriller* policíaco y sobre todo la comedia sexy y el drama erótico. Los temas de este último cine se basaban en los grandes tópicos que caracterizaban a la sociedad española del momento: el turismo, la inmigración urbana y la emigración exterior, el servicio doméstico, el consumismo, la pervivencia de las viejas tradiciones, las relaciones prematrimoniales, el aborto, las madres solteras, la iniciación al sexo,...
     Directores: Mariano Ozores, Pedro Lazaga, Pedro Masó.
  2. El cine metafórico. Toda situación de carencia de libertad de expresión, genera unas formas alusivas e indirectas de referencia a lo prohibido. Hay una preocupación estilística y expresiva de unos cineastas convencidos del valor cultural del cine. Es el llamado cine de autor.
     Se ve un tono antifranquista, ya sea por asumir una temática de revisión histórica, bien por una orientación de crítica política más explícita o por el análisis de determinadas instituciones que sostienen el franquismo.
     Temas principales: el tiempo, entendido como memoria personal, y la familia (el mundo de los demonios y fantasmas familiares de un país que estaba despertando de un largo sueño).
     Directores: Carlos Saura, Víctor Erice.
  3. La tercera vía. Su principal promotor fue José Luis Dibildos, quien propuso un espectáculo popular con implicaciones sociales, entre el cine muy comercial y el cine de autor. Desea integrar la actualidad inmediata, lejos de cualquier extremismo ideológico o estético. Tiene como referente argumental la comedia americana. Se abordaban los problemas sociales de una forma suave.
     Directores: Roberto Bodegas, Antonio Drove, Manuel Summers.

FICHA 5. El cine de la transición (1975-1982)

- Tras la muerte del dictador, se elimina la censura y desaparece el NO-DO. Aparecen los temas que antes estaban ocultos por el bando vencedor de la guerra como la historia vivida por los que la perdieron o la reconstrucción histórica que permite hablar de la memoria perdida.
- Surgen películas que reivindican el derecho a ser libres sexualmente con directores como Jaime de Armiñán y Eloy de la Iglesia y las de cine negro, que permiten insinuar la corrupción de las altas esferas.
- El mayor éxito será la llamada nueva comedia: se procura romper con el pasado, se deja a un lado la guerra civil y los problemas son los de las nuevas generaciones españolas, tomar copas, drogas, tener alguna aventura con alguien. Esta nueva comedia trata de la historia de la gente.
- El Gobierno de Adolfo Suárez (UCD) legaliza el Partido Comunista y pueden verse películas como *El acorazado Potemkin* o *El último tango en París*.
- El documental vuelve a verse en las pantallas al desaparecer el NO-DO.
- Directores: José Luis Garci, Fernando Colomo.

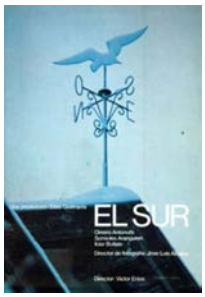
FICHA 3. La televisión en los años 70

- 1975. La televisión se integró en el sistema de comunicaciones vía satélite.
- Se empezó a emitir en color más de la quinta parte de la programación televisiva.
- Aparecen los primeros mandos a distancia capaces de seleccionar páginas de teletexto con infrarrojos (el primero, en 1955).
- 1976. La transición de la televisión consistió en erosionar los valores sociales que la dictadura había permeabilizado en la sociedad española.
- Hasta el año 1977 o 1978 las encuestas indican que los valores de paz, orden y estabilidad son más importantes que los de libertad y democracia.
- Se trató de elaborar una política pedagógica de los nuevos valores democráticos con series como: *Curro Jiménez*, *Cañas y barro*, *Fortunata y Jacinta*, *Los gozos y las sombras* y *Verano azul*. Se trata en sus argumentos de presentar personajes y actitudes que tienen relación con una sociedad en plena transformación, que aprende de sus errores y que busca un nuevo escenario de convivencia.

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial y http://recursos.cnice.mec.es/media/television

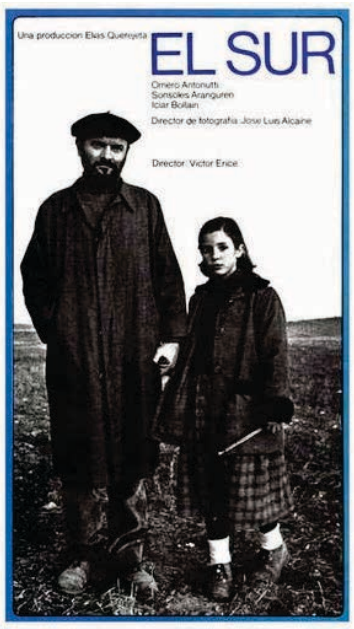
4. 3. 5. UNIDAD 5

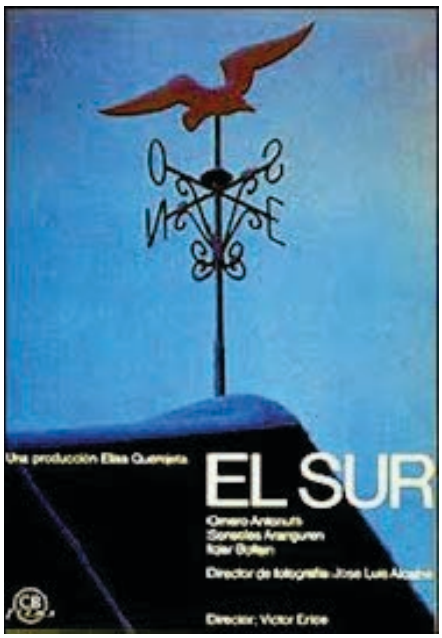
Narrativa, cine y televisión en los años 80. El posmodernismo. *El Sur* de Adelaida García Morales y Víctor Erice

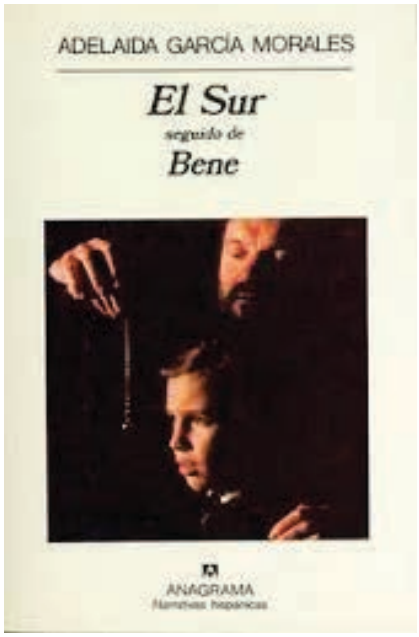
	El Sur de Adelaida García Morales (1981). Novela corta/relato.		*El Sur* de Víctor Erice (1983). Película (90 minutos).

Tarea	- Hacer una presentación en *PowerPoint* sobre los símbolos que aparecen en el relato y la película.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de Adelaida García Morales. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo de los años 50. - Reconocer las características principales de la novela posmoderna de los años 80. - Analizar el espacio, el tiempo, los personajes y el tema del relato. - Reflexionar sobre los elementos paratextuales: las citas. - Reconocer el tipo de narrador y el narratario. - Interpretar los símbolos del relato.
Contenidos cinematográficos	- Aproximarse a la vida y obra de Víctor Erice. - Acercar a los alumnos al cine y a la televisión de los años 80 durante la democracia. - Analizar el lenguaje cinematográfico: la fotografía (la iluminación y el encuadre), los tipos de plano, los ruidos, el sonido, el silencio, el fuera de campo, los fundidos en negro, los encadenados. - Observar cómo se transmite el tiempo pasado a partir de distintos actores para un mismo personaje. - La intertextualidad en el cine: poesía, pintura, cine, mitología. - Fomentar el espíritu crítico. - Interpretación simbólica del texto fílmico.

1.a. Observa los carteles de la película que vas a ver y la portada del relato que vas a leer, *El Sur*. ¿Qué te sugiere su título? Imagina un posible argumento.







b. Lee la cita con la que se inicia el relato *El Sur* (1981) de Adelaida García Morales (Badajoz, 1945-2014). ¿Qué relación puede tener con las imágenes anteriores?

¿Qué podemos amar que no sea una sombra?

Hölderlin

c. Contrasta la cita anterior con la que eligió el director Víctor Erice (Carraza, Vizcaya, 1940) al comienzo del guion de la película *El Sur* (1983).

El coral brota, la palmera crece, pero el hombre se va.

R. L. Stevenson, *Los mares del Sur*

2.a. La siguiente secuencia pertenece al inicio de la película *El Sur* [0'-3'57"]. Analízala fijándote en los siguientes aspectos.

EL NARRADOR	
EL ESPACIO	
EL TIEMPO	
LOS PERSONAJES	
EL TEMA	
LA LUZ, LA FOTOGRAFÍA	
LOS TIPOS DE PLANO	
LOS RUIDOS, EL SONIDO	

b. Contrasta la secuencia anterior con el comienzo del libro. Analiza los siguientes aspectos.

EL NARRADOR	
EL ESPACIO	
EL TIEMPO	
LOS PERSONAJES	
EL TEMA	

Mañana, en cuanto amanezca, iré a visitar tu tumba, papá. Me han dicho que la hierba crece salvaje entre sus grietas y que jamás crecen flores frescas sobre ella. Nadie te visita. Mamá se marchó a su tierra y tú no tenías amigos. Decían que eras tan raro… Pero a mí nunca me extrañó. Pensaba entonces que eras un mago y que los magos eran siempre grandes solitarios.

Quizás por eso elegiste aquella casa, a dos kilómetros de la ciudad, perdida en el campo, sin vecino alguno. Era muy grande para nosotros, aunque así podía venir tía Delia, tu hermana, a pasar temporadas. Tú no la querías mucho: yo, en cambio, la adoraba. También teníamos sitio para Agustina, la criada, y para Josefa, a quien tú odiabas. (…) Yo entonces no sabía nada de tu pasado. Nunca hablabas de ti mismo ni de los tuyos. Para mí eras un enigma, un ser especial que había llegado de otra tierra, de una ciudad de leyenda que yo había visitado solo una vez y que recordaba como el escenario de un sueño. Era un lugar fantástico, donde el sol parecía brillar con una luz diferente y de donde una oscura pasión te hizo salir para no regresar nunca más. No sabes qué bien comprendí ya entonces tu muerte elegida.

Adelaida García Morales (1981). *El Sur*. Barcelona: Editorial Anagrama [1995]: 5-6.

3.a. Hay un objeto de especial importancia en esta película. Observa cuál es y qué utilidad tiene [3'58"-6'] y [14'-16'].

b. ¿Sabes cómo se llama en español a la persona que tiene la habilidad del padre de Estrella/Adriana? Relaciona las siguientes definiciones con la palabra correspondiente para averiguarlo.

1. Persona a quien se atribuye la facultad de descubrir lo que está oculto, especialmente manantiales subterráneos. — **A. NIGROMANTE**
2. Aquel que pretende adivinar el futuro invocando a los muertos. — **B. ASTRÓLOGO**
3. El que conoce por inspiración divina las cosas distantes o futuras. — **C. ZAHORÍ**
4. Persona que estudia la posición y el movimiento de los astros a través de cuya interpretación se pretende conocer el destino de los hombres. — **D. PROFETA**

Adaptado de www.rae.es

c. El silencio del padre es un misterio que la niña quiere resolver. Observa la siguiente secuencia para comprender lo que puede pasarle a su padre. Fíjate en el habla de Milagros [25'33"-30'].

d. ¿Qué nueva información aporta esta secuencia para entender lo que le ha sucedido al padre en el pasado? [37'02"-38'18"].

4. Ahora ve la película entera (90 minutos).

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Víctor Erice **Productor:** Elías Querejeta **Guion:** Víctor Erice **Montaje:** Pablo García del Amo **Música:** Enrique Granados **Fotografía:** José Luis Alcaine	**Intérpretes:** Estrella, 8 años (Sonsoles Aranguren); Estrella, 15 años (Icíar Bollaín); Agustín, padre de Estrella (Omero Antonutti); Julia (Lola Cardona, madre de Estrella); Milagros (Rafaela Aparicio)

5.a. Recuerda la secuencia en la que la niña toma su primera comunión. ¿Reconoces la música? [34'33"-36'20"] ¿Qué simboliza esta escena?

b. Toma nota de lo que comentan sobre esta secuencia unos críticos de cine en un programa de televisión [7'25"-9'40"]. Contrasta lo que dicen con tu opinión.

▶ http://www.youtube.com/watch?v=9YjNFKb3mi0

c. Ahora, retoma la secuencia final en el hotel en la que Estrella habla con su padre [1:14:12-1:23:09]. ¿Qué relación encuentras con lo que has visto en 5.a? Anota los elementos simbólicos.

6.a. El cine Arcadia es uno de los lugares donde Estrella descubre el nombre de Irene Ríos. ¿Recuerdas dentro de la literatura o la pintura con qué se relaciona este nombre? Escoge una de estas posibilidades.

- Lugar donde se desciende a los infiernos.
- Evocación de un mundo feliz perdido y añorado con nostalgia. Relacionado con la novela pastoril.
- Símbolo de una región imaginaria, mítica, la literatura hispanoamericana ha desarrollado mucho este concepto.
- El arca donde Noé llevó a varios animales de distintas especies.

b. Escucha de nuevo el diálogo entre los personajes que intervienen en la película que el padre de Estrella va a ver al cine [41'30"-44'44"]. ¿Cómo relacionas este «texto» de *Flor en la sombra* con la historia que se relata?

7.a. Víctor Erice tenía previsto rodar lo que sucedería también en el sur, pero hubo una serie de problemas. Escucha lo que cuenta el director, anota lo ocurrido y coméntalo con tus compañeros [3'20"-8'39"].

▶ http://www.rtve.es/noticias/20110107/victor-erice-sur-nunca-estuvoplanteada- como-dospeliculas/393001.shtml

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Lee las páginas finales del relato y compáralo con las ideas que tenía Erice para el final de la película.

8. Indica si estas afirmaciones pertenecen al relato, a la película o a las dos.

		RELATO	PELÍCULA	RELATO/ PELÍCULA
1.	La protagonista se llama Estrella.			
2.	El padre de la protagonista es profesor de francés en un instituto.			
3.	La madre de la niña fue maestra durante la República.			
4.	La protagonista interpreta el papel de Juana de Arco con Mari Nieves.			
5.	Milagros cuidó al padre de la protagonista.			
6.	En el sur, la chica tiene un hermano.			
7.	La madre de la protagonista se enfada mucho con ella.			
8.	Carioco escribe en las paredes «Te quiero».			
9.	El padre no habla de quién era la mujer del sur.			
10.	La protagonista se repite todo el tiempo: «La muerte no existe».			

9.a. Busca información sobre Adelaida García Morales y Víctor Erice y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. ¡Tienes 15 minutos!

		V	F
1.	Adelaida García Morales se especializó en guion en la Escuela Oficial de Cinematografía.		
2.	Tras escribir *El sur* y *Bene*, publicó *La lógica del vampiro*.		
3.	Estuvo casada con el director de cine Víctor Erice.		
4.	Su mundo narrativo busca la intimidad de los personajes.		
5.	Víctor Erice estudió Ciencias Políticas y Filosofía.		
6.	*El espíritu de las abejas* fue su primer largometraje (1973).		
7.	Erice se ha dedicado a la publicidad.		
8.	Es un director cercano a la poesía.		

b. Señala qué características de la novela de los años 80 han aparecido en el texto *El Sur*.

Tanto en la narrativa como en el cine de los años 80 se observa una temática recurrente: la recuperación de la memoria histórica (la República, la Guerra Civil o la posguerra), narrada desde la mirada de un niño o adolescente. El creador se acerca a este contexto desde el intimismo de los personajes, se busca contar una experiencia que les ha sucedido. Así, permanece el gusto por contar aunque no se busca un realismo testimonial o social. Las creaciones se aproximan al llamado posmodernismo. Puede hablarse de un eclecticismo estético con novelas que ahondan en el género detectivesco o policíaco, de aventuras, fantástico, histórico o metaficcional. Algunos autores son Julio Llamazares, Javier Marías, Juan José Millás o Antonio Muñoz Molina.

10.a. ¿Qué símbolos crees que existen en el relato y en la película?

b. En parejas o en grupos de tres, preparad una presentación en *PowerPoint* sobre los símbolos que aparecen tanto en el relato como en la película. ¡No podéis emplear más de 10 minutos para la presentación!

EL NORTE • EL SUR • ESTRELLA • LA FRONTERA
• LA GAVIOTA • ARCADIA • EL PÉNDULO

11. Completa la plantilla para comparar el relato y la película y extrae tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones cinematográficas y televisivas de novelas de los años 80

- *Asesinato en el Comité Central* de Vicente Aranda (1981), basada en la novela de Manuel Vázquez Montalbán (1981).
- *Luna de lobos* de Julio Sánchez Valdés (1987), según la novela corta de Julio Llamazares (1985).
- *El aire de un crimen* de Antonio Isasi Isasmendi (1988). Basada en la obra de Juan Benet (1980).
- *Brigada central* de Pedro Masó (1989-1992). Serie de televisión de 26 episodios emitidos en dos temporadas. Posteriormente, el escritor Juan Madrid publicó la novela basada en la serie (publicada en el año 2000 y entre 2010-2011, ya en una reedición sin censura).
- *Los jinetes del alba* de Vicente Aranda (1989), serie de televisión según la novela de Jesús Fernández Santos (1984).
- *El invierno en Lisboa* de José Antonio Zorrilla (1990). Basada en la novela de Antonio Muñoz Molina (1987).
- *Beltenebros* de Pilar Miró (1991), según la novela homónima de Antonio Muñoz Molina (1989).
- *Crónica del rey pasmado* de Imano Uribe (1991). Basada en la novela de Gonzalo Torrente Ballester (1989).
- *El maestro de esgrima* de Pedro Olea (1992). A partir de la novela de Arturo Pérez Reverte (1988).
- *Un día volveré* de Francesc Betriu (1993). Serie de televisión de seis episodios según la novela homónima de Juan Marsé (1982).
- *La ciudad de los prodigios* de Mario Camus (1999), según la obra de Eduardo Mendoza (1986).

FICHA 6. El cine de la democracia en los años 80

- La llegada al poder político de los socialistas obliga a reorganizar el sistema cinematográfico. Desde 1982, Pilar Miró se ocupa de llevar a cabo esa reforma. Así, surge la llamada Ley Miró que, inspirada en el sistema francés decide:
  - crear un sistema de subvenciones por adelantado si se presentaba el guion, el equipo profesional y el presupuesto;
  - diseñar una categoría de «Especial calidad» (películas que reciben el 65% del presupuesto);
  - apoyar a los nuevos directores o a aquellos que propongan proyectos experimentales;
  - ampliar la exhibición de películas extranjeras;
  - regular las salas X y las de arte y ensayo;
  - promocionar el cine español (por ejemplo, José Luis Garci recibe el Óscar en 1982 por *Volver a empezar*).
- Los acuerdos suscritos entre el cine y la televisión en 1979 indicaban que se fomentarían las producciones inspiradas en textos literarios españoles de prestigio. Se incentiva la idea del cine como transmisor de cultura que da en algunos casos un testimonio del franquismo y en otros un simbolismo del posfranquismo. Ahora se proponen dos versiones: una larga para la televisión y otra más corta para su explotación en las salas de cine. Esto conlleva la ausencia de guiones originales. Los escritores más adaptados son normalmente los que se han mostrado más opuestos al régimen franquista: Mercè Rodoreda, Ramón J. Sender, Juan Marsé, Jesús Fernández Santos, Camilo José Cela, entre otros.
- Temas como la historia (la guerra y el franquismo siguen estando presentes), la memoria, la familia, la droga, la violencia, el sexo y la homosexualidad, estos últimos, prohibidos durante el franquismo.
- Más que innovación estilística encontramos los plagios alusivos citas, pastiche, *collage*.

- Después de Pilar Miró toma el cargo Fernando Méndez-Leite (1986-1988). A continuación, Jorge Semprún, nuevo ministro de Cultura (1988) vuelve a lanzar la iniciativa privada en el ámbito de la producción de películas (las ayudas del Estado sólo vendrán después).
- Triunfa la comedia: Pedro Almodóvar, Fernando Colomo, Fernando Trueba.

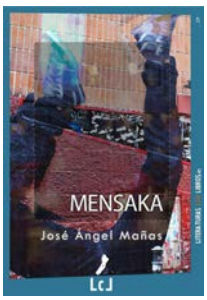
FICHA 4. La televisión en los años 80

- 1981. Se crea el edificio Torrespaña (Madrid), torre de comunicaciones conocida como El Pirulí. Aparece el Primer Estatuto de la radio y televisión, que aún hoy perdura, en el que se considera la televisión en España como un servicio público esencial cuya titularidad corresponde al Estado.
- A partir de 1982 surgen las primeras televisiones autonómicas. EITB (1982), TV3 (1984), TVGa (1985), Canal Sur (1987), TeleMadrid (1989), Canal 9 (Comunidad Valencia, 1989).
- Hasta 1983 no se firma en España el primer acuerdo entre la industria cinematográfica y la televisión estatal, única existente en ese momento. El único acuerdo fue el de 1979 con el «Plan de los 1300 millones» para producir material cultural, de ahí que se produjeran tantas adaptaciones literarias.
- 1986: primera emisión matinal.
- Series de historia social (*La huella del crimen*; *El Lute*); biografías de mujeres (Mariana Pineda; Teresa de Jesús); la ficción, condicionada por la guerra civil (*La plaza del diamante*; *Los gozos y las sombras*; *Crónica del alba*; *La forja de un rebelde*; *Los jinetes del alba*). Programas como *La bola de cristal*, programa que invitaba a niños y adultos a pensar.
- A finales de los 80, el Gobierno abrió un concurso para elegir a tres cadenas privadas y otorgar tres licencias: las ganan Antena 3 (1989), Telecinco (1990) y Canal + (1990, de pago).

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial y http://recursos.cnice.mec.es/media/television

4. 3. 6. UNIDAD 6

La narrativa, el cine y la televisión en los años 90. *Mensaka* de José Ángel Mañas y *Páginas de una historia. Mensaka* de Salvador Gutiérrez

	*Mensaka* de José Ángel Mañas (1995). Novela.		*Páginas de una historia. Mensaka* de Salvador García Ruiz (1998). Película (105 minutos).

Tarea	- Escribir un breve ensayo sobre la novela y la película.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de José Ángel Mañas. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo de los años 90. - Reconocer las características principales de la novela de los años 90. - Analizar los personajes corales. - Reconocer el registro coloquial.
Contenidos cinematográficos	- Aproximarse a la vida y obra de Salvador García Ruiz. - Acercar a los alumnos al cine de los años 90. - Analizar los personajes de la película. - Comparar el final diferente de la novela y de la película. - Comprobar cómo se enfocan los temas de los jóvenes, las drogas, la bebida, la música, etc.

1.a. ¿Qué directores de cine de los años 90 conoces? ¿Y escritores?

DIRECTORES	ESCRITORES
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

b. ¿Qué temas te parece que tratan estos libros y este cine?

c. ¿Conoces al director de la película, Salvador García Ruiz? ¿Y al escritor José Ángel Mañas? A continuación tienes una serie de informaciones sobre el director y el escritor. Intenta agruparlas convenientemente con tu compañero.

Nace en Madrid en 1963

Licenciado en Historia Contemporánea

Tiene obras como *Mensaka*, *Ciudad rayada* o *Sonko 95*

Nace en Madrid en 1971

Licenciado en Ciencias de la Información

Ha realizado los tráiler de *Entre rojas*, *Tierra y libertad*, *Éxtasis*

Su opera prima es *Páginas de una Historia. Mensaka.*

Finalista del Premio Nadal en 1994 por *Historias del Kronen*

	Salvador García Ruiz	José Ángel Mañas
Lugar y año		
Estudios		
Obras		
Otros		

2. ¿Qué puede ser un «mensaka»? ¿Qué te sugiere su título *Páginas de una historia. Mensaka*? ¿Por qué piensas que ha optado el director por ese título y no solamente por *Mensaka*, como en la novela?

3.a Lee la transcripción de una de las secuencias de la película donde los principales protagonistas de la historia, David, Javi y Fran se reúnen con su mánager (Ramón) en un bar, para hablar del futuro del grupo de música que forman.

David: *Estoy hasta los cojones de tanto cabronazo como hay suelto. En cada esquina, tío, en cada esquina, hay cuatro cabronazos dispuestos a joderte (...) Mira, Javi, te voy a decir una cosa. El mundo es un sistema bien organizado, como ese plato. Míralas, todas esas patatitas cortadas iguales (...) Vamos, no me jodas, hombre (....), las cosas no son así, macho. Si te resistes, te tiran a la puta basura (...) por todo el morro, tío.*

Javi: *Mira, tío. ¿Tú sabes lo que es el rencor social?*

David: *El rencor social, dice. Venga, no me jodas. ¿Dónde has aprendido eso? ¿Para eso te ha servido estudiar Derecho? ¡Qué cabrón! Y hablando de cabronazos (...), tu primo qué, porque hace ya casi ... casi una hora que tendría que estar aquí. ¿Por qué cojones tiene que hablar primero con el mánager? (...) Ni que fuéramos gilipollas. (...) ¿O tampoco tienes nada que decir a eso?*

Javi: *Sí, que ahí vienen.*

Fran: *¿Qué pasa, primo? (...) Traemos noticias. Y bastante buenas.*

Ramón: *Los de Warner han oído la maqueta nueva y van a firmar. (...) Vamos a sacar unas condiciones guapas y pasta por adelantado.*

Fran: *Quieren lanzarnos como un grupo joven. Pero, no sé, con algo diferente.*

Ramón: *Como unos nuevos poetas urbanos. Cuidando más las letras, menos cañeros. Los nuevos Joaquín Sabina, decían.*

David: *(...) ¿Qué es eso del nuevo Joaquín Sabina? ¿Váis de coña o qué? (...) que no me digan el tipo de música que tengo que hacer. O sea, que no me voy a poner a hacer ahora baladitas pijas para llegar a los 40 principales. (...)*

Fran: *Lo importante es meter el morro. Luego ya haremos lo que nos dé la gana. (...)*

David: *Yo paso. Conmigo no contéis.*

b. En parejas, subrayad en el texto anterior todas aquellas expresiones, palabras, muletillas relacionadas con el lenguaje coloquial y clasificarlas en la siguiente tabla.

Tacos, insultos:
Frases hechas, expresiones:
Elementos para introducir en la conversación, muletillas:
Léxico coloquial:

c. ¿Podrías escribir la transcripción anterior en un lenguaje estándar?

d. Observa la secuencia anterior [4'45''-8'10'']. Después, completa la siguiente ficha. No olvides fijarte en el uso del lenguaje empleado.

	Características de los personajes			
	David	Javi	Fran	Ramón
Físico				
Gestos				
Temas				

e. Ahora lee las páginas de la novela que corresponden a la secuencia que acabas de ver. ¿Qué semejanzas y diferencias observas entre ambos textos?

4. La música es uno de los principales temas de la película. Aquí tienes un fragmento de la novela que habla sobre ella. Léelo y después completa este mapa conceptual. ¿En qué se diferencian el director y el escritor a la hora de seleccionar la música?

J.

(…)

La Nave. Una nave industrial. La fachada pintada de rojo. Una puerta metalizada del mismo color. David la empuja y entra el primero. - ¿Decías algo, David?

- Pues yo que sé, todo es relativo…

Yo me paro en la entrada delante del tablón de anuncios y me fijo en los grupos que buscan bajistas.

- Que yo que sé, que el punk y los Ramones siguen siendo mis raíces.

- Tú tienes que oír mucha más música todavía. Venga, Javi, vente.

- Y tú follar con tu novia. No te jode.

- ¿Sólo con ella?

Fran sonríe. Luego pide la llave en la barra del bar. Le dirige su sonrisa de follador a la camarera y saluda a un par de cabrones de otros grupos que están tomándose un café en una de las mesas. Por los pasillos hay puertas rojas a izquierda y derecha a intervalos de apenas dos metros. Fran abre una con la llave y entramos. El local está lleno de pósters de grupos y de anuncios de los conciertos que hemos dado. (…)

David se sienta a la batería. Fran saca su guitarra y enciende su ampli. Yo saco mi bajo y hago un poco de dedos.

- Pues yo que sé, ya es hora, ¿no? ¿Dónde está…? –David afina los aéreos de su Yamaha con una llave metálica. Los golpea con la baqueta, siguiendo una melodía simple.

Fran tiene la guitarra apoyada sobre una pierna y la está afinando con el afinador electrónico.

- Déjame eso, anda. Por cierto, Fran, no cantes encima de mis partes, haz el favor.

Fran mira hacia otro lado y chasquea la lengua. Yo enchufo los micrófonos, que ya están montados, a la mesa.

- Ni hagas ruiditos. Es una cuestión de principios. No puedes ponerte a hacer ruiditos cuando te sale de las narices porque me jodes mi trabajo.

- Sí, ya lo sé.

- En los sitios en que hemos decidido, vale. Pero no donde te salga de la polla.

- Ya vale ¿no? –Fran se gira para mirarme.

- Siempre pasa igual en todos los grupos. El ego es la fuente de todos los males, ya lo decían los budistas… -dice David, que está terminando de hacerse un porro.

- Ay, cállate ya. Qué pesado eres.

Fran hace un gesto con la mano hacia David, que le da un lametazo al porro, lo enciende y empieza a hacer ritmos de caja y bombo. Algo después nos hace gestos de que paremos.

- ¿Con qué empezamos? Fran, deja los acoples para más tarde, cojones.

- Bueno, ¿ya?

Yo ajusto el pie de mi micrófono a la altura que me gusta y empiezo a probar:

- Sí, uno, dos, uno…

Fran se acerca al suyo y se aclara la garganta.

Luego:

-¡AGGGGGHHHHH!

- ¡Vale, vale, ya te hemos oído!

- Pues yo que sé, todo esto para que empecemos una hora y media tarde. No es que la hora sea importante, pero…

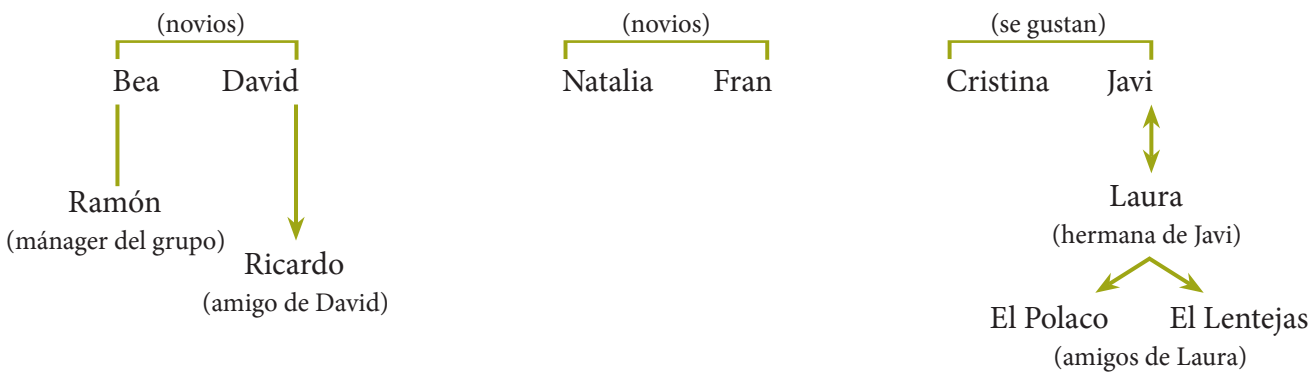
- ¿Con qué empezamos?

Tardamos un momento en ponernos de acuerdo. Al final optamos por la primera del repertorio.

David pone el metrónomo y da el un dos tres cuatro con las baquetas.

José Ángel Mañas (1995). *Mensaka*. Barcelona: Ediciones Destino: 30-32

5.a. Tanto la película como el libro son textos creados por los personajes, las llamadas obras corales. Observa cómo el director presenta a los personajes [42'9"-50']. ¿Te queda clara la relación que se establece entre ellos con este esquema?



b. Aquí tienes una serie de frases que dicen los personajes en la novela. Con lo que ya sabes sobre ellos, ¿podrías tratar con tu compañero de colocar los nombres en cada párrafo?

BEA • DAVID • FRAN • RICARDO • CRISTINA • NATALIA • LAURA • JAVI

1. .....: *A ella le cuesta entender que yo a veces tenga ganas de ir con otras tías. ¿Y qué culpa tengo yo si me gustan las mujeres? Uno no puede dejar de ser como es, ¿no?*

2. .....: *Miro a mi alrededor y no consigo localizarme. No me siento parte de esta gente (...) Me estoy empezando a agobiar mogollón. Me levanto y voy a la ventana. Por un momento se me acelera el corazón pensando que ella pueda estar abajo en el parque.*

3. .....: *Miro la siguiente dirección en el busca, escupo al suelo y me pongo el casco. Otra vez de vuelta: Arturo Soria, carretera de Barcelona, Avenida de América, María de Molina, giro por Castellana y subo por Raimundo Fernández de Villaverde hasta llegar a Orense, me meto por Azca, dejo la moto y voy a pata hasta la Torre Picasso.*

4. .....: *Si no fuera tan narciso y si no diera la lata con todas sus teorías adolescentes sobre su libertad sería perfecto. Porque anda que no se pone pesadito.*

5. .....: *No puedo evitar darle vueltas al tema. Yo le quiero, le quiero mucho, pero es que, no sé. Al final mi madre va a tener razón. Ahora me arrepiento de no haber ido a la universidad.*

6. .....: *No me pico en los brazos porque no quiero tener marcas. El jefe se daría cuenta tarde o temprano.*

7. .....: *Abro mi cartera, saco una tarjeta telefónica y me pongo una raya. Estos apuntes que tengo encima de la mesa me agobian. No me gusta nada estudiar. Joder, hay maneras más fáciles de ganar dinero.*

8. .....: *La coca es un vicio. Empiezas y no paras. Me acuerdo de la vez que estábamos yo y dos colegas en un hotel y teníamos cien gramos encima y los queríamos pasar...*

6. Además de los temas de los jóvenes y la música, en la película existen otros. Observa esta secuencia [31'-34'14"] y señala cuáles son. Fíjate de qué forma cuenta el cine varios acontecimientos a la vez.

7.a. A continuación vas a ver la película *Páginas de una historia. Mensaka* (105 minutos de duración). Aquí tienes la ficha técnica y artística.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Salvador García Ruiz **Productor:** Gerardo Herrero **Guion:** Luis Marías **Montaje:** Carmen Frías **Música:** Pascal Gaigne y los Hermanos Dalton **Fotografía:** Teo Delgado	**Intérpretes:** David (Gustavo Salmerón); Javi (Tristán Ulloa); Fran (Adriá Collado); Bea (Laia Marull); Natalia (María Esteve); Cristina (Lola Dueñas); Laura (Sandra Rodríguez); Gustavo (Guillermo Toledo)

b. Fíjate en los siguientes aspectos antes de ver la película y, durante su visionado, trata de completar el cuadro que se refiere solamente a la película, no al libro.

LA PELÍCULA	EL LIBRO
tipo de narrador	**tipo de narrador**
espacio	**espacio**
tiempo	**tiempo**
personajes	**personajes**
David:	David:
Bea:	Bea:
Fran:	Fran:
Natalia:	Natalia:
Javi:	Javi:
Cristina:	Cristina:
Laura:	Laura:
Polaco:	Polaco:
Lentejas:	Lentejas:
Ricardo:	Ricardo:
Ramón:	Ramón:
Temas	**Temas**
Tipo de lenguaje, estilo	**Tipo de lenguaje, estilo**

8.a. ¿Qué te ha parecido la película?

b. Busca alguna crítica cinematográfica sobre la adaptación cinematográfica y, después de leerla, trata de escribir la tuya.

9.a. En grupos, escoged uno de los temas vistos en clase, que se encuentran tanto en la novela como en la película. Anotad en las siguientes fichas toda la información.

LA CIUDAD
(espacios externos e internos; el bar, las casas de los diferentes personajes,...)
- Película:
- Novela:

LOS JÓVENES
(cómo se caracterizan, su forma de vida, las tribus urbanas, los pijos,...)
- Película:
- Novela:

LA MÚSICA
(qué simboliza para estos jóvenes, estilos,...)
- Película:
- Novela:

LAS DROGAS Y LA BEBIDA
(qué papel ocupan, tipos, qué personajes las toman,...)
- Película:
- Novela:

EL LENGUAJE COLOQUIAL
(anotar todo aquel léxico relacionado con lo coloquial, ¿qué personajes son los que más emplean tacos? ¿Por qué?)
- Película:
- Novela:

b. Durante diez minutos cada grupo expone sobre el tema elegido. El resto de los alumnos toma nota.

10.a.¿Qué diferencias puedes resaltar entre el texto literario y el fílmico?

b. ¿Por qué piensas que el director opta por un final diferente?

c. Imagínate que eres tú ahora el escritor o el director. ¿Qué otro final propondrías?

11. ¿Qué características de la narrativa actual y del cine de los 90 aparecen tanto en el libro como en la película? Justifica tu respuesta.

12.a. Todo lo que has visto y leído, ¿lo podrías encontrar también en tu país? ¿Qué aspectos de la película te han parecido diferentes?

b. Con todo lo que has aprendido en esta unidad, escribe un breve ensayo sobre la novela y la película.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Recuerda que puedes completar la plantilla para comparar la novela y la película y extraer tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones de la obra de José Ángel Mañas

- *Historias del Kronen* de Montxo Armendáriz (1995), novela de 1994.

Otras adaptaciones cinematográficas y televisivas en los años 90

- Dos obras del escritor Juan Madrid, *Días contados (1993),* adaptada por Imanol Uribe (1994) y *Crónica del Madrid oscuro* (1994) llevada al cine por el mexicano Fernando Suriñana con el título *Ciudades oscuras* (2002).
- Dos obras del escritor Martín Casariego, *Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero* (1995), trasladada a la pantalla por Antonio del Real (2000), y *El chico que imitaba a Roberto Carlos* (1996,) llevada al cine por Carlos Saura Medrano con el título *¿Y tú qué harías por amor?* (1999).
- Dos obras de la escritora Almudena Grandes, *Malena es un nombre de tango* de Gerardo Herrero (1995), novela del año 1994 y *Atlas de geografía humana* de Azucena Rodríguez (2007), de 1998. De esta última novela, se hizo en Chile una serie televisiva de 8 episodios con el nombre *Geografía del Deseo* (Boris Quercia, 2004).
- *Amor, curiosidad, prozak y dudas* de Miguel Santesmases (2000). A partir de la novela de Lucía Etxebarría (1997).
- *Plenilunio* de Imanol Uribe (2000), basada en la novela homónima de Antonio Muñoz Molina (1997).
- *La flaqueza del bolchevique* de Manuel Martín (2003), según la obra de Lorenzo Silva (1997).

FICHA 7. Narrativa y cine en los 90

La narrativa de los 90

- Conviven varios tipos de novela: la urbana o neocostumbrista juvenil (próxima a la estética del rock y a la cultura de la imagen), con la influida por la literatura norteamericana.
  Ej: Ray Loriga, José Ángel Mañas.
- Otras tendencias: la metanovela (Juan Manuel de Prada, Belén Gopegui), la de intriga, la testimonial.
- A esta etapa también se la ha llamado el postrealismo, en ella el héroe se rebela contra su destino, los personajes parecen estar insatisfechos con lo que tienen.
- Se combina el gusto por el contar de la etapa anterior (se busca llegar al lector), con una narrativa mucho más reflexiva.
- Se busca una identificación con el lector quien se reconoce en el lenguaje que se presenta y en los temas que se abordan.
- Predominio de espacios urbanos.
- Temática: las drogas, la música, la televisión, el sexo, los bares, los jóvenes, el lenguaje coloquial.

El cine de los 90

- No podemos buscar una etiqueta colectiva: no hay ningún programa ni teórico ni reivindicativo detrás. Esto va acorde con los tiempos de repliegue individualista y de dispersión.
- Aparición de un gran número de mujeres directoras (Isabel Coixet, Chus Gutiérrez, Icíar Bollaín, Gracia Querejeta, Azucena Rodríguez, María Ripoll, etc.).
- No se necesita ajustar cuentas con el pasado, no se siente el peso de la Historia, de ahí que sus temas estén situados en el presente y en la intrahistoria de los personajes.
- Hay un gusto por contar con toda libertad y otra vertiente donde prima lo estético y lo visual, un cine más poético.
- Voluntad de transmitir y comunicar con eficacia.
- Espacios urbanos en su mayoría.
- Temas y constantes: los jóvenes con sus problemas emocionales; la búsqueda de una identidad, su desorientación; problemas laborales: paro, trabajos temporales; los nuevos roles del hombre y de la mujer; la pareja; la soledad; la célula familiar, el desarraigo, el desapego; la incomunicación;

el choque de generaciones; el interés por otras culturas y su convivencia con ellas y el interés por cuestiones actuales: la televisión basura; la xenofobia y el racismo; la inmigración; la corrupción policial; la droga; la violencia , no sólo física sino también audiovisual (Daniel Calparsoro, Alejandro Amenábar); la moral del éxito y la lucha competitiva por el triunfo social, la cara oculta de una sociedad depredadora, se busca salir de la mediocridad (Mariano Barroso)

- Es un grupo cuyos códigos los han aprendido del comic, la publicidad, el videoclip, los fanzines, la moda, la TV, la música rock. Se han formado, en definitiva, en el lenguaje de las imágenes. Su imaginario creativo no descansa en la literatura leída y el cine visto.
- Nombres

  a) gusto por contar: Juanma Bajo Ulloa, Álex de la Iglesia, Mariano Barroso, Agustín Díaz Yanes, Daniel Calparsoro, Fernando León, Alejandro Amenábar, Santiago Segura, Javier Fesser, Miguel Albadalejo.

  b) gusto por lo estético: Julio Medem.

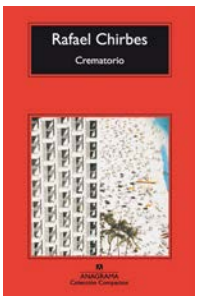
FICHA 5. La televisión en los años 90

- En 1990 la segunda cadena empezó a llamarse la 2.
- Nace otro canal privado: La Sexta.
- En la segunda mitad de los años noventa se incorporan nuevas televisiones autonómicas: Islas Canarias (TVC) y Castilla La Mancha (CMT), y los segundos canales de las emisoras de 'primera generación' (ETB 2, Canal 33/K3, Punt 2, Canal 2 Andalucía, La Otra).
- 1999. Se impone el nuevo formato de DVD que convive con el VHS.

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial y http://recursos.cnice.mec.es/media/television

4. 3. 7. UNIDAD 7

Narrativa, cine y televisión en el siglo XXI: *Crematorio* de Rafael Chirbes y Jorge Sánchez-Cabezudo

	*Crematorio* de Rafael Chirbes (2007). Novela.		*Crematorio* de Jorge Sánchez-Cabezudo (2010). Serie de televisión de ocho episodios, de unos 50 minutos cada uno.

Tarea	- Escribir una reseña de la novela. - Escribir una crítica cinematográfica sobre la adaptación.
Contenidos literarios	- Aproximarse a la vida y obra de Rafael Chirbes. - Acercar a los alumnos al panorama narrativo a partir del año 2000. - Reconocer las características principales de la novela escrita en el siglo XXI. - Comprender un discurso metafórico. - Analizar la estructura externa de la novela (secuencias). - Analizar el tiempo, el espacio, los personajes y el tipo de narrador.
Contenidos cinematográficos	- Acercar a los alumnos al cine y la televisión del siglo XXI. - Relacionar la banda sonora de la serie con la temática propuesta. - Analizar la estructura interna de la serie y compararla con la de la novela (cronológica, *in media res*, circular, etc.). - Interpretar los *flash-back* en relación con la historia principal.

1.a. Fíjate en las portadas y en los títulos de estas novelas ¿Conoces alguna? Relaciona el título con su argumento.

a. Un cadáver desnudo, sin rastros de violencia, aparece atado a una cama en un motel de carretera. ¿Se trata o no de un crimen? La clave, como en la alquimia, está en la paciencia (2000).

b. Un joven periodista se encuentra con un hecho de la Guerra Civil española y se propone reconstruirlo. Cuando las tropas republicanas se retiran hacia la frontera francesa, alguien toma la decisión de fusilar a un grupo de presos franquistas. Entre ellos, se halla Rafael Sánchez- Mazas, fundador e ideólogo de la Falange. El título alude a una famosa batalla en la que los griegos vencieron a los persas logrando así salvar su nación (2001).

c. Juan Olmedo y Sara Gómez son dos extraños que viajan en verano a la costa de Cádiz para reiniciar sus vidas. Como el poniente y el levante, esos vientos que soplan débiles o fuertes, sus existencias parecen agitarse al dictado de un destino inhóspito, que quieren encauzar a su favor (2002).

d. Novela histórica que transcurre durante la posguerra española en la que un grupo de mujeres, encarceladas en la madrileña cárcel de mujeres de las Ventas, enarbola la bandera de la dignidad y el coraje como única arma posible para enfrentarse a la humillación, la tortura y la muerte (2002).

e. Un funcionario de prisiones novato se presenta en la cárcel de Sevilla el mismo día en que se produce un motín de presos liderados por Malamadre. El funcionario deberá hacer creer a los presos que es uno de ellos para intentar salir de allí lo antes posible (2004).

f. Cualquier mujer sentada en un bar de alterne a la espera de clientes sabe que el comportamiento de un hombre que lo ha perdido todo menos la vida es un misterio. Quien no se lo crea, que vaya y pregunte a las chicas de este tugurio de periferia cerca de Barcelona (2005).

g. Novela gráfica que aborda la vida en una residencia geriátrica, tras la llegada a la misma de Emilio, un antiguo ejecutivo bancario que padece Alzheimer. Éste entabla amistad con otros ancianos como Miguel, que intentará ayudarlo para que no lo trasladen a la planta de impedidos (2007).

h. Cuenta la historia de Teresa Mendoza Chávez, alias la Mexicana, una de las mayores traficantes de tabaco y estupefacientes (2007).

b. Lee las siguientes características de la narrativa del siglo XXI. ¿Hay alguna diferencia respecto a las anteriores etapas de la literatura del siglo XX?

Claves de la novela en español del siglo XXI

- Existe una grata convivencia de autores de diferentes generaciones, lugares y estilos: desde quienes pusieron el nombre de la novela en español en boca de todo el mundo el siglo pasado, y desde los que se sumaron en los años noventa, hasta los nuevos, de todas las edades.
- La hibridación de géneros y estructuras. La norma es que no hay reglas. Es la riqueza de lo heterogéneo.
- Los mundos totalizadores que explicaban grandes problemas o temas han sido reemplazados por micromundos más personales que contienen el universo.
- Latinoamericanos y españoles se han quitado la obligación o el peso de escribir necesariamente de sus respectivos países o de ciertas temáticas. Escriben de todo y sobre cualquier lugar.
- Los temas en auge tienen que ver, sobre todo, con la literatura del Yo; líneas y enfoques ensayísticos que se han desplazado hacia la novela; miradas sobre la historia y la política más contemporáneas; la novela negra o asomos de ella al prestarse más para contar las incertidumbres del presente; lo urbano y cosmopolita pero también lo neo-rural.
- Hay países, o regiones, en las que destacan temáticas concretas, por ejemplo, la narcoviolencia en México, la Guerra Civil o la crisis económica y social en España (lo que ya vivió Argentina a comienzos del siglo); o revisión de historias nacionales, el caso de Colombia con la guerrilla y el narcotráfico, o Argentina y Chile con sus respectivas dictaduras.
- Una clara toma de conciencia y compromiso social, ideológico y cultural que desafía la verdad oficial de gobiernos o partes interesadas.
- En cuanto a estructuras o arquitecturas novelísticas predomina lo tradicional o clásico, y aunque se aprecian riesgos y apuestas experimentales notables, se echan de menos más exploraciones literarias.
- El balance sobre el estado de la novela no está claro. Se divide entre los que lo consideran positivo y quienes recalcan la falta general de ambición de los autores e incluso de la poca disposición de los lectores a acercarse a novelas que se salgan de los senderos seguros y claros que algunos novelistas intentan abrir.
- Fuerte influencia de lo audiovisual y lo cinematográfico.

Adaptado de http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/22/actualidad/1395525242_662619.html

c. Observa este reportaje de un programa de televisión y toma nota de las características principales del cine español desde 2000 a 2010.

▶ http://www.rtve.es/alacarta/videos/dias-de-cine/dias-cine-balance-del-cine-espanoldecada-2001-2010/958900/

FICHA 8. El cine a partir del año 2000

2.a. ¿Sabes lo que es un crematorio?

b. La novela que vas a leer, *Crematorio* (2007), del escritor valenciano Rafael Chirbes (1949), cuenta con una adaptación televisiva (2010) con el mismo nombre. Fíjate en el título y escucha el videoclip de la banda sonora para averiguar el tema principal.

▶ http://www.canalplus.es/crematorio/videos/videoclip-loquillo/

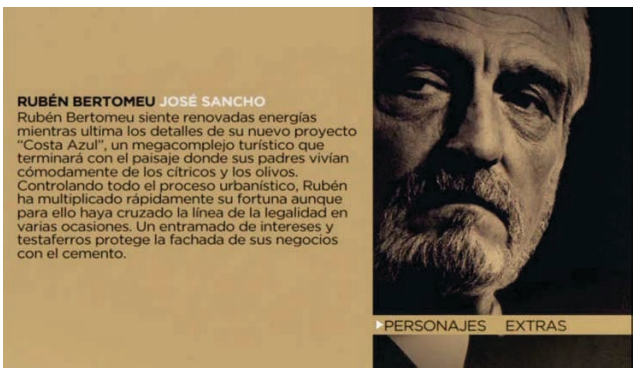
Nada permanece, todo se desvanece.
Sé que no puedo quejarme, trataré de no engañarme.
Simple cuestión de tiempo llegar al precipicio
yo bajando a los infiernos y tú cruzando el paraíso.

Para ti la vida que te lleva,
para mí la vida que me quema.
Tenías tanto que aprender y yo tanto por demostrar
por un instante, la eternidad.

Loquillo (2008). «Cruzando el paraíso». *Balmoral*

c. Busca más información sobre Rafael Chirbes y elabora con tus compañeros una ficha en la que aparezcan de manera clara la biografía y la obra principal del escritor.

3. Ahora, para conocer más del tema principal, lee esta información sobre los personajes y escribe un posible argumento de la novela.



(Fichas extraídas de los Extras del DVD)

4.a. Observa el comienzo del episodio 1 de la adaptación televisiva dirigida por Jorge Sánchez-Cabezudo [0'-02'07"]. ¿Quiénes son los personajes? ¿Qué piensas de la conversación que mantienen?

b. Lee el siguiente fragmento de la novela que se corresponde a la secuencia que acabas de ver. Señala quién es el narrador y subraya las frases que recuerdes que se utilizan literalmente en el episodio.

Sarcós y Collado, los dos forzudos del circo de Bertomeu, acompañándole a aquella última reunión, mientras él le explicaba al ruso: Me imagino que, en Rusia y en todas esas naciones que se le han desgajado, acabará ocurriendo lo mismo dentro de unos años. Ahora aún están en la fase de acumulación primitiva, ese momento en que las sociedades necesitan devorarlo todo. El momento caníbal. El cocido universal, el pot-pourri. Después se acabará la permisividad. Vendrá la etapa de la moral pública. Si al principio hay que comérselo todo, deprisa, y en tres o cuatro bocados, para que no te lo quiten del plato, luego, a medida que uno se civiliza, hay que aprender otras cosas, hay que aprender a servir el banquete, a elegir las mantelerías y vajillas, a poner orden en la mesa, a saber dónde se sienta cada cuál, el nombre del cocinero que prepara el menú, el orden en que tienen que ir apareciendo los platos, las etiquetas de los vinos, la calidad de las añadas. […] Por un principio elemental, los ricos nunca pueden ser demasiados, no puede haber una clase dirigente que abarque medio país, una economía que se rija por asamblea. Si muchos tienen mucho dinero, el dinero pierde valor, deja de ser útil. El dinero vale porque hay poco y porque el poco que hay se acumula en pocas manos. Si no, se devalúa. […] Por principio, la élite es reducida. Aspira a la exclusividad. No puede haber nunca privilegios para todos, una cotidianidad de la riqueza, eso es humanamente indeseable. Hay clase alta porque hay clases bajas.

Rafael Chirbes (2007). *Crematorio*. Barcelona: Editorial Anagrama: 58-59

5.a. ¿Qué sucede en el siguiente fragmento televisivo? [14'56"-18'04"]. ¿Cuál es el espacio y el tiempo de la narración?

b. De nuevo, aparece un *flash-back* que nos lleva a Finca Benalda [28'08''-30'28"]. ¿Qué quiere conseguir Rubén de su madre? ¿Qué argumentos le da esta?

6. Asocia el título del episodio 1 «Toda la paz del Mediterráneo» con lo que se dice en este fragmento. Compara la situación que se describe con lo que sucede en tu país.

Él lleva décadas viviendo de vender cualquier cosa, vende lo que sea como si se tratase de una tregua virtual a orillas del mar. Les dice Juan a sus amigos cuando habla del suegro: Vende paz, como los sepultureros. Toda la calma del Mediterráneo, proponen a los compradores los folletos de sus promociones inmobiliarias, en los que indefectiblemente se ven pocas construcciones y mucho verde y azul; toda la luz del Mediterráneo y todo el lujo del Mediterráneo, y todo el azul, y todo el sol, lo que sea, pero siempre con el todo por delante y el Mediterráneo por detrás. Todo el verde, todo el azul, todo el cielo, toda el agua salada. […] Las fotos de las promociones se parecen unas a otras como hermanos siameses, como dollies recién clonadas: palmeras, un campo de golf con unas figuritas blancas y lejanas aplastadas contra el césped, unos cuantos pinos de generosa copa y, por detrás, el mar. (118-119)

7. Ahora ve los ocho capítulos que conforman la adaptación televisiva y trata de ir completando las actividades propuestas.

Ficha técnica	Ficha artística
Director: Jorge Sánchez-Cabezudo **Productor:** Fernando Bovaira y Juan Moreno **Guion:** Jorge Sánchez-Cabezudo, Alberto Sánchez-Cabezudo y Laura Sarmiento **Montaje:** Carlos Agulló y Carolina Martínez **Música:** Lucio Godoy y tema de cabecera «Cruzando el paraíso» (Loquillo) **Fotografía:** Daniel Sosa y Alfonso Postigo	**Intérpretes:** Rubén Bertomeu (José Sancho); Silvia Bertomeu (Alicia Borrachero); Mónica (Juana Acosta); Collado (Pep Tosar); Miriam Bertomeu (Aura Garrido); Sarcós (Vicente Romero); Traian (Vlad Ivanov); Teresa (Montserrat Carulla); Zarrategui (Pau Durá)

EPISODIO 2. EL BARRANCO

Responde a estas preguntas:

a. ¿Sobre qué personaje se centra principalmente este capítulo?

.....

b. Anota todo lo que se conoce del pasado de Rubén y Collado. ¿Qué negocio quieren hacer? ¿Para qué quieren los caballos?

.....

.....

c. ¿Qué le propone Rubén Bertomeu a su nieta Miriam?

.....

.....

d. ¿Por qué se va Mónica del *spa*? ¿Qué le aconseja la mujer que le ofrece un cigarrillo?

.....

.....

e. ¿De qué nos enteramos en la exposición de Arte que ofrece Silvia?

.....

.....

f. ¿Cómo termina Collado en este capítulo? ¿Qué pretende hacer?

.....

.....

EPISODIO 3. CAMBIO DE PAREJA

Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. En caso de ser falsas, señala la respuesta correcta.

		V	F
1.	Mónica se queja de que no sabe qué hacer.		
2.	Juan y Silvia hablan de su hija.		
3.	En 1996 intentaron chantajear a Rubén.		
4.	Rubén desconfía de la gente asustada.		
5.	Collado dice a la policía que Traian quiere matarle.		
6.	La policía pone vigilancia a Collado.		
7.	La presentación del proyecto Costa Azul comenzará a las 20h.		
8.	Lola no quiere saber en qué está metido su marido, Collado.		
9.	Rubén no quiere que Traian sea uno de los inversores de Costa Azul.		
10.	Zarrategui le dice a Collado que no tienen nada que ver con lo sucedido.		
11.	Mientras Silvia está con Sergio, a este le suena el despertador sin parar.		
12.	Miriam descubre a su madre con Sergio.		
13.	Rubén dice la frase «Cambio de pareja».		
14.	Mónica despide a María porque ha cambiado el reloj que ha comprado.		
15.	Silvia va a casa de su abuela para recoger las cosas de su tío Matías.		
16.	Rubén se alegra de que Sarcós haya encontrado a una chica en la fiesta.		
18.	Unos encapuchados quieren matar a Silvia y Mónica.		

EPISODIO 4. LA OVEJA NEGRA

Toma nota de las siguientes cuestiones:

a. Información aportada por el *flash-back* que se produce en 1996 en Finca Benalda.

.....

.....

.....

b. Maneras con las que Rubén Bertomeu trata de convencer al campesino para que firme la venta de sus tierras.

.....

.....

c. Motivos de preocupación de Silvia.

.....

.....

d. Persona a la que se llama oveja negra.

.....

.....

e. Causa por la que Mónica está contenta.

.....

.....

f. Objeto que se quema en este capítulo.

.....

EPISODIO 5. DÍA DE PESCA

a. Resume lo que sucede durante el *flash-back* en Costa de Misent en 1998.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

b. Enumera las causas por las que se detiene a Rubén Bertomeu y al concejal de urbanismo, Manuel Lloréns.

.....

.....

.....

.....

c. Interpreta el título del capítulo «Día de pesca» según lo que acabas de ver.

.....

.....

d. Investiga sobre otros casos de corrupción en España. ¿Hay alguno conocido en tu país?

EPISODIO 6. MANHATTAN

a. ¿A qué se debe el título «Manhattan» de este capítulo?

.....

.....

b. ¿Qué te parece la decisión que ha tomado Mónica? ¿Y la de Sarcós? ¿Qué habrías hecho tú?

.....

.....

c. Fíjate en la secuencia en la que Zarrategui habla con el director de una sucursal [27'25"-30']. Según este contexto, ¿qué significado tienen las siguientes expresiones?

Meterse en el ojo del huracán *Estar en la cuerda floja*

Cagarse en los pantalones *Jugarse mucho*

EPISODIO 7. EL GENERAL

a. Indica si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas. En caso de ser falsas, señala la respuesta correcta.

		V	F
1.	Mónica se hace un test de embarazo.		
2.	La policía culpa a Rubén de la muerte de Sarcós.		
3.	Rubén se hará cargo del cuerpo de Sarcós porque no tiene a nadie.		
4.	Traian tiene muy claro que nadie va a delatarlo.		
5.	Cuando Mónica conoció a Rubén, estaba trabajando como recepcionista en un hotel.		
6.	Lloréns le dice a su mujer que está pensando en delatar a Rubén.		
7.	Silvia le cuenta a Lola lo de la prostituta Irina para defender a su padre.		
8.	Rubén exige al director de un banco que le desbloquee las cuentas.		
9.	Rubén aconseja a la mujer de Lloréns que duerma lejos de las ventanas.		
10.	Silvia cree que Mónica no está embarazada.		
11.	Sergio le dice a Silvia que se ha acostado con su hija para hacerle daño.		
12.	Raptan a Miriam para darle una paliza.		
13.	Silvia compara a su padre con un general: se le admira y tiene miedo.		
14.	Mónica se pone histérica cuando la detienen.		

b. Busca el significado de las siguientes frases a partir del contexto que acabas de ver.

Ser una penitencia · *Tener muchos frentes abiertos* · *No venirse abajo* · *Tirarse un farol* · *Hacer la guerra* · *Salir a la luz* · *Caer de pie* · *Ser un retiro cartujano* · *Ser una viuda negra*

EPISODIO 8. NO DEJAMOS NADA

a. Antes de ver el capítulo, ¿a qué crees que se refiere su título «No dejamos nada»? ¿Cuál piensas que va a ser el final para la familia Bertomeu?

b. Relaciona las siguientes frases con el personaje que las dice. Hay uno que no aparece.

RUBÉN • SILVIA • MÓNICA • MIRIAM • TERESA • COLLADO • TRAIAN

1. *Toda esa basura. La que puedes ver mires donde mires en Misent. Llevas décadas viviendo de vender cualquier cosa. Ocupar más metros, subir más alto vendiendo bungalows de mierda, colmenas para turistas en cualquier espacio libre. (.....)*

2. *Hay que ver las cosas como son, no como quieren que las veas. (.....)*

3. *La única verdad es que yo me voy de mi casa. Todo esto se echará a perder. El trabajo de generaciones, el esfuerzo de años. Y no dejamos nada. (.....)*

4. *Tú has comido del mismo plato y nunca te ha preocupado lo sucia que estaba la cocina. Has aceptado mis regalos, los cheques de Navidad, esta casa. Nunca me tiraste nada en cara. (.....)*

5. *No sé. Parece que salgo huyendo, como si hubiese hecho algo malo. (.....)*

6. *Al final el fuego va a acabar alcanzándome, ya sabes, como el terreno que quemas, joder, o como el puto caballo que le abres las tripas y rocías con gasolina. (.....)*

c. Comenta el final de la serie. ¿Te gusta cómo acaba? ¿Qué final habrías propuesto tú?

d. Ahora lee estos fragmentos de la novela y, con todo lo que has aprendido, asócialos a alguno de los personajes. Justifica la relación.

a. *Misent cada vez se parece más a México deefe. Cemento y escombros por todas partes. […] Los constructores y agentes inmobiliarios no somos los culpables de que media Europa haya elegido la costa mediterránea para pasar las vacaciones, los años de jubilación. […] Treinta y tantos años discutiendo con los concejales, con los diputados, con el conceller del territorio […], con los propietarios de los terrenos, con los arquitectos, con los encargados de obra, con los pintores, soladores, tabicadores, ferrallas, estucadores, maquinistas, fontaneros, electricistas, jardineros, estilistas y decoradores: presionar para que modifiquen el plan parcial, para que recalifiquen lo que a alguien se le ocurrió mantener como zona rústica o intenta convertir en espacio protegido* (21-23).

b. *La clase, qué somos sin clase, siempre hay que buscarla, se puede ser pobre y tener más clase que un rico. […] Sabe que ha alcanzado las cosas materiales que una mujer puede desear, pero que carece de esos repliegues del alma, de esa llamarada, ese calor del espíritu que da la genética de la clase, la cultura transmitida al menos a lo largo de tres o cuatro generaciones; haberte criado en una casa con biblioteca de caoba cubriendo las paredes, con discos de Vivaldi y Bach ordenados en los estantes junto al tocadiscos; con cuadros de firma colgados en el salón; con un librito siempre en la cabecera de cama, un librito de poesía, alimento del alma, y algún otro, una novela gorda, una policíaca inglesa, a ser posible en idioma original* (38, 43-44).

c. *Cuando su padre le recriminaba que, ya que no había optado por ayudarlo en su empresa, al menos tenía que esforzarse por abrirse paso como pintora, lo que él llamaba ser alguien en el mundo del arte, lo que hacía era recordarle que a ella le faltaba esa parte, la de ser imán, la de captar energías de dentro y de fuera. Podía ser una cuidadosa artesana, pero no una verdadera artista. Él nunca entendió que no se sintiera capaz de hacer ese esfuerzo suplementario que exige la creación, y no ha aceptado que su profesión –más por causalidad que porque ella tuviera una idea clara de que iba a ser así cuando la eligió- se ajusta mejor a su carácter. […] Yo creo que lo que menos soporta es que esté al servicio de otros, más bien que los otros no estén a mi disposición. Según su manera de entender las cosas, una hija suya tendría que haber triunfado, en el sentido que él le da a la palabra triunfo* (114-115).

d. *Tumbado en la cama del hospital, piensa cuando él era el hombre de Bertomeu, […] el jefe de obras, recuerda sus peleas con capataces, con el jefe de ventas. Por entonces, la obra era aún lo propio de casa, la esencia, la columna vertebral, incluso las ventas resultaban una especie de invasión en el exterior, lo de fuera que venía a inmiscuirse en el apacible desarrollo de las cosas. Bertomeu le decía: Tú déjame pensar a mí, yo pienso por los dos. Él entra en acción cuando Bertomeu se vuelve histérico porque alguien, alguna mano negra, se ha metido por medio para impedirle una compra, le aparca una recalificación que estaba cantada* (50-51).

8.a. Observa de nuevo el comienzo y el final del primer y último capítulo. ¿Qué tipo de estructura presentan? Puedes utilizar algunas de estas posibilidades.

- **Estructura cronológica:** la historia se plantea en el orden de la presentación de los acontecimientos, el nudo y el desenlace.
- **Estructura *in media res*:** comienza con el nudo de la historia.
- **Estructura *in extrema res*:** comienza por el desenlace de la historia.
- **Estructura circular:** el protagonista se encuentra en el mismo lugar o situación que al principio.
- **Estructura de contrapunto:** se presentan varias historias que se alternan.
- **Estructura caleidoscópica:** las historias que se presentan son diferentes entre sí.

b. Contrasta el comienzo y el final de la serie con los de la novela. ¿Qué diferencias y semejanzas observas?

Estás tendido sobre una sábana, sobre una lámina de metal, o sobre un mármol. Te estoy viendo. Vuelvo a verte. Me he olvidado de ti mientras he estado charlando con el ruso en la cafetería, observando por detrás de la cristalera a los turistas que, a primera hora de la mañana, ocupan las sillas de la terraza y a los que, unos metros más allá, se tienden sobre la arena o chapotean sobre el agua. Él se ha tomado un par de whiskies. Yo me he pedido un té con hielo. No quiero beber tan temprano (9).

Junto a la casa de Brouard, en alguna parte están los esqueletos de los caballos que los obreros han empezado a amontonar, los materiales de mi arquitectura secreta que la retroexcavadora saca a la luz, esas hilachas de cuero seco, los huesos empapados en barro. Brillan al sol envueltos en la tierra rojiza, cargada de óxidos, colores intermedios, terrosos, como de cuadro de Tapiès, materiales densos, complejos, a mitad de camino entre la pintura, la alfarería y la escultura. Podrían formar parte de una de esas instalaciones que montan los artistas contemporáneos. Y también tú, Matías, eres ahora una instalación de museo contemporáneo, tendido sobre una sábana, sobre una lámina de metal o sobre un mármol (413).

c. Observa la estructura externa de la novela. ¿Cómo se presenta (por capítulos, espacios en blanco, títulos, etc.)?

9. Toma nota de lo que opinan el productor, el director y el escritor de la adaptación televisiva de *Crematorio*. Puedes verlo en los Extras del DVD [1'18"-4'06"]. ¿Qué piensas tú? ¿Estás de acuerdo con lo que dicen?

PRODUCTOR	ESCRITOR	DIRECTOR

10.a. Después de la lectura de la novela, lee las críticas que se han escrito sobre ella. ¿Con cuál estás más de acuerdo?

«*Crematorio* es una novela excelente, la mejor de Chirbes y una de las mejores de la literatura española en lo que va de siglo. Es, además, una novela necesaria en este tiempo de levedad, frivolidades y desmemoria... *Crematorio* es de lectura imprescindible. Y Chirbes encarna hoy al escritor que mejor ha novelado la evolución de la sociedad española en las últimas décadas»

(Ángel Basanta, «El Cultural» de *El Mundo*).

«Con novelistas como Rafael Chirbes en activo es difícil aceptar que la narrativa española pasa por una crisis de talento. Es incomprensible que no se le considere uno de los más vigorosos narradores y sin duda el mejor dotado para desenterrar las venas de fingimiento y abyección en las que nos movemos»

(Domingo Ródenas, *El Periódico*).

«La decadencia de unos seres entregados a la impostura y a la codicia es una de las circunstancias que mejor he visto retratada en una novela española en los últimos años... Del progreso, sus cenizas y demás desilusiones nos habla Rafael Chirbes desde su poderío narrativo»

(J. Ernesto Ayala-Dip, *El País*).

«Un grito de fin de ciclo, de clausura de una civilización y de una cultura entregadas del todo a las manos del dinero... Esta novela es el punto álgido de su crónica personal de la historia de España, que en etapas anteriores ha novelado la posguerra, las luchas antifranquistas, la transición... La novela está llena de nobleza. Culmina de ese modo su agónica visión del hombre de nuestros días. Testimonio moral y lección ciudadana»

(José María Pozuelo Yvancos, *ABC*).

«En un excelso retrato, el valenciano Rafael Chirbes echa una inapelable mirada sobre la sociedad española a través de un hombre sin escrúpulos que abrazará el poder económico tras abandonar sus sueños de juventud... Los personajes están perfectamente dibujados, en unos ambientes apenas descritos pero llenos de vida, para ofrecernos una visión desoladora de la sociedad española y de nuestra condena al dolor, la enfermedad y la muerte. Una novela excelente»

(J.A. Masoliver Ródenas, *La Vanguardia*).

«Una escritura ágil y amena, sabiamente desarrollada por medio de una prosa rica, precisa y contundente, todo lo cual hace que su lectura se haga tan atractiva y no canse pese a su larga paginación»

(Santiago Aizarna, *El Diario Vasco*).

Adaptado de http://www.oleiros.org

b. Escribe tu propia reseña sobre la novela o una crítica sobre la adaptación televisiva.

Recuerda que puedes completar la plantilla para comparar la novela y la película y extraer tus propias conclusiones.

Otras adaptaciones cinematográficas de novelas a partir del año 2000

- *Los girasoles ciegos* de José Luis Cuerda (2008). Según la novela del mismo título de Alberto Méndez (2005).
- *Una palabra tuya* de Ángeles González-Sinde (2008), según la novela de Elvira Lindo (2005).
- *Celda 211* de Daniel Monzón (2009), a partir de la novela de Francisco Pérez Gandul (2004).
- *Arrugas* de Ignacio Ferreras (2011), basada en la novela gráfica de Paco Roca (2007).
- *La voz dormida de* Benito Zambrano (2011,) a partir de la novela de Dulce Chacón (2002)
- *Los niños salvajes* de Patricia Ferreira (2012). Posteriormente se publicó la novela *Álex*, basada en el guion de esta película (Virginia Yagüe, 2012).
- *Todo es silencio* de José Luis Cuerda (2013), a partir de la novela homónima de Manuel Rivas (2010).

FICHA 6. La televisión a partir del año 2000

- 2005. Empiezan a venderse las primeras pantallas planas.
- 2009. Se contempla la supresión de la publicidad en las cadenas públicas.
- 2010. Apagón analógico y se comienza a emitir en TDT.
- 2012. Se nombra como nuevo presidente de RTVE al abogado Leopoldo González-Echenique, quien decide sustituir al hasta entonces director de informativos Fran Llorente por Julio Somoano (director hasta ahora de las noticias en Telemadrid).
- Criterio: programar lo que el público pretendidamente demanda. Se busca audiencia.
- 2014. Dimite Leopoldo González-Echenique y el gobierno del PP propone como nuevo director de RTVE a José Antonio Sánchez, ex director de TeleMadrid.

Adaptado de *Historia del cine español* (1995). Madrid: Acento Editorial y http://recursos.cnice.mec.es/media/television

PLANTILLA DE ANÁLISIS COMPARATIVO

	NOVELA/RELATO	PELÍCULA/SERIE DE TELEVISIÓN
TÍTULO		
AÑO		
NARRADOR		
TIEMPO		
ESPACIO		
SUPRESIONES		
AÑADIDOS		
DESARROLLOS		
LENGUAJE LITERARIO		
LENGUAJE FÍLMICO		

Cuestionario «Aprender a aprender con las recreaciones fílmicas y televisivas»

APRENDER A APRENDER CON LAS RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS

① a) ¿Qué te ha ayudado a entender mejor el texto literario?

☐ Contextualizar (tener información del autor y del contexto literario).
☐ Cuestionar e inferir el significado del mensaje del texto.
☐ Activar los conocimientos previos.
☐ Formular hipótesis sobre lo que se va a leer.
☐ Contar con la adaptación cinematográfica.
☐ Reconocer cómo funciona el texto literario (su estructura, su función, el uso del lenguaje, etc.).
☐ Reconocer el objetivo de la actividad.
☐ Utilizar otros materiales de apoyo como reportajes televisivos, artículos periodísticos, recursos en Internet, etc.
☐ Otros aspectos:

.....

.....

.....

b) ¿Qué te ha ayudado a entender mejor el texto fílmico/televisivo?

☐ Contextualizar (tener información del director y del contexto fílmico).
☐ Cuestionar e inferir el significado del mensaje de las imágenes.
☐ Activar los conocimientos previos.
☐ Formular hipótesis sobre lo que se va a ver.
☐ Contar con el texto literario.
☐ Reconocer cómo funciona el texto cinematográfico/televisivo (su estructura, su función, el uso del lenguaje, etc.).
☐ Reconocer el objetivo de la actividad.
☐ Utilizar otros materiales de apoyo como reportajes televisivos, artículos periodísticos, recursos en Internet, etc.
☐ Otros aspectos:

.....

.....

c) ¿La observación de las semejanzas y diferencias entre el texto literario y fílmico/televisivo te ha ayudado para comprender estos textos?

.....

.....

.....

② a) ¿Qué actividades te han parecido más fáciles en esta unidad? Justifica tu respuesta.

☐ Las actividades individuales. ☐ Las de comprensión lectora.
☐ Las actividades en parejas. ☐ Las de comprensión audiovisual.
☐ Las actividades en grupos.

b) ¿Y cuáles te han resultado más difíciles en esta unidad? Justifica tu respuesta.

☐ Las actividades individuales. ☐ Las de comprensión lectora.
☐ Las actividades en parejas. ☐ Las de comprensión audiovisual.
☐ Las actividades en grupos.

③ a) ¿Qué es lo que más te ha costado en esta unidad? ¿Cómo crees que podrías mejorarlo?

.....

.....

.....

b) ¿Y lo que menos?

.....

.....

.....

④ ¿Te ha motivado contar con el texto fílmico/televisivo para leer el libro? ¿Y al contrario?

.....

.....

.....

⑤. Autoevalúate. ¿Cuánto crees que has trabajado en esta unidad?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Cuestionario final sobre el curso de literatura, cine y televisión

CUESTIONARIO FINAL SOBRE EL CURSO DE LITERATURA, CINE Y TV

①¿Te ha ayudado la película o la serie para comprender o leer el libro?

Nada En algunos aspectos Mucho

②¿Te ha motivado la película o la serie para leer el libro?

Nada En algunos aspectos Mucho

③ ¿Prefieres leer primero el libro? ¿Por qué?

☐ Sí ☐ No ☐ Me da igual

.....

.....

.....

④ ¿Te han quedado claros los movimientos literarios y artísticos explicados en cada unidad con el apoyo de la película/serie y el libro? ¿Por qué?

No era necesaria la película Mucho más claro con los dos

.....

.....

.....

⑤ a) En general, ¿qué tipo de actividades te han gustado más y por qué?

.....

.....

.....

b) ¿Y qué actividades te han gustado menos? ¿Por qué?

.....

.....

⑥ a) ¿Piensas que has aprendido cuestiones sobre el lenguaje cinematográfico?

No Un poco Bastante

b) ¿Y sobre las relaciones entre cine y literatura?

No Un poco Bastante

⑦ ¿Qué texto literario o cinematográfico/televisivo te ha interesado más en este curso? Justifica tu respuesta.

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

⑧ a) ¿Crees que este curso de literatura, cine y televisión te ha ayudado a mejorar tus conocimientos de la lengua española?

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

b) ¿Te ha interesado asistir a este tipo de curso? Justifica tu respuesta.

.....
.....

⑨ a) ¿Crees que ha mejorado tu competencia literaria y cinematográfica?

.....
.....

b) ¿Y tu comprensión audiovisual y lectora?

⑩ Sugerencias.

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

4.4. Guías del profesor: ruta monográfica

4.4.1. Unidad 1. *La familia de Pascual Duarte/ Pascual Duarte*

1.a. Se trata de que el alumno reflexione sobre el título del libro, que insiste principalmente en la familia de Pascual Duarte, por lo tanto, en todo el ambiente que rodea al protagonista. Con el título de la película, se da mucha más relevancia al personaje.

1.b. A partir de una serie de informaciones sobre el escritor y el director, se pregunta al alumno qué datos se ofrecen sobre el tipo de literatura o cine con el que nos vamos a encontrar.

2.a. Se proyecta la secuencia en la que Pascual Duarte sale de la cárcel y se ven unas paredes con las pintadas de FAI, Tierra y libertad. Primero, se pregunta al alumno con qué relaciona todo esto. Se explican los títulos sin profundizar de momento en el contexto.

2.b. En las imágenes se ven a un grupo de campesinos. Esta secuencia nos sirve para preguntar a los alumnos dónde va a desarrollarse la acción. Se oye: «¡Viva la República!», «¡libertad, libertad!». Se sitúa la acción durante la Segunda República (1931 a 1936) en un pueblo de Extremadura.

2.c. El director utiliza una serie de planos enteros y medios en los que aparecen todos los personajes, fumando, callados, muy atentos a lo que se está diciendo por la radio. Seguidamente, se recoge una serie de primeros planos y primerísimos primeros planos que focalizan el rostro de algunos de los oyentes.

3.a. Se trata de que el alumno imagine qué ha podido hacer el personaje para que unos hombres lo estén vigilando hasta que unos policías lo recogen en un coche y se lo llevan con las manos atadas. Se escuchan las propuestas de los alumnos. Además, se hace notar ya los silencios que caracterizan a esta película.

3.b. Se proyecta la secuencia enlazada con la anterior donde aparece Pascual, de niño, leyendo en la escuela. La mirada de adulto nos ha llevado hasta aquí, como si se tratase de un recuerdo. Pascual niño está leyendo en voz alta y de pie un pasaje de la Biblia en el que Dios manda a Abraham que sacrifique a uno de sus hijos. Abraham decide

hacerlo con Isaac, pero Dios le dice que solo era una prueba para comprobar su grado de sacrificio. Este pasaje es simbólico respecto a lo que sucede en la novela. Se hace observar que es el cura quien imparte las clases.

3.c. Se insiste en ver cómo opera el cine a la hora de narrar hechos pasados con la utilización de este *flash-back*.

4.a. Se lee en clase el fragmento en el que Pascual Duarte empieza a contar su vida, su niñez y cómo eran sus padres. Se observa que en el pasaje se alude a cómo es el destino el que dicta el camino de las personas.

4.b. Se contrasta el fragmento anterior con uno del libro *El Lazarillo de Tormes*, obra que representa la picaresca en el siglo XVI. El objetivo es relacionar ambas obras de la literatura y observar las características que tienen en común.

a. Se dirige a un 'mi señor', a un 'Vuestra Merced' o a un alto cargo.
b. Se narran los acontecimientos en primera persona desde el origen: el nacimiento, cómo son los padres,...
c. Todo son desgracias, miserias.
d. El tema del *fatum*, del destino trágico que pesa sobre el protagonista.

5.a. Se ve la secuencia en la que aparece Pascual Duarte con su perra Chispa. Se avisa de antemano al alumno de la crudeza de la escena que van a ver. Algunas de las características del tremendismo son:

a. La presentación de personajes marginados, con taras físicas o psíquicas.

b. La tensión que se relata va *in crescendo*. Puede observarse tanto en la forma de narrarla en el cine como en la de la literatura.

c. La trama se presenta de una forma cruda y violenta, y se seleccionan los aspectos más duros de la vida.

d. Estos rasgos estéticos podrían responder a la amarga experiencia vivida por sus autores durante la contienda civil, la cual habría condicionado la manera de ver y presentar la realidad.

5.b. Se contrasta el texto cinematográfico con el literario. Probablemente, algún alumno pensará que contienen mayor crudeza las imágenes que el relato. El texto narrativo entra en mayores detalles en cuanto a la descripción de la perra y de las acciones de

Pascual. Sin duda, el personaje padece de algún trastorno mental al ver lo que hace con Chispa. Él imagina que lo está mirando de una manera como si quisiera indagar en su interior, echarle la culpa de algo. En definitiva, Pascual siente en ese momento que la perra es un policía a quien tuviera que entregarse.

5.c. Con la selección de estos dos fragmentos, se descubre que Pascual Duarte escribió sus memorias en la cárcel de Badajoz en 1937 y que las dirigió a un amigo de don Jesús, el patrón para el que trabajaba. Las memorias tienen aspecto de confesión y constituyen una forma de pedir perdón por todo lo que ha hecho. Además, la «Nota del transcriptor» nos hace saber que el manuscrito de Pascual Duarte fue hallado en una farmacia de Almendralejo en 1939 y que la persona que lo recuperó hizo algunas modificaciones en la escritura para que fuera legible. Por lo tanto, estamos ante una doble autoría.

6. Se proponen una batería de preguntas para que el alumno las lea antes de ver la película y proyecte su atención principalmente hacia estas cuestiones. En 6.a. se trata de que se observen los personajes: los padres (cómo se pelean entre ellos, el odio entre ambos); Rosario, la hermana. Se ve que necesita escapar del campo e irse a la ciudad, es analfabeta y tiene una relación demasiado cercana con Pascual; Lola: la mujer de Pascual. Vive en el campo también. Se queda embarazada y se casan. Es callada. Muere en el parto; Don Jesús: representa al cacique del pueblo, por lo tanto, al poder; El Estirao: es el que más enfurece a Pascual, será el que cuida de Rosario en la ciudad, el que viene a llevársela, pero es a quien más protege su hermano.

6.b. Se percibe una relación de incesto. Al menos, Pascual quiere mucho a Rosario. Podemos recordar la escena en la que duermen los dos juntos y Rosario le pide a su hermano que se vuelva porque va a desnudarse. Es a la única que no mata.

6.c. El tema del campo (de la pobreza que hay en estos momentos, el reparto de tierras, la relación amo/criado); la familia (como célula social destruida); la guerra y las secuelas que deja.

6.d. Se comentan las progresivas muertes que se suceden en la película, como muestra de dicho tremendismo del que hemos hablado. Pascual es aficionado a la caza y lo vemos matar a un pájaro, a un conejo, a la perra. Estas matanzas se asocian a la muerte

del padre y a la marcha de Rosario. Asimismo, la muerte de la yegua con una navaja se relaciona con la muerte de Lola en el parto. Posteriormente, aparece el asesinato de la madre a quien le pega un tiro sin más. En cuanto a don Jesús, sin mediar también palabra, y como no le había podido ofrecer trabajo, dispara y finalmente se entrega. En la película esta es la muerte culmen; en el libro es la de la madre. En la película, para Ricardo Franco es el poder al que hay que temer más, en cambio, en la novela se teme más a la madre como el origen del destino que hay que vencer, pero que parece invencible. Son dos interpretaciones que simbolizan distintas lecturas y en diferentes épocas. Contrasta el silencio que predomina en toda la película con el grito final de Pascual Duarte al estar ante el garrote vil. Además, se observa cómo el director ha congelado esa última imagen. Se recomienda ver la ficha del cine sobre los años 70.

7. Previamente al visionado de la película, el alumno puede leer la ficha técnica y artística con ayuda del profesor. La película tiene una duración de 105 minutos.

8. En gran grupo, se responden a las cuestiones de la actividad 6.

9.a. Nos centramos en la última muerte en la película, la de don Jesús por parte de Pascual, y la comparamos con la de la madre con la que termina la novela. Parece que la madre se haya animalizado. La frase final, «Podía respirar», se puede interpretar como la liberalización que siente Pascual al haberse deshecho de su madre. En el libro, el elemento opresor para Pascual Duarte es la madre (el destino) y en la película, don Jesús (el poder), muy acorde también con el contexto en el que se realiza la recreación fílmica: los años 70.

9.b. El texto literario es la última carta que incorpora la respuesta del cabo de la Guardia Civil que atendió a Pascual en la cárcel a la carta enviada por el transcriptor para saber algo más de los últimos días del protagonista. Lleva fecha de 1942. En los dos finales se muestra el miedo a morir de Pascual Duarte. En la película, se congela la imagen para que el espectador retenga la idea de que el protagonista es culpable de sus acciones y que al final ha tenido un castigo.

9.c. Se abre un debate sobre este tipo de condenas públicas. La duración de él depende del tiempo del que se disponga o bien del número de intervenciones de los alumnos.

No obstante, se recomienda unos 20 minutos (este tiempo también depende del número de estudiantes que tengamos en el aula).

10. Esta tarea final de expresión escrita se puede realizar en el aula, dejando al alumno unos 50 minutos o bien fuera de ella y después el profesor recoge los textos. Si se decide redactarla en el aula, después se intercambian los textos entre ellos e intentan corregir lo que creen que el compañero no ha escrito correctamente. Después, el profesor los revisa y se los devolverá a los alumnos con la corrección final.

11. Se puede utilizar la plantilla para comparar la novela y la película con más detalle. En ella se incluye el título (ya que algunas veces el director puede cambiarlo); el año de realización y de publicación (que en muchas ocasiones no es el mismo o les separa una gran distancia temporal lo que da pie a comentar el nuevo contexto de producción); el narrador o punto de vista desde el que se cuenta la historia; el tiempo y el espacio en el que se desarrollan ambos textos. Posteriormente, se abren unas casillas en las que el alumno anota todo aquello que se añade, suprime o desarrolla en la adaptación respecto al texto literario (escenas; acciones personajes; temas; espacios, etc.). Además, se ofrecen dos apartados para que el alumno anote lo que le haya llamado la atención acerca del lenguaje literario (alguna figura retórica; alguna imagen; la forma de distribución de los capítulos, o de los fragmentos, etc.) y del lenguaje fílmico (algún plano que ha llamado la atención al alumno; el tipo de música utilizada; el color; el uso de la cámara, etc.). Esta plantila no se presenta como algo cerrado, sino que el profesor puede abrir otros apartados que considere de interés (por ejemplo, las diferencias con el tema principal o con el argumento; comentar el tipo de adaptación si se ha trabajado en esta línea, etc.). Es un trabajo que se puede realizar en clase en gran grupo o bien de manera individual en casa y luego entregar al profesor.

4.4.2. Unidad 2. *El camino*

1.a. Se presentan una serie de características de la novela de los años 50 y se plantea al alumno que las compare con lo que ha visto en la unidad anterior. Como se puede comprobar, no hay nada del tremendismo aludido anteriormente ni del pesimismo. Más que el individuo, preocupa la sociedad.

1.b. Se pretende que sea el alumno en pequeños grupos quien elabore una ficha biográfica del escritor con los principales datos de su vida en los que incluya sus obras principales. Si hay pocos alumnos en la clase, se lleva a cabo en parejas. Lo mismo se hará con la directora. Para ello, la mitad de la clase se ocupa, en pequeños grupos, de la búsqueda de información del escritor y la otra mitad de la directora de la adaptación televisiva. Se deja un tiempo máximo de 10 minutos para que cada grupo ordene la información principal en cada ficha. Se puede buscar también alguna fotografía. Si no se tiene acceso a los medios informáticos en el aula o no se dispone de un aula de informática, los alumnos pueden hacer uso del móvil en esta ocasión.

1.c. Se les deja a los estudiantes un tiempo de entre 10/15 minutos para que redacten la ficha, teniendo en cuenta que deben insertar un dato falso en ella, ya sea en la parte biográfica, ya sea en la relación de su obra, o bien si algún grupo ha incluido alguna idea del pensamiento del autor. Después, se lee ante toda la clase y se tiene que adivinar el dato falso introducido. Los grupos que se han ocupado de la ficha del escritor, participan en esta parte y luego lo hacen los que hayan elaborado la ficha de la directora. Lo curioso será comprobar cómo algunos grupos habrán seleccionado datos que han considerado importantes y cómo otros los han dejado de lado. El grupo que no ha participado en la ficha de Miguel Delibes debe estar atento para ir completándola. Asimismo, los que han participado, quizás puedan añadir algún dato más y viceversa con el grupo que ha intervenido en la búsqueda de información de Josefina Molina. En este caso, se puede destacar, que la novela *El camino* tiene también una adaptación cinematográfica, no solo televisiva, realizada por Ana Mariscal (1963). Si la obra fuera más accesible, la habríamos elegido para que la viera el alumno, en lugar de la recreación televisiva, ya que está mucho más lograda.

NOMBRE	**MIGUEL DELIBES**
DATOS BIOGRÁFICOS	Valladolid, 1920-2010. Estudia la carrera de Derecho y Comercio. Se casa con su novia de toda la vida, Ángeles de Castro. Tienen siete hijos. Termina siendo escritor y periodista (sobre todo en el periódico *El Norte* de Castilla). Le gusta la caza y la vida al aire libre.

OBRA	Novelas: *La sombra del ciprés es alargada* (1948); *Mi idolatrado hijo Sisí* (1953); *Diario de un cazador* (1955); *Diario de un emigrante* (1958); *La hoja roja* (1959); *Las ratas* (1962); *Cinco horas con Mario* (1966); *El disputado voto del señor Cayo* (1978); *Los santos inocentes* (1981); *Diario de un jubilado* (1995). Además, ha publicado cuentos, libros de viajes, libros de caza y pesca y numerosos artículos periodísticos.
OTROS DATOS	Temas: la infancia, el miedo, la naturaleza y su relación con el hombre, el mundo rural, la vida de Castilla, la muerte. Ideas: las novelas llevan dentro mucho de los autores (desdoblamiento autobiográfico); la novela es bucear en la psicología, una exploración del corazón humano. Estilo: natural, sencillo, auténtico, con ironía amable. Gran capacidad para captar el habla de las gentes. Miembro de la Real Academia de la Lengua Española (1973). Premio Nadal (1948). Premio Príncipe de Asturias de las Letras (1982). Premio Miguel de Cervantes (1994). Muchas de sus obras se han llevado al cine y a la televisión.

NOMBRE	**JOSEFINA MOLINA**
DATOS BIOGRÁFICOS	Córdoba, 1936. Directora de cine (primera mujer que obtiene el título en la Escuela Oficial de Cine) y guionista. Además, ha publicado tres novelas.
OBRA	Series de televisión: *Cuentos y leyendas* (1968); *El camino* (1978); *Teresa de Jesús* (1984); *Entre naranjos* (1998). Películas: *Función de noche* (1981); *Esquilache* (1989); *La Lola se va a los puertos* (1993). Novelas: *Cuestión de azar*, *En el umbral de la hoguera* y *Los papeles de Bécquer*.
OTROS DATOS	Funda un teatro en su ciudad natal y una asociación para mujeres cineastas.

	Premio Goya de Honor en 2011, concedido por la Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.

2.a. Se lee el comienzo de la novela para dar cuenta de quién es el personaje principal, Daniel el Mochuelo, un niño de once años. El espacio y el tiempo de la narración son el pueblo donde vive el niño. El niño se encuentra en su habitación y es de noche. El fragmento está narrado en tercera persona, si bien lo hace desde un estilo indirecto libre (es decir, el narrador parece ponerse en la conciencia del niño). Daniel no consigue dormir porque sabe que al día siguiente tiene que marcharse a estudiar a la ciudad, señal de progreso según su padre, y él no quiere. Este es el conflicto que inspira el desarrollo de la novela. Se contrasta con la secuencia inicial del episodio 1, narrada en tercera persona también a través de la voz en *off*.

2.b. Con la lectura de este fragmento el lector se da cuenta de que el tiempo del discurso ha sido la noche durante la que el muchacho no ha podido dormir. Se puede comentar ya al alumno que la novela se completa con una serie de evocaciones de lo que durante sus once años ha vivido en el pueblo y con recuerdos de la gente que vive o ha vivido en él. Es decir, lo que se conoce en la literatura como *analepsis* y en el cine o la televisión, como *flash-back*. Por lo tanto, el tiempo del recuerdo es el tiempo de la historia.

3.a. En el texto anterior aparece el sobrenombre de *El Mochuelo* para nombrar a Daniel. Se explica que es lo que se conoce en español como un mote o un apodo, muy característico en las zonas rurales. Primero, se trata de que el alumno intente averiguar por qué lo llaman así. Se podría enseñar una foto también de un mochuelo y los alumnos sugieren ideas, ya que se trata de un léxico muy especializado. Después, se lee el fragmento de la novela para averiguarlo (capítulo IV).

3.b. Con el fin de presentar a algunos de los personajes que Daniel evoca en su noche de insomnio, se seleccionan varios fragmentos de la novela en los que se habla de ellos. Se busca que el alumno los relacione con su mote. Además, se puede indicar que normalmente los motes señalan la profesión, un rasgo del físico o del carácter de la persona. Otros personajes que aparecen en la novela son Salvador, el quesero; Paco, el

herrero; Quino, el Manco; don Dimas, el del Banco; don José, el cura; Gerardo, el indiano.

3.c. Se pregunta al alumno si en sus países es también común darle un mote a una persona. Se les puede pedir que digan alguno que conocen o que expresen su opinión ante esta práctica.

4.a. Se proyecta la secuencia del capítulo 3. Se ha utilizado la serie en DVD original, pero si se prefiere se puede ver desde la página de Radio Televisión Española en el siguiente enlace: http://www.rtve.es/television/el-camino/. En ella, don Moisés, el maestro de la escuela, castiga a los niños con el método de ponerse de rodillas y pegarles con una regla en las manos. Se comenta cómo era la escuela en los años 50, los pupitres, todo niños (sin la escolarización de las mujeres), el crucifijo. Se observa que los niños están aprendiendo a sumar, a restar y a dividir por las cuentas que aparecen en la pizarra. Se trata al maestro de *usted*. Se recomienda que el alumno lea después el capítulo XIV de la novela o bien se puede invertir el proceso, leerlo y luego que comenten cómo se lo imaginan.

4.b. El objetivo es que el alumno compare oralmente las imágenes que acaban de ver con lo que podría suceder en la actualidad. Por ejemplo, el tema de los castigos. Los profesores no utilizan la violencia física para impartir un castigo.

5.a. A partir de los fotogramas del episodio 4 de televisión (que se pueden también proyectar en el aula), el alumno observa que Daniel va a recordar los momentos vividos en el cine. Se puede comentar el hecho de que sea *parroquial*, es decir, se va a buscar que la gente esté *educada* de alguna forma. En la pizarra, se leen los títulos de la película y los precios según si se es niño o se viene con la propia silla o no. Se comenta este hecho.

5.b. Se ve la secuencia y los alumnos van fijándose en todo lo que sucede. Don José, el cura, y la Guindilla mayor deciden que la gente del pueblo esté controlada en un cine en lugar de besuquearse en los prados, pero comprueban cómo algunas escenas resultan subidas de tono y que el objetivo de enseñar deleitando puede volverse en su contra. El hecho de verse algunas piernas, o la aproximación de los actores para darse algún beso, provocaban la censura. A este respecto, a la Guindilla se le ocurre que se

ponga una mano delante de la pantalla o que se quite alguna bombilla, con los consiguientes silbidos y abucheos de los espectadores. Las escenas ayudan a visualizar algunos momentos de la historia de España de los años 50. Se puede cotejar con la lectura del capítulo XVI de la novela.

6.a. Esta actividad tiene como objetivo destacar uno de los temas que más preocupaban a Delibes: la relación de la naturaleza con el hombre. Una vez que describe los gustos de Daniel al mostrarnos con detalle cómo era el valle, sus colores, su calma, vemos que lo contrasta con el ruido y la velocidad de la civilización. Por lo tanto, al escritor le preocupa que se perturbe el campo con la invasión de todo lo que procede de las ciudades. Se puede señalar al alumno que cuando lea la novela se va a encontrar con numeroso léxico especializado de la naturaleza, nombres específicos de animales, pájaros, plantas, árboles, frutos, etc., además de la transmisión del gusto por la caza que tenía Delibes (a este respecto, se sugiere ver la escena del episodio 2 en la que Daniel sale con su padre de caza). Si se quiere ampliar el tema, se puede entregar el siguiente fragmento de Miguel Delibes de su libro *Pegar la hebra* (1990) y comentarlo con los alumnos para extraer más ideas sobre este asunto.

> Pero yo, en cierto modo y sin saberlo, venía a ser un precursor que intuía el riesgo. Cuando escribí mi novela *El camino*, en 1950, un crítico observó que yo era un reaccionario porque su protagonista amaba la aldea y se resistía a insertarse en el caos de la gran ciudad. Cuarenta años después, en un acto público, el ministro de Cultura me presentó al auditorio como el primer ecologista, el primer 'verde' español, precisamente por ese libro. ¿Qué había sucedido en el mundo en tan sólo cuatro décadas para que se produjeran dos juicios tan dispares sobre un mismo escritor? A nivel español el desmoronamiento de la comunidad rural, el éxodo de los pueblos; a nivel universal, el deterioro progresivo del medio ambiente.
>
> He aquí el mal, el grave mal que he ido intuyendo desde mis comienzos de escritor. El aire libre va dejando de serlo; va dejando de ser libre y puro para convertirse en aire estancado, mefítico. El aire libre, que era un bien común, ya no es un don gratuito, como no lo es el agua, como no lo es la naturaleza. El medio ambiente se va envenenando. De aquí deduciremos que para la vieja literatura que acunó mi infancia, la mía propia, vuelva a cobrar significado tendremos que trabajar por el aire, por el bosque, por el agua. Tal vez tengamos que luchar por ellos. Así se da el despropósito de que la literatura de aire libre, imagen de bucolismo y paz, puede convertirse, si no se ha convertido ya -¿quién podría imaginarlo?-, en una literatura de combate. Ya no es

> sólo una preferencia literaria. A cuantos pretendemos trasladar a nuestros libros el latido de la naturaleza se nos impone este nuevo deber.
>
> *Pegar la hebra* (1990)

6.b. Se escucha un breve documento televisivo (2'48'') en el que se habla de Miguel Delibes y de otros temas que le preocupan como la infancia y la muerte (se cuenta la anécdota de que le asustaba la muerte porque tenía un padre muy mayor y pensaba que iba a perderlo pronto).

7. Se ven los cinco capítulos al completo. Cada uno cuenta con una duración de unos 25 minutos, por lo que puede ir viéndose en clase o depende del tiempo del que se disponga decir al alumno que los vaya visionando desde la página web de RTVE y luego comentar las actividades propuestas en el aula.

Episodio 1

a. Irene, la Guindilla menor, se ha enamorado de Dimas, el del Banco y decide fugarse con él sin atender a los razonamientos de su hermana mayor, Lola. Finalmente, Lola volverá humillada porque en cuanto se le terminó el dinero, Dimas la abandonó, además de que descubrió que no podía tener hijos. Irene busca el perdón de su hermana y Lola le increpa que ha tirado su honra y que la reputación de una mujer es lo más importante de su vida. Le pone dos condiciones para conseguir su perdón: guardar luto el resto de su vida y no salir a la calle hasta que no pasen cinco años. Con el alumno, se comentan estas condiciones y la situación de la mujer en los años 50. Las hemos visto pasear de negro, con un velo en la cabeza, etc. En el caso de las Guindillas, sobre todo de Lola, se retrata la beatitud más feroz. No sabemos con certeza si al ser una directora quien ha llevado a cabo esta adaptación televisiva le haya interesado empezar más con este episodio, ya que Miguel Delibes en la novela relata antes la relación de Roque, el Moñigo, y de su hermana Sara o de Paco, el herrero o la historia de los niños que se van a las vías del tren o ven las estrellas juntos (capítulo 3 de la novela y episodio 3 de la televisión).

b. Cuando Irene se marcha, Lola cuelga un letrero en la puerta de la tienda de ultramarinos donde trabaja que reza «Cerrado por deshonra». Es interesante abordar

con los alumnos el tema de la honra en la mujer de esta época, la idea de que hasta se llegue a colocar un cartel y el cambio de momento histórico frente a los carteles que podríamos encontrar ahora del tipo «Cerrado por defunción», «Cerrado por reformas», «Cerrado por cambio de domicilio», etc.

En la novela se dice: *Por el camino se repitió mil veces que estaba obligada a expresar su dolor y vergüenza de modo ostensible, ya que perder la honra siempre era una desgracia mayor que perder la vida. Influida por esta idea, al llegar a casa, recortó un cartoncito de una caja de zapatos, tomó un pincel y a trazos nerviosos escribió: «Cerrado por deshonra». Bajó a la calle y lo fijó en la puerta de la tienda. El establecimiento, según le contaron a Daniel, el Mochuelo, estuvo cerrado diez días con sus diez noches consecutivas.* Capítulo V (50).

c. Se pide al alumno que lea el capítulo V que cuenta más información de las Guindillas (se dice que tenían una hermana más que murió) y se relata la huida de la menor, Irene. En el capítulo VIII sabemos que la Guindilla menor vuelve, las causas del abandono por Dimas y los reproches de la hermana mayor junto a la penitencia que le pide para obtener su perdón. Es decir, la directora ha aunado estos dos capítulos para insertarlos en el episodio 1. Digamos, que Josefina Molina ha preferido empezar con esta evocación de Daniel, tal vez pensando en una posible mayor audiencia.

Episodio 2

a. Las historias seleccionadas por Josefina Molina, que en el libro son los recuerdos de Daniel, consisten en los encuentros de los niños mirándose los músculos y las cicatrices (ver capítulo X de la novela); el encuentro con la Mica en la puerta de su casa cuando Daniel y sus amigos están viendo el coche (capítulo IX); la salida de caza de Daniel con su padre (capítulo XII) y la boda de Quino, el Manco, con Mariuca (capítulo XI). Si se quiere, se puede aconsejar al alumno que vaya leyendo estos capítulos para ir comprobando de qué manera se ha rodado la adaptación televisiva, si se aporta algo nuevo, etc.

b. El episodio está narrado desde el punto de vista de la cámara de la directora, o bien desde una perspectiva omnisciente que relata el presente, hasta el momento en que se utiliza una voz en o*ff* (tercera persona) que nos aporta datos del pasado de Quino, el

Manco, que nos hacen comprender, por ejemplo, el suicidio de Josefa en la boda del Quino y la Mariuca.

Episodio 3

a. Roque el Moñigo está harto de que tanto su hermana Sara como el maestro don Moisés lo castiguen. Así que, ambos lo odian, convence a sus amigos para escribir una carta a don Moisés como si fuera de parte de Sara. Roque piensa que si los dos están enamorados, a él lo dejarán más tranquilo.

b. En primer lugar, se observa la secuencia de la declaración de amor sin sonido y se deja unos 15/20 minutos para que el alumno en parejas o en pequeños grupos imagine lo que se están diciendo. Se leen los escritos de los alumnos.

c. Se escucha la secuencia para contrastar con lo que han redactado los alumnos. Finalmente, se aconseja la lectura del capítulo XV y se analizan las diferencias y semejanzas con la adaptación.

Episodio 4

a. La secuencia refleja un caso extremo del fervor católico de Lola, quien sale por las noches con una linterna a decirles a las parejas: «¡Estáis en pecado mortal!» No deja de tener humor para el espectador actual la situación descrita, si bien no es así para los novios que están en el prado. Alguno llega a maldecirla: «¡Así te muerdas la lengua y te envenenes, Guindilla!».

b. Próximamente será la fiesta de la patrona del valle, la señora de la Virgen del Camino, y Lola quiere participar enseñando a los niños una canción, «Divina Pastora», para que canten este día. Pronto se dará cuenta de que la tarea que quiere emprender no va a ser fácil, ya que muchos desafinan, a otros les está cambiando la voz, etc. Puede tener un golpe de humor dentro de lo que es la serie, pero por supuesto esto dependerá del tipo de alumno que tengamos.

c. Parece que se trata el camino dictado por otros (en este caso Dios), no el que elige uno libremente, es decir, todo parece estar marcado por un conformismo lleno de fatalidad. Se puede contrastar también con lo que dice Daniel más adelante: *Daniel, el Mochuelo, pensó que el renegaba de su camino por la ambición de su padre* (capítulo XXI: 219).

La secuencia se puede utilizar también para analizar los gestos de don José cuando da el sermón y luego contrastarse con el siguiente fragmento de la novela:

Don José, el cura, que era un gran santo, utilizaba, desde el púlpito, todo género de recursos persuasivos: crispaba los puños, voceaba, reconvenía, sudaba por la frente y el pescuezo, se mesaba los escasos cabellos blancos, recorría los bancos con su índice acusador e incluso una mañana se rasgó la sotana de arriba abajo en uno de los párrafos más patéticos y violentos que recordaría siempre la historia del valle.

Capítulo XVI: 161.

d. Se abre un debate sobre la idea de si el progreso nos esclaviza, provocado por una de las ideas principales que se transmiten en esta novela y recreación televisiva.

Episodio 5

a. Daniel lleva un pájaro que él mismo ha matado con su tirachinas y lo coloca entre las manos del niño. La gente del pueblo piensa que ha sido un milagro, puesto que a Germán le encantaban los animales, pero al cura no consiguen engañarle y se ve cómo enseguida cree que ha sido Daniel.

b. La Uca es la niña que siempre acompaña a Daniel y sus amigos. Le gusta Daniel pero este no le presta atención. Se siente triste cuando oye que a Daniel puede gustarle la Mica. Hasta el último momento es el personaje que aparece con el Mochuelo antes de que este abandone el pueblo. De la Uca sabemos que es hija de Quino, el Manco y de la Mariuca, que murió de tisis. Siempre la ha cuidado su padre que es muy bueno con ella. Ha tenido la desgracia de que su padre se ha vuelto a casar y lo ha hecho con la Guindilla mayor.

8. En la primera etapa.

9. Se ven los 12’43” que dura la entrevista que le realizaron a Josefina Molina en RTVE con motivo del Premio Praga de Oro otorgado en el Festival de Praga de 1978. El documento se localiza en la página web de RTVE. Se trata de que el alumno conozca más información sobre el proceso de recreación. El profesor puede ir haciendo pausas del fragmento o bien dejarlo completo y comentarlo después. La directora cuenta que fue una adaptación que le encargaron y que ella, al principio, vio muchas dificultades a la hora de adaptar el texto, ya que estaba todo elaborado mediante evocaciones, recuerdos, que daban un aire atemporal y nostálgico. Confiesa que a ella le gusta

mucho el escritor. Asimismo, habla de las localizaciones del rodaje y dice que Delibes le dio los lugares que él había pensado para la novela: Molledo Portolín, un pueblecito de Santander. Además, comenta que el escritor solo intervino para corregir algunas cosas del lenguaje del copión o guion, pero en nada propiamente de la adaptación televisiva. Molina habla del rodaje con los niños y de cómo les pidió que se leyeran la novela y que luego dijeran con qué personaje se identificaban más. Le interesaba que fueran niños del pueblo, que formaban parte del paisaje y que lo habían vivido. Conserva buenos recuerdos del rodaje y de que hacían un equipo muy bien *conjuntado*. Sentía plena confianza en los actores, elegidos en función del tipo físico. Entiende que el actor tiene que ser creativo y conceder un toque personal al papel que le toca interpretar. El director es aquel que trata de coordinar a un equipo. En cuanto al equipo técnico, los que más dificultades tuvieron fueron los de sonido en exteriores, puesto que se vieron obligados a rodar en sitios difíciles, porque los espacios naturales eran muy pequeños, durante los meses de enero y febrero. La secuencia que más trabajo le dio fue el rodaje de la boda de Mariuca y el suicidio de Josefa. En cuanto al color, transformaron un poco el pueblo porque quería crear esa sensación de evocación en el espectador.

10. Se da a escoger dos posibilidades para que el alumno desarrolle su creatividad literaria relacionadas con lo que acaba de leer y escribir. Si se realiza en el aula, se da unos 60 minutos para el primer texto y unos 45 para el segundo.

11. Se puede utilizar la plantilla para comparar la novela y la serie si se quiere hacer con más detalle. Es un trabajo que puede realizarse en clase en gran grupo o bien de manera individual en casa y luego entregar al profesor. Véase lo dicho en la página 474.

4.4.3. Unidad 3. *Últimas tardes con Teresa*

1. Se trata de que el alumno visione un reportaje de televisión del programa *Informe Semanal* que se emitió en 1984 con motivo de la versión cinematográfica que Gonzalo Herralde realizó de la novela de Juan Marsé, *Últimas tardes con Teresa*. El reportaje corre

a cargo del periodista y crítico cinematográfico Antonio Gasset. El objetivo es que el alumno trabaje la comprensión audiovisual detallada a partir de la toma de unos datos concretos. De esta manera, da pie a conocer una triple información general sobre el escritor, la novela que se va a estudiar en esta unidad y la recreación fílmica. El reportaje tiene una duración de 12'37", por lo tanto, el profesor decide si lo proyecta completo o bien va haciendo pausas y resolviendo las cuestiones planteadas. Solución: 1. Barcelona; 2. 1933; 3. La aprehensión de la realidad; 4. *Encerrados con un solo juguete* (1961); 5. *Ronda del Guinardó*; 6. *Si te dicen que caí*; 7. Gonzalo Herralde en 1984; 8. Pijoaparte; 9. La Barcelona burguesa de 1957; 10. Un joven de provincias que ronda a una muchacha rica. Intenta describir un mundo de contradicciones para ver qué chispas surgen de esa contradicción. Ahora han cambiado las condiciones sociales. Ya no se mitifica al personaje de ideas de izquierdas; 11. Sugerir imágenes en cada frase y 12. Irónica y distanciada. También se habla del sentido del humor que contiene la novela.

*Nota: si bien en el reportaje se señala que la fecha de publicación de la novela es del año 1965, en numerosos estudios se ofrece la de 1966.

Se recomienda visitar la página web oficial de Juan Marsé: http://www.clubcultura.com/clubliteratura/clubescritores/marse/cronologia.htm.

2.a. En el reportaje televisivo se ha visto cómo uno de los protagonistas de *Últimas tardes con Teresa* se llama el Pijoaparte. Al leer el fragmento propuesto, se observa que se trata de un apodo o mote (véase lo dicho a propósito de este tema en la unidad 2). Define bastante bien al personaje que quiere ser pijo, alguien de una clase social alta pero que queda aparte, desclasado porque realmente no pertenece a ella. En el texto seleccionado aparecen varios datos importantes que muestran algunos de los temas que interesan a Juan Marsé en esta novela. Por un lado, el de las clases sociales, el hecho de mezclar a personas que no pertenecen al mismo estatus. Es importante que el alumno se fije en la descripción realizada de Manolo Reyes alias el Pijoaparte, con el color de sus manos oscuras que marcan una clase social trabajadora; su acento que indica que es un inmigrante y que no es de origen catalán: el llamado charnego. Por otro lado, se trata el tema de la frontera entre la realidad y la apariencia. Manolo Reyes

pretende ser quien no es (puede leerse de nuevo la descripción de cómo llevaba el pelo). Por último, podemos destacar la capacidad de ensoñación y fantasía que posee Manolo al pensar que tiene un origen social distinto al que vive ahora. Estos «cromos» o imágenes e historias fantásticas que tendrán algunos de los personajes, darán pie a los numerosos equívocos que surgirán entre los personajes por no interpretar la realidad adecuadamente, sino como a ellos les gustaría que fuera. Dichos cromos crecen en las novelas posteriores de Marsé con el nombre de *aventis*, es decir, las aventuras imaginarias de muchos niños y adolescentes durante la posguerra.

2.b. A partir de las descripciones de algunos de los personajes de la novela, se trata de trabajar el tema de las clases sociales, de analizar si Marsé los describe de alguna manera que los catalogue dentro del mundo de Manolo (clase social baja) o Teresa (burguesa). Bernardo Sans es amigo de Manolo en el barrio del Carmelo, barrio pobre de Barcelona lleno de inmigrantes. El dato que nos hace pensar que sea así, quizás se deba a la alusión a que «era el séptimo hijo de un gitano catalán». Hortensia también entra en este mundo. Ya el mote, la Jeringa, puede ayudarnos a identificar a este personaje con un estrato social menos elevado, además de describirla como un esbozo de Teresa, es decir, como algo falso que solo es una apariencia. En cuanto a Marta Serrat, madre de Teresa, se la define con adjetivos como «distinguida» que nos llevan a encasillarla en una clase social alta. Aquí Marsé toma una parte del cuerpo de ella, la pierna, para definir todo lo que representa esta clase: el confort, la tranquilidad y además se dice que posee convicciones religiosas con la frase «virtud monserratina», una alusión a la Virgen negra de Monserrat, que se venera en Cataluña. Sabemos que Luis Trías de Giralt pertenece al mundo de Teresa porque es un personaje que ha ido a la universidad y en los años 50 solo aquellos bien asentados económicamente podían permitírselo. Además, se alude a que no le falta el dinero gracias a la fortuna de su padre. En cuanto al léxico empleado que desconozca el alumno, se decide si se quiere insistir en él con algún trabajo específico. Se puede recomendar al alumno el libro de Juan Marsé *Señoras y señores* (Tusquets, 1988 y en Ediciones Alfabia, 2013) en el que el escritor escribe una serie de retratos e incluso se puede encontrar su autorretrato.

2.c. Actividad libre de opinión en la que interesa saber lo que piensan los alumnos acerca de las clases sociales y el motivo por el que insiste Marsé en su caracterización: uno de los asuntos de la novela es el deseo de ascenso social por parte del Pijoaparte.

2.d. La primera secuencia corresponde al comienzo de la película. Se ve cómo es el barrio de El Carmelo donde habita Manolo repleto de casas bajas. Se lava en la calle, por lo que probablemente no haya baños en el interior. No obstante, con la música de fondo y la iluminación dada a las imágenes, el barrio queda idealizado. En la otra secuencia se ve el salón de la casa de Teresa. Ella está leyendo sentada mientras la televisión retransmite noticias sobre Franco. Es un espacio grande, con muebles modernos. Están también sus padres viendo la televisión y tomando algo. Los dos espacios contrastan con claridad los distintos ámbitos a los que pertenecen los personajes.

3.a. Se lee la primera página de la novela que describe el fin de una fiesta en el mes de septiembre y cómo una pareja se cubre de confetis esparcidos por el suelo a causa de la brisa. La forma de describir es tan precisa y con tanto detalle (de colores, sensoriales, auditivas, de movimiento, etc.) que parece que estemos visualizando la escena. Es lo que se llama una descripción cinematográfica. Esa impresión de cercanía, de instantaneidad, se logra también por el uso del presente de indicativo, al haber una ausencia de distancia temporal. Con este fragmento se introduce la relación de este escritor con el cine. Se trata de un narrador en tercera persona, omnisciente, podíamos llamarlo visual, ya que el lector tiene la impresión de que lo está viendo todo. Se trata de crear la sensación de que la pareja camine hacia un altar para casarse, con esa lentitud que caracteriza a los novios. El confeti cae sobre Manolo y Teresa como si ellos fuesen los invitados de la celebración. Al soplar el viento fuertemente no les deja verse uno a otro (como en el juego de la gallina ciega, los personajes también van a tener una venda puesta en los ojos, ya que no se ven como son en realidad). También ese paisaje otoñal se convierte en algunos momentos en invernal, cuando se compara cómo ha dejado las calles el confeti con un paisaje nevado, «blanca espuma», «alas níveas» o «nube de copos blancos».

3.b. Se sigue trabajando con el alumno la descripción cinematográfica dentro del estilo de Juan Marsé, en esta actividad con las referencias implícitas al cine. Se familiariza al alumno con esta terminología o tipo de lenguaje. Solución: 1.B; 2.D. El recurso de la anticipación narrativa se utiliza en bastantes fragmentos de la novela. Ya el propio título de la obra es anticipativo; 3.C y 4. A (es cierto que el cameo es un término utilizado en el cine, pero aquí podemos equipararlo también a lo que hace Marsé introduciéndose en su propia novela, en este caso en la escena en que Teresa acude con sus amigos y Manolo a una sala de fiestas).

4.a. Las referencias fílmicas explícitas son todas aquellas que citan de manera concreta salas de cine, películas que se proyectan, actores, directores, carteles, programas con la cartelera cinematográfica, personas que trabajan en él como taquilleras, acomodadores, proyeccionistas o los propios espectadores. Asimismo, encontramos aquellas otras referencias que sirven para caracterizar y describir a los personajes literarios, normalmente comparándolos con actores o personajes cinematográficos. Las referencias al cine, tanto explícitas como implícitas, se acentúan conforme avanza su producción literaria. Solución: Texto 1. Algunos estudiosos han visto en este ejemplo una alusión a la película británica *La isla perdida* (*The Blue Lagoon*, Frank Launder, 1949), protagonizada por Jean Simmons y Donald Huston, que relata una idílica historia de amores adolescentes en el paraíso de una isla desierta. Esta referencia puede complementarse con una mezcla de imágenes de otras películas norteamericanas como *El hijo de la furia* (*Son of fury*, J. Cromwell, 1942) en la que Benjamin Blake (Tyrone Power) rompe con su pasado para hacerse rico recogiendo perlas en una isla y vivir junto a una de las bellas indígenas (Gene Tierney) en una cabaña; *De aquí a la eternidad* (*From here to eternity*, Fred Zinnemann, 1953) que da rienda suelta a la pasión amorosa entre Burt Lancaster y Debora Kerr. Ésta sale del mar en bañador y Lancaster queda prendado al verla. El narrador nos sitúa la escenografía del nuevo cromo de Manolo en una isla desierta que representa lo idílico, el romanticismo, el único lugar en el que la pareja puede encontrarse libremente sin trabas sociales. El Pijoaparte y Teresa están fuera de la realidad y el personaje masculino recrea el mito del paraíso eterno. El tiempo del idilio es el verano, el sol, el calor, como un paréntesis en las vidas que

normalmente llevan durante el año. Los sueños de Manolo se inspiran en el cine de Hollywood sobre todo de los años 40 y 50 del siglo XX. La voz del narrador presenta una simbiosis entre el nombre de la protagonista de esta novela y el apellido de la actriz. No solo es una asociación entre los nombres de las dos mujeres, sino también en el hecho de que están bronceadas por el sol, nadan bien. Se puede contrastar con la secuencia de la película [1h3'-1h7'] en la que Manolo apenas mira a Teresa cuando esta sale de la playa, ya que parece estar enfrascado en la lectura que lleva la chica. Por lo tanto, esta idea de mitificación no la transmite la película.

Texto 2. Se hace referencia explícita a un cartel en el que aparece la actriz estadounidense Marilyn Monroe. Se aprovecha para criticar la censura del momento, y se ridiculiza a la persona que le ha tapado el escote con pintura.

Texto 3. Se cita a otra actriz alemana, en este caso con el objetivo de describir a la dueña del bar.

Texto 4. En este caso se compara la forma de conducir de Teresa con la del actor James Dean y además se recuerda el suceso trágico de su muerte mientras iba conduciendo.

Texto 5. Alusión explícita a uno de los cines de la época en Barcelona. De hecho, Juan Marsé escribió años después el relato *El fantasma del cine Roxy* (1985) y el cantautor Joan Manuel Serrat compuso la canción «Los fantasmas del Roxy» (del disco *Bienaventurados*, 1987), la cual aconsejamos escuchar si se quiere insistir más en el tema de los cines. Además, se puede comentar al alumno que el gusto de Marsé por lo fílmico se plasma no solo en sus novelas, sino en sus colaboraciones como guionista en varias películas y en la publicación de libros como *Un paseo por las estrellas* (2001, Barcelona: RBA). En este libro el escritor intenta conectar a dos actores que en un principio no tienen una relación evidente, por ejemplo «De Pepe Isbert a Marylin Monroe», e invita al lector a un juego cinematográfico. Más tarde, en 2004, Marsé publica *Momentos inolvidables del cine* (Barcelona: Caroggio y Scrinium), donde el escritor escoge 99 escenas cinematográficas que para él son fundamentales y las comenta brevemente. Además de las referencias fílmicas, no puede olvidarse que en esta obra Marsé bebe también de las fuentes del melodrama, sobre todo en esos

«cromos» que Manolo imagina, como el de la familia de los Moreau o los sueños que posee de un rescate de Teresa y de esta manera ser compensado por los Serrat:

Cruzó por la mente del murciano un fugaz espejismo, residuo de los sueños heroicos de la niñez: aquello era un terrible tifón, la muchacha estaba sin sentido en el fondo de la canoa, a merced de las olas enfurecidas y del viento mientras él luchaba a pecho descubierto, ya la tenía en sus brazos, desmayada, gimiendo, las ropas desgarradas, empapadas (¡despierte, señorita, despierte!), sangre en los muslos soleados y ese arañazo en un rubio seno, picadura de víbora, hay que sorber rápidamente el veneno, hay que curarla y encender un fuego, y quitarle las ropas mojadas para que no se enfríe, los dos envueltos en una manta, o mejor llevarla en volandas a la villa: el haber sabido respetar su desnudez abría una intimidad fulgurante que él daría acceso a las luminosas regiones hasta ahora prohibidas («papà, et presento al meu salvador...» «Jove, no sé com agrair-li, segui, per favor, prengui una copeta...» y él, que se había herido en una pierna al trepar por las rocas con la bella en brazos (¿o era un esguince de haber jugado al tenis?) cojeaba, cojeaba, cojeaba elegantemente, melancólicamente al avanzar ante la admiración y la expectación general hacia el cómodo sillón de la terraza, hacia una bien ganada paz y dignidad futuras (38).

4.b. Manolo y Teresa van al cine y, por las alusiones que se hacen, ven la película *¡Viva Zapata!* dirigida por Elia Kazan en 1952. Sin duda, el texto sirve para demostrar el punto al que Teresa ha llegado de distorsión de la realidad, ya que cree que Manolo es un obrero revolucionario: al ver las imágenes ella identifica a Manolo con Emiliano Zapata (interpretado por el actor Marlon Brando). Le otorga una identidad errónea de donde nace el equívoco y el choque de realidades que viven Teresa y Manolo.

5. La novela consta de tres partes y se divide en secuencias. No hay capítulos marcados con ningún número o título, sino que cada secuencia está precedida por una cita (de Gil de Biedma, San Mateo, Baudelaire, Pedro Salinas, Pablo Neruda, etc.) que, en cierto modo, anticipa la narración.

6. Se ve la película completa que cuenta con una duración de 105 minutos. El profesor decide si la ve dentro o fuera del aula, depende del tiempo del que disponga o de la organización que quiera hacer. Se van teniendo en cuenta las cuestiones planteadas que se resolverán tras ver la película.

a. El Carmelo se representa como el lugar de la inmigración, el barrio pobre donde vive Manolo, si bien aparece un tanto mitificado por parte de Gonzalo Herralde. La torre en

la que viven Teresa y sus padres derrocha riqueza, como se aprecia en los espacios del salón, de la habitación o la terraza y está bien caracterizada.

b. Manolo se enfada con Maruja al descubrir que solo es la criada de los señores Serrat (una *marmota*, como él dice), porque rompe con sus planes de ascenso social. Al mismo tiempo, esta relación con la criada será la que propicie la conexión de Manolo con Teresa. Maruja se da un golpe en la cabeza que la deja postrada en el hospital donde ambos van a verla hasta que ella muere.

c. Al inicio aparece sobreimpreso «Otoño, 1957». En la novela se alude a la noche del 23 de junio de 1956, la verbena de San Juan; a octubre de 1956; a julio; a últimos de agosto y a la madrugada del 12 de septiembre.

d. Hortensia, sobrina de El Cardenal, está enamorada de Manolo si bien este solo la considera una niña, además de que pertenece a una clase social de la que quiere escapar. En la novela es el personaje que desencadena que la policía lo persiga en uno de los robos de motos de Manolo y provoca que lo metan en la cárcel. En el libro, se dice: «Hortensia, flor sin aroma, le había denunciado» (329).

e. Una voz en *off* transmite las palabras que Teresa envía a Manolo a través de una carta. En realidad se trata de una despedida por parte de Teresa, aunque Manolo la interpreta como una llamada de la chica, puesto que dice que se avergüenza de pertenecer a una familia aburguesada y cursi. Sin embargo, al mismo tiempo deja entrever que va a aceptar las condiciones familiares y que Manolo no va a formar parte de su vida. Se puede contrastar con las páginas 308-311 del libro.

f. Las palabras finales de la carta de Teresa «Sé rebelde, orgulloso y atrevido hasta la muerte» aparecen como fondo de la imagen de la casa de los Serrat golpeada por el mar y Manolo entiende entonces que es el final de la relación. En cambio, en la novela, estas palabras siguen provocando el equívoco en Manolo y se lanza a buscar a Teresa que se encuentra en la casa de Blanes. Sus planes se frustran al ser delatado por Hortensia a causa del robo de una moto y ser detenido por la policía. Marsé prolonga la novela con unas páginas finales en las que Manolo, dos años después, sale de la cárcel y va al bar donde se reunían Teresa y sus amigos. Encuentra a Luis Trías y entablan una conversación en la que este le cuenta a Manolo que Teresa se tomó toda

aquella historia con humor, como un chiste. Si al alumno le ha interesado esta novela, puede aconsejarse la lectura de *La oscura historia de la prima Montse* (1970), publicada después de *Últimas tardes con Teresa* en la que también vemos a Manolo el Pijoaparte en su afán de ascenso social.

7.a. Actividad libre en la que el alumno opina sobre la recreación fílmica que acaban de ver para seguidamente visionar un fragmento del programa de televisión sobre cine *Versión española* en el que, con motivo del Día del Libro, se ha rescatado esta película. Los dos críticos cinematográficos comienzan comentando el cierre que Herralde da a la versión fílmica y aluden al enigmático plano final de la ola que choca contra la casa de los Serrat. Lo interpretan como una metáfora de la rabia y el desencanto de Manolo contra la familia a la que no va a pertenecer nunca o, en general, como un enfado contra el mundo. La tormenta devuelve a la realidad al Pijoaparte. Los críticos detectan cierta rigidez en los personajes, en la forma de explicar las cosas. Aluden a cómo Maribel Martín, la actriz que interpreta a Teresa, tiene 30 años en la película, y este personaje no debía de pasar de los 19 en la novela. Se habla también de Ángel Alcázar, el actor que interpreta a Manolo, escogido más bien por sus cualidades físicas. Uno de los críticos ha echado de menos que no se hable nada de la infancia de Manolo y de sus sueños frustrados, y que se recoja solo la parte romántica de la historia. Asimismo, el habla de los personajes de El Carmelo no se corresponde a la forma de hacerlo de un charnego, con el deje andaluz. Aquí Manolo casi parece un locutor de radio. Después de ver parte de este coloquio, se comenta lo que han dicho los críticos de cine para opinar sobre lo qué se está de acuerdo o no.

7.b. Se comenta la opinión de Marsé sobre las recreaciones fílmicas que se han realizado de sus novelas, principalmente la idea de que el cine narra de una manera diferente a la novela, constituyen dos lenguajes distintos.

8.a. En primer lugar, se comentan con los alumnos las características que han visto que caracteriza la novela de los años 60 para después leer el párrafo que resume estos rasgos. Se verá que no todos coinciden exactamente con la novela trabajada, ya que no tiene, por ejemplo, un lenguaje tan barroco como el de *Tiempo de silencio* de Luis Martín

Santos (1962), que sí marca claramente la novela experimental, pero se encuadra a la perfección en estos años al emplear algunas técnicas cinematográficas en su texto.

8.b. Se trata de que el alumno lea la ficha que cuenta cómo era el cine y la televisión de los años 60, contexto coetáneo al de la novela, para que luego pase a leer la ficha del cine y de la televisión de los años 80 y compruebe qué características del nuevo contexto se ven en la película, dado que se trata de una novela de los años 60 cuya recreación fílmica se ha realizado casi veinte años después.

9.a. Se trata de que el alumno, en grupos de tres o cuatro, cree un *booktráiler* de esta novela, o bibliotráiler, que sería su término español, es decir, un vídeo promocional de la obra (al igual que las películas lo hacen con los tráiler), a partir de la música y la imagen. Para ello, el estudiante cuenta con todo lo que ha aprendido en esta unidad sobre la obra de Marsé. Así, se logra llegar también a un tipo de espectador al que le gustan las series de televisión y las películas. Se recomienda que el alumno vea algunos *booktráiler* para que se forme una idea de lo que se pide o bien que el profesor muestre un modelo a toda la clase. Por ejemplo, en http://blog.soopbook.es/noticias-y-novedades/una-pequena-seleccion-de-book-trailers-para-despertar-las-musas-de-tu-inspiracion/, se pueden ver algunas muestras o en http://www.alfaguara.com/es/video/booktrailer-de-todo-es-silencio/, como ejemplo de un libro que se ha llevado a la pantalla de Manuel Rivas. Luego, se graba un pequeño vídeo de no más de minuto y medio o dos minutos.

9.b. Cada grupo presenta el viíeo a los compañeros de la clase y después de verlos se decide entre todos el que les ha parecido que promociona mejor *Últimas tardes con Teresa* y se justifica el porqué de la elección.

10. Se puede utilizar la plantilla para comparar la novela y la película si se quiere hacer con más detalle. Se trata de un trabajo que se puede realizar en clase en gran grupo o bien de manera individual en casa y luego entregar al profesor. Véase lo dicho en la página 474.

4.4.4. Unidad 4. *El misterio de la cripta embrujada/ La cripta*

1.a. A la vista de este fragmento, la novela que se va a estudiar, podría pertenecer al género picaresco, narrado en primera persona, ya que el personaje se autodescribe como un delincuente cuya escuela es la calle. En el ámbito hispánico recuerda a la obra anónima *El Lazarillo de Tormes* (1554) o a la novela de Francisco de Quevedo *La vida del Buscón* (1626). Es un género sobre todo español, si bien influyó en la literatura universal como, por ejemplo, en la obra de Henry Fielding, *La historia de Tom Jones, un expósito* (1749). Pertenece al capítulo I de la novela.

1.b. El personaje opta por la alternancia temporal entre presente y pasado para presentarse porque quiere indicar al lector que continúa siendo un delincuente y un loco, pero muy listo.

2.a. El objetivo es concretar el género al que pertenece esta novela. Los nuevos fragmentos propuestos llevan a encajarla dentro de la novela de misterio, de detectives. Hay un caso que investigar, unos sospechosos a los que interrogar, un detective o policía que formula hipótesis o hace deducciones. Solución: 1.c; 2.a; 3.d y 4.b.

2.b. Se trata de un detective o de un policía, que va ser muy particular en este caso, ya que se ha presentado anteriormente como un pícaro, un delincuente y un loco.

2.c. Se indica al alumno que este detective es tan particular porque el escritor realiza una parodia de las novelas de misterio, eso sí, con mucho humor e ironía. Es un género que se puso muy de moda en la narrativa de los años 70 en España pero que, por ejemplo, popularizó ya Estados Unidos en la pantalla de los años 40 y 50. Uno de los ejemplos más claros, dentro de la literatura hispánica, quizá sea el de Miguel de Cervantes con *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, parodia de las novelas de caballería tan en boga en los siglos anteriores.

2.d. La finalidad es encuadrar las características de este género al que se le han otorgado varias etiquetas: novela negra, criminal, de misterio, de detectives, de suspense, de intriga. Para ello, se completa la tabla propuesta en la que se trata de describir cómo se caracterizan los personajes: normalmente un detective que tiene ciertas cualidades y unas manías concretas que lo definen. Puede contar con un acompañante. Los demás personajes variarán según dónde se desarrolle la trama. En

general, este tipo de novela se ubica en espacios urbanos, por lo que se realizará un importante retrato y crítica social. Es cierto que existen algunas excepciones como las novelas de Francisco García Pavón, que retratan los casos de Manuel González alias Plinio, policía en un pueblo manchego. El tiempo en el que sucede la acción se une a un presente que puede estar bastante conectado con el pasado y que ayuda a comprender los sucesos. Por último, los argumentos se centran en la resolución del caso o misterio propuesto, que se puede dar en distintos ámbitos (el político, el económico, el social, el amoroso, etc.) o ser un robo, un crimen, una desaparición. El fin es descubrir la verdad sobre un asunto que ha perjudicado a alguien. Aquí la destreza del escritor consiste en saber mantener en vilo al lector a través de la intriga creada, es decir, importa descubrir quién es el culpable, pero también cómo se ha llegado a esas conclusiones o conjeturas.

3.a. Los alumnos realizan sugerencias para el título de esta novela según los datos de los que disponen hasta ahora para después (3.b) tratar de escoger entre uno de los propuestos (pertenecen todos de la obra literaria de Eduardo Mendoza). Finalmente (3.c), se pide al estudiante que indague sobre la trayectoria biográfica y literaria de este escritor y anote los datos más importantes. Además, tiene que llegar a la conclusión de que como se está trabajando la novela de los años 70, solo se puede tratar de *La verdad sobre el caso Savolta* (1975) o de *El misterio de la cripta embrujada* (1978). Se puede comentar que tres más de estas novelas tienen como protagonista a este detective anónimo: *El laberinto de las aceitunas* (1982); *La aventura del tocador de señoras* (2001) y *El enredo de la bolsa y la vida* (2012). Así, que si les gusta la que se está estudiando, se pueden recomendar estos libros. El resto de las obras aquí citadas se publicaron en el siguiente orden: *La ciudad de los prodigios* (1986); *La isla inaudita* (1989); *Sin noticias de Gurb* (1991); *El año del diluvio* (1992), *El asombroso viaje de Pomponio Flato* (2008) y *Riña de gatos* (2010). Asimismo, la búsqueda de Internet tiene que conducir al alumno a encontrar las novelas que se han llevado a la pantalla que, además de *El misterio de la cripta embrujada* con el título de *La cripta*, han sido *La verdad sobre el caso Savolta, La ciudad de los prodigios* y *El año del diluvio*. Puede verse el cuadro final «Otras adaptaciones cinematográficas de la obra de Eduardo Mendoza».

4.a. A partir de la selección de un fragmento del capítulo II del libro se trata de contestar a una serie de preguntas:

a. Los personajes principales que aparecen son el comisario, la madre superiora, se nombra a la niña desaparecida (más tarde sabremos que es Isabel Peraplana), a sus padres, al detective-delincuente y al doctor Sugrañes, quien es el que se ocupa del protagonista en el manicomio.

b. El caso lo expone el comisario: una niña desaparecida en un colegio de monjas cuya desaparición no se solucionó, situación que se vuelve a repetir años más tarde.

c. El tiempo de la historia es 1977 y los hechos que sucedieron seis años atrás. En cuanto al espacio, por un lado, cabe distinguir que la conversación se produce en el despacho del doctor Sugrañes, que dirige un manicomio y, por otro lado, que los hechos tuvieron y tienen lugar en el barrio aristocrático de San Gervasio en Barcelona, en concreto, en un colegio femenino de monjas.

d. La perspectiva narrativa utilizada es la del detective loco en primera persona, quien además parece llevar claramente los tiempos de contar la historia, ya que al final del fragmento dice «nos condujo (…), por ende, al final de este capítulo».

e. La ironía se muestra en todo el fragmento en el momento en que el comisario busca al detective para llevar las pesquisas en un manicomio y reconoce que lo hace para evitarse el trabajo sucio y manchar el nombre de su institución (la policía). Hay también una crítica irónica cuando se reconoce abiertamente que el colegio de las monjas tiene un fin de lucro.

4.b. Pregunta de respuesta libre por parte del alumno. Además de lo ya expuesto por el propio comisario con total claridad, él no se quiere ensuciar las manos, es uno de los elementos que permite a Mendoza contar la historia con humor e ironía.

5.a. Si bien una de las prohibiciones del comisario Flores se ciñe a que el detective loco no se acerque a los familiares o al colegio, es una de las primeras acciones que lleva a cabo. Así que se va a entrevistar al jardinero actual. Para hacerle hablar, coloca algo de droga en la botella de vino que le ofrece. Al jardinero le da por decir tonterías y desnudarse, lo que provoca que las monjas, al contemplarlo desde una ventana, llamen a la policía. Como consecuencia de todo, el detective no puede conseguir ninguna

información interesante, solo el nombre del anterior jardinero (don Cagomelo) y el lugar en el que se encuentra ahora, una nave en la Estación de Francia. Es cierto que se crea una situación cómica para el espectador, a la que contribuye también la música seleccionada. Puede cotejarse con el capítulo VI de la novela «El jardinero aleve».

5.b. Se visionan las secuencias en las que el detective loco entrevista al jardinero. Se trata de que el alumno vea cómo a partir de estas escenas se consigue unidad dramática y continuidad a la narración del guion. De hecho, se puede equiparar al capítulo de una novela. En este caso, se compara con el capítulo VII «El jardinero morigerado». La primera secuencia tiene lugar en la nave donde trabaja el antiguo jardinero (Museo del Ferrocarril). Se oye mucho ruido de fondo, pero le cuenta al detective que estuvo durante cincuenta años en el convento. Dice que tenía contacto con las niñas en los recreos, momento en el que iban al jardín ya que debía tener cuidado de que no le estropearan las plantas. Las llama «diabillos». Aquí, el método empleado por el detective son las preguntas. La crítica aparece cuando el jardinero dice: «Las monjas me pagaban por debajo del salario mínimo y nunca me inscribieron al régimen de la Seguridad Social». La siguiente secuencia tiene lugar en el autobús que cogen juntos para ir a casa de don Cagomelo. Al ver una pareja que se besa, el jardinero lo critica y cuenta cómo está viudo y cómo en treinta años de casados nunca se tocaron. Se sigue con el método del interrogatorio y don Cagomelo cuenta que lo jubilaron sin darle ninguna explicación ni ninguna indemnización, solo le «regalaron un retrato del santo padre fundador de la orden y una suscripción gratuita de cinco años a la revista del colegio *Rosas para María*». Esta secuencia se enlaza con la llegada a la casa del jardinero para mostrarle al detective estas revistas. En la de abril del 75 aparece la niña desaparecida, ya se da el nombre completo, Isabel Peraplana, y se nombra a su mejor amiga, Mercedes Negrer que, casualmente, tampoco aparece en el curso siguiente. Además, las direcciones de todas las alumnas se encuentran en la última página. El detective loco roba la revista y se la mete en el bolsillo de la chaqueta cuando don Cagomelo no lo ve. Este le pregunta por qué quiere saber todo esto y él le responde que es porque quería informarle de que ha quedado vacante la plaza de jardinero en el convento.

6.a. El objetivo es conocer un poco más a los personajes. Se ofrecen al alumno tres descripciones de ellos que tienen que relacionarlas con el nombre del personaje. Se trata de que el estudiante observe el modo de describir y cómo alguna descripción se acerca a la caricatura, ya que es sarcástica y cómica y persigue provocar el humor en el lector. Solución: 1. Una monja; 2. Mi hermana; 3. Mercedes Negrer; 4. Pensión. En la descripción de la monja, el escritor se centra en la vestimenta, los complementos y el rostro; en la de la hermana del detective, hace una comparación con una cantante y actriz española, y perfila un retrato que comienza por la cabeza (la frente, los ojos, la nariz, la boca, los dientes), sigue por el cuerpo y las piernas, a las que llama «patas» produciéndose una animalización, de la misma manera que sucede cuando describe la nariz como porcina. Por último, se detallan las facciones de Mercedes Negrer y su cuerpo, destacando las piernas, las caderas, la cintura y los pechos. Se puede ver con el alumno el vocabulario empleado con detenimiento, el uso de la adjetivación, la forma de hacer un retrato, etc. Es decir, en estas descripciones se combinan la etopeya (o descripción del carácter, de la manera de actuar de un personaje), la prosopografía (descripción del físico, la vestimenta), la caricatura (descripción del aspecto físico y psíquico de manera humorística o satírica) y la topografía (descripción de un lugar o ambiente). Las figuras literarias empleadas, es decir, aquellos procedimientos lingüísticos y estilísticos que se usan para crear expresividad en el lenguaje, son la hipérbole o exageración, sobre todo en el retrato de la hermana (la describe como alguien extremadamente feo) o el símil (se compara a la hermana con Juanita Reina, una cantante y actriz muy popular entre los años 40 y 50).

6.b. A partir de la proyección de la secuencia que muestra a Isabel Peraplana probándose el vestido de novia para su próxima boda y en la que el detective irrumpe en la habitación para interrogarla, el alumno toma nota de los rasgos físicos y de carácter que ofrecen pistas de cómo es este personaje. Se trata de que después el alumno escriba una caricatura de Isabel siguiendo los modelos comentados en 6.a. Se les deja un tiempo en la clase (puede hacerse en parejas, depende del número de alumnos que tengamos) y luego se lee en voz alta. Otra opción es prepararla fuera de clase y entregarla al profesor para que lo corrija y después se lea también en el aula. Se

quiere lograr que el alumno utilice también el humor y la ironía, además de incorporar figuras literarias y practicar la técnica del retrato y la caricatura.

7. Primero, el alumno lee una serie de cuestiones para que tenga en cuenta a la hora de ver la película completa y luego se visiona.

a. En el libro, cuando el detective sale del manicomio, a la primera persona que va a visitar es a su hermana Cándida, que ya sabemos que es prostituta en un bar y hemos leído la descripción que se le hace. En la película, este personaje se transforma en la ex mujer del detective quien también trabaja en un bar de alterne y nada tiene que ver con la fealdad y la vulgaridad con la que la describe Mendoza en el libro.

b. Mercedes le dice al detective loco que la expulsaron porque mató con un cuchillo a un hombre que se quería escapar con Isabel. Esta historia no se la cree nuestro detective cuando le pregunta cómo cogió el cuchillo y no lo sostiene como si pudiera matar a alguien. Solo después de ser descubierta en esta fantasía-mentira, Mercedes termina contando lo que pasó en realidad: cómo la llevaron a una cripta que hay en el convento y cómo Isabel estaba allí también. En este lugar había un hombre-mosca (con una máscara anti-gas) y después de ese recuerdo para ella todo está confuso. Solo sabe que el padre de Isabel, el señor Peraplana, la envió al pueblo en el que se encuentra ahora impartiendo clases como maestra y que se le pidió, tras expulsarla, que guardara silencio. Este relato, en la película corresponde al minutaje 1h5'-1h22'; y en el libro a los capítulos IX y X.

c. Ya se sabe que el humor es muy particular, así que el alumno puede tener aquí opiniones dispares. Quizá le haya parecido gracioso el momento en el que el detective loco droga al jardinero actual del convento; o en el que le pregunta la hora a un hombre al salir de casa de Isabel Peraplana y le empieza a entregar todo el dinero que lleva encima, o en el instante en que llama a la madre de Mercedes y se hace pasar por alguien de la televisión. En el libro, también se pueden señalar algunos momentos humorísticos que, como decimos, lo serán según el humor de cada estudiante. A partir de la selección de algunos se pueden comentar con todo el grupo.

d. El comisario Flores le había ofrecido al detective loco que si todo salía bien le concedería la libertad, pero vemos que lo acusan de ocultar un delito (el momento en

que el irlandés muere en casa de su ex mujer, en el libro sucede en la pensión que se aloja y lo llaman el sueco); de agredir a la policía (esto no se termina de ver claro, más bien le toma el pelo); de poseer drogas (el LSD que le pone al jardinero en la botella de vino); de robar (a los de la estación de metro, el libro en el kiosco); de entrar en una casa que no es suya (la de Isabel Peraplana, si bien el mayordomo le abre la puerta porque se hace pasar por un recadero de una joyería); de suplantar la identidad (ante la policía, cuando el irlandés aparece muerto en el salón de la casa de su hermana. En el libro se identifica también ante el jardinero como Arborio Sugrañes o ante las criadas de Isabel como Toribio Sugrañes (es de destacar que utiliza siempre el apellido del doctor del manicomio); de abuso a una menor (tampoco es cierto, puesto que solo ha encontrado a la nueva niña raptada, pero no la ha tocado) y de profanar sepulturas (al levantar las baldosas del altar y encontrarse con un esqueleto, más que profanar se trata de ver que las monjas esconden huesos donde no deberían).

e. Tanto en la película como en la novela, el comisario Flores lleva a nuestro detective de vuelta al manicomio. El detective se muestra resignado, ve el lado positivo de todo (se le han permitido unos días de libertad, ha visto a su ex mujer, ha conocido una chica muy guapa, se ha resuelto el caso) y piensa que ya habría otras oportunidades para mostrar su cordura. La novela se acaba con este pensamiento, pero en la película vemos cómo al llegar a la puerta del manicomio, se vuelve y echa a correr para escapar y sentirse libre. Quizás, el planteamiento del director va acorde con los tiempos de transición que vive el país con la muerte reciente de Francisco Franco. El alumno opina sobre los finales y dice cuál prefiere o si se aventura a proponer otro diferente.

f. Actividad libre para que el alumno diga si ha descubierto la trama y quién fue el culpable de todo, si le ha sorprendido, etc. Si lo ha sabido, se trata de que exponga qué indicios, conjeturas o hipótesis han hecho que llegara a esa conclusión.

g. Quizás el título más reducido que plantea el director obedezca a razones puramente comerciales, dado que el público podría memorizar títulos mucho más cortos. El título propuesto por Eduardo Mendoza ya marca con claridad la idea de misterio, aventura. Para una lectura más pormenorizada de la novela pueden responderse las preguntas que se plantean en esta página web:

http://www.edu365.cat/eso/muds/castella/lectures/cripta/mientras.htm.

8.a. A partir de todo lo expuesto anteriormente, creemos que el alumno puede apreciar cómo en la novela de los años 70 se vuelve a un gusto por la narración, por el placer de contar, es decir, se recupera el interés por el argumento, se aparta del experimentalismo técnico de la narrativa de los años 60. En la forma de narrar se incorporan elementos como la ironía o la parodia de otros géneros (en este caso de las novelas de misterio). El narrador suele ser también el protagonista. Se tiene en cuenta que la novela seleccionada se publica tras la muerte de Franco, por lo tanto, había desaparecido la censura, lo que permite que existan distintas tendencias (novela histórica, poemática, testimonial, etc.). En cuanto al cine, se puede leer la siguiente crítica en la página web http://www.criticalia.com/pelicula/la-cripta. En ella, se comenta cómo la tradición del cine negro en España es escasa hasta la llegada de los años 70. En conscecuencia, podemos decir que el género negro despunta a la par tanto en la literatura como en el cine durante esta década y que sirve para la denuncia social. Además, en 8.b. se ofrecen sugerencias de otros autores de novela de misterio en España que el alumno puede buscar en Internet para descubrir cuál puede interesarle más para su posible lectura.

9. Como tarea final se propone que se inventen una nueva identidad y para tal fin se sugieren dos alternativas: a) la redacción de un autorretrato a partir de los modelos y pautas dadas (que describan su rostro, el cuerpo, con algún rasgo del carácter y que inserten algo de humor, casi escribendo una caricatura). Se pueden recordar también algunos modelos de cambio de identidad de la novela, como por ejemplo, cuando se presenta al jardinero actual del convento: «Soy don Arborio Sugrañes, profesor de lo verde en la Universidad de Francia» (capítulo VI); o ante las criadas de Isabel Peraplana, «me llamo Toribio Sugrañes y fui compañero de mili del señor Peraplana (…) Él hacía las prácticas de alférez y yo era turuta. Un día, en el campamento, una mula que iba alta estuvo a punto de darle una tremenda coz a Peraplana; yo me interpuse y le salvé la vida a costa de perder este colmillo cuya vacante podéis apreciar» (capítulo VIII).

b) La grabación de una supuesta llamada telefónica haciéndose pasar por otra identidad (para averiguar alguna información sin ser reconocido, etc.). Se puede proyectar de nuevo la secuencia en la que el detective loco llama a la madre de Mercedes simulando que es alguien de la televisión. La secuencia se corresponde con el minutaje 1h1' de la película.

10. Se puede utilizar la plantilla para comparar la novela y la película si se quiere hacer con más detalle. Es un trabajo que puede realizarse en clase en gran grupo o bien de manera individual en casa y luego entregar al profesor. Véase lo dicho en la página 474.

4.4.5. Unidad 5. *El Sur*

1.a. Se muestran a los alumnos dos carteles de la película *El Sur* y de la portada del relato que lleva el mismo nombre. Con este primer paso se pretende que el alumno formule hipótesis acerca del título y del argumento del texto fílmico y literario.

1.b. Se trabajan con el estudiante los paratextos, en este caso, la cita literaria del escritor alemán del Romanticismo, Hölderlin, que no está escogida al azar por parte de Adelaida García Morales. Probablemnte, la cita ya les sugiera la idea de una historia triste, melancólica que tiene lugar en el pasado. Se ponen en común las opiniones de todos. Después, cuando hayan visto la película y leído el relato, pueden contrastar sus hipótesis.

1.c. Algo similar se propone con la cita que encabeza el guion de Víctor Erice, quien sí ofrece el libro exacto de donde ha extraído la frase de Robert Louis Stevenson. El título se relaciona también con el del relato y la película. En esta cita late la idea de la fugacidad del paso del hombre en la tierra mientras la naturaleza pervive.

2.a. El comienzo de esta película ha sido muy comentado por los críticos de cine. Se plantea un análisis de la secuencia siguiendo las pautas indicadas en la tabla para así facilitarle la tarea al alumno. No se le pide que sea ningún experto en el lenguaje cinematográfico, sino que trate de buscar unas ideas generales para cada apartado. En cuanto al narrador, podemos decir que es el ojo del director quien a través del posicionamiento de la cámara nos va contando lo que sucede en las imágenes, al

mismo tiempo que nos damos cuenta de que es el espectador quien se sitúa en todo momento en el lugar de la adolescente, lo que denota que este será el punto de vista que se adoptará en la película. La escena se desarrolla en la habitación de una chica, como poco a poco nos va dejando ver la iluminación de la misma. El director ha dejado la cámara fija y se va viendo una ventana por la cual sabremos del paso del tiempo, una cama donde está la chica, quien escucha todos los sonidos y ruidos que proceden del exterior. El plano se repite varias veces lo que transmite una sensación de tedio, tristeza. En esta secuencia es muy importante el fuera de campo que nos informa sobre lo que está pasando. Parece que la escena ocurre a punto de amanecer. La chica puede saber la hora exacta puesto que al erguirse de la cama consulta su despertador, que no ve el espectador con claridad. Además, en letras sobreimpresas aparece «Otoño, 1957», lo que nos concreta la estación y el año, el tiempo histórico en el cual ocurre esta historia. El personaje principal que escucha lo que está sucediendo es la adolescente y las voces de dos mujeres nos indican que se encuentran en la casa. Parecen la madre de la chica y otra mujer, Casilda, que de momento se sabe que es alguien que está también con la madre en la casa. Otro personaje es el padre. Por la llamada telefónica de la madre sabemos que se llama Agustín y que trabaja en un hospital. La secuencia trata de la desaparición del padre de la chica adolescente y de la preocupación y angustia de la madre. Todo ello se narra teniendo muy en cuenta la fotografía utilizada, con una luz entre grisácea y azulada, casi tenebrista en esta escena de interior. Puede comentarse que muchos de los fotogramas parecen cuadros. Los planos utilizados son el medio (para la descripción de la habitación, con la ventana, la cama) y el primer plano para el rostro de la chica. Los ruidos que oye la adolescente son los que conforman lo que ha sucedido: primero, se escuchan los ladridos de un perro que alertan para que la madre de la chica baje unas escaleras, según las pisadas que oímos. También la escucharemos subirlas de nuevo. Su voz: «¡Casilda, Casilda! Mi marido no está. Simbad no hace más que ladrar». O sus gritos: «¡Agustín! ¡Agustín!» (se oye una puerta que se abre y se cierra). La madre llama por teléfono, ya que oímos cómo marca un número y conecta con el Hospital Provincial. Con esta llamada, y la voz de la madre fuera de campo, descubrimos que el padre es médico, que se apellida Arenas y que ella

llama para ver si se encuentra en el trabajo. Oímos también cómo Casilda le dice a la madre que la bicicleta de Estrella no está (se puede intuir que este sea el nombre de la hija). Si se considera oportuno, puede comentarse al alumno que la actriz que interpreta a esta chica es Icíar Bollaín, una conocida directora española de cine.

2.b. Se lee el inicio del relato para analizarlo también y contrastarlo con el texto fílmico. La narradora es la chica que acabamos de ver en las imágenes. El narratario (persona a la que se dirige) es su padre, pero parece que han pasado bastantes años puesto que se alude al descuido de la tumba y a que la madre ya no está. Por lo tanto, no parece que sea ya esa niña adolescente. En cuanto al espacio en el que sucede el relato, podemos intuir que la chica se encuentra también en su antigua habitación donde espera a que amanezca para ir a ver a su padre al cementerio, si bien describe que la casa está ya muy deteriorada. Sabemos que estaba alejada de la ciudad, en el campo. La idea de aislamiento y soledad se marca con la ubicación de la casa. La narradora aprovecha para mencionar el otro espacio importante, la otra ciudad donde la luz es diferente, que se encuentra en el sur y que guarda el secreto del padre. Se percibe como un sitio fantástico, cercano al sueño. Por lo tanto, con el fragmento, ya están presentados los dos espacios en los que se mueve esta historia. Los personajes son los mismos que en las imágenes excepto Casilda, que no se nombra, pero sí a tía Delia, una hermana de su padre; Agustina, una criada y Josefa, de la que solo sabemos, de momento, que el padre de la chica la odiaba. Se puede advertir al alumno que los nombres de los personajes cambian en la película respecto al relato. En este fragmento inicial sabemos con exactitud que el padre de la chica ha muerto y, además, que la muerte ha sido elegida, por lo tanto, se aclara que se ha suicidado. En el texto literario se insiste también en el secreto que oculta el padre. Como vemos, el relato crea igualmente una atmósfera de misterio con el léxico empleado (*raro, mago*, etc.) y con los hechos que se narran.

3.a. Se proyecta la secuencia que sigue a la anterior en la que la chica se sienta en la cama y la cámara se aproxima cada vez más a lo que esconde entre sus manos, que parecen abrirse como una flor. Vemos en un plano detalle una cajita en la que se guarda un péndulo. Seguidamente, esta secuencia se enlaza con un *flash-back* donde

aparece su padre con este objeto y la madre, tumbada en la cama, embarazada de ella. El padre adivina el sexo del bebé y su nombre: Estrella. Se puede relacionar con el anillo en forma de estrella que lleva la chica cuando hemos visto el péndulo. Junto a esta secuencia se proyecta la que aparece el padre y la niña (importante, vemos que Estrella aquí solo tiene ocho años) con unos hombres del pueblo que buscan un lugar donde cavar para sacar agua. Agustín les ayuda con el péndulo. El visionado de estas imágenes sirve al alumno para que complete la actividad siguiente (3.b) en la que el objetivo es trabajar el léxico relacionado con el mundo de la adivinación. Para ello, se leen las definiciones, extraídas del diccionario de la RAE y se relacionan con las palabras de más abajo. Solución: 1c; 2a; 3d; 4b. Parece que el padre de la niña se aproxima bastante a un zahorí. Puede aparecer otro léxico como *oráculo* (contestación que las pitonisas y sacerdotes de la gentilidad pronunciaban como dada por los dioses o las consultas que ante sus ídolos se hacían); *adivino* (persona que predice el futuro por agüeros o conjeturas); *sibila* (mujer sabia a quien se le atribuye un espíritu profético). No deben confundirse con *mago*, *brujo*, *hechicero* o *encantador*, que producen efectos o fenómenos extraordinarios. Asimismo, es importante observar las transiciones realizadas por Víctor Erice entre secuencia y secuencia a partir de fundidos en negro y encadenados.

3.c. Se sigue con la figura del padre. Para ello, se ve la secuencia en la que Milagros, la mujer que cuidó de su padre cuando vivía en Sevilla, aprovecha para hablar con la niña, ya que tienen que dormir juntas en la habitación. Previamente, se puede contextualizar la secuencia y se dice al alumno que la madre de Agustín y Milagros han llegado del sur para asistir a la Primera Comunión de Estrella. Primero, la conversación que escuchamos entre ambas se inicia de manera trivial: la diferencia de temperatura entre el norte y el sur, el tipo de gente: «algunos moros hay, pero camuflados», dice Milagros del sur. Esta le dice que su padre es un renegado porque nunca va a la tierra donde nació. La niña se interesa mucho por todo lo que pueda saber de su padre y principalmente por lo que está relacionado con ese espacio. Así, provoca a Milagros y le dice que sabe que su padre se llevaba mal con su abuelo, que se lo ha contado su madre. Y de este hilo se tira para saber que tuvo que ver algo el

bando en el que militaban cada uno, que al final el abuelo se quedó con Franco y su padre con la República. Lo que le quiere decir Milagros es que todavía es una niña y que no se debe preocupar por esas cosas. Más bien tiene que pensar en que mañana es su Primera Comunión y que va a parecer como una novia. Esta comparación no es inocente, como luego veremos en la película. Se destaca el habla andaluza de Milagros (interpretada por la actriz Rafaela Aparicio) y se pueden comentar los rasgos que oigan de este dialecto. Se pueden abordar también algunas expresiones idiomáticas que aparecen (*las fieras se amansan con la edad*; *cada dos por tres armaban la marimorena*; *convertirse en un demonio o en un santo*; *meterse en un túnel de difícil salida*). Asimismo, se puede avanzar al alumno que es de las pocas conversaciones que encontraremos en la película, basada sobre todo en los silencios o en la voz en *off* de Estrella adulta.

3.d. Estrella (de niña) entra en el desván, en el lugar al que su madre le prohíbe subir porque es donde el padre se encierra muchas veces. Estrella abre un cajón de la mesa del padre y encuentra unos dibujos con un nombre que se repite varias veces: Irene Ríos. Para el espectador, al igual que para la niña, se abre el misterio del padre hacia no solo un motivo de desavenencia familiar, sino quizás a algo relacionado con una historia de amor.

4. Se proyecta la película completa que tiene una duración de una hora y media. El profesor valorará si lo hace dentro del tiempo del curso o fuera de él. Se pueden leer las fichas técnica y artística para realizar una presentación del texto fílmico.

5.a. Se trata del banquete de la Primera Comunión de Estrella. La cámara enfoca en un primer plano el velo de la niña que aparece abandonado sobre su silla. Se recorre la mesa en la que los familiares dan palmas mientras suena un pasodoble bailado por Estrella y su padre. Después, la secuencia se cierra con la cámara que vuelve en dirección a los comensales y finaliza nuevamente en el velo de la niña. Las imágenes parecen insistir en la idea de que Estrella es una novia o así parece sentirse ella. Asimismo, se sugiere la excesiva devoción de la niña por su padre en ese momento de su vida. Se trata de todo un plano secuencia.

5.b. A continuación, se visiona un fragmento de un programa de televisión de la cadena pública que se llamaba *¡Qué grande es el cine!* en el que José Luis Garci, su

presentador y también director de cine, comentaba junto con otros críticos cinematográficos una película. Relacionan el cine de Erice con un cine de la quietud, asociado a los cuadros de los pintores Vermeer o Rembrandt. Se observa cómo utilizan los términos cinematográficos para describir la secuencia.

5.c. De nuevo se visiona otra secuencia en la que dos personajes mantienen un diálogo, en este caso Estrella (de 15 años) y su padre. Agustín la ha invitado a comer al Gran Hotel mientras en el salón contiguo se celebra una boda. Se inicia la conversación banalmente, el padre dice que esta mañana la ha visto con un chico. Estrella responde que se trata del Carioco y que está un poco loco, porque realiza pintadas por todos los sitios. El padre quiere hacer las paces con ella, porque siente que no se ha comportado bien. Estrella aprovecha para preguntarle quién era Irene Ríos. Le relata cómo lo vio aquel día ir al cine y luego escribir una carta en un café. El padre le confiesa que no la conocía, solo a una mujer que se parecía a ella. Su hija sigue insistiendo y ahora le cuenta cómo un día vio un papel con el nombre de Irene Ríos repetido varias veces. En ese momento, el padre va al baño y se lava la cara. Empieza a sonar el mismo pasodoble que el día de su comunión y se lo recuerda a Estrella, pero la chica ya quiere marcharse porque tiene su clase de francés y ve que su padre no termina de contarle su pasado. El padre intenta convencerla para que se quede más tiempo, pero no lo consigue. Estrella, al levantarse, coge la flor que estaba en el jarrón de la mesa y mira por los cristales de la puerta del salón donde se celebra la boda. Simbólicamente, se asocia a la escena de la comunión en la que Estrella se sentía muy unida a su padre, con esta en la que ya, años después, parece no sentir esa devoción por él, porque no acaba de sincerarse con ella y se obstina en guardar silencio.

6.a. La Arcadia es una región al sur de la antigua Grecia que simboliza la inocencia, la paz y la felicidad. Es decir, se trata de un lugar idílico y utópico, no maltratado por la civilización. Este motivo ha servido de inspiración a muchos pintores en sus cuadros, es decir, no solo es un tema de la literatura, sino que se extiende a otras artes. En la película, es el nombre del cine donde el padre ve la película *Flor en la sombra*, cuya protagonista es Irene Ríos. Es el lugar al que el padre acude para recordar en cierto

modo un pasado más feliz con, tal vez, esta mujer. Solución: Evocación de un mundo feliz perdido y añorado con nostalgia. Relacionado con la novela pastoril.

6.b. El fragmento de la película en blanco y negro que está viendo Agustín no es casual y ayuda a aclarar al espectador qué tipo de conflicto existió entre Irene Ríos y el padre de Estrella. Aquí se puede hablar a los alumnos de la *intertextualidad*, de cómo un texto se relaciona con otro. No sólo se insiste en ese fragmento de película dentro de otra, sino también en la canción *Blue Moon* que suena de fondo. Se trata del gusto de Erice por la inclusión de escenas relacionadas con otras películas como sucede en *El espíritu de la colmena* con *Frankenstein*. Si se ve oportuno, se puede ofrecer la transcripción al alumno y analizar el texto con más detalle.

TRANSCRIPCIÓN DEL DIÁLOGO

[Interior del cine. Agustín está viendo la película Flor en la sombra]

[La actriz está peinándose en el interior de su camerino, tararea una canción. Entra un hombre y la música se interrumpe]

Ella: ¿Tú?

Él: Sí, yo. ¿Te extraña?

Ella: Creí que...

Él: Anda, sigue, no te calles, atrévete a decirlo todo.

Ella: Te equivocas, no es lo que tú piensas.

Él: Creías que estaba muerto ¿eh?

Ella: No, no es cierto. Te lo juro.

Él: Por favor, no jures que dios te oye.

Ella: ¡Qué tonto eres!

Él: Sí, es verdad. Soy un tonto, por eso te quiero.

Ella: Anda, dame fuego. Bueno, ¿a qué has venido? Actúo dentro de un minuto y no puedo perder el tiempo.

Él: Quería decirte adiós.

Ella: ¿Te vas?

Él: No, yo no, eres tú la que se va.

Ella: Pero, ¿qué estás diciendo? Estás loco.

Él: Sí, es verdad, estoy loco. *[Saca la pistola, disparos]* Antes estuve escuchando un momento detrás de la puerta. Oí cómo cantabas nuestra canción. ¡Podíamos haber sido tan felices!

Ella: ¡Felices!

Él: ¡Sí, felices!

Ella: Nunca supe lo que era eso.

[Silencio]

Él: ¡Yo la quería! *[Grita, y se oye de nuevo la canción]*

7.a. Se escucha un fragmento de un reportaje de Televisión Española que realizó una entrevista a Víctor Erice que contaba que esta película nunca había estado pensada para dividirse en dos partes, sino que él quería hacer una con una duración de unas dos horas y media. Elías Querejeta, el productor, vino a decirle que por motivos económicos no podía ser y que con el material que tenía hasta ahora, bien se podía crear una película. Si se considera que es de interés para los alumnos, se puede ver el reportaje completo en el que, en su segunda parte, su director cuenta cómo era lo rodado en el sur (más allá de las postales que se ven del sur en la cajita que tiene Estrella) y cómo para él es una película incompleta pese a que obtuviera muy buenas críticas y a que ganara premios en los festivales de cine. Dice que en el guion original trataba el tema de la piedad en el rodaje del sur, que se hubiera realizado en el pueblo andaluz de Carmona. Asimismo, se puede comentar el hablar pausado y reflexivo de Víctor Erice, muy acorde con el tono de sus películas.

7.b. Adelaida García Morales lleva a Adriana a Sevilla, y en la casa en la que vivía su padre encuentra las cartas de Gloria Valle a quien decide visitar. Cuando llega a la casa se encuentra en el jardín a un chico de unos catorce años, que se llama Miguel. Adriana supone que se trata de su hermanastro. Además, descubre que Gloria Valle trabaja en una tienda de objetos de arte y muebles antiguos. También se entera de que Gloria le ha contado a Miguel que su padre murió cuando su madre estaba embarazada, un día que salió a pasear por la playa. Adriana lee el diario de Miguel y descubre la fascinación que ha ejercido sobre el chico. Ella comprende que tiene que marcharse y dejar intocable lo que la madre de Miguel le había contado sobre su padre.

8. En esta actividad se observa si el alumno ha trabajado con ambos textos. Se trata de responder a las afirmaciones, si han aparecido en el texto literario, en el fílmico o en ambos. Se pueden comentar con el alumno las decisiones tomadas por la escritora y por el director. Solución:

		RELATO	**PELÍCULA**	**RELATO/ PELÍCULA**
1.	La protagonista se llama Estrella.		X	
2.	El padre de la protagonista es profesor de francés en un instituto.	X		
3.	La madre de la niña fue maestra durante la República.			X
4.	La protagonista interpreta el papel de Juana de Arco con Mari Nieves.	X		
5.	Milagros cuidó al padre de la protagonista.		X	
6.	En el sur, la chica tiene un hermano.	X		
7.	La madre de la protagonista se enfada mucho con ella.	X		
8.	Carioco escribe en las paredes «Te quiero».		X	
9.	El padre no habla de quién era la mujer del sur.			X
10.	La protagonista se repite todo el tiempo: «La muerte no existe».	X		

9.a. En parejas, el alumno dispone de quince minutos para buscar información sobre Adelaida García Morales y Víctor Erice. Se trata de que el alumno averigüe si las afirmaciones presentadas son verdaderas o falsas. Solución: 1.V; 2. F. Antes publica *El silencio de las sirenas* (1986); 3. V; 4. V; 5. F. Estudió Ciencias Políticas y Derecho (no Filosofía); 6. F. El título es *El espíritu de la colmena*; 7. V y 8. V.

9.b. Se lee un texto que ofrece las características de la novela de los años 80. Se observa cómo esta novela se encuadra en el llamado posmodernismo, ya que se mantiene el gusto por contar pero dentro del intimismo y de la experiencia personal del personaje, se deja como marco un contexto histórico que se recupera, sin tratar de moralizar sobre él. Se remite a la ficha donde se comentan las características del cine y de la televisión de esa época. Se puede observar cómo en esta ocasión texto literario (1981) y texto fílmico (1983) coinciden en el tiempo, es decir, tienen un mismo contexto. Además, se puede remitir al alumno a la sección «Otras adaptaciones cinematográficas y

televisivas de los años 80» que sugiere títulos de otras novelas y películas que pueden despertar la curiosidad del lector/espectador y que contribuyen a completar un panorama de esta época.

10.a. Actividad libre en la que el alumno comenta los principales símbolos que aparecen tanto en el relato como en la película. Después (10.b), se enumeran algunos y los alumnos, en parejas o en grupos de tres, deben preparar una breve presentación en PowerPoint que trate sobre la simbología empleada tanto por la escritora como por el director. Pueden mostrar imágenes de los símbolos seleccionados, emplear textos breves para ejemplificar, etc. Se trata de desarrollar el espíritu literario del alumno, su capacidad de interpretación y de síntesis, ya que disponen de un tiempo máximo de diez minutos.

Norte: el silencio, el frío, la casa de campo rodeada por una tapia y un camino largo (el aislamiento). La imagen lo representa directamente.

Sur: lugar de la ensoñación, del misterio, de la infancia, del recuerdo, el amor, la libertad, la República, la Arcadia particular de cada uno, el lugar mítico que no aparece representado.

Estrella: el nombre de la niña/adolescente en la película (en el libro Adriana). Se relaciona con la luz, con la orientación. El anillo que lleva también tiene forma de estrella.

La Frontera: tanto en el relato como en la película es el nombre que se le da al camino que conduce hasta la casa y que representa la separación que existe entre esta vivienda y el resto del mundo. Simboliza la entrada al aislamiento y al silencio.

La Gaviota: nombre dado al hogar en la película. Aparece el letrero al lado de la veleta que indica las distintas direcciones o rumbos, quizá señala la búsqueda de los personajes en la comprensión con el otro, de la comunicación.

Arcadia: lugar utópico. Es el nombre del cine en la película. También se puede comprender como medio de evasión hacia otros mundos cuando nos cuentan una historia.

El péndulo: representa la magia, el misterio, la visión utópica o mítica del padre de la niña.

11. Se puede utilizar la plantilla para comparar la novela y la película si se quiere hacer con más detalle. Es un trabajo que puede realizarse en clase en gran grupo o bien de manera individual en casa y luego entregar al profesor. Véase lo dicho en la página 474.

4.4.6. Unidad 6. *Mensaka/ Mensaka. Páginas de una historia*

1.a y b. Actividad de precalentamiento en gran grupo que pretende contextualizar el panorama general de la literatura y el cine en esta década a modo de tormenta de ideas. Después, se sugiere la lectura del cuadro final «Narrativa y cine en los años 90», que destaca las principales características de estos medios artísticos en esta década. El cuadro se puede mostrar al alumno a través de una transparencia o fotocopiarse.

1.c. Seguimos con el intercambio y transmisión de contenidos socioculturales. Esta vez se trata de que el alumno reciba la información principal tanto del director como del escritor de forma que ponga en orden los datos y los complete en el cuadro. Aparecerá algo de léxico sobre cine como *tráiler*, si los alumnos no lo conocen se les explica que consiste en un resumen de la película, contada con las principales imágenes de esta, y que normalmente se proyecta antes de un largometraje. Sirve para hacer publicidad y motivar al espectador para que vaya a verla. Se puede aprovechar también para recordar qué es un Premio Nadal (premios literarios que se entregan anualmente en Barcelona), y depende del interés mostrado, se les puede preguntar si recuerdan los nombres de otros premios literarios. Solución:

SALVADOR GARCÍA RUIZ	JOSÉ ÁNGEL MAÑAS
Nace en Madrid en 1963. Licenciado en Ciencias de la Información. Su *opera prima* es *Páginas de una Historia. Mensaka.* Ha realizado los tráilers de *Entre Rojas*, *Tierra y libertad*, *Éxtasis.*	Nace en Madrid en 1971. Licenciado en Historia Contemporánea Ha publicado obras como *Mensaka*, *Ciudad rayada* o *Sonko 95.* Finalista del Premio Nadal en 1994 por *Historias del Kronen.*

EL DIRECTOR: Salvador García Ruiz
Nace en Madrid en 1963. Se licencia en Ciencias de la Información (Imagen y Sonido) por la universidad Complutense de Madrid. Para la productora Tornasol films ha realizado los *making off* de películas como *Guantanamera* (Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, 1995); *Desvío al paraíso* (1994) y *Territorio Comanche* (1997) de Gerardo Herrero. Es autor de los tráilers de películas como *Entre rojas* (Azucena Rodríguez, 1995), *Tierra y libertad* (Ken Loach, 1995), *Éxtasis* (Mariano Barroso, 1996). *Páginas de una historia. Mensaka* (1998), basada en la novela de José Ángel Mañas es su *opera prima*. Otras películas: *El otro barrio* (2000) y ha seguido con algunas adaptaciones como *Las voces de la noche* (2003) de Natalia Ginzburg y *Castillos de cartón* (2009), según la novela de Almudena Grandes.

EL ESCRITOR: José Ángel Mañas
José Ángel Mañas nace en Madrid en 1971. Es licenciado en Historia Contemporánea. Dentro del terreno literario ha publicado: *Historias del Kronen,* que quedó finalista del Premio Nadal en 1994 (Montxo Armendáriz realizó su versión fílmica); *Mensaka* (1995); *Soy un escritor frustrado* (1996); *Ciudad rayada* (1998); *Sonko 95* (1999); *Mundo burbuja* (2001); *Caso Karen* (2005); *El secreto del oráculo* (2007); *La pella* (2008); *Sospecha* (2010) o *Caso Ordallaba* (2011). Tras la lectura de sus novelas se aprecian ciertas constantes en el mundo literario de Mañas: Madrid, como espacio de sus historias. De hecho, se podría rastrear esta ciudad siguiendo a los personajes, para así analizar por dónde se mueven, como en las novelas de Benito Pérez Galdós. Al igual que en este autor, también existen personajes migratorios en los libros de Mañas, es decir, que aparecen en varias novelas: los personajes de Fran, Natalia, David de *Mensaka* los encontramos en la novela *Ciudad rayada*, por ejemplo. Desde el marco de la ciudad de Madrid se vertebran el resto de temas: las drogas y la bebida; los jóvenes (sobre todo los llamados «pijos» o niños de papá, la llegada a los 30); el choque generacional; el bar como centro de encuentro, dos de sus novelas llevan títulos de bares, Kronen y Sonko 95; la importancia de la música, la que se escucha en los bares, muchos personajes son músicos, tocan en algún grupo y luchan por la música al mismo tiempo que intentan hacerse un hueco en esta sociedad. Otro aspecto importante en este escritor es el lenguaje coloquial empleado en su obra. De hecho, en *Sonko 95*, el autor reconoce que una de sus intenciones es presentar el lenguaje de la calle (jergas, tacos, insultos, etc.).

2. Esta actividad se centra solamente en la película. En gran grupo, los alumnos tratan de averiguar el significado de la palabra *mensaka*= mensajero (pueden surgir propuestas originales si nadie ha visto la película con anterioridad). Asimismo, se hace una sinopsis de lo que se va a ver teniendo en cuenta el contexto literario y cinematográfico, el de los autores, el de la película (época en la que aparece, problemática, lugar donde se desarrolla, etc.). Después, se comparan todos estos aspectos con los del libro. Asimismo, se contrasta el título de la película con el de la novela que, se recuerda, se llama únicamente *Mensaka*.

SINOPSIS
David, Javi y Fran tienen una banda de música, si bien las ambiciones de cada uno de ellos son diferentes. David hace recados en su moto y vive desde hace años con Bea en una casa del extrarradio de Madrid. Javi y Fran son chicos de buena familia que quieren salir de casa de sus padres y, en caso de Fran, vivir el mundo de la fama. La buena acogida del grupo consigue que un mánager se fije en ellos y les propone firmar un contrato con una multinacional para grabar su primer disco. Esto hará que cada uno de ellos se plantee qué es lo que esperan de la vida.

3.a. Se lee en voz alta -entre cuatro alumnos de la clase, uno por cada personaje- un extracto de una de las secuencias de la película que se les contextualiza con el enunciado de la actividad. Se trata de prepararles para la comprensión audiovisual que tendrán después, sobre todo en aquello que tiene que ver con el lenguaje coloquial, muy utilizado tanto por el director como por el escritor. Se trata de la jerga especial hablada entre los jóvenes, de frases hechas o expresiones, del uso de tacos e insultos, que también forman parte de la lengua y que es importante que el alumno conozca matizando que es un registro que se emplea en determinados contextos informales.

3.b. En parejas, se subraya lo que piensen que está relacionado con el lenguaje coloquial. Se trata de agrupar en la tabla todo aquello que se ha subrayado en la actividad anterior. El alumno podría preguntar por otras expresiones que no aparecen en este fragmento. En este caso, se puede indagar dónde las ha oído, a quién, y después explicarlas y colocarlas también en el cuadro. Es importante insistir en todos los recursos utilizados en la conversación, y este puede ser un buen momento para recordarlo.

Tacos, insultos	*Cabronazos* (se resalta el sufijo aumentativo –azo); *cabrón*; *gilipollas*.
Frases hechas, expresiones	*Estar hasta los cojones*; *ir de coña* (se emplea para decir si alguien cree que puede reírse de ti, algo así como «¿estás de broma?»); *por todo el morro* (con mucho atrevimiento); *meter el morro* (entrar en algún sitio importante).
Elementos para introducir en la conversación, muletillas	Repeticiones (*en cada esquina*); *mira* (para llamar la atención del oyente; uso del diminutivo con diferentes valores, como la ironía (*patatitas*, *baladitas*); *hombre* (utilizado muy a menudo como añadido en la conversación); *venga*; *y hablando* (para hilar el discurso); *o sea* (más coloquial que *es decir*).
Léxico coloquial	*Tío*, *macho* (que pueden tener el valor de *hombre*); *joderse* (fastidiarse); *la puta basura* (se explica el uso de puta/puto delante de sustantivos, que resalta el enfado del hablante o se subraya que es algo negativo); *cojones* (que viene a tener un sentido parecido al de *puta* en la frase

	anterior, como de añadido); *condiciones guapas* (buenas, interesantes); *pasta* (dinero); *cañeros* (algo marchoso, con fuerza); *pijas*.

Esta actividad se puede aprovechar también para preguntar por varios referentes culturales. Por un lado, el de las tribus urbanas. En este caso, se puede decir brevemente lo que se entiende por *pijo*, y de esta forma se acerca al alumno a uno de los temas de este tipo de cine y narrativa). Por otro lado, se les pregunta si saben lo que son los 40 principales, o quién es Joaquín Sabina. Se trata de que poco a poco relacionen y observen en determinados contextos todas las características de esta década.

3.c. El objetivo es practicar y reconocer los distintos registros y para ello se propone un ejercicio de estilo cambiando el lenguaje coloquial por uno estándar, que ayudará a comprender también el significado del texto. Se puede utilizar el libro de Raymond Queneau, *Ejercicios de estilo* para extraer otras posibles ideas.

3.d. Los alumnos leen la ficha que tienen que completar para después ver la secuencia seleccionada y tratar de rellenarla al mismo tiempo. Después, el profesor les va preguntando cómo han completado esta ficha, ya que en las características de los personajes aparecen adjetivos de carácter y en los aspectos de la comunicación verbal los saludos. Asimismo, el profesor no deberá olvidar, a la hora de describir la secuencia, que los estudiantes empleen los términos propios del lenguaje cinematográfico (primer plano, plano medio, *racord*, *travelling*,...), ya estudiados a lo largo de este curso.

Características de los personajes	**David** Nervioso Hablador Habla con muchos tacos Parece tener las ideas muy claras: quiere hacer su música Se queja de todo	**Javi** Callado Introvertido Reservado	**Fran** Presumido Ambicioso realista	**Ramón** Manipulador Quiere vender
Físico	Pelo rapado, con patillas, ropa informal y descuidada	Delgado, pálido, mirada como ausente	Guapo, viste bien	Rasgos marcados, viste bien
Gestos	Mano en el hombro para saludar; apretón de manos; mover mucho las manos a la hora de hablar.			
Temas	La música, el trabajo, los jóvenes.			

A continuación, se ofrece la transcripción completa de la secuencia:

<De día. Interior de un bar, David y Javi comiendo juntos>

David: Estoy hasta los cojones de tanto cabronazo como hay suelto. En cada esquina, tío, en cada esquina, hay cuatro cabronazos dispuestos a joderte, y claro, al final siempre acaba jodiéndote uno. Mira, Javi, te voy a decir una cosa. El mundo es un sistema bien organizado. Como ese plato. Míralas. Todas las patatitas cortadas iguales. Míralas, míralas. Idénticas. Pim, pim, pim [*da con el tenedor en el plato de Javi*]. Vamos, no me jodas, hombre. Pues a ver si me explico por qué tienen que ser todas las patatas iguales. Pues no, las cosas no son así, macho. Pero ahora quieren hacer a todos de fábrica. Todos cortados por el mismo patrón. [*Javi mientras tanto tocando un huevo de chocolate de kinder sorpresa].* Comprando lo mismo, pensando lo mismo. El que es distinto, a joderle. Hasta que te hacen igual. Si te resistes: te tiran a la puta basura, por todo el morro, tío, ¿qué no?

Javi: ¿A ti no te han enseñado que con la comida no se juega? [*Javi abriendo el kinder sorpresa*]

D: ¿Qué sabes tú de la vida? Manda cojones que haya terminado tocando con un par de pijos como vosotros.

J: Mira, tío. ¿Tú sabes lo que es el rencor social?

D: El rencor social, dice [*con tono de desprecio*]. Venga, no me jodas. ¿Dónde has aprendido eso? ¿Para eso te ha servido estudiar Derecho? ¡Qué cabrón! Y hablando de cabronazos, porque esa es otra. Tu primo, qué. Porque vamos a ver, ¿por qué cojones tiene él que hablar primero con el mánager si el grupo somos los tres? Ni que fuéramos gilipollas ¿no? [*Javi ha sacado un pequeño reloj de pared del huevo*]. Si era algo tan importante que nos lo hubiera dicho a los tres. ¿O tampoco tienes nada que decir a eso?

J: Sí, que ahí vienen.

<Entran por la puerta del bar Fran y Ramón, el mánager del grupo>

Fran: ¿Qué pasa primo? [*Le pone la mano en el hombro a Javi*]

D: Muchas gracias por venir ¿eh? No tendríais que haberos molestado.

F: Estamos en pósters, chaval, deja ya de dar la bronca y atiende, que traemos noticias. Y bastante buenas.

Ramón: Los de Warner han oído la maqueta nueva y van a firmar.

F: Dentro de tres semanas ¡a lo grande!

R: Os querían colar un contrato que atentaba contra los derechos humanos. Pero a mí no me pillan. Vamos a sacar unas condiciones guapas y pasta por adelantado.

F: Sí, dicen que grupos como nosotros los tienen a patadas.

D: Pero buenos, no.

R: Siempre tienen que decir algo para marcar que controlan, que si tal y que si cual...

J: ¿Podrías hablar un poco más claro?

F: Quieren lanzarnos como un grupo joven, pero, no sé, con algo diferente.

R: Como unos nuevos poetas urbanos. Cuidando más las letras, menos cañeros. Los nuevos Joaquín Sabina, decían.

D: ¿Cómo, cómo, cómo? Perdona, es que no he ido a colegio de pago y soy un poquito lento. ¿Qué es eso de los nuevos Joaquín Sabina? Vais de coña o qué.

F: David, sabíamos que en algo tendríamos que ceder, lo sabíamos.

D: Pero no en eso, joder, macho. Yo trago con lo que sea, pero que no me digan el tipo de música que tengo que hacer. O sea, que no me voy a poner a hacer ahora baladitas pijas para llegar a los 40 principales. Vamos, no me jodas, que me voy a poner a cantar ahora «Pongamos que hablo de Madrid».

F: No alucines, David. Lo importante es meter el morro. Luego ya haremos lo que nos dé la gana. Pero primero hay que entrar, joder. ¿De qué nos ha valido grabar dos putas mierdas de discos independientes? Tampoco está tan mal entrar en los 40. Ligas el triple (*dice dirigiéndose a su primo*).

D: Yo paso. Conmigo no contéis.

R: Que yo sepa en el grupo sois tres. Warner lo tiene clarísimo. Lo tomáis o lo dejáis. Tenéis que decidir.

D: Yo ya he decidido.

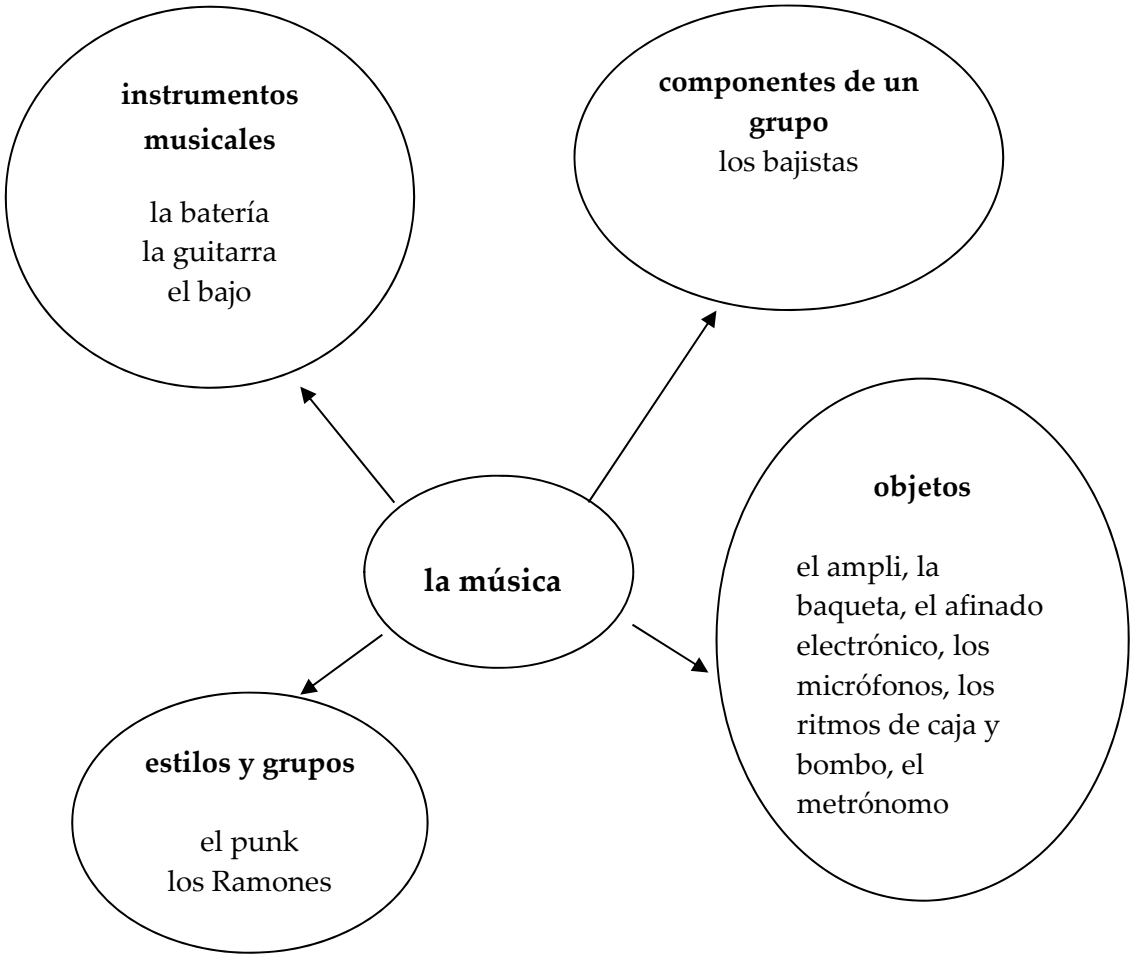
R: Mira, no tengo tiempo de discutir. Lo pensáis tranquilamente y volvemos a hablar ¿de acuerdo?

F: Bien. Gracias por todo.

R: De nada. [*Apretón de manos entre Fran y Ramón*] ¡Hasta luego! [*Ramón se marcha*]

3.e. Se remite al alumno a las páginas 23 a 30 de la novela. Pueden leerse en voz alta de tal forma que se trate de imitar en la medida de lo posible el estilo de los personajes a la hora de hablar. Sobre todo, el objetivo es que los alumnos reflexionen acerca de las diferencias y semejanzas que encuentran entre la secuencia que acaban de ver y la lectura del texto.

4. Se trata de ir también relacionando el texto literario y cinematográfico con los distintos temas que aparecen como, por ejemplo, la música. Para ello, se lee el fragmento seleccionado, que como se ve por la J. inicial está contado desde el punto de vista de Javi. Se aprovecha también para decir que la novela está narrada desde el punto de vista de ocho personajes, en primera persona, y que el escritor emplea las iniciales de dada uno de ellos a la hora de dar las diferentes perspectivas: D.=David, etc. En total son 18 fragmentos, 2 para cada personaje, y un epílogo. Los alumnos leen el fragmento (se puede hacer entre varios en voz alta) y después completan el mapa conceptual propuesto, haciendo de esta forma una lectura selectiva, ya que solo se busca el léxico relacionado con la música. Incorporamos vocabulario nuevo y se recuerda el que ya se sabe, puesto que lo van a necesitar tanto para el visionado de la película como para la lectura de la novela. De nuevo, pueden aparecer aspectos del lenguaje coloquial, pero este no será nuestro objetivo en esta actividad. Una vez completado el mapa se trata de reflexionar sobre las opciones que han seleccionado García Ruiz y Mañas a la hora de tratar el tema de la música.



Amplificador: dispositivo electrónico que se utiliza para aumentar la intensidad de la corriente eléctrica.

Baquetas: varillas o palillos que se emplean para tocar el tambor.

Metrónomo: una especie de reloj con el cual el músico fija el tiempo o el movimiento de la composición musical.

Se les pregunta después sobre las diferencias que observan entre la música que han oído en la película y las notas que han tomado sobre este tema durante la novela.

5.a. El objetivo de la actividad es presentar al resto de los personajes. Para ello, se proyectan una serie de secuencias encadenadas donde aparecen todos los protagonistas: Laura (hermana de javi) con sus amigos, Polaco y Lentejas, que mientras van en el autobús del colegio trapichean con las drogas; el encuentro fugaz entre Ricardo y Javi; Javi ve a Cristina pinchándose; Natalia, Bea, Javi, Fran, Eva y Laura en el concierto. Para orientar un poco al alumno, se explican, en primer lugar, los nombres de cada uno de los personajes y se mira el esquema propuesto.

Transcripción:

<Autobús del colegio donde van Laura, el Lentejas y el Polaco. Un estudiante se les acerca para pedirles droga>

Estudiante: ¡Hola, Polaco! [*Mirando al Lentejas*] Joder, Santi, ¿qué has hecho? [*Le dice mirándole el corte de pelo*] Vaya cambio, oye, mira, es que el sábado es mi cumple y vamos a dar un fiestorro. ¿Tú me puedes pasar diez tapones blancos y cuatro gramos de *speed*?

Polaco: ¿Para cuándo? [*Laura se gira al escuchar al Polaco, enfadada*]

Estudiante: Pues... para el viernes.

Polaco: Venga, está hecho.

Estudiante: Tú apúntame que yo te doy el toque.

Polaco: Vale, tío.

Lentejas: Oye, oye. ¿Has hecho los deberes de los del Quijote? No me he enterado de nada.

Estudiante: Pues te los paso, por la pasta y demás.

Polaco: De eso nada. Si no has hecho los deberes, te jodes.

Lentejas: Hombre, habló el empollón. Que no ha hecho un trabajo en su puta vida.

[*El estudiante se marcha*]

Laura: ¿Qué hostias has hecho con las pirulas? Si teníamos un montón para pasar.

Polaco: Nada, el cabrón de Ricardo que ...

Laura: Que qué...

Polaco: Nada, que el muy cabrón se las ha apalancado él y no da señales de vida.

Laura: ¿Pero tú eres subnormal? ¡¡Sabes la de pasta que es todo eso, subnormal de mierda!!

Polaco: Ya le pillaré, ¿eh? Ya le pillaré ¿Y tú qué coño miras? [*Se dirige a otro estudiante que se ha vuelto]* Quita la antena no vaya a ser que te caigan dos hostias bien dadas.

Lentejas: Mira, luego nos pasamos por la sala de máquinas, le pillamos y le quitamos todo lo que lleve encima. Pero descarao además.

Laura: Cierra el buzón, Lentejas.

Lentejas: Que no me llames Lentejas, ¿vale?

Laura: No vale, Lentejas. ¿Qué pasa Lentejas, me vas a pegar?

Lentejas: Mira, olvídame, tía.

Laura: Si le gusta que le llamen Lentejas. Le pone cachondo. Seguro que al llegar al cole lo primero que hace es ir al váter a cascarse una paja.

Polaco: Joder, Laura, menuda barrila estás dando hoy, ¿eh?

Laura: Si es lo que más hace con las tías. Si las tetas le acojonan, hombre.

Lentejas: Eso es mentira, el sábado pasado estuve con una piba, que te lo diga el Polaco...

Laura: Lentejas...

Lentejas: De Getafe que era. Al salir del Lunatik, ¿a qué sí?

Polaco: ¿Os vais a callar de una puta vez?

Laura: Lentejas...

Lentejas: Como me vuelvas a llamar Lentejas te mato. Te lo juro ¡te mato!

<La risa de Laura sirve de enlace con la siguiente secuencia en la que aparece Javi dirigiéndose al bar donde trabaja Cristina. Se cruza primero con Ricardo, que sale del bar>

Ricardo: Coño, Javi, qué pasa, tío. Eh, que esta noche es el concierto ¿no? Qué pasón, tío, qué guay. Pues no voy a poder ir macho [*Ricardo no deja hablar a Javi*], tengo unas *muvis* que te cagas. Bueno, pues nada [*le echa una mano en el brazo*], que vaya todo muy bien, ¿eh?

Javi: Vale.

Ricardo: Nos vemos. ¡Hasta luego!

<Javi entra en el bar. El reloj marca las 11:50h, como siempre. Ve a Cristina detrás de la cortina de la cocina, pinchándose en la pierna. Mira y se marcha. Después, Cristina levanta la vista>

<Es de noche. Vemos a Natalia llegar al bar donde tiene lugar el concierto del grupo de su novio Encuentro con Bea y los otros>

Natalia: [*Dirigiéndose a Bea*] Así me gusta, que te pongas guapa. ¿Has visto cuánta gente? ¿Qué hay de la chica de Javi? ¿No iba a traerla? Eso no me lo pierdo, ¡Javi con una tía! [*Se dirige al camarero*] Un *gintonic* de *beefeter* con limón exprimido en muy poca ginebra.
[*Bea se mira con Ramón, que está al fondo*]
Natalia: ¿No ha venido todavía?
Bea: No sé, no la conozco.
Natalia: Ya está ahí esa zorra. [*Dice Natalia mirando a una chica pelirroja, Eva, la camarera del bar. Bea se lleva a Natalia hacia el baño*]

Natalia: [*Frente al espejo y pintándose los labios*] Está en todos los conciertos. Seguro que la ha llamado Fran. Y de verdad, cómo la odio. ¿Tú crees que está tan buena?
Bea: No te agobies, Natalia. En cuanto un tío hace algo especial salen las mosconas alrededor. ¿Te acuerdas lo que me pasó a mí con la hermana de Javi? No dejaba a David en paz.
Natalia: Ya. Pero no es lo mismo. Esa era una niña. Esta es una zorra. Madrid está lleno de zorras.
Bea: Mira, Natalia. Fran es así. Es mejor que lo aceptes. Ya que te da una oportunidad podrías hacer lo mismo.
Natalia: ¿Ah, sí? Pues si eres tan lista aplícate el cuento. Seguro que has tenido un montón de oportunidades y no las has aprovechado.
Bea: Eso es lo que tú no sabes. [*Bea dice estas palabras de manera enigmática, saliendo del baño*]

5.b. El objetivo es que el alumno termine de conocer a los personajes que protagonizan la novela y la película. Para ello, se le pide que, con lo que ya ha aprendido del texto fílmico y literario en las actividades anteriores y con lo que acaba de ver, relacione los párrafos propuestos con uno de los personajes, y justifique el motivo de su elección. Por ejemplo, el número 1 es Fran porque le gustan las chicas, etc. Solución (señalamos

las páginas de la novela de donde se han extraído los fragmentos): 1. Fran (p. 52); 2. Javi (pp. 152-154); 3. David (p.15); 4. Natalia (pp. 81-82); 5. Bea (p. 42); 6. Cristina (p. 46); 7. Laura (p. 62) y 8. Ricardo (p. 78).

6. Antes de ver la película, se observa una última secuencia para trabajar los temas que aparecen en ella: las drogas, el choque generacional y la familia. Primero, el profesor contextualiza la escena y comenta lo que ha sucedido con anterioridad. Se aprovecha para observar cómo el cine cuenta esta situación a partir del lenguaje cinematográfico. Se recuerda que ya ha aparecido en otras unidades cómo describir una escena fílmica: planos, contraplanos, ruidos, etc. Transcripción:

<Ricardo se dirige a casa del Muelas para devolverle el dinero de la droga perdida>

Televisión (*aparece la escritora Elvira Lindo hablando y haciendo de presentadora*): Hoy vamos a hablar de nuevo de las drogas a petición de nuestros telespectadores, pero centrándonos en un aspecto, yo creo que de interés para todos y quien sabe de eso es el responsable...

[*Suena el timbre de la puerta. Vemos que la TV pertenece a una casa donde hay una abuela sentada en un sofá que lleva una toquilla sobre sus hombros y una manta en sus piernas*]

Abuela: ¡La puerta!

Madre: ¡Ricardo, majo!

Ricardo: ¡Hola!

Madre: ¿Qué tal?

R: Bien, tirando.

Madre: Como todos, hijo, como todos. Anda, pasa, pasa.

R: ¿No está su hijo?

Madre: Pues tiene que venir a comer. Así que siéntate con la abuela. ¿Te acuerdas de la pobre? ¡Ay! Yo estoy en la cocina, ¿quieres que te traiga algo para picar?

R: No deje, deje, gracias.

TV: ... Antes me contaba que hay madres que quieren ayudar a sus hijos comprando las drogas, para que así no entren en esos ambientes... tratando de dar un viso de seguridad, si yo voy a comprar la droga va a ser mejor, más pura...

Madre: [*Gritando desde la cocina*] ¿Qué tal tus padres? ¿Bien?

R: Supongo.

[*Ricardo quiere fumar*]

R: ¿Puedo? [*Le dice a la abuela. Ella le pone cara de reproche*]

TV: ... muchas veces son las abuelas las que se enfrentan a estos problemas ya que sólo han conocido a lo que se llama los borrachos de antes... [*La abuela sube el volumen*]

El Muelas: Hola, mamá, ya estoy aquí.

[*Al ver a Ricardo, lo coge rápidamente y lo mete en su habitación. Llena de santos y cuadros religiosos*]

El Muelas: Tú, qué pasa, que eres más gilipollas cada minuto que pasa o qué. Os he dicho miles de veces que aquí no quiere que venga ni Dios.

[*Ricardo le da dinero. Silencio mientras el Muelas lo cuenta*]

El Muelas: Falta. Y bastante.

R: Ya. Pero algo es algo ¿no? Mira, Muelas, te lo voy a ir pagando todo poco a poco ¿vale? Tú sabes que yo no dejo tirado a un colega.

El Muelas: ¿No? ¿Y esto de dónde lo has sacado? **[*Dice señalando el dinero*]**

R: Eso se lo he quitado a unos enanos que les vendo pastillas y mierdas de esas.

El Muelas: Pues ándate al loro, chaval, que una deuda no se paga con otra y tú sabes que esos chicos están todos pa allá. Es que no me gustaría que te hicieran papilla antes de que me lo pagaras.

[*El Muelas recoge el dinero*]

El Muelas: Por cierto, a tu amiguito David qué tal le va. Hace tiempo que no se le ve por el barrio desde que toca con los pijitos esos.

R: Nada, bien. Está ahí con el grupo a ver si lo sacan adelante y eso.

El Muelas: Pues a ver, que me parece a mí que ese se daba muchos aires en el barrio, pero para mí que se ha quedado a mitad de camino.

R: Como todos ¿no?

7.a. Se ve la película completa en una o dos sesiones de clase, según el tiempo del que dispongamos. Si no, otra opción es ponerse de acuerdo con los alumnos para verla en un horario no lectivo. Primero, se lee la ficha técnica y artística.

7.b. El profesor recuerda los aspectos en los que el alumno se debe fijar en la película, que como se puede apreciar, son los mismos que para la novela: el narrador (en primera persona, omnisciente...); el espacio (qué lugares aparecen con más frecuencia, externos o internos; las diferentes casas unidas a las clases sociales, el bar como lugar

de encuentro y los diferentes tipos que se ven, el llamado bar de viejo, la cafetería, el bar moderno de copas; la tienda donde trabaja Bea; el lugar donde ensayan); el tiempo (no sólo la combinación noche y día, si no el tiempo de los personajes, esa idea que late en toda la película de que existe un cambio de generación, que el tiempo pasa. Por ejemplo, la conversación de Bea y su madre en un café); los personajes (sus rasgos, que ya conocen de otras actividades, pero que les servirá para comprobar y añadir más datos); los temas que aparecen (pueden anotar momentos/secuencias de la película que ejemplifiquen estos temas); el lenguaje coloquial (se toma nota de todo aquello que escuchen, frases, insultos, etc., que ya hemos visto también en otras actividades anteriores). Otra alternativa es que se cree la memoria narrativa de la película, se apunte lo que se dice en cada secuencia y dónde tiene lugar.

***Páginas de una historia. Mensaka*: memoria narrativa**

Nº	**Espacio**	**Resumen**
1	Exterior. Calles de Madrid. De día. El pirulí de fondo.	Ricardo y Cristina se encuentran. Ella le pide droga.
2	Calle del barrio de clase media-baja donde viven David y Ricardo.	Breve encuentro entre David y Ricardo, se saludan.
3	Interior de un autobús de escolares. De día.	Sobreimpresión con la secuencia anterior. El Polaco pidiendo a una niña el dinero que le debe porque le ha pasado droga.
4	Exterior. La Moraleja.	Fundido. David en moto llevando el reparto.
5	Interior. De día. Bar obrero.	Comida entre Javi y David hablan de la música. Aparecen Fran y Ramón, el mánager. Les cuentan que una multinacional les ofrece grabar. Desacuerdo de David ante lo que cuenta Ramón.
6	Interior. Tienda de ropa donde trabaja Bea. Música de Andrés Calamaro de fondo.	Bea se encuentra a una amiga del instituto y le hace reflexionar sobre su vida.
7	Casa de David y Bea, con Javi, Fran y Ricardo. Cocina, salón, baño.	Los amigos están cenando y David opina sobre el panorama musical que no aborrece. Bea quiere irse a la cama pero ellos tienen la música muy alta. Se enfadan.
8	Interior. Escaleras del edificio. Ricardo vive en el piso encima de David.	Ricardo no quiere entrar a su casa.
9	Interior. Dormitorio de David y Bea.	Bea quiere hablar con David pero cuando lo intenta, éste ya se ha dormido. Observa las fotos de cuando hacían cosas juntos.
10	Interior. De día. Casa de lujo Javi.	Mientras la asistenta prepara los zumos de naranja,

	Cocina.	los padres de Javi le recuerdan que tiene que pasarse a una cita de trabajo a las 12h.
11	Interior. Habitación de un hotel.	Ricardo, un amigo de él y el Muelas (un camello) se disponen a pasar «farlopa» esa misma noche.
12	Exterior. De día. Una calle de Madrid. Interior de un bar.	Javi se dispone a ir a la cita de trabajo. Se para en una relojería donde ve que son las 11:50h. Antes, entra en un bar para comprar tabaco.
13	Interior. Habitación de un hotel.	Ricardo y un amigo no recuerdan dónde han puesto la droga. Les entra una paranoia. Aparece el Muelas y, al enterarse de la desaparición, se enfada muchísimo, y les dice que si no la encuentran que les dé el dinero.
14	Interior. De día. Bar donde ha entrado Javi.	Javi conoce a la camarera del bar, Cristina. Hay un flechazo entre ellos. Se da cuenta de que ya son las doce y cuarto. No puede ir a la entrevista.
15	Interior. Tienda donde trabaja Bea.	Llega Natalia para ver a Bea. En ese momento Bea está en la cafetería. Natalia compra una blusa cara.
16	Cafetería de enfrente de la tienda de ropa.	Bea habla por teléfono con Ramón, para decirle que deja la historia con él. Llega Natalia y hablan de la relación de ésta con Fran. Ella querría casarse con él.
17	Exterior. De noche. Una calle, en concreto una pared.	David, Javi y Fran pegan sus carteles con el día en que va a tocar el grupo *Séptima invasión*. David se enfada por tener que hacerlo.
18	Interior. Un bar.	Entran al bar y David discute con el pinchadiscos: él no tiene que poner los carteles. Además, les dicen que han cambiado la fecha del concierto. Más enfado.
19	Interior. Bar de Eva (la camarera que le gusta a Fran). Lugar de copas, moderno.	Fran da su idea sobre el amor y dice que él necesita absoluta libertad.
20	Interior. Bar de Cristina.	Javi entra al bar para decirle a Cristina que venga a su concierto el viernes. Ella dice que no puede y que la espera su novio. Javi se queda triste pero aún así, insiste en que vaya.
21	Interior. Casa del Muelas. Comedor y dormitorio.	Ricardo busca al Muelas para darle parte del dinero. Lo espera sentado con su abuela. Mientras, en la TV hablan sobre las drogas y los jóvenes. Llega el Muelas. Se enfada por verle en casa. Ricardo confiesa que le ha quitado el dinero a unos «enanos» (el Polaco, el Lentejas y Laura).
22	Interior. Casa de Fran: lujosa pero sucia y desordenada.	Llega Natalia. Fran le pide dinero. Ella se enfada, pero al final se lo da. Ramón lo llama y se marcha.
23	De día. Interior del coche de Ramón.	Ramón le cuenta a Fran que en realidad la casa discográfica está interesada en él.
24	Interior. Bar de Eva.	David quejándose a Fran y Javi de su trabajo y de la gente. Quieren ensayar.
25	Interior. Habitación de Laura.	El Lentejas le hace los deberes a Laura. Ella le confiesa que le gusta David, el batería, aunque no le haga caso.

		La madre se entera de que Javi no fue a la cita de trabajo.
26	Interior autobús escolar. De día.	El Polaco confiesa a Laura que le han robado las pastillas que tenían para vender.
27	Exterior. Calle. De día. Interior bar de Cristina. Cocina del bar.	A la salida del bar de Cristina, J. se encuentra con R., éste le dice que no puede ir al concierto. J. entra en el bar y ve a C. pinchándose.
28	Interior bar. De noche. Concierto en directo del grupo. Baño de chicas.	En el concierto Natalia ve a una pelirroja (Eva) que mira a Fran. Celosa. Lo habla con Bea en el baño. Surge el tema de la infidelidad. Después del concierto, Laura trata de ligar con David. Éste la rechaza. Cristina no ha ido al concierto.
29	De día. Calles. Puerta de Alcalá.	Un taxi tira de la moto a David.
30	Interior. Casa de David y Bea. Comedor.	David cuenta a Bea lo sucedido. Ella pregunta por la moto. Discusión. Él siempre quejándose, pensando que sólo tiene problemas, y ella nunca dice nada. Bea se va a trabajar.
31	Interior. Casa de David. Casa de Ricardo.	Ricardo llega corriendo y le pide a David que lo proteja. Laura y sus amigos lo buscan para que les dé la droga. David acompaña, después de ahuyentarlos, a Ricardo a casa (llena de pintadas y destrozada).
32	Interior. Bar de Cristina. De día.	Son las 16:15h, Javi no ve a Cristina y el dueño le dice que la han despedido porque les robaba de la caja.
33	Portal y casa de Fran.	Natalia llega y ve a Fran con Eva en la cama. Natalia sale corriendo y llorando.
34	De día. Calles de Madrid.	Javi empieza a buscar a Cristina.
35	Interior café. De día.	Bea tomando un café con su madre. Esta le deja dinero y le dice que se enfrente a los problemas que tenga con David, porque ya no es una niña.
36	De noche. Casa de Bea y David.	Bea llega a casa y ve a David haciendo la cena. Sonríe. Ricardo está también. Llega Natalia y cuenta lo sucedido. Se quedan a dormir en casa de David y Bea.
37	Rellano del piso de David.	Cristina ha localizado a Ricardo. Le pide droga.
38	De día. Calle de prostitutas de Madrid.	Javi, con el coche, sigue buscando a Cristina.
39	Interior. Dormitorio de Ramón.	Bea y Ramón siguen juntos.
40	Exterior. Calles. Casa de Javi	Javi encuentra a Cristina y la lleva a su casa.
41	Interior. Tienda de Bea.	Llega Javi y le dice a Bea que le ayude: quiere comprar ropa para una chica.
41	Interior. Casa de Javi.	Laura le dice a su hermano que C. se ha marchado y que se ha llevado dinero y joyas.
43	Local de trabajo del Muelas.	Laura y sus amigos comprando y tomando drogas. Nos enteramos de que ha sido Laura la que ha robado a sus padres. Deciden darle una lección de nuevo a Ricardo.
44	De noche. Casa de David, interior y	Reunión en casa de David. Fran y Natalia vuelven a

	exterior.	estar juntos. David baja a buscar unas cervezas, y Laura y los otros le pegan una paliza. Le confunden al principio con R. Javi ve todo y no hace nada.
45	Exterior. De día. Calles céntricas de Madrid.	Javi aparece bien vestido y con el pelo diferente. Nos demuestra que ha pasado algo de tiempo.
46	Interior. Casa de Bea y David. Interior. De día. Casa de Javi a medio amueblar.	Bea aparece con el pelo más largo y escribiendo a máquina (ha podido finalmente matricularse en la universidad). Está con David. Suena el teléfono y después de mucho tiempo es Javi. Pide a David que ponga la TV. Se saludan y hablan muy poco.
47	Exterior. De día. Salida del colegio en donde estudia Laura. Autobús escolar.	Laura se monta en el autobús y observa a una pareja.
48	Aparecen al final los créditos de la película.	Música de los Hermanos Dalton, y al final el tic-tac de un reloj.

8.a. En gran grupo, se pide la opinión del alumno de manera oral para después (8.b.), hacerlo de forma escrita con la búsqueda en Internet de alguna crítica cinematográfica de la película. De este modo, el alumno utiliza las TIC. O bien, puede sugerirse directamente el siguiente enlace http://elpais.com/diario/1998/05/03/cultura/894146406_850215.html, que incluye la crítica de Ángel Fernández Santos en el periódico *El País*, «Otro brote de talento» (3 de mayo de 1998). También puede trabajarse en clase más en profundidad y entonces podría darse el texto fotocopiado.

La ficción novelesca, un poco plana y esquemática, que cuenta Mensaka podría haber dado lugar a una película de parecida condición, pero no ha sido así: la imagen multiplica el corto alcance de la anécdota. En la pantalla, la endeble historia adquiere fuerza, variedad y riqueza, porque la tienen sus personajes tal como están encarnados por sus intérpretes. Una trama argumental de escaso fuste es convertida por un guionista claro y generoso en una buena percha libre, que deja abierto el relato a que lo empujen desde dentro los intérpretes y saquen de él incluso lo que no tiene, conducidos por un director igualmente transparente y generoso, que no los reduce a prolongaciones suyas o a marionetas de una petulante pretensión de estilo, sino que les da la iniciativa creadora para que sean ellos quienes despierten emoción y la conduzcan. Dice, y dice bien, García Ruiz que concibió e hizo Mensaka como película de actores, y ahora, ya hecha y vista desde fuera, queda añadir que -no podía funcionar esa su idea de otra manera- de magníficos actores, porque lo que éstos hacen, y hacen mejor que bien, no es fácil de hacer. De otra manera no hubiera sido posible la fuerte sensación de solvencia que

despide, incluso cuando balbucea, una pantalla hecha por novatos o casi novatos. En el cine español reciente están surgiendo un buen número de películas de esta especie iniciadora del despertar de uno o varios talentos, pero muy pocas son convincentes. La mayoría es ganga, morralla, pero Mensaka, en cambio, es una de esas raras primeras películas que no lo parece, que viaja apoyada por un equipaje de buen oficio, por lo que logra convertir en virtudes de llegada sus defectos, como esa aludida cortedad de la peripecia argumental, de partida.

La clave de esta conversión en Mensaka de la ganga en oro está en la construcción -desvelada por García Ruiz con mirada limpia y directa, con sencillez y sin los habituales bailes de san Vito de la cámara, es decir: lejos del gestualismo amanerado en boga dentro del cine de o sobre jóvenes- de los personajes por una decena de intérpretes casi aprendices bien conjuntados e interrelacionados por el director, entre los que hay dos actores (Gustavo Salmerón y Tristán Ulloa) y dos actrices (Laia Marull y Lola Dueñas) que se salen de la pantalla y forman en la memoria de ella un cuarteto de rostros con calidades que nos ponen ante el asombro. Es el caso de Lola Dueñas, que compone desde dentro, sin acudir a la menor explicitud, un difícil personaje a la deriva, y le basta para transmitirnos su dolor y su enigma la primera escena en que aparece. Y el de Laia Marull, que hace que su Beatriz convenza y conmueva sin esfuerzo, a la manera de una fascinante desconocida a la que, viendo la facilidad, la hondura y la luminosidad con que su rostro se abre ante la indagación de la cámara, se tiene al verla actuar por primera vez la inexplicable impresión no de descubrir, sino de recordar. Basta este estallido de nombres -un nuevo director con pulso recio y varios intérpretes desvelados por su solvencia- con armas y ganas de abrir caminos en el cine español que viene, para que Mensaka no sólo sea una película viva, sino necesaria, el vehículo de otro brote -y no abundan tanto como el optimismo ingenuo cree- de verdadero talento en la plaga de simulaciones de talento que pringan de confusión la salida a la luz de nuevas gentes que aguardan su hora de dar lo que llevan dentro a nuestras pantallas.

Para el director de esta buena película y sus magníficos -es en este apartado donde más singulares hallazgos ocurren en nuestro cine reciente- intérpretes, parece que esta hora les acaba de llegar.

9.a. Se divide la clase en grupos, y cada uno escoge un tema de entre los que propone el profesor: la ciudad, los jóvenes, la música, las drogas y la bebida o el lenguaje coloquial. Si no hay consenso, porque varios grupos quieren el mismo, el profesor puede anotar en unos papeles el tema, y los grupos escogen al azar. Se ponen manos a

la obra y escriben todas aquellas características que recuerden tanto de la película como de la novela. Las fichas llevan unas breves orientaciones.

9.b. Cada grupo expone durante un máximo de diez minutos la información que ha recopilado en su ficha temática. El resto de compañeros escucha y anota en las fichas la información que recibe de los otros grupos. El profesor, en cada una de las intervenciones, puede ayudar, comentar, formular preguntas, si algo no han dicho los alumnos, preguntar a los otros a ver si lo han observado.

10.a. Se pregunta al alumno por las principales diferencias que han encontrado entre el texto fílmico y literario. Se recuerda que puede utilizarse la plantilla elaborada para este efecto (veáse lo dicho en la página 474). Asimismo, se comparan (10.b.) los finales de ambos. Por ejemplo, en la película el grupo de música se disuelve. Por una parte, vemos a David y Bea que siguen juntos. Ésta ha podido estudiar lo que quería, David sigue trabajando de mensajero. Por otra parte, Javi ha empezado con un trabajo que le ha buscado su padre y Fran ha conseguido la fama y lo vemos cantando por la televisión. En el libro, David, tras la paliza que le dan Laura y sus amigos, está hospitalizado cinco meses. En ese tiempo, el grupo ha buscado a otro batería. Cuando David trata de volver, Fran le dice que no pensaba que saliera tan pronto del hospital, y que ahora tienen nuevas canciones. Finalmente, en 10.c. se pide una reflexión al alumno acerca del final que ellos hubieran pensado para la película.

11. Con todo lo trabajado en las actividades anteriores, ahora el alumno está preparado para reflexionar en qué consiste el cine de los 90 y la narrativa actual a grandes rasgos, siempre teniendo en cuenta que existen otras corrientes, aunque aquí no las hayamos analizado todas. Además, en este caso, tanto la fecha de publicación de la novela como la fecha de la película son coetáneas, por lo tanto, hay un mismo contexto.

12.a. Se trata de contrastar con la cultura de sus países. Se ven las semejanzas y las diferencias de los distintos aspectos tratados a lo largo de la unidad y se explota el tema de la interculturalidad.

12.b. Actividad para realizarla fuera de clase. Se trata de que el estudiante escriba todos los aspectos vistos en el aula de una forma ordenada y coherente. Se le comenta que no

debe olvidar escribir sobre las diferencias encontradas entre los dos textos, el literario y el fílmico; los temas; las características de los años 90 que aparecen, etc.

4.4.7. Unidad 7. *Crematorio*

1.a. A partir de una serie de portadas de novelas cercanas a la publicación de *Crematorio*, se pregunta a los alumnos si las conocen, si ha leído alguna o bien ha visto su adaptación. Se trata de mostrar otras novelas publicadas a partir del año 2000. Una vez que han observado las portadas con sus títulos, se les pide que las relacionen con su argumento. Como se verá, son todas muy dispares entre sí y de diferentes autores. Solución: a. Lorenzo Silva, *El alquimista impaciente*; b. Javier Cercas, *Soldados de Salamina*; c. Almudena Grandes, *Los aires difíciles;* d. Dulce Chacón, *La voz dormida*; e. Francisco Pérez Gandul, *Celda 211*; f. Juan Marsé, *Canciones de amor en el Lolita's club*; g. Paco Roca, *Arrugas* y h. Arturo Pérez-Reverte, *La reina del Sur*.

1.b. Si se ha realizado la actividad anterior, se puede comprobar que ese eclecticismo visto con los argumentos variados de las novelas anteriores, se observa en las características que ofrece este fragmento de un artículo del periódico *El País* que analiza la novela en el siglo XXI. De nuevo, el objetivo es contextualizar la obra que se va a trabajar en el aula y asimismo recordar las características de etapas anteriores para comprobar que el alumno avanza en la adquisición y aprendizaje de la literatura española de los siglos XX y XXI.

1.c. A partir del visionado de un reportaje del programa *Días de cine* «Un balance del cine español de la década» (emitido en la 2, el 9 de diciembre de 2010), se pretende que el alumno resuma las características principales del cine español. Su duración es de 9'40".

FICHA 7. El cine a partir del año 2000
○ • El nivel de producción ha ascendido, pero la cuota de mercado se ha reducido. Se produce más cine que en otras décadas, pero se compran menos entradas. • Nombres de directores que cosechan grandes éxitos y recaudación en la pantalla: Pedro Almodóvar (*Volver*); Alejandro Amenábar (*Los otros*, *Ágora*), ambos ganadores de un Óscar,

y Santiago Segura (*Torrente*).
• Destacan dos géneros: por un lado, el de terror (*El orfanato* de Juan Antonio Bayona; *REC* de Jaume Balagueró y Paco Plaza; *Los ojos de Julia* de Guillem Morales), y por otro, el de la comedia (*La gran aventura de Mortadelo y Filemón*; *Días de fútbol*; *El otro lado de la cama*; *El penalti más largo del mundo*; *Fuera de carta*; *Fuga de cerebros*).
Otros géneros (aventuras, policíaco, drama social): *Alatriste*; *Carmen*; *El laberinto del fauno*; *Celda 211*; *Las 13 rosas; Los Borgia*; *Los lunes al sol*; *Mentiras y gordas*; *Princesas*; *Los crímenes de Oxford*; *Salvador*.
O• Existe un buen nivel artístico y técnico, con directores y actores de proyección internacional.

Puede añadirse que en esta década se realizan películas que ponen el acento en problemas sociales como el paro, la violencia de género y hacia los niños. Como ejemplos, cabe destacar al director Fernando Léon de Aranoa en *Los lunes al sol*, *Princesas* y *Amador*; Achero Mañas y *El Bola* o Icíar Bollaín en *Te doy mis ojos*. Asimismo, el interés por recuperar la memoria histórica de la guerra civil y la posguerra se mantiene en películas como *Soldados de Salamina* de David Trueba; *Obaba* de Montxo Armendáriz; *Salvador* de Manuel Huerga; *Las 13 rosas* de Emilio Martínez-Lázaro; *Los girasoles ciegos* de José Luis Cuerda o *Pa negre* de Agustí Villaronga.

Como información complementaria, puede hablarse al alumno de la controvertida Ley Sinde (2009), que debe su nombre a la Ministra de Cultura Ángeles González-Sinde, quien durante el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero (2004-2011), la impulsó para que se regulara el canon de la propiedad digital, y se produjo así el cierre de algunas páginas webs que violaban los derechos intelectuales. La ley formaba parte del proyecto de la Ley de Economía Sostenible que pretendía modernizar la economía.

Otra novedad es que se comienza a rodar con cámaras digitales -que cuentan con una alta definición-, por lo que el director podrá comprobar el trabajo que está realizando en el mismo momento que rueda. Además, se puede entregar al alumno la siguiente ficha que ofrece un panorama de películas y directores españoles en estos primeros años del cine del siglo XXI.

EL CINE ESPAÑOL EN EL SIGLO XXI

2000	2007
Adiós con el corazón, J.L. Garcia Sánchez *Besos para todos*, Jaime Chávarri *El Bola*, Achero Mañas *Calle 54*, Fernando Trueba *La comunidad*, Álex de la Iglesia *Fugitivas*, Miguel Hermoso *Lázaro de Tormes*, F.F. Gómez y José Luis García Sánchez *Leo*, José Luis Borau	*Bajo las estrellas*, Félix Viscarret *Concursante*, Rodrigo Cortés *El orfanato*, Juan Antonio Bayona *La soledad*, Jaime Rosales *La Torre de Suso*, Tom Fernández *Las 13 rosas*, Emilio Martínez-Lázaro *Los cronocrímenes*, Nacho Vigalondo *REC*, Jaume Balagueró / Paco Plaza *Siete mesas de billar francés*, Gracia Querejeta
2001	**2008**
El cielo abierto, Miguel Albadalejo *En construcción*, José Luis Guerín *Fausto 5.0*, Carlos Padrissa / Isidro Ortiz / Álex Ollé *Intacto*, Juan Carlos Fresnadillo *Juana la Loca*, Vicente Aranda *Lucía y el sexo*, Julio Medem *Silencio roto*, Montxo Armendáriz *Sin vergüenza*, Joaquín Oristrell	*3 días*, Francisco Javier Gutiérrez *Camino*, Javier Fesser *Cobardes*, José Corbacho *El truco del manco*, Santiago A. Zannou *Los crímenes de Oxford*, Álex de la Iglesia *Los girasoles ciegos*, José Luis Cuerda *Sólo quiero caminar*, Agustín Díaz Yanes
2002	**2009**
800 balas, Álex de la Iglesia *La caja 507*, Enrique Urbizu *El otro lado de la cama*, Emilio Martínez Lázaro *En la ciudad sin límites*, Antonio Hernández *Hable con ella*, Pedro Almodóvar *Los lunes al sol*, Fernando León *Piedras*, Ramón Salazar *Smoking room*, Julio Wallovits / Roger Gual *La vida de nadie*, Eduard Cortés	*Ágora*, Alejandro Amenábar *Celda 211*, Daniel Monzón *Gordos*, Daniel Sánchez Arévalo *La vergüenza*, David Planell *Los abrazos rotos*, Pedro Almodóvar *Mapa de los sonidos de Tokyo*, Isabel Coixet *Pagafantas*, Borja Cobeaga *Tres días con la familia*, Mar Coll *Yo, también*, Antonio Naharro / Álvaro Pastor
2003	**2010**
Al sur de Granada, Fernando Colomo *Días de fútbol*, David Serrano *En la ciudad*, Cesc Gay *La flaqueza del bolchevique*, Manuel Martín Cuenca *Palabras encadenadas*, Laura Mañá *La suerte dormida*, Ángeles González-Sinde *Soldados de Salamina*, David Trueba *Te doy mis ojos*, Icíar Bollaín	*Balada triste de trompeta*, Álex de la Iglesia *Buried*, Rodrigo Cortés *Chico y Rita*, Fernando Trueba / Javier Mariscal *Pan negro*, Agustín Villaronga *También la lluvia*, Icíar Bollaín
2004	**2011**
El lobo, Miguel Courtois *La mala educación*, Pedro Almodóvar	*Arrugas*, Ignacio Ferreras *Eva*, Kike Maíllo

Mar adentro, Alejandro Amenábar *Tiovico c. 1950*, José Luis Garci	*La piel que habito*, Pedro Almodóvar *La voz dormida*, Benito Zambrano *No habrá paz para los malvados*, Enrique Uribizu
2005 *7 vírgenes*, Alberto Rodríguez *15 días contigo*, Jesús Ponce *Camarón*, Jaime Chávarri *Frágiles*, Jaume Balagueró *Iberia*, Carlos Saura *Ninette*, José Luis Garci *Obaba*, Montxo Armendáriz *Princesas*, Fernando León *Tapas*, José Corbacho y Juan Cruz *La vida secreta de las palabras*, Isabel Coixet	**2012** *Blancanieves*, Pablo Berges *Carmina o revienta*, Paco León *El artista y la modelo*, Fernando Trueba *Grupo 7*, Alberto Rodríguez *Todo es silencio*, José Luis Cuerda *Una pistola en cada mano*, Cesc Gay
2006 *Alatriste*, Agustín Díaz Yanes *Azul oscuro casi negro*, David Sánchez Arévalo *La educación de las hadas*, José Luis Cuerda *La noche de los girasoles*, Jorge Sánchez-Cabezudo *Salvador (Puig Antich)*, Manuel Huerga *Vete de mí*, Víctor García León *Volver*, Pedro Almodóvar	**2013** *15 años y un día*, Gracia Querejeta *Los amantes pasajeros*, Pedro Almodóvar *Las brujas de Zugarramurdi*, Álex de la Iglesia *El callejón*, Antonio Trashorras *Caníbal*, Manuel Martín Cuenca *Combustión*, Daniel Calparsoro *La Estrella*, Alberto Aranda *La gran familia española*, Daniel Sánchez Arévalo *Hijo de Caín*, Jesús Monllaó *Los últimos días*, Álex y David Pastor *Vivir es fácil con los ojos cerrados*, David Trueba
2014 *2 francos, 40 pesetas*, Carlos Iglesias *8 apellidos vascos*, Emilio Martínez-Lázaro *10000 kilómetros*, Carlos Marqués-Marcet *La isla mínima*, Alberto Rodríguez *Loreak*, José Mª Goreaga y Jon Garaño *El niño*, Daniel Monzón *Magical Girl*, Carlos Vermut *Torrente 5: Operación Eurovegas*, Santiago Segura *Justi&Cía*, Ignacio Estaregui	**2015** *Las ovejas no pierden el tren*, Álvaro Fernández Armero

2.a. Se trata de sondear entre los alumnos sobre el significado de la palabra *crematorio* como lugar donde se queman los cadáveres.

2.b. Para comprobar el significado, se escucha el videoclip de la serie de televisión que se realizó a partir de esta novela. La canción está interpretada por un conocido cantante español más conocido como Loquillo. Con lo que escuchan y lo que ven, se busca llegar

al significado del título de la obra, *Crematorio*, a partir de la alusión a las cenizas en el paraíso de las que habla el cantante. Si se quiere ver el vídeo completo de la canción, puede consultarse el siguiente enlace: http://www.youtube.com/watch?v=FNv57C0yOYY. Otra posibilidad es ver los créditos de la serie y trabajar sobre ellos, ya que aparecen distintas estampas de la trama que resumen muy bien la temática y el ambiente. Además, puede pedirse al alumno (2.c) que busque más información sobre el autor y que luego elabore una ficha común en la que aparezca la biografía y la obra principal de este, todo ello para desarrollar la expresión escrita, la capacidad de síntesis y emplear las TIC. Asimismo, el alumno puede seleccionar en la web algún vídeo en el que el autor hable de la obra que se estudia, de su proceso de creación, etc., para mostrar al resto de los estudiantes.

Rafael Chirbes nació en Tavernes de Valldigna (Valencia) en 1947. En su adolescencia, se trasladó a Madrid para estudiar Historia Moderna y Contemporánea. Vivió en Marruecos durante muchos años donde ejerció como profesor de español. Es escritor y crítico literario. También ha escrito reseñas gastronómicas y de relatos de viajes en la revista *Sobremesa*.

Obra: *Mimoun* (1988); *En la lucha final* (1991); *La buena letra* (1992); *Los disparos del cazador* (1994); la trilogía, *La larga marcha* (1996); *La caída de Madrid* (2000) y *Los viejos amigos* (2003); *Crematorio* (2007); *En la orilla* (2013).

Premios: Premio Nacional de la Crítica (2007 y 2014).

3. Se han seleccionado las características de los principales personajes que forman la trama principal de esta novela. Los fragmentos pueden encontrarse en los Extra del DVD. Primero, se leen y, después, el alumno trata de escribir un posible argumento de la novela. Se puede leer ante la clase y luego comprobar cuál se ha aproximado mejor a la idea de la obra.

4.a. Se observa el comienzo de la serie de televisión en la que Rubén Bertomeu y Traian mantienen una conversación en lo que parece ser la cafetería de un hotel. Rubén parece estar actuando como consejero-profesor de Traian, intenta convencerlo de que hay que hacer los negocios que llevan de otra manera porque no vienen buenos tiempos. Traian quiere participar más en los negocios de Rubén, sobre todo, en la construcción de unos apartamentos en la Costa Azul. Se transcriben las palabras de Rubén para que el alumno pueda analizar despacio lo que dice, ya que su discurso es bastante metafórico

(por ejemplo, cuando habla del banquete y de la gran comilona). Se indica al alumno, si no lo hace él primero, que se relata el hecho de que solo unos pocos se han enriquecido aprovechándose de los demás. En este caso, tiene que ver con la crisis del ladrillo o la llamada burbuja inmobiliaria. Se comenta también que Traian advierte a Rubén de que Collado, uno de sus ayudantes, lo está molestando y de que lo retire, porque si no acabará mal. Además, sabemos que a Rubén se le ha muerto su hermano por el pésame que le da Traian.

4.b. Se selecciona un fragmento de la novela que en la serie vendría a corresponder a la secuencia con la que se abre el episodio 1. Se trata de un monólogo interior de Rubén Bertomeu, en primera persona, aunque parece haber otro narrador cuando se dice: *Sarcós y Collado, los dos forzudos del circo de Bertomeu, acompañándole a aquella última reunión, mientras él le explicaba al ruso.*

La idea que se repite en el episodio es la siguiente:

Vendrá la etapa de la moral pública. Si al principio hay que comérselo todo, deprisa, y en tres o cuatro bocados, para que no te lo quiten del plato, luego, a medida que uno se civiliza, hay que aprender otras cosas, hay que aprender a servir el banquete, el orden en que tienen que ir apareciendo los platos, las etiquetas de los vinos […] *Por un principio elemental, los ricos nunca pueden ser demasiados, no puede haber una clase dirigente que abarque medio país, una economía que se rija por asamblea. Si muchos tienen mucho dinero, el dinero pierde valor, deja de ser útil. El dinero vale porque hay poco y porque el poco que hay se acumula en pocas manos.*

Y la transcripción de la secuencia dice así:

Los ricos nunca pueden ser demasiados, Traian. Si muchos tienen dinero, el dinero pierde valor y ya no es útil. Es así de sencillo. Ya hace tiempo que se acabó la gran comilona. Eso de comérselo todo deprisa antes de que te lo quiten del plato. Ahora ha llegado el momento de la moral pública. Cuando uno se civiliza hay que aprender nuevas cosas. A servir el banquete, a elegir las etiquetas de los vinos, manejar los cubiertos.

Se mantiene el discurso metafórico. Se puede abrir un debate sobre el tema planteado de las clases sociales, el dinero en manos de unos pocos, etc.

5.a. En la secuencia seleccionada se ve cómo Rubén Bertomeu trata de organizar el entierro de su hermano Matías. Rubén llega al hospital y allí está Mónica, su mujer, a quien le pide que se ocupe, junto con su hija, de los preparativos en la casa que tienen en común para celebrar allí el velatorio. Seguidamente, vemos una llamada de Silvia a

su padre, quien discute la solución que se quiere dar para el entierro -esta no está de acuerdo con llevar el cadáver a la casa de su padre-, pero termina aceptando. Rubén mira el cadáver de su hermano y se queda observando el cuerpo bajo la sábana, lo que le lleva a recordar una conversación que tuvo con él en 1981 en Finca Benalda, la casa de sus padres. Es decir, a partir de un *flash-back* vemos a los personajes cuando eran jóvenes y se destaca lo diferentes que eran. Ya en ese momento, Rubén le dijo a su hermano Matías que quería construir sobre algunos de los terrenos familiares. Su deseo es hacerse constructor mientras que su hermano quiere seguir en política en un despacho fuera de Misent. De ese momento, han pasado más de veinte años. El episodio muestra más instantes del pasado de los Bertomeu como, por ejemplo, la manera en la que Rubén consiguió las tierras de su familia, ya que la madre se opuso a su idea de utilizarlos para construir edificios. Nos sirve para conocer a los personajes en acción: a Rubén, Mónica, Silvia y Matías.

5.b. La siguiente secuencia enlaza con la anterior, si bien en el montaje original aparece en otro momento posterior. Se trata de que el alumno vaya descubriendo el tipo de negocios que persigue tener Rubén y cómo es la relación con su familia. Así, sabemos que Rubén quiere que su madre y su hermano le vendan unos terrenos para poder pedir un préstamo y construir edificios, porque «se trata de crecer». La madre se aferra a la tradición, argumenta que siempre se han ocupado de la agricultura, del cultivo de naranjos y que aunque rinden lo justo no quiere que los turistas vengan para quedarse con esos pisos que edifique.

6. A partir de la lectura de un fragmento de la novela, se trata de entender el título del episodio televisivo que relata el oficio de vender pisos a los turistas que visitan la costa mediterránea. Se pretende introducir al alumno sobre el tema de la burbuja inmobiliaria y la corrupción consiguiente y contrastarlo con aquello que haya podido suceder en sus países a propósito de este problema.

7. Se trata de que el alumno vea los 8 episodios que componen esta adaptación televisiva. Cada uno tiene una duración aproximada de unos 50 minutos. Depende del tiempo del que se disponga podrá optarse por ir viéndolos durante el curso o bien decir al alumno que los vea fuera de clase y luego se corrigen las actividades en el aula.

Para ello, se propone una serie de actividades para cada uno, que el alumno puede ir respondiendo conforme ve los capítulos. Soluciones:

Episodio 2

a. Principalmente se habla de Collado.

b. Mediante un *flash-back*, vemos cómo Bertomeu y Collado viajen a México en 1982 para negociar con unos caballos que van a llevar en su vientre kilos de cocaína y que transportarán posteriormente a España.

c. Rubén le dice a su nieta que no le va a poder dar más dinero porque así se lo ha prometido a su madre, y que si quiere seguir en Londres tendrá que cumplir asistiendo a la academia. Finalmente, su abuelo le sugiere que si quiere dinero trabaje para él en su empresa, como comercial, es decir, mostrando los pisos que hay que vender. Miriam acepta y por la llamada que realiza a uno de sus amigos, se deja entrever que tendrá otras ideas para los apartamentos, en lugar de venderlos.

d. Mónica se va a un centro de relajación y mientras está en la piscina de burbujas escucha cómo Menchu, una conocida del matrimonio Bertomeu, y que la hemos visto al principio del capítulo cenando con ellos, la critica con la masajista. Dicen que es la típica chica espectacular, de barrio, con la que solo un hombre se acuesta para tener una aventura y que luego son de las que van a un programa de televisión para conseguir fama. Una señora que se ha dado cuenta de la situación, le aconseja a la salida de que lo mejor es que se case con Rubén y que aproveche sus armas de mujer para obtener dinero y seguridad.

e. Nos enteramos de que Sergio, uno de los artistas que exponen en la galería de Silvia, es su amante.

f. Hemos visto durante todo el capítulo cómo Collado se ha empeñado en fugarse con la prostituta Irina, y deja abandonados a su mujer y a sus dos hijos. Pero Yuri, enamorado de Irina, irrumpe en la fuga y causa heridas importantes en Collado quien termina en un hospital con graves quemaduras y con ganas de hablar con la policía. A todo ello se suma el anhelo de Collado de vengarse de Bertomeu. Se observa la importancia del fuego en la serie, ahora Collado con las quemaduras (personaje que se

quiere hacer desaparecer) y, previamente, hemos visto cómo en este capítulo Silvia tira las cenizas de su tío en un árbol de la finca en la que vivió parte de su vida.

Episodio 3

Este episodio se centra principalmente en Traian, en cómo se conocieron en el año 1996 y en cómo el ruso buscaba compartir negocios con Rubén. Solución: 1.V; 2. F (Silvia quiere hablar de Miriam pero Juan, solo piensa en una beca que le han denegado y en hablar con el rector); 3. V; 4. V; 5. V; 6. F (de momento la policía no manda vigilancia hasta que se sepa más del asunto); 7. F (la presentación comienza a las 19h. Se hará con dos pantallas de plasma y habrá luego un cóctel con chicas); 8. F (Lola quiere saber en qué se ha metido su marido, pero Zarrategui le dice que eso debe contárselo Collado cuando las aguas se calmen); 9. V; 10. F (no llega a decírselo porque Lola está delante); 11. F (suena la alarma del piso que tiene que enseñar Miriam); 12. V; 13. F (la dice Traian cuando ve que Rubén no quiere seguir con él en los negocios pero le ha ofrecido trabajar con alguien que también le interesa el mundo del fútbol. Rubén ve que las cosas se están poniendo feas con el asunto de Collado y no le interesa que lo relacionen con Traian); 14. F (porque lleva 20 años en la casa y ella quiere cambios); 15. V; 16. F (Sarcós no ha conocido a nadie en la fiesta de presentación de Costa Azul); 17. F (los encapuchados parecen querer robar el dinero de Bertomeu puesto que les piden a Mónica y Silvia que abran la caja fuerte. También se trata de dar un buen susto a Rubén, ya que se ha visto la imagen de Traian en un coche fuera).

Episodio 4

a. La narración en el pasado versa sobre la madre de Rubén Bertomeu y la causa por la que terminó en una silla de ruedas, al tropezarse en su propio campo cuando buscaba a Matías. La madre ha visto que los ingresos familiares y la producción han bajado muchísimo desde que lleva las cuentas el hijo pequeño.

b. Primero, Rubén ha mandado a los suyos para que de buenas maneras el campesino trate de firmar, pero no quiere. Bertomeu piensa que si va él podrá convencerlo, pero no es así, el señor se aferra a sus terrenos y no quiere venderlos. Le manda a «dos policías» para asustarlo con la mentira de que no cumple las leyes de riego y le van a cortar el suministro del agua. Pero el campesino dice saberse todas las leyes y él cree

que no incumple ninguna, por lo que no surte ningún efecto. Después, Sarcós envía a unos motoristas para que pisoteen los campos del anciano, pero este se defiende disparando con una escopeta. Finalmente, el propio Rubén localiza al único familiar que le queda al campesino, una sobrina a quien le pide que firme la incapacidad mental de su tío a cambio de un buen piso para ella y su marido. Firman en ese mismo momento, sin pensárselo mucho. Aquí vemos que aunque podría reprocharse las artes de Bertomeu, no es menos cierto que estos familiares tampoco muestran ninguna ejemplaridad.

c. A Silvia le preocupa el hecho de que su tío Matías no tenga testamento y que ni siquiera le haya dejado nada. Habla con Gloria, la mujer que cuida de su abuela, y averigua que su tío no tenía ningún bien porque lo había dilapidado todo y que gracias a su padre, que compró la finca, todavía la conservan. Además, a Silvia le preocupa su hija, que se ha marchado de casa. Silvia echa la culpa en parte a su padre por darle todos los caprichos a Miriam. Rubén decide entonces despedir a su nieta y pedirle las llaves del coche que le había regalado, como un gesto para ponerse a favor de su hija.

d. Gloria utiliza la expresión «ser la oveja negra» de la familia al referirse a Rubén.

e. Mónica está contenta porque Rubén le ha pedido que se case con ella. Previamente, se ha sentido dolida con él porque como prueba de su cariño le había dado el número de una cuenta bancaria para que se sintiera segura y no se preocupase si algo le pasara a él.

f. Se queman documentos importantes que posee Rubén y que pueden implicarlo en distintas tramas de corrupción. Zarrategui, su abogado, le ha informado de que lo están investigando y de que le interesa deshacerse de esos papeles. Anteriormente, la policía ha localizado las libretas donde apuntaba todos los pagos que hacía en dinero negro y donde aparecían las siglas de todos los nombres con los que mantenía negocios. Rubén ha negado ante la policía que fueran de él.

Episodio 5

a. El alumno resume libremente el *flash back* de este capítulo que, como siempre da información para entender el presente. Rubén y algunos miembros políticos viajan en un yate por la costa de Misent. Rubén quiere conseguir que Lloréns, actual asesor del

alcalde, sea el concejal de urbanismo y que el alcalde actual salga para poner a una mujer que es de «carácter débil» y de esta manera él poder hacer y deshacer a su antojo.

b. La policía alude a malversación de fondos, prevaricación y cohecho. Es decir, corrupción.

c. El título del capítulo posee doble sentido. Por un lado, el literal, Rubén y Lloréns pescan en el yate, si bien Lloréns parece no mostrarse muy hábil en este deporte y Rubén le dice que lo deje en sus manos. Por otro, el metafórico, se quiere «pescar» más dinero e influencias.

d. Se pregunta al alumno por otros casos de corrupción en España. Si no conocen ninguno, se pueden citar los casos Nóos, Gürtel, Bárcenas, Pujol, etc.

Episodio 6

a. El título alude a uno de los cuadros que expone Silvia en el año 2000, fecha de inauguración de su galería, y en el cual vemos que Rubén Bertomeu se fija. Silvia se acerca mientras su padre observa el cuadro y le recuerda a su hija cómo la llevó a Nueva York cuando era pequeña porque quería que viera el centro del mundo. Años más tarde, en la época actual de la historia, Silvia acude a una fundación que se ha enterado que tiene su padre y allí encuentra numerosas obras de arte, entre ellas, el cuadro *Manhattan*.

b. Mónica, sin consultar a nadie, decide marcharse a un banco de Gibraltar para sacar todo el dinero que le dejó Rubén en esa cuenta, 500.000 euros. Sabemos que la fianza que le ha puesto el juez a este es de 400.000 euros y que el abogado de Rubén le ha aconsejado no pagarla de inmediato para no levantar sospechas. Mónica, decide pagar esta fianza sin pensar en todo esto, solo ve que así Rubén estará pronto en casa, sin tener que pasar un solo día más en la cárcel. Se puede decir que actúa por amor. Bertomeu sale de la cárcel pero se enfada muchísimo con Mónica y le dice que de esta manera la policía y la justicia van a ir también a por ella. En cuanto a Sarcós, es otra de las personas cercanas que actúa por su cuenta sin consultar sus movimientos a nadie. En su caso, decide desplazarse hasta el hospital madrileño donde se encuentra Collado con el objetivo de asesinarle. Como vemos, aunque Sarcós consigue entrar en la

habitación vigilada de Collado, es finalmente Sarcós quien muere cayendo por la ventana. Este personaje también se mueve por el deseo de agradar a Rubén y por lealtad hacia él, pero sus acciones surten el efecto contrario. Si Collado momentos antes estaba a punto de llamar a Rubén, ahora, tras este incidente, piensa que Sarcós fue enviado por él y vuelve a desconfiar. Se trata de que el alumno comente las decisiones tomadas por ambos personajes y que luego trate de ponerse en el lugar de ellos para sugerir qué habrían hecho.

c. Se trabajan las expresiones que aparecen en la secuencia. Se trata de que el alumno por el contexto trate de explicarlas con sus palabras. Solución: *Meterse en el ojo del huracán*: meterse en el centro de los problemas; *Cagarse en los pantalones*: morirse de miedo; *Estar en la cuerda floja*: estar en peligro; *Jugarse mucho*: apostar, arriesgar mucho.

Episodio 7

a. Se trata de realizar una comprensión audiovisual de todo el capítulo. Solución: 1. V; 2. F. Es Collado quien culpa en principio a Rubén de la muerte de Sarcós; 3. F. Zarrategui le aconseja a Rubén no hacerse cargo del cuerpo de Sarcós, ya que ahora no le favorece ese contacto, pese a que Sarcós no tiene a ningún familiar; 4. V; 5. F. Estaba como azafata de una convención; 6. F. Lloréns le dice a su mujer que le diga a Rubén que no va a delatarlo; 7. V; 8. V; 9. V; 10. F. Silvia sí cree a Mónica, lo que no entiende es por qué confía en ella; 11. F. Sergio no busca hacer daño a Silvia, sino que quiere prevenirla de lo que hace su hija, dado que ha actuado sabiendo que su madre se acostaba con él; 12. F. La secuestran para asustarla; 13. F. Es Mónica quien compara a Rubén con un general; 14. F. En principio se ve a Mónica tranquila, aceptando la situación.

b. Se trata de buscar el significado de las expresiones según el contexto ofrecido en este capítulo. Solución: *Ser una penitencia*: ser un castigo; *Hacer la guerra*: pelear, enfrentarse a algo; *Tener muchos frentes abiertos*: tener muchos problemas que resolver; *Salir a la luz*: dar a conocer, saber; *Caer de pie*: nacer con suerte; *Ser un retiro cartujano*: apartarse durante un tiempo del mundo; *No venirse abajo*: no deprimirse, no decaer el ánimo; *Ser una viuda negra*: mujer que mataba a sus maridos; *Tirarse un farol*: halagarse a uno mismo.

Episodio 8

a. Actividad libre para formular hipótesis sobre el destino de la familia Bertomeu. Se pregunta por todos sus miembros, Rubén. Silvia, Miriam, Mónica, Teresa y Juan o puede ampliarse al resto de personajes relevantes como Zarrategui y Collado.

b. Se trata de relacionar las transcripciones de las frases que dicen los personajes durante el capítulo con quién las pronuncia. Se puede pedir al alumno que recuerde también en qué circunstancia las dicen sus protagonistas. Solución: 1. Silvia. Es el momento en que discute con su padre tras el rapto de Miriam por parte de los rusos; 2. Traian. Rubén lo busca para pedirle explicaciones de lo que le ha hecho a su nieta; 3. Teresa. En el momento en que desaloja la finca de Benalda; 4. Rubén. Es la réplica a su hija ante los reproches que le hace tras lo que le ha pasado a Miriam; 5. Miriam. Momento en el que va en el coche de su madre hacia el aeropuerto para marcharse a Londres y 6. Collado. Se trata del espisodio en que decide cogerle el teléfono a Rubén.

c. Los alumnos leen varios fragmentos de la novela para después tratar de relacionarlos con los personajes de la actividad 2.b. Solución: a. Rubén Bertomeu; b. Mónica; c. Silvia y d. Collado.

8.a. Podemos decir que la estructura interna de la historia se presenta *in media res*, puesto que aparecen las imágenes del sepulturero que lleva los cadáveres y se le caen de la furgoneta. Al mismo tiempo, podría hablarse de una estructura circular en el sentido de que tanto el capítulo 1 como el 8 se abren con un encuentro entre Rubén y Traian. En el primero, Traian avisa a Rubén de que no quiere que lo saque de sus negocios y, en el último, Rubén muestra su enfado con el ruso tras el secuestro de su nieta y Traian le dice que él no va a caer. El capítulo 1 trata la muerte de Matías, y el 8 la de su hermano Rubén, también en una cama o en una camilla tapados con una sábana blanca. Se ve el crematorio de Rubén y cómo Mónica guarda sus cenizas. Huelga decir que el montaje de la serie es de alta calidad, ya que vamos conociendo a todos los personajes a partir de pequeñas secuencias de una forma que capta totalmente la atención del espectador.

8.b. El comienzo de la novela es como el de la serie de televisión, dado que sabemos de la muerte de Matías y que se produce un encuentro entre Rubén y Traian. En la novela,

Rubén toma un té mientras se entrevista con Traian y en la serie lo hace con un *whisky*. En cambio, el final es el pensamiento de Rubén vivo, no se le ha dado muerte, y se sigue con la reflexión sobre Matías, por lo que tenemos la impresión de que la trama aún no se ha desencadenado, solo se apunta con los huesos de los caballos por parte de la excavadora. Es decir, lo que ofrece la serie de televisión es el desarrollo de la acción mientras que en la novela se dan los pensamientos de los personajes y a partir de ellos se construye la historia, su presente y pasado. Si se considera oportuno, puede trabajarse con el alumno el final de la novela que termina con una «Estampa invernal de Misent» y comentar por qué el autor ha decidido acabar su obra con este texto descriptivo después de que en toda la novela predominan los monólogos interiores y el discurso indirecto.

8.c. Esta actividad se cierra con el análisis de la estructura externa de la novela. Rafael Chirbes no utiliza capítulos con títulos que nos informen sobre lo que va a tratarse, sino que redacta su obra a partir de secuencias, unos espacios en blanco que indican lo que sería un nuevo capítulo. En este caso se comprueba que todos constituyen monólogos interiores de los personajes principales. Se puede señala al alumno que en total consta de trece monólogos, de los cuales tres pertenecen a Rubén Bertomeu; dos a Silvia; dos a Mónica; dos a Collado; dos a Brouard (un amigo escritor que tienen en común Rubén y su hermano y que no aparece en la adaptación televisiva); uno a Yuri (novio de la prostituta Irina que trabaja para Traian) y otro a Juan (el marido de Silvia, profesor de literatura en la universidad).

9. Se selecciona de los Extra del DVD la sección «La adaptación de una novela» y se proyecta el fragmento elegido. En él, el productor habla de lo mucho que le impresionó la novela, y que si bien contaba con un peso literario importante, decidió producirla puesto que en todas las reflexiones se intuye la acción. El reto era cómo traducir la novela al lenguaje televisivo. Por su parte, el escritor piensa que el cine es una cosa y la novela es otra. Nota cómo lo que él trató de ocultar en la novela se exhibe en la serie. Le gusta mucho cómo interpreta el actor Pepe Sancho a Rubén Bertomeu, piensa que lo ve en el papel. Por su parte, el director confiesa su confusión inicial al no saber ni por dónde empezar hasta que dio con la idea de hacer aparecer más a uno de los

personajes en cada uno de los episodios y el uso de *flash back* le permitió realizar el montaje.

10.a. A partir de la selección de una serie de críticas sobre la novela aparecidas en distintos periódicos, se pide al alumno que escoja aquella o aquellas con las que esté más de acuerdo y que explique por qué. Seguidamente (10.b), se invita al alumno a que redacte su propia crítica literaria o cinematográfica de lo que acaban de leer o ver. Se puede proponer entre 200/220 palabras. Se recuerda al alumno que si quiere indagar más en la comparativa entre el texto literario y el fílmico, puede completarse la plantilla elaborada para este fin. Véase a este respecto lo dicho en la página 474 de esta tesis.

CONCLUSIONES FINALES

A continuación presentamos las conclusiones globales y finales de este trabajo de investigación. Para unas conclusiones más específicas remitimos al lector a las ofrecidas tras la lectura de los capítulos 1, 2 y 3. Para ello, recordamos cuáles eran nuestras hipótesis de partida y nuestros objetivos en esta tesis doctoral con el fin de verificar o refutar su consecución:

a) Delimitar y justificar el concepto de *recreación* fílmica y televisiva aplicado al ámbito de ELE.

En esta investigación hemos optado por el término *recreación* ya que, como se ha argumentado, reúne la idea de que las adaptaciones cinematográficas y televisivas constituyen textos nuevos y autónomos en el momento en que un autor diferente (el director), con otro lenguaje y código, ofrece al (tele)espectador el texto fílmico/televisivo basado en una obra literaria. Si bien en el análisis de la bibliografía relacionada con la enseñanza de ELE se ha constatado la inexistencia de una preocupación por la nomenclatura empleada, consideramos el término *recreación* el más apropiado, al menos de cara al estudioso del tema, aunque *adaptación* se puede admitir también como término presentado al alumno por ser este mucho más común.

Independientemente de la elección del término, se ha observado una reflexión acerca de la interpretación de este concepto. Algunos autores perciben la recreación como una lectura o una traducción de una obra literaria, en la que el texto literario y el fílmico o televisivo son diferentes. Se subraya que la recreación constituye un texto distinto y que, por lo tanto, se trata de un texto nuevo, una posible lectura del director y, en consecuencia, así se debería analizar y hacérselo entender al alumno. Otros autores prefieren decantarse por ver el texto fílmico como una ilustración, es decir, la

abordan desde los términos de fidelidad o no respecto al texto literario. Pese a estas discrepancias en la concepción de la recreación, existe un consenso en el hecho de que contar con adaptaciones en el aula es hacerlo con un material auténtico, un producto cultural para entender la identidad de un país y, por lo tanto, motivador para el aprendizaje de una lengua. Desde esta concepción, cobra sentido preguntarse para qué utilizar en el aula un texto fílmico que ya posee su «correspondiente» texto escrito, dado que, entre otras posibilidades, fomenta el espíritu crítico, analítico y reflexivo del alumno, una de nuestras aportaciones a esta tesis doctoral.

b) Analizar la importancia concedida a la interrelación de estos tres medios (literatura, cine y televisión) en el marco curricular y legal en el que se encuadra la enseñanza de ELE.

Los diseños curriculares analizados en el capítulo 1 de este trabajo de investigación, el *Marco común europeo de referencia,* el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid, nos han llevado a constatar un interés por los medios artísticos del cine, la televisión y la literatura, como referentes socioculturales integrados en el aula a la hora de enseñar español para extranjeros.

Si bien no se menciona un trabajo conjunto y explícito con estos medios, el *PCIC* sí alude directamente a las adaptaciones como referentes culturales que ayudan a la construcción de una identidad. Su integración favorece la comprensión de los contenidos establecidos por el currículo, ya sean contenidos lingüísticos, funcionales, discursivos, socioculturales o estratégicos.

Estas manifestaciones artísticas constituyen materiales auténticos que muestran conocimientos sobre la Cultura/cultura del país objeto de estudio y que, al mismo tiempo, debido a este componente interdisciplinar integrador, favorecen su enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, otra de nuestras hipótesis de partida.

c) Presentar y revisar las teorías y los enfoques que contribuyen a conformar una aplicación didáctica sólida.

A lo largo de estas páginas no hemos pretendido ofrecer una teoría general desde la que poder estudiar las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE, sino seleccionar los enfoques que, a nuestro parecer, recogen de una manera más práctica y coherente los principios que subyacen en la elaboración de la propuesta didáctica.

En primer lugar, la teoría de los géneros discursivos (Swales 1990; Adam 1992; Calsamigilia y Tusón 1999; López Alonso 2014) sirve de base para enmarcar las recreaciones fílmicas y televisivas como un género audiovisual, «mixto», puesto que para llegar a la pequeña y a la gran pantalla se parte primero de una obra literaria que, posteriormente, cobra forma de guion cinematográfico. Para la consideración de las recreaciones como un género, hemos analizado su macroestructura, su temática, su microestructura y su función.

En cuanto a la macroestructura de la recreación, hemos argumentado que predomina la macrofunción narrativa combinada con la descriptiva y la dialogal, en la que se observa una acción, un tiempo, un espacio, unos personajes y un narrador como elementos principales de la historia que se pretende contar.

Los elementos microestructurales que conforman las recreaciones pertenecen por un lado, al canal auditivo, es decir, al lenguaje verbal (la gramática, el léxico y la sintaxis) y, por otro lado, al canal visual (la imagen, los planos, el ritmo, la música, el color, el montaje); en otras palabras, al lenguaje cinematográfico. Asimismo, las recreaciones cuentan con propiedades textuales, al igual que los textos lingüísticos; a saber: coherencia, cohesión y adecuación. Aunque tanto la novela/relato como el cine/televisión son artes narrativas que buscan contar una historia, no hay que eludir las diferencias existentes entre el lenguaje literario y el cinematográfico. Así, se han tenido en cuenta a la hora de desarrollar las actividades didácticas los modelos de análisis comparativos presentados en los que se observa aquello que se ha suprimido, sustituido, añadido o reducido en la recreación, en la medida en que se facilita la comprensión del texto de partida.

Además, hemos comprobado que la recreación fílmica y televisiva se considera un género porque cumple una función concreta, la social, dado que responde a la necesidad de los lectores y (tele)espectadores de que les cuenten una historia; una

función cultural, ya que se accede al conocimiento de un país; una función divulgadora, porque se trata de un medio para difundir el texto literario a partir del fílmico/televisivo con el apoyo de una serie de actividades parafílmicas (el tráiler, el *booktrailer*, las entrevistas a los directores y escritores, etc.) que nos ayudan en el diseño de las actividades didácticas que llevemos al aula. Por lo tanto, la recreación está dotada de una función pedagógica que busca aclarar el significado de una obra.

Asimismo, hemos comprobado que el reconocimiento del género al que pertenece un texto (en nuestro caso el de la recreación), constituye una estrategia que facilita al alumno la percepción de forma global de la función comunicativa que cumple en el contexto social para el que fue creado.

El enfoque de mediación lingüística (De Arriba 2003; De Arriba y Cantero 2004; Giralt 2009 y 2011) arroja luz sobre la forma de entender la recreación como la interpretación que ofrece un mediador (un director de cine o televisión) de un texto literario, no porque el (tele)espectador no entienda la lengua, sino porque quiere realizarlo en otro código, el lenguaje cinematográfico, que le permita ser más accesible al público, ya sea porque se considera un éxito comercial o porque responde al interés personal de dicho director.

Dicho enfoque resulta de utilidad para este trabajo de investigación dado que plantea el trasvase de un código literario a uno fílmico/televisivo, es decir, el director de cine o de una serie de televisión actúa como mediador y, con el apoyo del profesor, enseña al alumno estrategias que le ayuden a mejorar su competencia mediadora (traducir, interpretar, resumir, etc.), por lo tanto, su competencia comunicativa. En definitiva, como planteamos en nuestras hipótesis de partida, el uso de estos medios permite al alumno el desarrollo de estrategias lectoras y audiovisuales.

Asimismo, hemos constatado que el *MCER* es el único diseño curricular que alude explícitamente a las actividades de mediación lingüística junto a otras actividades comunicativas como las de comprensión y expresión orales y escritas.

Por último, la aplicación del enfoque multimodal (Cazden *et al*. 1996; Cope y Kalantzis 2000, 2010; Kress y Van Leeuwen 2001, 2003 y 2010; Mayer, 2001, 2005 y 2014), amplía el concepto de comunicación al tener en cuenta también la imagen y

otros modos de expresión. Este enfoque sostiene que el texto audiovisual no ofrece solo un significado redundante respecto a lo que aporta el escrito, sino que plantea otras ideas en las que se hace necesario alfabetizar al nuevo receptor.

De este modo, esta teoría nos ha concienciado de la importancia de trabajar la alfabetización del texto audiovisual y de las TIC para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de una L2 en el aula, convencidos de que así se mejora la comprensión audiovisual del alumno. Dicha alfabetización consiste en la adquisición de unas estrategias sociales de aprendizaje para la lectura de textos multimodales. En definitiva, es necesaria la adquisición de una competencia cinematográfica y televisiva en la que el alumno aprenda a ver cine y televisión, a disfrutar de estos medios y a analizarlos, con el objetivo de que aumente el placer de ver este tipo de textos. Para este fin, se desarrollan estrategias de comprensión de un contexto en el que la información extralingüística permite comprender la lingüística.

d) Verificar si los materiales de ELE que se ocupan de las relaciones entre estas manifestaciones artísticas en sus distintos formatos (impresos y publicados de manera digital) atienden a un uso integrador de los medios literarios, fílmicos y televisivos y cómo y para qué se utilizan en el aula.

A partir del análisis de las propuestas didácticas dirigidas al alumno, se ha comprobado que las recreaciones televisivas son las grandes olvidadas en el aula de ELE, a excepción de algún caso cuyo objetivo, sin embargo, no es el aprendizaje de la lengua a través de la literatura o la televisión. Es cierto que, en este sentido, existe una limitación, ya que el corpus de series televisivas con el que se cuenta no es muy amplio, si bien se trata de un material accesible. No debemos perder de vista que las recreaciones televisivas posibilitan la continuidad de una historia, fragmentada en sucesivos episodios o temporadas, factor este que puede motivar al alumno a seguir viendo un texto televisivo más allá del aula. Además, las posibilidades que ofrecen Internet o la serie comprada en DVD fomentan un proceso de «lectura» diferente en el que el estudiante es quien decide cuándo leer y finalizar la historia comenzada.

Dicho esto, hemos comprobado que la mayoría de profesores que se aventura a trabajar con recreaciones fílmicas en el aula de español como lengua extranjera no persigue con su propuesta didáctica ni la adquisición de una competencia cinematográfica ni literaria, sino que más bien busca el desarrollo de los contenidos lingüísticos o socioculturales que aportan estos textos. Rara vez se hace referencia al desarrollo de la comprensión audiovisual, aunque sí al afianzamiento de la comprensión por parte del alumno de dichos textos y al placer de su lectura y visionado.

En general, mediante este análisis de materiales hemos verificado que el acercamiento a este trabajo conjunto se limita a cuestionar al alumno acerca de si ha leído el libro antes de ver la película derivada de él o viceversa, a abrir ocasionalmente debates sobre las relaciones entre cine y literatura, entre lenguaje cinematográfico y literario y a analizar las semejanzas y las diferencias entre ambos textos.

Los autores de los materiales de ELE analizados consideran la recreación fílmica como un asunto de fidelidad respecto al texto literario, y obvian que en el momento en que otro autor (en este caso el director) crea una película, esta se convierte en un nuevo texto. En consecuencia, se asumen los conceptos de fidelidad o no al texto literario, sin que exista ningún planteamiento teórico o sin una reflexión sobre el hecho de que la adaptación puede ser un texto nuevo y que esta idea tal cual se traslada a la propuesta de actividades.

Asimismo, cuando se utiliza el texto literario como punto de partida para las actividades con ambas artes, este sirve para formular hipótesis de lo que se va a ver en la pantalla y se apoya en la película para aclarar el contexto y ofrecer una visión más cercana al alumno. Si se escoge el texto fílmico en primer lugar, se emplea la mayoría de las veces, a juicio de los autores, para promover la lectura del texto literario.

Por lo tanto, hemos comprobado que las propuestas didácticas que trabajan con obras literarias con una recreación fílmica se enfocan hacia el uso del cine, no al del cine y la literatura. En otras palabras, interesa más bien el texto fílmico con fines socioculturales o lingüísticos, aunque la película cuente con un texto literario de partida y se informa poco del contexto literario y fílmico, es decir, no se indaga acerca

de las relaciones que existen entre ambos textos o no se muestra interés por ellas, a no ser que hablemos de cursos específicos o monográficos en los que entonces la literatura y el cine sí que son un fin en sí mismos y se persigue el desarrollo de las competencias literaria y cinematográfica. Pero en este último sentido, las propuestas encontradas son reducidas (Pérez 2000; Concheiro 2004; Anadón 2005; Maresma 2007; Ortega 2007; Perero 2007; Lagunas 2008; Lünning 2009; Duerto 2010; Giralt 2011 o Adeva 2014).

Algunos autores destacan que las recreaciones fílmicas son unos materiales de apoyo que facilitan la práctica de todas las destrezas lingüísticas y que, al utilizar material real, la motivación del alumno aumenta. En todo caso, las relaciones entre literatura y cine se limitan a la comparativa de ambos medios, brevemente, al asunto de las adaptaciones cinematográficas y nada a la influencia de un medio sobre otro.

Además, en algunas ocasiones, no se utiliza el texto de partida (la novela o el relato), sino que este constituye una ocasión para introducir otros textos de diferentes géneros que poseen una temática común con la adaptación seleccionada.

La mayoría de las propuestas se agrupan en un nivel avanzado (B2) y superior (C) y persiguen objetivos socioculturales y sociolingüísticos. En general, se constata que las actividades didácticas analizadas no pretenden enseñar cine, literatura o ambos medios, sino la lengua a partir de estas manifestaciones artísticas y que, por lo tanto, no se aprovechan todas las posibilidades que ofrece la interrelación de estas artes.

e) Elaborar una propuesta didáctica de uso práctico para el aula teniendo en cuenta el tipo de curso que se imparta (general o específico) y las estrategias que se pueden desarrollar, con el objetivo de que el alumno no sienta que la lectura es una obligación, sino que se inserta de manera natural en las actividades planteadas en clase.

El capítulo 4 es nuestra principal contribución ante la carencia detectada de materiales con recreaciones fílmicas y televisivas en el ámbito de ELE. En él, a partir de la experiencia en el aula, se han sugerido una serie de propuestas didácticas según un corpus basado en textos narrativos de los siglos XX y XXI que cuentan con una recreación fílmica y televisiva. Estas propuestas integran los contenidos abordados en

el diseño curricular que utilizamos en el aula (el de la Escuela Oficial de Idiomas de la Comunidad de Madrid), con actividades debidamente planificadas y secuenciadas, con el fin de que tanto profesores como alumnos se puedan servir de ellas. Se han aplicado los principios teóricos recogidos en el capítulo 2 y los del enfoque comunicativo de acción incluidos dentro del marco legal curricular de ELE. Asimismo, se han sugerido dos vías o rutas: por un lado, la vía en la que la narrativa, el cine y la televisión se consideran un pretexto, un medio para aprender lengua y, por otro lado, aquella en la que estas manifestaciones artísticas se abordan como un fin en sí mismas y que conlleva, además de la mejora de la lengua, el desarrollo de las competencias literaria y cinematográfica.

Además, se han elaborado distintos cuestionarios que invitan a reflexionar al alumno sobre las relaciones entre literatura, cine y televisión; a buscar estrategias de aprendizaje cuando intervienen estos medios y a valorar un curso cuyos objetivos sean aprender lengua y desarrollar las competencias literaria y cinematográfica. Se ha preparado también una plantilla general que sirve para comparar el texto literario con el fílmico/televisivo en la que el alumno observa con mayor claridad el proceso de creación de la nueva obra.

Nuestro objetivo es que el docente ponga en práctica estas propuestas en el aula y que los cuestionarios elaborados a tal efecto se utilicen para recoger e intercambiar información entre el profesorado con el fin de seguir investigando en este tema.

f) Reflexionar sobre el sentido del estudio interdisciplinar (narrativa, cine y televisión) en la clase de español como lengua extranjera.

Gracias a la bibliografía utilizada en este trabajo de investigación, hemos constatado que los autores coinciden en destacar la acción motivadora y el reto que supone ver una película completa o una serie de televisión (pese a que no existen muchas propuestas a partir de esta última), así como leer la novela íntegra en una lengua que no es la materna. Esta acción motivadora se asocia a la mejora de la enseñanza y aprendizaje de la lengua.

Además, con la incorporación de estos medios artísticos, sobre todo en cursos específicos de literatura y cine/televisión, se fomenta también el sentido crítico del alumno especialmente en este mundo donde la imagen convive con nosotros de forma habitual y natural.

Asimismo, el visionado del texto fílmico o televisivo actúa como una estrategia para la comprensión de la novela, si bien somos conscientes de que este hecho dependerá de factores tales como: el tipo de curso que impartamos; el tipo de alumnado; la afinidad de la temática escogida con los intereses del estudiante; y la manera de emplear adecuadamente las recreaciones en el aula de ELE, para evitar una posible decepción inicial al crearse con anterioridad el alumno un imaginario mental a partir de lo que ha leído. Por ejemplo, esto último se puede subsanar con el análisis de las diferencias entre el lenguaje literario y el cinematográfico/televisivo; con la insistencia en que son medios diferentes (es decir, teniendo muy claro el concepto de adaptación como un texto distinto al literario) y con la comunicación al alumno de que las recreaciones fílmicas y televisivas solo establecen una posible relación entre estos medios y que también se pueden plantear desde otra perspectiva, como la del análisis de la influencia del cine en la literatura.

Esta tesis doctoral cobra relevancia en el campo científico de la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera porque da cuenta de que todavía quedan por explotar y explorar la literatura, el cine y la televisión desde una perspectiva conjunta en la que realmente se aprovechen estos medios.

Creemos que se pueden abrir otras líneas de investigación en las que el empleo de las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE constituya un instrumento más en el desempeño de la labor docente; otra opción para el alumno de aprender la lengua y la cultura y de desarrollar todas las destrezas, sobre todo, la comprensión lectora y audiovisual, y una forma de diseñar el autor de materiales nuevas propuestas didácticas.

Para futuras investigaciones nos planteamos la utilización de otro género literario como el teatro, de otros periodos históricos o bien de las recreaciones hispanoamericanas, la observación de la huella cinematográfica en los textos literarios

o viceversa, la influencia del cine sobre la literatura, y el consiguiente diseño de actividades sobre estos asuntos.

Además, dejamos abierta la posibilidad de estudiar las recreaciones fílmicas y televisivas desde otra perspectiva teórica como la aportada por el cognitivismo en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos multimedia (Mayer 2005 y 2014; Moreno *et al*. 2010 y 2014), la idea de incidir más en el componente estratégico o la creación de una página web o un blog sobre las recreaciones fílmicas y televisivas en ELE.

En definitiva, las aportaciones con las que hemos querido contribuir en esta tesis dentro de la comunidad científica de ELE han sido comprobar cómo el componente interdisciplinar y el reconocimiento de un género específico, la recreación cinematográfica y televisiva, permiten al alumno poner en práctica todas las destrezas con fuentes auténticas y motivadoras.

La comparativa entre los textos literarios y fílmicos/televisivos y la propuesta de actividades didácticas que emplean conjuntamente esos medios artísticos conducen tanto a fomentar el espíritu crítico del alumno y a potenciar las habilidades analíticas como a fijarse en la construcción del texto fílmico/televisivo y literario a partir del conocimiento específico de sus propios lenguajes, de ahí la importancia destacada en esta investigación de la alfabetización multimodal y de entender la recreación como un texto nuevo.

El empleo de las recreaciones televisivas es un campo en el que no se ha insistido hasta el momento, por lo que esta tesis aporta un amplio elenco de posibilidades didácticas que tienen en cuenta la continuidad narrativa que ofrecen las series de televisión.

En conclusión, hemos tratado de demostrar que la utilización de recreaciones fílmicas y televisivas en el aula de ELE conduce a una mejora significativa de la enseñanza y del aprendizaje de una lengua extranjera, ofrece variedad metodológica en la clase, integra los contenidos del diseño curricular que manejemos, se dirige a prácticamente todos los niveles y se trabaja, todas las destrezas, sobre todo, la comprensión lectora y audiovisual.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía general

Abad Castelló, Malena (2008). «Cine cubano, una ventana abierta a la realidad hispana». *Didactired*, 19 de mayo. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_08/19052008a.htm.

Acquaroni, Rosana (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.

Adam, Jean Michel (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Nathan.

Adam, Jean Michel (1994). *Le texte narratif*. Paris: Nathan.

Adeva Merino, Sonia (2014). «Explotación didáctica de la película *Arrugas*». Disponible en http://blog.deele.es/explotacion-didactica-de-la-pelicula-arrugas/. [Última fecha de acceso, junio de 2014]

Alba, Ramón (1997). *Cine y libros en España*. Madrid: Polifemo/Ministerio de Asuntos Exteriores.

Alba, Ramón (1999). *Literatura española. Una historia de cine.* Madrid: Polifemo/Ministerio de Asuntos Exteriores.

Albadalejo, María Dolores (2007). «Cómo llevar la literatura al aula de ELE; de la teoría a la práctica». *MarcoELE* 5. Disponible en http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Albersmeier, Franz Josef (1992). *Theater, Film und Literatur in Frankreich. Medienwechsel und Intermedialität*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Alcaraz Varó, Enrique (2000). *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.

Almécija Plaza, Inmaculada (2012). *El cine en el aula de inglés como transmisor de cultura*. Trabajo de fin de máster de Educación Secundaria: Universidad de Almería.

Disponible en http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/2082/1/El%20cine%20en%20el%20aulaInmaculada%20Almecija%20Plaza.pdf. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Álvarez, Miriam (1993). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arco/Libros.

Ambròs Pallarés, Alba (2011). «Lectura híbrida. Un encuentro con el arte, el cine y la literatura». Disponible en http://docentes.leer.es/files/2011/06/art_prof_leccturahibrida_albaambros.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Ambròs, Alba y Ramón Breu (2007). *El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.

Amenós Pons, José (1996). «Cine, lengua y cultura». *FRELE* 3: 50-52.

Amenós Pons, José (1998a). «Cine y literatura. Paralelismos y diferencias para el aula de ELE». *FRELE* 3: 25-31.

Amenós Pons, José (1998b). «Usos orales de la lengua en los diálogos de cine». *Frecuencia L9*: 17-23.

Amenós Pons, José (2003). «Cine y literatura para la clase de español». *Revista Cervantes* 4.

Anadón, María José (2005). «Pícaros. Propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera (*La vida del Lazarillo de Tormes*, *La ciudad de los prodigios*, *La reina del sur*, *Ilona llega con la lluvia*)». *RedELE* 4. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0901e72b80dfb040. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Ansón Anadón, Antonio *et al*. (2010). *Televisión y literatura en los años de la Transición (1973-1982).* Zaragoza: Colección Actas Filología e Institución Fernando el Católico. Disponible en http://ifc.dpz.es/publicaciones/ver/id/2957. [Última fecha de acceso, 17 de mayo de 2014]

Aparicio Hernández, Antonia (1997). «Film and literature: representational materials for the development of creative writing and literary awareness». *The Grove. Working Papers on English Studies* 4 (nº Extraordinario). Universidad de Jaén: 53-67. Disponible en revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/grove/article/download/1232/1022. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Apkon, Stephen (2013). *The Age of the Image: Redefining Literacy in a World of Screens*. New York: Farrar, Straus&Giroux.

Arjonilla Sampedro, Alicia (2009). «Dinámicas de grupo: *El método Grönholm*». *Marcoele* 8. Disponible en http://marcoele.com/descargas/9/arjonilla-elmetodogronholm.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Arribas Esteras, Gabriela y Elena Landone (2001). «Reseña de *Creía que esto solo pasaba en las películas*: un CD-ROM interactivo para la enseñanza del español». *Actas del XII Congreso de ASELE. Tecnologías de la información y de las Comunicaciones en la Enseñanza de Español*. Valencia. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0439.pdf.

Arribas Esteras, Gabriela y Elena Landone (2002). *Creía que esto solo pasaba en las películas.* Madrid: Edinumen.

Arroyo, Francine «Littérature et cinéma». Disponible en http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6259.pdf. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Aumont, Jacques y M. Marie (1990). *Análisis del film*. Barcelona: Paidós.

Babu Sivaraja Kirubanithi, R. (2013). «Recent Trends in Teaching Novels». *Journal of English Language Teaching and Literacy Studies* (JELTALS). Disponible en https://sites.google.com/site/jeltals/4-july-december-2013/6-recent-trends-in-teaching-novels. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Baerlocher, Cynthia y Rosa María Lucha (2005). «Explotación didáctica del libro y de la película *Como agua para chocolate*». *XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE*. Disponible en http://www.encuentro-practico.com/pdf05/lucha.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Bajtín, Mijaíl (1979). [1982] «El problema de los géneros discursivos». *Estética de la creación verbal.* México: Siglo XXI Editores. Disponible en http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf. [Última fecha de acceso 30 de marzo de 2014]

Baldelli, Pío (1966). *El cine y la obra literaria*. La Habana: ICAI.

Ballesteros, Isolina (2001). *Cine (in)surgente. Textos fílmicos y contextos culturales de la España postfranquista*. Madrid: Editorial Fundamentos.

Balló, Jordi y Xavier Pérez (1997). *La semilla inmortal. Los argumentos universales en el cine.* Barcelona: Anagrama.

Bartolomé, Paz (2011). «Actividad didáctica: *Celda 211*». *Profeland*. Disponible en http://www.profeland.com/2011/01/celda-211.html. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Bazin, André (1958). [1990].*¿Qué es el cine?* Madrid: Rialp.

Bejà, Morris (1979). *Film and literature: an introduction*. New York: Longman.

Bembire, Cecilia y Noemí Cámara (2013). *Vamos al cine.* Madrid: Edinumen.

Benítez Martínez, Lucila (2009). «Soldados de Salamina». *Tecla*, octubre. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2009/10-09b.pdf?documentId=0901e72b80b52c91. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Benítez Martínez, Lucila (2013). «Pelis de negocios». *Tecla*, enero. Disponible en http://www.mecd.gob.es/reinounido/dms/consejerias-exteriores/reino-unido/tecla/2013/01-13A.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Bettetini, Gianfranco (1996). *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva.* Madrid: Cátedra.

Bikandi-Mejías, Aitor (1997). *Galaxia textual: cine y literatura,* Tristana *(Galdós y Buñuel).* Madrid: Editorial Pliegos.

Bluestone, Georges (1957). *Novels into film*. Baltimore&London: University Press.

Bordwell, David (1996). *La narración en el cine de ficción*. Barcelona: Paidós.

Botella González, Cristina (2007). «Don Quijote en Canadá». *ForoELE* 3. Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/48/46. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Bravo Gozalo, José María (coord.) (1993). *La literatura en lengua inglesa y el cine*. Valladolid: ICE.

Breu, Ramón. «La voz dormida». *Cinescola*. Disponible en http://www.cinescola.info/Pelis%20pdf/Voz%20dormida.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Breu, Ramón. «Memòria de la guerra civil». *Cinescola*. Disponible en http://www.cinescola.info/Pelis%20pdf/Lengua%20de%20las%20mariposas.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Buendía Perni, María Ángeles, María Bueno Olivares, Manuel González-Novo Sánchez y Rosa María Lucha Cuadros (2006). «Un acercamiento de *El Quijote* a la clase de ELE». *MarcoELE* 2. Disponible en http://marcoele.com/descargas/2/buendia-et-alt_quijote.pdf.

Bürger, Gunter (2012). «Spielfilmeim Fremdsprachenunterricht: Eine chronologische Bibliografie Zusammengestellt». *Medienwissenschaft / Hamburg: BerichteundPapiere*112.*FremdsprachlicherUnterricht.* Disponible en http://www.rrz.uni-hamburg.de/Medien/berichte/arbeiten/0112_10.pdf. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Cabezas Morillo, José María. «La familia de Pascual Duarte» *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&Actividad_id=50. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Calderón, Manuel. «Manolito Gafotas (Webquest)». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=15. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Calsamiglia Blancáfort, Helena y Amparo Tusón Valls (1999). *Las cosas del decir*. *Manual de análisis del discurso.* Barcelona: Ariel.

Calvo Martínez, Sonsoles (2002). «La explotación didáctica de un texto en la clase de E.L.E: el cine», *Cuadernos de Italia* 2: 55-78. Disponible en

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13401&codigoOpcion=3. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Cámara, Noemí y Cecilia Bembibre (2011). *Soldados de Salamina*. Madrid: Edinumen.

Camarero Gómez, Gloria (2006). «Adaptaciones de la literatura española en el cine español 1905-2005. Referencias y bibliografía». Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: Alicante. Disponible en http://www.cervantesvirtual.com/portal/alece. [Última fecha de acceso, 27 de mayo de 2014]

Cañuelo Sarrión, Susana (2008a). «Bibliografía básica de las relaciones entre literatura y cine». Disponible en http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio_basic_relaciones_lite_cine.pdf. [Última fecha de acceso febrero de 2014]

Cañuelo Sarrión, Susana (2008b). *Cine, literatura y traducción. Análisis de la recepción cultural de España en Alemania en el marco europeo* (1975-2000). Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Disponible en http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7590/tscs.pdf?sequence=1. [Última fecha de acceso febrero de 2014]

Cañuelo Sarrión, Susana (2010). «Las adaptaciones cinematográficas en el aula de L2. Bibliografía». Disponible en http://uni.canuelo.net/wp-content/uploads/2010/12/biblio_adaptaciones_en_clase_l2.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Carmona, Ramón (1991). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Carracedo Manzanera, Celia (2009). «Diez ideas para aplicar el cine en el aula». *El currículo de ELE en Asia-Pacífic*o:229-267). Disponible en https://docs.google.com/file/d/0B_mo8whcv_saMmRkMDJkNDUtODgxYi00YTY4LTk2NzItN2NmNThiOTkxYzBk/edit?hl=en_US&pli=1. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Casetti, Francesco (1991). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Instrumentos Paidós.

Casetti, Francesco (1994). *Teorías del cine*. Madrid: Cátedra.

Castón Alonso, Roberto (2000). «*Historias del Kronen*. Un acercamiento al lenguaje juvenil coloquial». *Actas del IX Congreso de ASELE*. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0781.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Cattrysse, Peter (1992). *Pour une théorie de l'adaptation filmique. Le film noir américain*. Berna: Peter Lang.

Cattrysse, Peter (1994) «The study of film adaptation: a state of the art and some "new" functional proposals». *Actas del I Congreso internacional sobre trasvases culturales: literatura, cine y traducción*. Eds. Federico Eguiluz y otros. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco: Vitoria: 37-55.

Cazden, Courtney *et al*. (1996). «A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. The New London Group». *Harvard Educational Review* 66, 1: 60-92. Disponible en http://www.pwrfaculty.net/summer-seminar/files/2011/12/new-london-multiliteracies.pdf. [Última fecha de acceso, 20 de marzo de 2014]

Center for Media Literacy (2003). «Featuring a Framework for Learning and Teaching in a Media Age». Disponible en http://www.medialit.org/cml-medialit-kit. [Última fecha de acceso, 22 de marzo de 2014]

Cerdán, Josetxo y Javier Pena (2005). «Variaciones sobre la incertidumbre (1984-2000)». *La nueva memoria: Historia(s) del cine español (1939-2000)*. Coord. José Luis Castro de Paz, Julio Pérez Perucha y Santos Zunzunegui. La Coruña: Vía Láctea Editorial: 254-330.

Chan, Deborah y Carmen Herrero (2010). *Teachers' Toolkit. Using Film to teach Languages*. Manchester: Routes into Languages Film. 21st Century Literacy and the UK Film Council &Cornerhouse. Disponible en http://www.cornerhouse.org/wp-content/uploads/old_site/media/Learn/General%20docs/TeachersToolkit_Jun2010.pdf. [Última fecha de acceso, 3 de abril de 2014]

Chárlez Sender, Amor (2014). «Tiene buena mano para la costura». *RutaELe* 7. Disponible en http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/02/R7_CULTURA_TIENE-MANO-PARA-LA-COSTURA_ACHS_C1.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Chatman, Seymour (1990). *Historia y discurso. (La estructura narrativa en la novela y en el cine)*. Madrid: Taurus.

Cho, Kyung-Sook (2011). «Read More of the Book, Understand More of the Movie». *The International Journal of Foreign Language Teaching*. Disponible en http://www.tprstories.com/ijflt/articles-winter2011/Cho_BookMovie_IJFLT_11-11.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Cattrysse, Peter (1992). *Pour une théorie de l'adaptation filmique. Le film noir américain*. Berna: Peter Lang.

Cattrysse, Peter (1994) «The study of film adaptation: a state of the art and some "new" functional proposals». *Actas del I Congreso internacional sobre trasvases culturales: literatura, cine y traducción*. Eds. Federico Eguiluz y otros. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco: Vitoria: 37-55.

Clerc, Jeanne Marie (1985). *Écrivains et cinéma*. Metz : Université de Metz.

Clerc, Jeanne Marie (1993). *Littérature et Cinéma*. Paris: Nathan.

Company, Juan Miguel (1987). *El trazo de la letra en la imagen*. Madrid: Cátedra.

Concheiro Coello, Pilar (2004). *Cine y literatura en ELE: una propuesta integrada a partir de* «La lengua de las mariposas». Memoria de fin de máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija: Madrid.

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2007): «Decreto 31/2007, de 14 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los currículos del Nivel Básico y del Nivel Intermedio de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid», *B.O.C.M*, nº 147, 22 de junio de 2007: 4-211. Disponible en http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_eoi_madrid.pdf. [Última fecha de acceso, enero de 2014]

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (2008): «Decreto 98/2008, de 17 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el currículo del nivel avanzado de las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid», *B.O.C.M*, nº 180, 30 de julio de 2008: 51-255. Disponible en http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/descargas/bocm/08_07/180_07/curri_avanzado_EOIs.pdf. [Última fecha de acceso, enero de 2014]

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. [Última fecha de acceso, enero de 2014]

Cope, Bill y Mary Kalantzis (2000). *Multiliteracies*. *Literacy Learning and the Design of Social Futures.* London: Routledge.

Crespo, Ana (2012). *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad en el cine de Pedro Almodóvar.* Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Disponible en http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7195/540.pdf?sequence=1. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Criston, Leslie (1995). «Novels and Films. A Dynamic Double Feature». *Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* 3. Disponible en www.njcu.edu/cill/journalindex.html. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

De Arriba, Clara (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

De Arriba, Clara y Francisco José Cantero (2004a). «La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas». *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16: 9-21. Disponible en http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110009A. [Última fecha de acceso, 25 de abril de 2014]

De Arriba, Clara y Francisco José Cantero (2004b). «Actividades de mediación lingüística para la clase de E/LE». *RedELE* 2. Disponible en https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_05Cantero.pdf?documentId=0901e72b80e06a1f. [Última fecha de acceso, 25 de abril de 2014]

De Beaugrande, Robert y Wolfgang Dressler (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.

De la Jara Berenjeno, Violeta. «Manolito Gafotas». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=55. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

De la Llosa, Marcos, María del Carmen y María Rosario Obra (1998). *Punto final. Curso superior de ELE.* Madrid: Edelsa.

Diego, Patricia (2010). *La ficción en la pequeña pantalla. Cincuenta años de series en España*. Pamplona: Eunsa.

Domingo, Teresa, Charo Ochoa, María José Urraca. «*XXY*». *Un día de cine. Cuadernillo didáctico*. Con la colaboración de Elvira Burgos y Mª José Barral Morán. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guias2010-2011/XXY.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Drac Màgic. «Manolito Gafotas». *Drac Màgic*. Disponible en http://www.dracmagic.cat/docs/manolito_gafotas.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Duerto, Ricardo (2010). *El viaje a ninguna parte. Español con películas*. Madrid: Edinumen.

Dumbrăvescu, Daiana y Susana Merino (2010). «*El camino*: un camino para la adquisición de la competencia literaria y comunicativa en el aula de ELE». *ForoELE* 6. Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/174. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Dumbrăvescu, Daiana y Susana Merino (2011). «De *Nada* a la propuesta de actividades léxico-gramaticales y literario-culturales para el aula de E/LE». *ForoELE* 7. Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/126/123. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Eco, Umberto (1972). *La definición del arte*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Egeda (2013). *Panorama audiovisual 2012*. Madrid: Egeda. Disponible en http://www.egeda.es/documentos/PANORAMA_AUDIOVISUAL_2012.pdf. [Última fecha de acceso, 24 de abril de 2014]

Entrambasaguas, Joaquín (1954). *Filmoliteratura*. Madrid: CSIC.

Essissima, Michel-Yves (2011). «Literatura y cine. Estudios en el SELITEN@T». *EPOS* XXVII: 333-352. Disponible en http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/Literatura_cine.pdf. [Última fecha de acceso febrero de 2014]

Equipo Entinema (2011). *Etapas Plus B1.2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Equipo Fénix (1996). *La televisión.* Barcelona: CIMS. Biblioteca Irina de Síntesis Didácticas.

Equipo Fénix (1997). *El cine.* Barcelona: CIMS. Biblioteca Irina de Síntesis Didácticas.

Equipo Prisma (2003). *Prisma. Progresa. B1. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.

Equipo Prisma (2004). *Prisma. Avanza. B2. Libro del alumno.* Madrid: Edinumen.

Equipo Prisma (2004). *Prisma. Avanza. B2. Libro del profesor*. Madrid: Edinumen.

Eröz, Betil (2009). «Using literature and movies for integrated skills development in English Language Teaching». *TESL Reporter* 42 (1): 58-65. Disponible en https://ojs.lib.byu.edu/spc/index.php/TESL/article/viewFile/32349/30548. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Even-Zohar, Itamar (1990). *Polysistems Studies*. Volumen monográfico de *Poetics Today* 11.

Farías, Miguel, Katica Obilinovic y Roxana Orrego (2010). «Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras». *Revista de Ciències de l'Educació*. Diciembre: 55-74. Disponible en http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre10/article04.pdf. [Última fecha de acceso, 26 de abril de 2014]

Fell, John L. (1977). *El filme y la tradición narrativa*. Buenos Aires: Editorial Tres Tiempos.

Fernández, Luis Miguel (2001). «Una aproximación a la teoría de la recreación fílmica». En C. Becerra y otros (eds.). *Lecturas: imágenes*. Universidad de Vigo: Vigo: 53-70.

Fernández, Luis Miguel (2000). *Don Juan en el cine español. Hacia una teoría de la recreación fílmica.* Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

Fernández, Luis Miguel (1996). «¿Estrategia del vampiro o de la abeja? El cine y la narrativa actuales». *Ínsula* 589-590: 17-21.

Fernández dos Santos, Mirta y Miriam Fernández Ávila (2014). «El tiempo entre costuras». *Azulejo para el aula de español* 7: 119-131. Disponible en http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-exteriores/portugal/publicaciones/Azulejo2014.pdf. [Última fecha de acceso, noviembre de 2014]

Fernández, Sonsoles (1994). «Crear y recrearse con la lengua en el aprendizaje de un idioma». *MarcoELE.* Monográficos 8 (2009). Disponible en http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_fernandez.pdf. [Última fecha de acceso, 30 de noviembre de 2014]

Ferreira, Davina y José Sánchez González (2012). «Literatura y cine en clase de ELE. Una propuesta didáctica del relato *La noche de los feos*». *III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros*. Disponible en http://www.slideshare.net/orancervantes/literatura-y-cine-en-clase-de-ele. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Fernández, Manuel Antonio (2008). «Literatura y cine: *Como agua para chocolate*». *MarcoEle* 7. Disponible en http://www.marcoele.com/descargas/7/fernandez_como_agua_para_chocolate.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

F.I.L.M. «Teaching with movies: a guide for parents and educators». Disponible en http://www.trulymovingpictures.org/institute/film-project/ y para las guías didácticas: http://www.trulymovingpictures.org/honors/youth-film-project/. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Francés i Domènec, Miquel y Germán Llorca (2012). *La ficción televisiva en España: relatos, tendencias y sinergias.* Barcelona: Gedisa.

Furtado Alencar Lima, Beatriz (2005). «La lengua de la mariposa: la traducción de la simbología de la mariposa y de la espiral del cuento para el cine». *Actas del XI Congreso Brasileño de profesores de español*: 535-544. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dms-static/68bcb201-d22c-48c5-9067-

97e1ae8ae703/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/otras/xicongreso.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Fuzellier, Étienne (1964). *Cinéma et littérature*. Paris: Éd. Du Cerf.

Gaudreault, André (1988). *Du litteraire au filmique*. Paris: Librairie des Méridiens.

García, Alain (1990). *L'adaptation du roman au film*. Paris: Diffusion.

García Berrio, Antonio y Javier Huerta Calvo (1992). *Los géneros literarios. Sistema e historia.* Madrid: Cátedra.

García de Castro, Mario (2002). *La ficción televisiva popular. Una evolución de las series de televisión españolas*. Barcelona: Gedisa.

García de Castro, Mario (2007). «Los movimientos de renovación en las series televisivas españolas». *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* 30: 147-153. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2553218. [Última fecha de acceso, 30 de marzo de 2014].

García de Castro, Mario (2008). «Propiedades de la hegemonía de la ficción televisiva doméstica en España entre 1995-2000» Disponible en http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer14-08-garcia.pdf. [Última fecha de acceso, 30 de marzo de 2014].

García Jambrina, Luis y José Manuel López de Abiada (1995). «Cine literario y literatura cinematográfica». *Hispanorama* 95: 9-15.

García Jiménez, Jesús (1993). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.

García Madrazo, Pilar (2003). «Comentario de un texto de *El Lazarillo de Tormes* (1554)». *Cuadernos de Rabat* 10: 6-11. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13449.

García Manzano, Consuelo (2002). «Humor y cortesía a través de la literatura», *Frecuencia L* 21: 20-23.

García Migura, Begoña (2013). «*Volavérunt*, un Cluedo histórico: aproximando el mundo de Goya a estudiantes asiáticos a través de la enseñanza mediante tareas y el aprendizaje cooperativo». *ForoELE* 9. Disponible en

http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/200 y el anexo en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/201. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

García Naranjo, Fina y Concha Moreno García (2001). «Cuentos, cuentos, cuentos. Variación y norma en la presentación de un texto literario». En María Antonia Martín Zarraquino y Cristina Díez Pelegrín (eds.). *Actas del XII Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: ASELE: 819-829.

García-Viñó Sánchez, Mónica, Amparo Massó Porcar y Ángeles Ortiz Gómez (2010). *La plaza del diamante. Español con películas*. Madrid: Edinumen.

Gareis, Elisabeth, Martine Allard, Susan Gill, y Jacqueline Saindon (1998). «Beyond Entertainment: Novels and Film Adaptations in the ESL/EFL Classroom». *Revue TESL du Canada,* 15, nº 2: 50-58.

Garnacho López, Pilar (2004). «Mensaka». *Didactired*, 20 de diciembre. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_04/20122004.htm. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gaudreault, André y François Jost (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

GECA (2005). *Anuario de televisión*. Madrid: Gabinete de Estudios de la Comunicación Audiovisual. Disponible en http://www.geca.es/geca/anuario200506/elAnuario200506.htm?subject=Anuario%202005/06.

Genette, Gérard (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Genette, Gérard (1982). [1989] *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

Gillani Martín, Eugenio (2007). «La ciudad de los prodigios somos nosotros. Actividades de expresión oral a partir de lecturas: una propuesta creativa para los alumnos», *ForoELE* 3. Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/60/58. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Gimeno Ugalde, Esther (2010). «Reseña del libro *Clase de cine. Actividades para la visualización en la clase de español*». *RedELE* 18. Disponible en

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_18/2010_redELE_18_res_Gimeno.pdf?documentId=0901e72b80dd6b9b.

Gimferrer, Pere (1985). *Cine y literatura*. Barcelona: Planeta.

Giralt Lorenz, Marta (2009). «La mediación y la comprensión audiovisual en los niveles de referencia del español». Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/09_giralt.pdf. [Última fecha de acceso, 19 de abril de 2014]

Giralt Lorenz, Marta (2011). «De la literatura al cine: ¿escritores o guionistas?». *Ponto Br* 3: 101-120. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dms-static/2fd2f1ff-4087-427a-9d2b-7ddfdf18aff2/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/ponto/revistaponto.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Goldstein, Ben y Paul Driver (2015). *Language Learning with Digital Video*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gómez Bedoya, María (2012). «Literatura y cine en el aula de ELE». *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*: 49-61. Disponible en http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gómez del Castillo, María Jesús y Helena Establier Pérez (1997). «La aventura de enseñar *El Quijote* en la clase de español». *Actas del VIII Congreso de ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0397.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gómez López, Encarnación (2010). «De la teoría al cine: aproximación a una teoría de la adaptación». *Revista de Filología Alemana* 247Anejo II: 245-255.

Gómez Mesa, Luis (1978). *Literatura española en el cine nacional: 1907-1977, Documentación y crítica*. Madrid: Filmoteca Nacional de España.

Gómez Vilches, José (1999). *Cine y literatura. Diccionario de adaptaciones de la Literatura Española.* Málaga: Ayuntamiento de Málaga.

González Casares, Carlos (2009). *La Guerra Civil española a través del Cine y la Literatura. Guía para la clase de español*. Sttutgart: Schmetterling Verlag GmbH.

González Fernández, Agustín (2010). «Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza-aprendizaje de ELE». *Actas del XXI Congreso de ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0363.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel. «*¡Ay, Carmela!*». *Un día de cine. Guía didáctica*. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guiasdidacticas/AyCarmela.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel. «*Bwana*». *Un día de cine. Guía didáctica*. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guiasdidacticas/Bwana.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel, Pedro Moreno y Teresa Pérez. «*El caballero don Quijote*». *Un día de cine. Guía didáctica*: 9-11. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guiasdidacticas/ElCaballeroDonQuijote.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel (1999). «Páginas de una historia. Mensaka». *Un día de cine. Cuadernillo didáctico*. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guiasdidacticas/Mensaka_paginas_de_una_historia.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel y Enric Pla (2001). «*Réquiem por un campesino español* (Francesc Betriu)». *Un día de cine. Cuadernillo didáctico*. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guiasdidacticas/Requiem.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel, José Carlos Gonzalvo y Andrea Ansareo. «*La zona*». *Un día de cine. Guía didáctica*. Disponible en http://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guiasdidacticas/La_Zona.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Gonzalvo, Ángel, María Asín Lourdes Panzano y Cristina Ruberte. «*Los niños salvajes*». *Un día de cine. Guía didáctica*. Disponible

enhttp://www.undiadecineiespiramidehuesca.com/Web/guias2012-2013/Los_Ni%C3%B1os_Salvajes.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Goytisolo, Luis (1995). «El impacto de la imagen en la narrativa española contemporánea». Madrid: Real Academia Española. Disponible en http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_Ingreso_Luis_Goytisolo.pdf.

Guarinos, Virginia (2003). «Del teatro al cine y la televisión: el estado de la cuestión en España». *Cuadernos de Eichceroa* 2: 61-77. Disponible enhttp://fama2.us.es/fco/cuadernos/cuader2_2.pdf.

Gutiérrez Araus, María Luz y otros (2005). *Introducción a la lengua española*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Gyöngyösiné Balogh, Emese, Alexandra Horváth y BarnabásRiz, Pázmán y Péter Katolikus Egyetem (2013). «Literatura y adaptaciones en la clase de ELE». 355-378. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/39_balogh-horvath-riz.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Gubern, Román (1987). *La mirada opulenta (Exploración de la iconosfera contemporánea)*. Barcelona: Ed. Gustavo Gili.

Heredero, Carlos F. (1999). *20 nuevos directores del cine español*. Madrid: Alianza Editorial.

Heredero, Carlos F. (coord.) (2002). *La imprenta dinámica. Literatura española en el cine español.* Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España.

Hernández Ballesteros, Cruz Mª (2007). «Cine, literatura y supersticiones…». *Didactired*, 26 de marzo. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/26032007.htm. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Hernández Ballesteros, Cruz Mª (2008). «¡Ay, Carmela!». *Didactired*, 10 de noviembre. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_08/10112008b.htm.

Hernández Paricio, Fancisco (1996). *El texto. Materiales para el estudio, análisis y comentario de textos*. Zaragoza: Egido Editorial.

Herrero, Carmen y Ana Valbuena (2009). «Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine». *Actas de las II Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes.* Manchester: Instituto Cervantes: 52-66. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf. [Última fecha de acceso, 1 de abril de 2014]

Herrero, Carmen y Ana Valbuena. «Arráncame la vida». FILTA. Disponible en http://www.filta.org.uk/filta_resources/Spanish/Arrancame%20la%20vida%20Study%20Guide%20final.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Herrero, Carmen y Ana Valbuena (2014). «Reseña *Vamos al cine:* artículos y actividades para el trabajo con películas en la clase de español (nivel intermedio/avanzado B1/C2). *Journal of Spanish Language Teaching* Oxford: Routledge. Volumen 1: 118-119.

Herrero Figueroa, Araceli (1996). «Literatura y cine en las aulas de didáctica de la literatura»: 345-351. Disponible en http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/7988/1/LYT_8_1996_art_26.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Herrero Figueroa, Araceli (1998). «Lectura literaria y competencia intertextual. Criterios de selección del texto literario y de su transposición fílmica». *ASELE*. *Actas IX*: 633-642. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0636.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Higgins, Dick (1984). *Horizons. The Poetics and Theory of the Intermedia*. Carbondale y Edwardsville: Southern Illinois University Press.

Hopewell, John (1989). *El cine español después de Franco*. Madrid: Ediciones el Arquero.

Hueso, Ángel Luis (1998a). *Catálogo del cine español. Películas de ficción, 1941-1950*. Madrid: Cátedra-Filmoteca Española.

Hueso, Ángel Luis (1998b). *El cine y el siglo XX*. Barcelona: Ariel.

Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Irudi Biziak. «Los niños salvajes». Disponible en http://www.irudibiziak.com/wp-content/uploads/2012/10/Los-Ni%C3%B1os-Salvajes_WEB_OK.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

ITE. «El cine, un recurso didáctico» Disponible en http://www.ite.educacion.es/formacion/enred/formamos/c_cine.php. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Ivanova Koleva, Milena. «*Como agua para chocolate* de Laura Esquivel» *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=1&Actividad_id=42. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Izquierdo Bulgarelli, Mª Vanessa, Estrella A. Redondo Arjones y María José Solomando Fiérrez (2010). «No me vengas con cuentos. La monarquía de Quim Monzó y Divorcio de Vaya semanita». *ForoEle* 6. Disponible en http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/180/177. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Jaime, Antoine (2000). *Literatura y cine en España (1975-1995)*. Madrid: Cátedra.

Jarne Esparcia, Nacho (2013). «Cine y Literatura española ». *Revista de Literatura. Especial cine y literatura* 272. Barcelona: Centro de comunicación y pedagogía. Disponible en http://www.centrocp.com/wp-content/uploads/muestra/literatura-272.pdf. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Jenkins, Henry *et al.* (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century, Illinois: The MacArthur Foundation.* Disponible en http://digitallearning.macfound.org/atf/cf/%7B7E45C7E0-A3E0-4B89-AC9C-E807E1B0AE4E%7D/JENKINS_WHITE_PAPER.PDF. [Última fecha de acceso, 18 de abril de 2014]

Jiménez Pulido, Jesús (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Juárez Morena, Pablo (1996). «La enseñanza de la literatura en los cursos de lengua y civilización para extranjeros». *Actas del VII Congreso de ASELE*: 277-283. Disponible

en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0275.pdf. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Jouini, Khemais (2008). «El texto literario en la clase de ELE: propuestas y modelos de uso». *Didáctica. Lengua y Literatura* 20: 149-176.

Kress, Gunther y T. Van Leeuwen (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Kress, Gunther y T. Van Leeuwen (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Edward Arnold.

Kress, Gunther y T. Van Leeuwen (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Kress, Gunther y T. Van Leeuwen (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London and New York. Routledge.

Lacanna, Georgina (2012). «Género y registro en la clase de español como lengua segunda y extranjera (ELSE): un enfoque multimodal». En Castel, Víctor M., Estela Klett y Ana M. Filippini. *Enseñanza de lenguas e interculturalidad*. Mendoza: Editorial FFyL-UNCuyo y SA: 81-92.

Lagunas, Neus (2008). «*Los girasoles ciegos*». *Azulejo* 2: 51-58. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14146&codigoOpcion=3. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Lankshear, Colin y Michele Knobel (2003). *New Literacies. Changing Knowlegde and Classroom Learning*. UK: Open University Press.

Lazar, Gilles (1994). «Words and images: using clips from films to support the teaching of literary extracta». *Greta* 2/2*:* 61-63.

López Alonso, Covadonga (2014). *Análisis del discurso*. Madrid: Editorial Síntesis.

López de Blas, Mercedes (2005). «El Quijote en el aula intercultural». *Actas del XVI Congreso de ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0419.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

López Fernández, Nuria (2010). «Cine e historia en la clase de ELE: propuesta didáctica para *Las Trece Rosas* y *Machuca*». *RedELE* 20. Disponible en

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_03LopezFdez.pdf?documentId=0901e72b80dd225d. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

López Prats, Encarna (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé.* Memoria de fin de máster. Girona: Universidad de Girona. Disponible en http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Encarna.pdf?sequence=1. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Lotman, Iuri (1996). «Para la construcción de una teoría de la interacción de las culturas (El aspecto semiótico)». *La Semiosfera I.* Madrid: Cátedra.

Lünning, Marita. «*La lengua de las mariposas*: del cuento a la película». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp? y en http://www.ub.edu/filhis/culturele/luning.html. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Lünning, Marita (2009). «'Que mi nombre no se borre en la historia' - 'Las trece rosas' im Spanischunterricht der Oberstufe». Altmann, Werner/Bernecker, Walther L./Vences, Ursula (Coord.): *Debates sobre la memoria histórica en España*. Berlin: Beiträgezu Geschichte, Literatur und Didaktik: 335-349.

Luque Agulló, Gloria (2003). «'Reading' films and 'watching' literary texts: 5 lesson plans for advanced TEFL Students». *Barcelona English Language and Literature Studies* (BELLS) 12. Disponible en http://www.raco.cat/index.php/Bells/article/view/82921. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Manghi Haquin, Dominique (2011). «La perspectiva multimodal sobre la comunicación. Desafíos y aportes para la enseñanza en el aula». *Revista electrónica de diálogos educativos* 22: 1-15.

Manghi Haquin, Dominique (2013). «Reading to learn from Multimodal Texts: School Books as Semiotica Mediators». *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 24: 77-91.

Making of. «El beso de la mujer araña». Disponible en http://www.centrocp.com/el-beso-de-la-mujer-arana/. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Maresma Durán, Joan (2007). «Cine, literatura e historia. *La colmena* de Camilo José Cela en la clase de ELE». *Boletín de ASELE* 36: 37-47. Disponible en http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin36.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Marí, Jorge (2003). *Lecturas espectaculares. El cine en la novela española desde 1970*. Madrid: Ediciones Libertarias.

Marí Alcántara, Julia. «Obaba (Montxo Armendáriz)». *TodoELE.* Disponible en http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=36. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Markey, William L. (1976). «The Use of Film in French Language and Literature Courses».*French Review* 49/5: 730-735. Disponible en http://www.jstor.org/discover/10.2307/389221?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21103400117721. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Martín Peris, Ernesto, Nuria Sánchez Quintana y Neus Sans Baulenas (2005). *Gente 3. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.

Martín Peris, Ernesto (2000). «Textos literarios y manuales de enseñanza del español como lengua extranjera». *Lenguaje y textos* 16: 101-129.

Martín Peris, Ernesto y otros (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL e Instituto Cervantes. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.

Martín Ruiz, Guillermo (2011). «Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas». *MarcoELE* 12. Disponible en http://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones_indirectas.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Martínez, Jorge. «Beltenebros». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=20. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Martínez, Jorge. «El capitán Alatriste de Arturo Pérez Reverte». *Todoele*. Disponible en www.todoele.net/literatura_mat/alatriste.doc. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Martínez, Jorge. «El río que nos lleva». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&Actividad_id=53. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Martínez Expósito, Alfredo (2006). «El Quijote y sus espejismos: adaptaciones cinematográficas de la novela cervantina». *Voces Hispanas* 3: 21-29. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13118&codigoOpcion=3. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Martínez Ortega, Raquel (2003). «Propuesta de Enseñanza de Historia de España del siglo XX a estudiantes de E/LE». *Frecuencia L* 24: 32-39.

Marzal Felici, José Javier y Francisco Javier Gómez Tarín (Coord.) (2009). *El productor y la producción en la industria cinematográfica*. Madrid: Editorial Complutense.

Mata Moncho Aguirre, Juan de (1986). *Cine y literatura. La adaptación literaria en el cine español*. Valencia: Filmoteca Valenciana.

Mata Verdoy, Cristina (2005). «Comentario en torno al capítulo IX de la primera parte del *Quijote*». *Cuadernos de Italia y Grecia* 4. *Programas de promoción y apoyo a las enseñanzas de español como lengua extranjera*: 125-134. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13403&codigoOpcion=3. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Mateo Fernández, José María (2005). «*Don Quijote de la Mancha*: un sueño cervantino». *RedELE* 4. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_09Mateo.pdf?documentId=0901e72b80e0024c. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Mayer, Richard E. (2001). *Multimedia learning*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, Richard E. (Ed.) (2005). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press: 31-45.

Mayer, Richard E. (2014a). «Incorporating motivation into multimedia learning». *Learning and instruction* 29: 171-173.

Mayer, Richard E., Hyunjeong Lee yAlanna Peebles (2014b). «Multimedia Learning in a Second Language: A Cognitive Load Perspective». *Applied Cognitive Psychology* 28: 653-660.

McFarlane, Brian (1996). *Novel to film (An Introduction to the Theory of Adaptation)*. Oxford: Oxford University Press.

Mecke, Jochen y Volker, Roloff (eds). (1999). *Kino/(Ro)mania. Intermedialität zwsichen Film und Literature.* Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Miguel, Miguel Ángel (2005). «IV Centenario de *El Quijote*: carta de Sancho Panza a su esposa». *Tecla*, 28 de enero. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2005/enero/28-01-05b.pdf?documentId=0901e72b80b9f210. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Miguel, Miguel Ángel (2006). «Novelas de Nobel: *Cien años de soledad*». *Tecla*, 20 de octubre. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2006/c-20-10-06.pdf?documentId=0901e72b80b696a7. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Millán Muñío, Yolanda (2004). *La séquence filmique en classe d'espagnol LV2: un outil pédagogique*. Memoria de fin de máster. Disponible en http://www2.dijon.iufm.fr/doc/memoire/mem2005/05_0003.pdf. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Mínguez Arranz Norberto (1998). *La novela y el cine. Análisis comparado de dos discursos narrativos.* Valencia: Ediciones de la Mirada.

Miquel, Lourdes y Neus Sans (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». *Cable* 9: 15-21.

Molina Gómez, Susana y Jucelia Ferreira Loebens (2008). «Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza de español como lengua extranjera». *Actas del XIX Congreso de ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Monegal, Antonio (1998). *En los límites de la diferencia. Poesía e imagen en las vanguardias hispánicas*. Madrid: Tecnos.

Monterde, José Enrique (1993). *Veinte años de cine español (1973-1982)*. Barcelona: Editorial Paidós.

Montes Amuriza, Lola (2005). «El libro de las pasiones: Cervantes y *El Quijote*». *Cuadernos de Italia y Grecia* 4. *Programas de promoción y apoyo a las enseñanzas de español lengua extranjera*: 91-124. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13403&codigoOpcion=3. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Morita, Yuriko (2013). «The Effects of Visualization: Using Children's in University EFL Reading Classes». Disponible en http://kgur.kwansei.ac.jp/dspace/bitstream/10236/10766/1/8_107-135.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Moreno, Roxana (2006). «Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis». *Journal of Computer Assisted Learning* 22: 149–158.

Moreno, Roxana y Babette Park (2010). «Cognitive load theory: historical development and relation to other theories». En J. Plass, R. Moreno, y R. Brünken (Eds.), *Cognitive load theory*. New York: Cambridge University Press: 9-28.

Morales, Ángeles (2000). «Producción de guiones y cortometrajes». *Cuadernos de Rabat* 8. Marruecos: Consejería de Educación: 7-20. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13447. [Última fecha de acceso, 30 de abril de 2014]

Morrissette, Bruce (1985). *Novel and film.Essays in Two Genres.* Chicago: University of Chicago Press.

Muñoz-Basols, Javier, Yolanda Pérez Sinusía y Marianne David (2012). *Developing Writing Skills in Spanish*. Oxford: Routledge.

Nold, Günter y Anika Steffenhagen (2005). «Have you met Miss Jones? Eine authentische Begegnung mit Literatur und Film im Fremdsprachen unterricht». Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-v. Ditfurth, Marita (Coord.). *Aufgaben orientierung im Fremdsprachen unterricht. Task-Based Language Learning and Teaching.* Tübingen: *Festschriftfür Michael K. Legutke*: 257-273.

Novoa Fernández, Olivia (2010). «*Los Olvidados* de Buñuel*:* Preparación, análisis y explotación de películas en el aula de ELE». *Actas del XXI Congreso ASELE*: 645-53. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0645.pdf. [Última fecha de acceso, 30 de abril de 2014]

Novoa Fernández, Olivia (2011). *Luis Buñuel en la clase de español/LE: Diseño de actividades a partir de Los Olvidados y Nazarín*. Memoria de fin de máster. Algarve: Universidade do Algarve.

Novoa Fernández, Olivia (2013). «*Literacia* del cine y la literatura en el *Nazarín* de Buñuel (1958) y Galdós (1895)». *Atas do II Encontro Anual da AIM*: 634-648. Disponible en http://aim.org.pt/atas/pdfs-Atas-IIEncontroAnualAIM/Atas-IIEncontroAnualAIM-55.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Ortas Durand, Esther (2003). «De aventuras con Manolito Gafotas». *Mosaico* 11: 35-38. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13145. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Ortega, Sonia (2007). «Literatura e interculturalidad: una propuesta para el aula de ELE en Marruecos». *Cuadernos de Rabat* 19: 69-79. Disponible en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13458&codigoOpcion=3 [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Palacio, Manuel (2002). «Enseñar deleitando. Las adaptaciones literarias en televisión». *La imprenta dinámica. Literatura española en el cine español*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España: 519-537.

Palacio, Manuel (2001). *Historia de la Televisión en España*. Barcelona: Gedisa.

Pastor Cesteros, Susana (1993). «El cine en la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera». *Simposio de Didáctica de lenguas y culturas*. A Coruña: Universidade da Coruña: 343-348.

Pastor Cesteros, Susana (1996). *Cine y literatura. La obra de Jesús Fernández Santos.* Alicante: Universidad de Alicante.

Peña Ardid, Carmen (1998). «El cine en la enseñanza de la literatura». *Aspectos didácticos de lengua y literatura* 9. Zaragoza: Universidad de Zaragoza: 35-65.

Peña Ardid, Carmen (1999). *Encuentros sobre literatura y cine* (coord.). Teruel/Zaragoza : Instituto de Estudios Turolenses y Caja de Ahorros de la Inmaculada.

Peña Ardid, Carmen (1991). «La influencia del cine en la novela española del medio siglo: Una revisión crítica». *Cuadernos de Investigación Filológica* XVII: 169-191.

Peña Ardid, Carmen (1992). *Literatura y cine. Una aproximación comparativa*. Madrid: Cátedra.

Peña Ardid, Carmen (1997). «Ruptura de la mímesis (nuevas reflexiones sobre las influencias del cine en la novela)». *Moenia. Revista Lucense de Lingüística y Literatura* 2. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela: 225-242.

Peña Ardid, Carmen (2004). «Los estudios de literatura y cine en España (1995-2003). Ensayo de bibliografía». *Signa* 13: 233-276.

Perero Chavarría, Paula (2007). «Unidad didáctica. La lengua de las mariposas. Un pretexto para acercarnos a la historia española del s. XX practicando todas las destrezas». *RedELE.* Segunda Convocatoria de los Premios Internacionales. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/segundos/perero.pdf?documentId=0901e72b80f183e7. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Pérez Bowie, José Antonio (2004). «Las adaptaciones cinematográficas a la luz de algunas aportaciones teóricas recientes». *SIGNA* 13. UNED: 277-300.

Pérez Sinusía, Yolanda (1999). «La literatura y el cine como elementos de apoyo en las clases de E/LE». *Asociace ucitelu spanelstiny* 4: XX: 13-19.

Pérez Sinusía, Yolanda (2000). *Literatura y cine: una propuesta para la clase de ELE*. Memoria de máster inédita. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.

Pérez Villarreal, Lourdes (2001). «Algunos filmes latinoamericanos significativos basados en obras literarias del continente». *Cine y literatura. Entre la realidad y la imaginación*. Quito: Ediciones Abya-Yala: 115-134. Disponible en http://repository.unm.edu/bitstream/handle/1928/10529/Cine%20y%20Literatura.pdf?sequence=1. [Última fecha de acceso, julio de 2014]

Pfeiffer, Alexander (2009). «Neue Medien und Filmim Fremdsprachen unterrichten. Literatur in weise». Disponible en http://www.romanistik.uni-jena.de/wp-

content/uploads/2008/11/bibliographie_online_2009-04-202.pdf. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Pla Vall, Enric y Katia Torrent Fuertes. «Cine para leer libros. *Matilda*», en Emilio Lerena Olarte y Victoria Milicua Landa (coord.). *El cine, un recurso didáctico.* Curso multimedia, bloque 2, Aplicaciones didácticas en el aula, módulo 8. Disponible en http://www.ite.educacion.es/formacion/enred/ofrecemos/cine.php. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Pozuelo Ivancos, José María (1994). «Teoría de la narración». En Darío Villanueva, ed. *Curso de Teoría de la Literatura*. Madrid: Taurus: 219-240.

Premios Goya «Página oficial de los Premios Goya». Disponible en http://premiosgoya.academiadecine.com/home/index.php. [Última fecha de acceso, 20 de abril de 2014]

Puebla, Belén *et al*. (2012). *Ficcionando. Series de televisión a la Española*. Madrid: Fragua.

Quesada, Luis (1986). *La novela española y el cine.* Madrid: Ediciones JC.

Rabasco, Ester e Inmaculada Soriano (2007). «*El cielo abierto*». *Marcoele* 5. Disponible en http://marcoele.com/descargas/5/rabasco-elcieloabierto.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Rabasco, Ester e Inmaculada Soriano (2008). «Los españoles frente a los sentimientos». *MarcoEle* 6. Disponible en http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_esp-sentimientos.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Rabasco, Ester e Inmaculada Soriano (2008). «*Nadie conoce a nadie*: explotación de la película de Mateo Gil». *MarcoEle* 6. Disponible en http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_nadie.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Rabasco, Ester e Inmaculada Soriano (2008). «Quien tiene un amigo, tiene un tesoro». *MarcoEle* 6. Disponible en http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_amigotesoro.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Ramos, Jesús y Marimón (2001). *Diccionario del guión audiovisual*. Barcelona: Océano Ambar.

Real, Willi (2005). «The Film Version of Margaret Atwood's. 'The Handmaid's Tale' in Foreign Language Teaching». Disponible en www.heliweb.de/telic/atwoofil.htm- [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Real, Willi (2006). «Teaching Written Fiction and Filmed Fiction in the Foreign Language Classroom. A Comparative Analysis». Disponible en www.heliweb.de/telic/teachfil.htm. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Répila, Adriana (2012). «El método Grönholm». *RutaELE* 2. Disponible en http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2013/05/R2_CULTURA_El-m%C3%A9todo-Gr%C3%B6nholm_ARR_C.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Riambau, Esteve y Casimiro Torreiro (1998). *Guionistas en el cine español. Quimeras, picarescas y pluriempleo*. Madrid: Cátedra.

Rodríguez García, Óscar (2012). «*La vida del Lazarillo de Tormes* (C1-C2)». *Actividades didácticas en Español* 2. Consejería de Educación en Bulgaria: 251-272.

Rodrigo Somolinos, Conchi (2000). «¡Qué diferencia entre la película y el libro!». *Didactired*, 14 de diciembre. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/14122000.htm. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Rodrigo Somolinos, Conchi (2000). «Un retrato de mujer». *Didactired*, 12 de julio. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_00/12072000.htm [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Rodríguez García, Óscar (2012). «*La vida del Lazarillo de* Tormes (C1-C2)». *Actividades didácticas en Español* 2. Consejería de Educación en Bulgaria: 251-272. Disponible en http://www.mecd.gob.es/bulgaria/dms/consejerias-exteriores/bulgaria/publicaciones/2012/actividades_jun2012.pdf. [Última fecha de acceso, septiembre de 2013]

Rojas Gordillo, Carmen (2002). «El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica». *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español*: 361-397.

Rojas Gordillo, Carmen (2004). «Notas para el estudio de *La lengua de las mariposas* en la clase de lengua y cultura española», *RedELE* 0. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_24Rojas.pdf?documentId=0901e72b80e0c8dd. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Romea Castro, Celia (1993). «Realidad literaturizada, un motivo didáctico». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*18, septiembre-diciembre: 155-168. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117799.pdf. [Última fecha de acceso, noviembre de 2013]

Romea Castro, Celia (2001). «¿Qué une y que separa al cine y a la literatura?» En Gemma Pujals y Mª Celia Romea (Coord.). *Cine y literatura. Relación y posibilidades didácticas. Cuadernos de Educación* 34. Ed. ICE/Orsori: Barcelona: 17-35.

Romea Castro, Celia (2003a). «El embrujo de Shanghai». Blog Cine de Literatura. Disponible en http://www.cine-de-literatura.com/. O en «*El embrujo de Shanghai*. Impacto de relecturas». *Letras Peninsulares* V: 41- 77.

Romea Castro, Celia (2003b). «El impacto del discurso literario y audiovisual. La iconotextualidad como motivación del intertexto lector». En Antonio Mendoza Fillola/Pedro C. Cerrillo (Coordinadores). *Intertextos sobre la recepción del discurso artístico.* Cuenca: Ediciones De la Universidad de Castilla la Mancha: 399-436.

Romera Castillo, José *et al.* (2002). *Del teatro al cine y la televisión en la segunda mitad del siglo XX*. Madrid: Visor Libros.

Romera Castillo, José *et al*. (2008). *Teatro, novela y cine en los inicios del siglo XXI*. Madrid: Visor Libros.

Romero Chust, Laura (2005). «Más cine, por favor (2)». *Tecla*, 13 de mayo. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reinounido/tecla/2005/mayo/13-05-05b.pdf?documentId=0901e72b80b7eb99. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Roppars, Marie-Clerc (1970). *De la littérature au cinéma*. Paris: Armand Colin.

Ross, Nigel J. (1991). «Literature and Film». *English Language Teaching Journal* 45/2: 147-155. Disponible en http://203.72.145.166/ELT/files/45-2-6.pdf. [Última fecha de acceso, junio de 2014]

Rossi, Fabio (2003). «Cinema e Letteratura. Duesistemi di comunicazione a confronto, con qualche esempio di trasposizione testuale». Disponible en http://www.chaosekosmos.it/pdf/2003_02.pdf. [Última fecha de acceso, 29 de abril de 2014]

Rubio Pérez, Isabel (2005). «IV Centenario de *El Quijote* (1) y (2)». *Tecla*, 21 de enero. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2005/enero/21-01-05b.pdf?documentId=0901e72b80b9f20cy http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2005/enero/21-01-05c.pdf?documentId=0901e72b80b9f20d. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Ruiz Rufino, Maximino J. (2014). «Pantaleón, las Visitadoras y el lenguaje coloquial». *RutaELe 7*. Disponible en http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/01/R7_UD_Pantaleon-las-Visitadoras-y-el-lenguaje-coloquial_MJR_C.pdf . [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Sánchez Noriega, José Luis (2000). *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación.* Paidós: Barcelona.

Sánchez Noriega, José Luis (2001). «Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente». *Comunicar* 17: 65-69. Disponible en www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=17&articulo=17. [Última fecha de acceso, febrero de 2014]

Sánchez Rodríguez, Pablo y Adelina Leal Oliva (2010). «La influencia del cine en la enseñanza de una lengua extranjera». *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas* 26: CSIF de Andalucía. Disponible en http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_26/VARIOS_PABLO_SANCHEZ_1.pdf. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Santaella Esquinas, María (2010). *El uso del tráiler cinematográfico en el aula de ELE*. Memoria de máster. Colección ASELE. Disponible en http://www.aselered.org/el-uso-del-trailer-cinematografico-en-el-aula-de-ele. [Última fecha de acceso, 10 de marzo de 2014]

Santos Gargallo, Isabel y Alfonso Santos Gargallo (2001). *De cine. Fragmentos cinematográficos para el aula E/LE*. Madrid: SGEL.

Sanz Pastor, Marta (2002). «*Sed de mal* y ganas de escribir». *Didactired*, 24 de mayo. Disponible en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_02/24052002.htm.

Seger, Linda (1993). *El arte de la adaptación*. Madrid: Rialp.

Segú, Rosa Maria (2009). «Cine y literatura en la clase de español - 'Soldados de Salamina' de Javier Cercas». Altmann, Werner/Bernecker, Walther L./Vences, Ursula (Coord.): *Debates sobre la memoria histórica en España*. Beiträgezu Geschichte, Literatur und Didaktik. Berlin: 316-334.

Serafini, Frank (2011). «Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts». *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 54 (5): 342-350. Disponible en http://www.frankserafini.com/publications/serafini-jaal.pdf. [Última fecha de acceso, 17 de abril de 2014]

Shalbag, Ramadan (2013). «Evaluating the Use of Novel and Film in the Language Classroom». Disponible en http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper_pdf/103-SLA24-FP-Shalbag-FOE2013.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Sherman, Jane (2003). *Using Authentic video in the Language Classroom.* Cambridge: University Press.

Soler-Espiauba, Dolores (1997). «De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de ELE». *Actas del VIII Congreso de ASELE*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0783.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Soler-Espiauba, Dolores (2005). «El texto literario en el aula de ELE. *El Quijote* como referencia». *Actas del XVI Congreso de ASELE*: 77-87. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0075.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Soriano Fernández, Sandra (2009). *Cortos sin cortes. Una propuesta didáctica para el uso de cortometrajes en el aula de ELE*, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en http://marcoele.com/descargas/10/cortos_ele_s.soriano.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Souto Rumbo, Ismael (2008). «La adquisición de la competencia literaria: explotación didáctica de un cuento de Bernardo Atxaga». *RedELE* 12. 2008. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_07Souto.pdf?documentId=0901e72b80de14e6. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Subouraud, Frédéric (2010). *La adaptación*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Swales, John Malcolm (1990). *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tabernero Sala, Rosa (2013). «El *book trailer* en la promoción del relato». *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*. Volumen XVIII: 211-22. Disponible en https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/download/3302/2946. [Última fecha de acceso, septiembre de 2014]

Tambor de Hojalata. «*Las bicicletas son para el verano*». *Aprendiendo con el cine.* Disponible en http://www.aprendiendoconelcine.com/fichas/003.pdf.

Tambor de Hojalata. «*La guerra de papá*». *Aprendiendo con el cine.* Disponible en http://www.aprendiendoconelcine.com/fichas/063.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Tambor de Hojalata. «*La lengua de las mariposas*». *Aprendiendo con el cine*. Disponible en http://www.aprendiendoconelcine.com/fichas/033.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Tambor de Hojalata. «*Manolito Gafotas*». *Aprendiendo con el cine*. Disponible en http://www.aprendiendoconelcine.com/fichas/013.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Tambor de Hojalata. «*El viaje de Carol*». *Aprendiendo con el cine*. Disponible en http://www.aprendiendoconelcine.com/fichas/059.pdf, p. 2. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Taylor, Christopher (2006). «"I knew he'd say that!". A consideration of the predictability of language use in film». *MuTra Audiovisual Translation Scenarios: Conference Proceedings.* Disponible en http://www.euroconferences.info/proceedings/2006_Proceedings/2006_Taylor_Christopher.pdf. [Última fecha de acceso, 30 de abril de 2014]

Thaler, Engelbert (2014). *Teaching English with Films.* Paderborn: Schöningh UTB.

Todorov, Tzvetan (1978). [1996] *Los géneros del discurso*. Méjico: Monte Ávila Editores.

Toledo Palma, Natividad (2012). «La enseñanza de la literatura en clase de lengua francesa». *Revista Digital. Innovación y Experiencias Educativas* 50: CSIF de Andalucía. Disponible en http://www.csi-f.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_50/NATIVIDAD_TOLEDO_1.pdf. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Tomlinson, Brian (1996). «Helping L2 Readers to See». En T. Hickey & J. Williams (Eds.) *Language, Education and Society in a Changing World*. Dublin: IRAAL/ Multilingual Matters Ltd.

Toro Escudero, Juan Ignacio (2009). «Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos». *MarcoELE* 8 (suplemento). Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Torreiro, Casimiro (2002). «Una cierta normalidad. El pasaje de las adaptaciones en los años noventa». *La imprenta dinámica. Literatura española en el cine español*. Madrid: Academia de las Artes y las Ciencias Cinematográficas de España: 147-164.

Torres Martín, María José. «*El bosque animado*». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=50. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Torres Martín, María José. «Los santos inocentes». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=32. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Torres Martín, María José. «Nada -La casa encantada. (Carmen Laforet)». *Todoele*. Disponible en http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=36. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Tribu 2.0. «*Los niños salvajes*». Disponible en http://urbanitassalvajes.blogspot.co.uk/.

Tribu 2.0. «*El sueño de Iván*». Disponible en http://suenoinaveducacion.blogspot.com.es/

Tribu 2.0. «*Arrugas*». Disponible en http://arrugasapreciadas.blogspot.co.uk/%20

Tribu 2.0. «*Katmandú*». Disponible en http://es.scribd.com/doc/79035545/KATMANDU-Guia-Didactica-DEF.

Ubach Medina, Antonio (2005). «El texto literario desde la Pragmática: sus aplicaciones en el aula de ELE (Fernando Aramburu y Javier Cercas)». *Actas del XVI Congreso de ASELE.* Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0641.pdf. [Última fecha de acceso, agosto de 2013]

Urbano Lira, Clara (2005). «Cómo trabajar la adaptación cinematográfica de una novela en el aula de ELE"». *Revista RedELE* 5.

Urrutia, Jorge (1983). *Imago litterae*. Sevilla: Alfar.

Urrutia, Jorge (1990). *Sistemas de comunicación*. Sevilla: Alfar.

Utrera, Rafael (1985). *Escritores y cinéma en España: un acercamiento histórico*. Madrid: Ed. JC.

Utrera, Rafael (1987). *Literatura cinematográfica. Cinematografía literaria*. Sevilla: Alfar.

Vallejo Gómez, Serafina. «Decime cómo hablás y te diré de dónde sos». *Formespa*. Disponible en http://formespa.rediris.es/video/pdfs/mafalda.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Van Dijk, Teun (1977) [1980] *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso.* Madrid: Cátedra.

Vanoye, Francis (1996). *Guiones modelo y modelos de guión. Argumentos clásicos y modernos en el cine*. Paidós: Barcelona.

Vanoye, Francis (1979). *Récit écrit-récit filmique*. Paris: Éd. Cedic.

Vañó García, Inés (2012). «¡Vaya con Manolito Gafotas!». *RutaELE* 3. Disponible en http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/09/R3_COMECOCOS_Opinion-y-valoracion_Vaya-con-Manolito-Gafotas_IVG_B2C1.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Varet, Elizabeth (1994). «Une expérience intéressante. Étude d'une nouvelle et de son adaptation filmée avec des étudiants scientifiques». *Les après-midi de LAIRDIL* 3: 57-62.

Vázquez Mariño, Iria (2009). «El español con fines específicos por medio de la explotación didáctica de *El método*». *Marcoele* 8. Disponible en http://marcoele.com/descargas/8/elmetodo.cine-iria_vazquez.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Vences, Ursula (2007). «¿Cómo hablar de la guerra civil española en clase? 'Las bicicletas son para el verano' de Fernando Fernán-Gómez». Altmann, Werner/Vences, Ursula (Coord.): *Por España y el mundo hispánico.* Berlin: *Festschrift für Walther L. Bernecker*: 589-609.

Vizcaíno Rogado, Iván (2007). *Cine para la clase de E/LE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. *RedELE* 8. Disponible en http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2007/IvanVizcaino.shtml o http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

VV.AA. (2002). *Historia del cine español*. Barcelona: Larousse Espes Editorial.

VV.AA. (2006). *Nuevo español sin fronteras 3. Guía* didáctica. Madrid: SGEL.

VV.AA. (2005). *Nuevo español sin fronteras 3. Libro del alumno.* Madrid: SGEL.

VV.AA. (2010). *Televisión y literatura en la España de la Transición (1973-1982).* Zaragoza: Institución Fernando el Católico. Disponible en http://ifc.dpz.es/publicaciones/ver/id/2957. [Última fecha de acceso, febrero de 2014.

VVAA. (2006). *El ventilador. Curso de perfeccionamiento de español*. Barcelona: Difusión.

VV.AA. (2006). «Un acercamiento de *El Quijote* a la clase de ELE». *MarcoELE* 2. Disponible en http://marcoele.com/descargas/2/buendia-et-alt_quijote.pdf. [Última fecha de acceso, julio de 2013]

Walsh, Maureen (2010). «Multimodal literacy: What does it mean for classroom practice?». *Australian Journal of Language and Literacy* 33: 211-239. Disponible en http://www.alea.edu.au/documents/item/63. [Última fecha de acceso, 17 de abril de 2014]

Walsh, Maureen (2009). «Pedagogic Potentials of Multimodal Literacy». Disponible en http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0007/195676/Chapter_3_Multimodal_Literacy_M_Walsh.pdf. [Última fecha de acceso, 20 de abril de 2014]

Walsh, Maureen (2006). «Reading visual and multimodal texts: how is 'reading' different?». *Australian Journal of Language and Literacy* 29: 24-37. Disponible en http://www.decd.sa.gov.au/northernadelaide/files/links/Reading_multimodal_texts.pdf. [Última fecha de acceso, 17 de abril de 2014]

Werlich, Egon (1975). *Typologie des Texte*. Heidelberg: Quelle und Meyer.

Wolf, Sergio (2001). *Cine/Literatura. Ritos de pasaje*. Barcelona: Paidós.

Yunus Melor Md, Hadi Salehi y Dexter Sigan Anak John (2013). «Using Visual Aids as a Motivational Tool in Enhancing Students Interest in Reading Literary Texts». *Proceedings of the 4th International Conference on Education and Educational Technologies*: 114-117. Disponible en http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1305/1305.6360.pdf. [Última fecha de acceso, diciembre de 2013]

Bibliografía empleada en la elaboración de la propuesta didáctica

A. NOVELAS Y RELATOS

Cela, Camilo José (1942) [2000]. *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona: Ediciones Destino.

Chacón, Dulce (2002). *La voz dormida*. Madrid: Santillana.

Chirbes, Rafael (2007). *Crematorio*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Delibes, Miguel (1950) [2001]. *El camino*. Barcelona: Ediciones Destino.

Dueñas, María (2009). *El tiempo entre costuras*. Madrid: Temas de Hoy.

Fernán Gómez, Fernando (1985) [2001]. *El viaje a ninguna parte*. Madrid: Biblioteca de El Mundo.

Fortún, Elena (1932) [1992]. *Celia en el colegio*. Barcelona: Alianza Editorial.

García Morales, Adelaida (1981) [1995]. *El Sur*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Lindo, Elvira (1994). *Manolito Gafotas*. Madrid: Alfaguara.

Mañas, José Ángel (1994). *Historias del Kronen*. Ediciones de Bolsillo: Barcelona.

Mañas, José Ángel (1995). *Mensaka*. Barcelona: Ediciones Destino.

Marsé, Juan (1966) [1981]. *Últimas tardes con Teresa*. Barcelona: Seix Barral.

Martín Santos, Luis (1961) [1990]. *Tiempo de silencio*. Barcelona: Seix Barral.

Martínez de Pisón, Ignacio (1996) [2000]. *Carreteras secundarias*. Barcelona: Anagrama.

Mendoza, Eduardo (1979) [1994]. *El misterio de la cripta embrujada*. Barcelona: RBA Editores.

Rico Godoy, Carmen (1990). *Cómo ser una mujer y no morir en el intento*. Madrid: Temas de hoy.

Rivas, Manuel (1998 en gallego y 2002, en castellano) [2010]. *El lápiz del carpintero*. Madrid: Alfaguara.

Roca, Paco (2007). *Arrugas*. Bilbao: Astiberri.

Rodoreda, Mercè (1962) [1999]. *La plaza del diamante*. Barcelona: Pocket Edhasa.

Sáez, Juanjo (2010). *Arroz pasado*. Barcelona: Random House Mondadori.

Sampedro, José Luis. *El río que nos lleva*. Barcelona: Plaza&Janés.

Sender, Ramón J. (1953) [1994]. *Réquiem por un campesino español*. Barcelona: Ediciones Destino/RBA Editores.

Silva, Lorenzo (2000). *El alquimista impaciente*. Barcelona: Ediciones Destino.

Yagüe, Virginia (2012). *Álex*. Barcelona: Plataforma Editorial.

B. PELÍCULAS Y SERIES DE TELEVISIÓN

Albadalejo, Miguel (1998) [1999]. *Manolito Gafotas*. [Cine. DVD] España: Sogedasa.

Ana Belén (1991). *Cómo ser mujer y no morir en el intento*. [CINE] España: Iberoamericana Films Atrium.

Aranda, Vicente (1986) [2007] *Tiempo de silencio*. [CINE] España: Lola Films e Iberoamericana Films Internacional.

Armendáriz, Montxo (1995) [2008] *Historias del Kronen.* [CINE. DVD] España: Manga Films.

Betriu, Francesc (1982) [1998] *La plaza del diamante*. [CINE. DVD] España: Suevia Films.

Betriu, Francesc (1985) [2008] *Réquiem por un campesino español*. [CINE. DVD] España: Suevia Films.

Borau, José Luis (1993) [2012]. *Celia*. [TV/DVD/Internet] España: TVE. Divisa Home Video. Serie de televisión de 6 episodios. Disponible en http://www.rtve.es/television/celia/.

Del Real, Antonio (1988). *El río que nos lleva*. [CINE. DVD] España: Suevia Films.

Del Real, Cayetano (1981) [2004]. *La cripta*. [CINE. DVD] España: Spain General Distibutions.

Erice, Víctor (1983) [2004]. *El Sur*. Colección «Un país de cine». [CINE. DVD] España: Ediciones *El País*.

Fernán Gómez, Fernando (1986). *El viaje a ninguna parte*. [CINE.DVD] España: Suevia Films.

Ferreira, Patricia (2002). *El alquimista impaciente*. [CINE. DVD] España: Manga Films.

Ferreira, Patricia (2012). *Els nens salvatges (Los niños salvajes*). [CINE. DVD] España: Savor Ediciones.

Ferreras, Ignacio (2011). *Arrugas*. [CINE. DVD] España: Cameo Media.

Franco, Ricardo (1975) [2003]. *Pascual Duarte*. [CINE. DVD] Colección «Un país de cine». Madrid: Ediciones *El País*.

García Ruiz, Salvador (1998) [2004]. *Páginas de una historia. Mensaka*. [CINE. DVD] España: Cameo Media.

Maíllo, Kike y Luis Fabra (2009-2011). *Arròs covat* (*Arroz pasado*). [TV. DVD] Serie de televisión para el canal 33 de Televisió de Catalunya. España: Cameo Media.

Martínez-Lázaro, Emilio (1997) [2010]. *Carreteras secundarias*. [CINE. DVD] España: Divisa Home Video.

Mercero, Iñaki, Iñaki Peñafiel y Norberto López (2013). *El tiempo entre costuras*. [TV/DVD/Internet] Serie de televisión para Antena 3 de 11 episodios. España: Atresmedia Edición y autoría. Divisa Home. Disponible en http://www.antena3.com/series/el-tiempo-entre-costuras/.

Molina, Josefina (1978) [2013]. *El camino*. [TV/DVD/Internet] Serie de TVE de 5 episodios. España: CRTVE SAU. Disponible en http://www.rtve.es/television/el-camino/.

Reixa, Antón (2003). *El lápiz del carpintero*. [CINE. DVD] España: Sogepaq.

Sánchez-Cabezudo, Jorge (2010). *Crematorio*. [TV/DVD] Serie de televisión de 8 episodios. España: Canal+ y Divisa Home Video.

Zambrano, Benito (2011) [2012] *La voz dormida*. [CINE. DVD] España: Maestranza Films y Miranda Sur.

ANEXOS

ANEXO 1. CATÁLOGO DE RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS EN ESPAÑA E HISPANOAMÉRICA

La elaboración de este catálogo se ciñe a criterios espaciotemporales y de género, es decir, se recogen las principales obras de autores españoles de los siglos XX y XXI que se han llevado a la pantalla del cine y de la televisión y que pertenecen al género de la novela y el relato. Por lo tanto, quedan excluidas en él las obras de teatro, las obras líricas, los ensayos o las (auto)biografías y todas aquellas adaptaciones cinematográficas y televisivas españolas pero de producción extranjera. De este catálogo hemos seleccionado las obras que configuran nuestro principal corpus a la hora de diseñar la propuesta didáctica planteada en el capítulo 4 de esta investigación.

Si bien dicho catálogo lo conforman autores españoles, dado que teníamos que acotar esta investigación, se incluye también una selección de recreaciones fílmicas y televisivas hispanoamericanas, que aunque no tiene el objetivo de ser exhaustiva, sin duda puede servir como punto de partida para otra posible futura propuesta didáctica.

Así pues, el catálogo se divide en cuatro partes: las recreaciones fílmicas y televisivas en España y las recreaciones fílmicas y televisivas de Hispanoamérica, en las que quedan excluidas aquellas que se han realizado fuera de España o a aquellos autores españoles que hayan adaptado obras extranjeras.

Por un lado, se han tomado los años 40 del siglo XX como punto de partida en la selección de los textos fílmicos narrativos (películas y cortometrajes), ya que a partir de este periodo se encuentran las adaptaciones de escritores del siglo XX, además de que se ofrece una mayor accesibilidad a dichos textos. Por otro lado, se ha seleccionado la fecha de los años 70 para las recreaciones televisivas de producción española, momento en el que se puede contar con la aparición de series literarias.

Las adaptaciones o recreaciones se clasifican por décadas (años 40, años 50, años 60, años 70, años, 80 y años 90 del siglo XX), excepto a partir del 2000, que se incluye hasta el año 2014, fecha de cierre de este estudio. En las columnas de la izquierda aparecen el año, el título y el director de la película y, a la derecha, el título de la novela o el relato (que en algunas ocasiones difiere del de la película) junto a su autor. Si se trata de un cuento, aparece señalado entre comillas y, si es una novela, en

cursiva. Huelga decir que el año de la película difiere en algunas ocasiones según las fuentes consultadas, por lo que en algunos casos hemos encontrado el año de producción, de realización o de estreno, así que ha sido difícil concretar la fecha exacta.

Al acotar en el espacio, el tiempo y el género la elaboración de este corpus, no tiene que sorprender que aquellas obras que se consideran clásicas de la literatura española como *El Lazarillo de Tormes*, *La Celestina*, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, *El perro del hortelano* o *La Regenta*, no se encuentren en estas páginas, puesto que el objetivo es enseñar al alumno de ELE la narrativa española del siglo XX y principios del XXI a partir del cine y la televisión.

Según este catálogo, los autores que más se han llevado a la pantalla son Cecilio Benítez de Castro, Wenceslao Fernández Flórez y Luisa María Linares Martín en los años 40. En la década de los 50, continúa Wenceslao Fernández Flórez y le siguen Alberto Insúa y Armando Palacio Valdés; en los años 60, Juan García Hortelano, José Mallorquí y Gonzalo Suárez; en la década de los 70, Álvaro de Laiglesia, Armando Palacio Valdés, Miguel de Unamuno o Fernando Vizcaíno Casas. Los escritores Ignacio Aldecoa, Miguel Delibes, Juan Marsé, Eduardo Mendoza, Ramón J. Sender y Alberto Vázquez Figueroa aparecen como los más adaptados en la pequeña y gran pantalla en los años 80. Muchos de estos últimos continúan en las pantallas cinematográficas y televisivas en los años 90, a los que se les suman Almudena Grandes, Elvira Lindo, José Ángel Mañas, Antonio Muñoz Molina, Arturo Pérez-Reverte, Manuel Rivas, Gonzalo Torrente Ballester o Manuel Vázquez Montalbán.

A partir del año 2000, los escritores de las décadas precedentes continúan adaptándose (Almudena Grandes, Elvira Lindo, Juan Marsé, Eduardo Mendoza, Manuel Rivas) y se incorporan nombres nuevos como Martín Casariego, David Monteagudo o Lorenzo Silva.

En cuanto a la televisión, se observa una nómina de escritores como Miguel Delibes, Jesús Fernández Santos, Carmen Martín Gaite, Gonzalo Torrente Ballester, Miguel de Unamuno o Manuel Vázquez Montalbán que se reencuentran en la pequeña pantalla. Ya destacamos en el marco teórico la aparición de numerosas adaptaciones del cómic y de la novela gráfica a partir de los años 90.

A grandes rasgos, podemos decir que los directores que más han llevado la obra de los escritores a la pantalla desde los años 40 del siglo XX han sido Miguel Albadalejo, Vicente Aranda, Francesc Betriu, Jordi Cadena, Mario Camus, José Luis Cuerda, Fernando Fernán Gómez, Salvador García Ruiz, Ricardo Gascón, Rafael Gil, Antonio Giménez Rico, Gonzalo Herralde, Antonio Mercero, Pilar Miró, Edgar Neville, José Antonio Nieves Conde, Ventura Pons, Antonio Román, Joaquín Romero Marchent, Manuel Mur Oti, Imanol Uribe, Enrique Urbizu y Ladislao Vajda. Todo ello muestra el continuo interés del cine y de la televisión por los textos literarios y la estrecha convivencia entre estos medios.

De toda esta nómina de escritores y de directores así como de títulos de textos cinematográficos, televisivos y literarios, podemos decir que no existe un canon literario concreto, es más, aparecen muchas obras aisladas o escritores periféricos no tan conocidos, pero que tienen la calidad literaria y visual suficiente para incorporarlos en nuestra propuesta didáctica. Por supuesto, somos conscientes de que todos los textos incluidos en este catálogo no son aptos a la hora de llevarlos al aula, dado que muchos de ellos son de difícil acceso o porque sería complejo encajarlos en el currículo de ELE, ya sea por la temática tratada o por la poca calidad de la obra. De todos modos, este catálogo puede ayudar al profesor a detectar las posibilidades con las que puede contar a la hora de preparar un curso monográfico de cine/TV y literatura o de trabajar de manera puntual en la enseñanza de una L2 con algunas secuencias fílmicas y televisivas.

Para la elaboración de dicho catálogo, se han tenido en cuenta las filmografías elaboradas por Gómez Mesa (1976); Quesada (1986); Moncho Aguirre (1986); Gómez Vilches (1998); Hueso (1998); Mínguez (1998); Alba (1997 y 1999); Jaime (2000); Sánchez Noriega (2000); Pérez Villarreal (2001); Torreiro (2002); Cerdán (2005); Camarero (2006), Marzal (2009) y para las recreaciones televisivas, las de Palacio (2001 y 2002); García de Castro (2002, 2007 y 2008); Ansón *et al*. (2010), Diego (2010); Francés i Doménec (2012); Egeda (2013) y Premios Goya (2014), además de las páginas webs citadas en la bibliografía.

A. CATÁLOGO DE RECREACIONES FÍLMICAS ESPAÑOLAS

AÑOS 40				
Año	**Título de la película**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1940	***En poder de Barba Azul***	José Buchs	***En poder de Barba Azul***	Luisa María Linares Martín
1940	***Muñequita***	Ramón Quadreny	***Muñequita***	Rafael Pérez y Pérez
1941	***Un marido barato***	Armando Vidal	***Mi marido***	José María Carretero Novillo
1941	***Unos pasos de mujer***	Eusebio Fernández Ardavín	***Unos pasos de mujer***	Wenceslao Fernández Flórez
1941	***Pilar Guerra***	Félix de Pomés	***Pilar Guerra***	Guillermo Díaz Caneja
1941	***Porque te vi llorar***	Juan de Orduña	***Porque te vi llorar***	Jaime de Salas
1941	***Raza***	José Luis Sáenz de Heredia	***Raza***	Jaime de Andrade (Francisco Franco)
1941	***Su hermano y él***	José de Togore	***Su hermano y él***	Luis Marquina
1942	***La blanca Paloma***	Claudio de la Torre	***La virgen del Rocío***	Alejandro Pérez Lugín y José Andrés Vázquez
1942	***Boda en el infierno***	Antonio Román	***En un puerto ruso***	Rosa María Aranda
1942	***Cuando pasa el amor***	Juan López de Valcárcel	***Cuando pasa el amor***	Rafael Pérez y Pérez
1942	***Cuarenta y ocho horas***	José María Castellví	***Cuarenta y ocho horas***	Cecilio Benítez de Castro
1942	***El frente de los suspiros***	Juan de Orduña	***El frente de los suspiros***	Jaime de Salas
1942	***El hombre que se quiso matar***	Rafael Gil	**"El hombre que se quiso matar"**	Wenceslao Fernández Flórez
1942	***Huella de luz***	Rafael Gil	***Huella de luz***	Wenceslao Fernández Flórez
1942	***Intriga***	Antonio Román	***Un cadáver en el comedor***	Wenceslao Fernández Flórez
1942	***Un marido a precio fijo***	Gonzalo Pardo Delgrás	***Un marido a precio fijo***	Luisa María Linares Martín
1943	***Altar mayor***	Gonzalo Pardo Delgrás	***Altar mayor***	Concha Espina

1943	***La casa de la lluvia***	Antonio Román	***La casa de la lluvia***	Wenceslao Fernández Flórez
1943	***Una chica de opereta***	Ramón Quadreny	***Opereta***	Concha Linares Becerra
1943	***Cristina Guzmán***	Gonzalo Pardo Delgrás	***Cristina Guzmán***	Carmen de Icaza
1943	***Doce lunas de miel***	Ladislao Vadja	***Doce lunas de miel***	Luisa María Linares Martín
1943	***Una herencia en París***	Manuel Pereyra	***Tú eres él***	Laura de Cominges (Josefina de la Torre)
1943	***Mi enemigo y yo***	Ramón Quadreny	***Mi enemigo y yo***	Luisa María Linares Martín
1943	***El pozo de los enamorados***	José Hernández Gan	***El pozo de los enamrorados***	Jaime de Salas
1943	***Turbante blanco***	Ignacio F. Iquino	***Turbante blanco***	Cecilio Benítez de Castro
1943	***Tuvo la culpa Adán***	Juan de Orduña	***Tuvo la culpa Adán***	Luisa María Linares Martín
1944	***Adversidad***	Miquel Iglesias	***Solitud***	Víctor Català (Caterina Albert)
1944	***Cabeza de hierro***	Ignacio F. Iquino	***Cabeza de hierro***	Cecilio Benítez de Castro
1944	***El fantasma y doña Juanita***	Rafael Gil	***Romance del fantasma y doña Juanita***	José María Pemán
1944	***Ni tuyo ni mío***	Gonzalo Pardo Delgrás	***Ni tuyo ni mío***	Luisa María Linares Martín
1944	***Una sombra en la ventana***	Ignacio F. Iquino	***Una sombra en la ventana***	Cecilio Benítez de Castro
1944	***Te quiero para mí***	Ladislao Vajda	***Mi novio el Emperador***	Luisa María Limares Martín
1944	***La torre de los siete jorobados***	Edgar Neville	***La torre de los siete jorobados***	Emilio Carrere
1944	***Turbante blanco***	Ignacio F. Iquino	***Turbante blanco***	Cecilio Benítez de Castro
1944	***La vida empieza a medianoche***	Juan de Orduña	***La vida empieza a medianoche***	Luisa María Linares Martín
1945	***Afan-Evu (El bosque maldito)***	José Neches	***Afan-Evu (El bosque maldito)***	Wenceslao Fernández Flórez
1945	***El destino se disculpa***	José Luis Sáenz de Heredia	***El fantasma Mi amigo el difunto***	Wenceslao Fernández Flórez
1945	***Estaba escrito***	Alejandro Ulloa	***Laila***	Rafael Duyós
1945	***El viajero del Clipper***	Gonzalo Pardo Delgrás	***Napoleón llegó en el Clipper***	Luisa María Linares Martín

1946	***Abel Sánchez***	Carlos Serrano de Osma	***Abel Sánchez.Historia de una pasión***	Miguel de Unamuno
1946	***Audiencia pública***	Florián Rey	**"Audiencia pública"**	Rogelio Periquet
1946	***Borrasca de celos***	Ignacio F. Iquino	***Lo que la arena grabó***	Antonio Reyes Huertas
1946	***Consultaré a Mr. Brown***	Pío Ballesteros	***El socio***	Jenaro Prieto
1946	***El emigrado***	Ramón Torrado	**"Los hermanos Ibarrola"**	Adolfo Torrado
1946	***El traje de luces***	Edgar Neville	***El traje de luces Juan de Dios Lucena***	José María Carretero Novillo
1947	***El ángel gris***	Ignacio F. Iquino	***El ángel gris***	Julio Coll Claramunt
1947	***Botón de ancla***	Ramón Torrado	***Botón de ancla***	José Luis de Azcárraga
1947	***Cuando los ángeles mueren***	Ricardo Gascón	***Cuando los ángeles mueren***	Cecilio Benítez de Castro
1947	***Dos cuentos para dos***	Luis Lucía	***El despertar de Cenicienta***	José Mallorquí
1947	***La fe***	Rafael Gil	***La fe***	Armando Palacio Valdés
1947	***Mariona Rebull***	José Luis Sáenz de Heredia	***Mariona Rebull El viudo Rius***	Ignacio Agustí
1947	***Nada***	Edgar Neville	***Nada***	Carmen Laforet
1947	***La nao Capitana***	Florián Rey	***La nao Capitana***	Ricardo Baroja
1947	***La princesa de los Ursinos***	Luis Lucía	***La princesa de los Ursinos***	Alfonso Dávila
1947	***Sinfonía del hogar***	Ignacio F. Iquino	***Sinfonía del hogar***	Cecilia A. Mantúa (Cecilia Alonso)
1948	***Las aguas bajan negras***	José Luis Sáenz de Heredia	***La aldea perdida***	Armando Palacio Valdés
1948	***La esfinge maragata***	Antonio de Obregón	***La esfinge maragata***	Concha Espina
1948	***Mare nostrum***	Rafael Gil	***Mare nostrum***	Vicente Blasco Ibáñez
1948	***El señor Esteve***	Edgar Neville	***L'auca del senyor Esteve***	Santiago Rusiñol
1948	***Tres ladrones en la casa***	Raúl Cancio	***Aventuras de Antoñita la Fantástica***	Liboria Casas
1948	***La vida encadenada***	Antonio Román	***La vida encadenada***	Bartolomé Soler
1949	***Aventuras de Juan Lucas***	Rafael Gil	***Aventuras de Juan Lucas***	Manuel Halcón
1949	***Ha entrado un ladrón***	Ricardo Gascón	***Ha entrado un ladrón***	Wenceslao Fernández

				Flórez
1949	***El hombre que veía la muerte***	Gonzalo Pardo Delgrás	***El misterio del Kursaal***	José Francés
1949	***El hijo de la noche***	Ricardo Gascón	***El hijo de la noche***	José Francés
1949	***La mujer de nadie***	Gonzalo Pardo Delgrás	***La mujer de nadie***	José Francés
1949	***La niña de Luzmela***	Enrique Gómez	***La niña de Luzmela***	Concha Espina

AÑOS 50				
Año	**Título de la película**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1950	***El final de una leyenda***	Ricardo Gascón	***El final de una leyenda***	Ángel Ruiz y Pablo
1950	***La fuente enterrada***	Antonio Román	***La fuente enterrada***	Carmen de Icaza
1950	***La mujer, el torero y el toro***	Fernando Butragueño	***La mujer, el torero y el toro***	Alberto Insúa (Alberto Galt Escobar)
1950	***Noche de celos***	Fernando Mignoni	**"Noche de celos"**	José Castedo
1950	***El señorito Octavio***	Miguel Mihura	***El señorito Octavio***	Armando Palacio Valdés
1950	***Un soltero difícil***	Manuel Tamayo	***Un soltero difícil***	Juan Aguilar Catena
1950	***Tiempos difíciles***	Enrique Gómez	***Tiempos difíciles***	Armando Palacio Valdés
1951	***Cielo negro***	Manuel Mur Oti	***Miopita***	Antonio Zozoya
1951	***Dulce nombre***	Enrique Gómez	***Dulce nombre***	Concha Espina
1951	***La forastera***	Antonio Román	**"Doña Rosario"**	Rafael López de Haro
1951	***El negro que tenía el alma blanca***	Hugo del Carril	***El negro que tenía el alma blanca***	Alberto Insúa (Alberto Galt Escobar)
1951	***Quema el suelo***	Luis Marquina	***Quema el suelo***	Juan Luis Calleja
1951	***Ronda española***	Ladislao Vajda	***Bailando hasta la Cruz del Sur***	Rafael García Serrano
1952	***El andén***	Eduardo Manzanos	***El andén***	Manuel Pilares
1952	***La hermana de San Sulpicio***	Luis Lucía	***La hermanade San Sulpicio***	Armando Palacio Valdés
1952	***Segundo López, aventurero urbano***	Ana Mariscal	***Segundo López, aventurero urbano***	Leocadio Mejías
1952	***El sistema Pelegrín***	Ignacio F. Iquino	***El sistema Pelegrín: novela de un profesor de cultura física***	Wenceslao Fernández Flórez
1953	***Manicomio***	Fernando Fernán Gómez y Luis María Delgado	***La mona de imitación***	Ramón Gómez de la Serna
1954	***Alta costura***	Luis Marquina	***Alta costura***	Darío Fernández

				Flórez
1954	***El canto del gallo***	Rafael Gil	***El canto del gallo***	José Antonio Giménez Arnau
1954	***El Coyote***	Joaquín Romero Marchent	***Las aventuras de don César Echagüe "El Coyote"***	José Mallorquí Figuerola
1954	***El diablo toca la flauta***	José María Forqué	***El diablo toca la flauta***	Noel Clarasó
1954	***La entrega***	Julián Soler	***Nada menos que todo un hombre***	Miguel de Unamuno
1954	***Marcelino, pan y vino***	Ladislao Vajda	***Marcelino, pan y vino. Cuento de padres a hijos***	José María Sánchez Silva
1954	***La otra vida del capitán Contreras***	Rafael Gil	***La otra vida del capitán Contreras***	Torcuato Luca de Tena
1954	***Lo que nunca muere***	Julio Salvador	***Lo que nunca muere***	Guillermo SautierCasaseca
1954	***Sucedió en Sevilla***	José Gutiérrez Maesso	***La virgen del Rocío ya entró en Triana***	Alejandro Pérez Lugín y José Andrés Vázquez
1954	***Viento del Norte***	Antonio Momplet	***Viento del Norte***	Elena Quiroga
1955	***El canto del gallo***	Rafael Gil	***El canto del gallo***	José Antonio Giménez Arnau
1955	***La ciudad perdida***	Margarita Alexandre y Rafael María Torrecilla	***La ciudad perdida***	Mercedes Fórnica
1955	***Cuerda de presos***	Pedro Lazaga	***Cuerda de presos***	Tomás Salvador
1955	***La danza del corazón***	Raúl Alfonso	***La danza***	José Francés
1955	***Fulano y Mengano***	Joaquín Romero Marchent	***Proceso personal***	José Suárez Carreño
1955	***El guardián del paraíso***	Arturo Ruiz Castillo	**"El guardián del paraíso"**	Manuel Pombo Angulo
1955	***Juicio final***	José Ochoa	***Las últimas horas***	José Suárez Carreño
1955	***La justicia del Coyote***	Joaquín Romero Marchent	***Las aventuras de don César Echagüe "El Coyote"***	José Mallorquí Figuerola
1955	***Rapto en la ciudad***	Rafael J. Salvia	***Un hada en la ciudad***	Wenceslao Fernández Flórez
1955	***Sin la sonrisa de Dios***	Julio Salvador	***Sin la sonrisa de Dios***	José Antonio de la Loma
1956	***Graciela***	Leopoldo Torre Nilsson	***Nada***	Carmen Laforet
1956	***Hospital General***	Carlos Arévalo	***Hospital General***	Manuel Pombo Angulo
1956	***El malvado Carabel***	Fernando Fernán Gómez	***El malvado Carabel***	Wenceslao Fernández Flórez
1957	***Camarote de lujo***	Rafael Gil	***Luz de luna***	Wenceslao

				Fernández Flórez
1957	***Con la vida hicieron fuego***	Ana Mariscal	***Con la vida hicieron fuego***	Jesús Evaristo Casariego
1957	***El hereje***	Francisco de Boja Moro	**"El hereje"**	José María Sánchez Silva
1957	***El maestro***	Eduardo Manzano y Fabio Fabrizzi	***Dabar***	Luis Lucas
1958	***El amor empieza en sábado***	Victorio Aguado	***El amor empieza en sábado***	María Luz Morales
1958	***Una chica de Chicago***	Manuel MurOti	**"Una chica de Chicago"**	Noel Clarasó
1958	***Los clarines del miedo***	Antonio Román	***Los clarines del miedo***	Ángel María de Lera
1958	***Nada menos que un Arkángel***	Antonio del Amo	**"Cromwell"**	Juan Luis Calleja
1958	***El niño de las monjas***	Ignacio F. Iquino	***El niño de las monjas***	Juan López Núñez
1958	***Venta de Vargas***	Enrique Cahen Salaberry	***Venta de Vargas***	Luis Lucas Ojeda y José Gallardo
1959	***La casa de la Troya***	Rafael Gil	***La casa de la Troya***	Alejandro Pérez Lujín
1959	***La fiel infantería***	Pedro Lazaga	***La fiel infantería*** ***La paz dura quince años***	Rafael García Serrano
1959	***Vida sin risas***	Rafael J. Salvia	***El último concierto***	Jesús del Río y Francisco Abad Ojuel

AÑOS 60				
Año	**Título de la película**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1960	***Ama rosa***	León Klimovsky	***Ama rosa***	Guillermo Sautier Casaseca
1960	***Botón de ancla***	Miquel Lluch	***Botón de ancla***	José Luis de Azcárraga
1960	***El casco blanco***	Pedro Balañá y Tony Saytor	**"El casco blanco"**	Xavier Adro (Alejandro Rey)
1960	***El cochecito***	Marco Ferreri	**"El paralítico"**	Rafael Azcona
1960	***El indulto***	José Luis Sáenz de Heredia	**"El indulto"**	Emilia Pardo Bazán
1960	***María, matrícula de Bilbao***	Ladislao Vajda	***Luiso***	José María Sánchez Silva
1960	***Muerte al amanecer***	José María Forn	***El inocente***	Mario Lacruz
1960	***La paz empieza nunca***	León Klimovsky	***La paz empieza nunca***	Emilio Romero
1960	***Sentencia contra una***	Antonio Isasi	***Testamento en la***	Manuel Arce

	mujer	Isasmendi	***montaña***	
1960	***Siega verde***	Rafael Gil	***Siega verde***	José Virós
1961	***El amor de los amores***	Juan de Orduña	***El amor de los amores***	Ricardo León
1961	***Los atracadores***	Francisco Rovira Beleta	***Los atracadores***	Tomás Salvador
1961	***Detective con faldas***	Ricardo Núñez	***Napoleón llegó en el Clipper***	Luisa María Linares Martín
1962	***Nuevas amistades (la otra verdad)***	Ramón Comas	***Nuevas amistades***	Juan García Hortelano
1962	***Rogelia***	Rafael Gil	***Santa Rogelia***	Armando Palacio Valdés
1963	***Al otro lado del muro***	Angelino Fons	**El capítulo II de la novela *Las afueras***	Luis Goytisolo
1963	***Benigno, hermano mío***	Arturo González	***El baile del pan***	Santiago Loren
1963	***Bochorno***	Juan de Orduña	***Bochorno***	Ángel María de Lera
1963	***El camino***	Ana Mariscal	***El camino***	Miguel Delibes
1963	***Llegar a más***	Jesús Fernández Santos	**"Llegar a más", del libro *Cabeza rapada***	Jesús Fernández Santos
1963	***Los farsantes***	Mario Camus	**"Fin de fiesta"**	Daniel Sueiro
1963	***La guerra de Dios***	César Fernández Ardavín	***La guerra de Dios***	José Luis Martín Descalzo
1963	***Llegar a más***	Jesús Fernández Santos	**"Llegar a más"**	Jesús Fernández Santos
1963	***Los que no fuimos a la guerra***	Julio Diamante	**Los que no fuimos a la guerra**	Wenceslao Fernández Flórez
1963	***El secreto de Tommy***	Antonio del Amo	***El secreto de Tommy***	José Mallorquí Figuerola
1963	***Tres hombres buenos***	Joaquín Romero Marchent	***Tres hombres buenos***	José Mallorquí Figuerola
1963	***El vengador de California***	Mario Caiano	***Las aventuras de don César Echagüe "El Coyote"***	José Mallorquí Figuerola
1963	***Young Sánchez***	Mario Camus	**"Young Sánchez", en *El corazón y otros frutos amargos***	Ignacio Aldecoa
1964	***Amador***	Francisco Regueiro	***Amador***	Francisco Regueiro
1964	***El baile de Pan***	Arturo González jr.	***El baile de Pan***	Santiago Lorén
1964	***La boda***	Lucas Demare	***La boda***	Ángel María de Lera
1964	***Brandy***	José Luis Borau	***El sheriff de Losatumba***	José Mallorquí
1964	***La frontera de Dios***	César Fernández-	***La frontera de Dios***	José Luis Martín

		Ardavín		Descalzo
1964	***La historia de Bienvenido***	Augusto Fenollar	**"La historia de Bienvenido"**	José María Sánchez Silva
1964	***Miguelín***	Horacio Valcárcel	**"Miguelín"**	Joaquín Aguirre Bellver
1964	***La tía Tula***	Miguel Picazo	***La tía Tula***	Miguel de Unamuno
1965	***Con el viento solano***	Mario Camus	***Con el viento solano***	Ignacio Aldecoa
1965	***De cuerpo presente***	Antón Eceiza	***De cuerpo presente***	Gonzalo Suárez
1965	***Lola espejo oscuro***	Fernando Merino	***Lola, espejo oscuro***	Darío Fernández Flórez
1965	***El mundo sigue***	Fernando Fernán Gómez	***El mundo sigue***	Juan Antonio Zunzunegui
1965	***La otra mujer***	François Villiers	***La otra mujer***	Luisa María Linares Martín
1965	***La vida nueva de Pedrito Andía***	Rafael Gil	***La vida nueva de Pedrito Andía***	Rafael Sánchez Mazas
1966	***El bordón y la estrella***	León Klimovsky	**"El bordón y la estrella"**	Joaquín Aguirre Bellver
1966	***Camino del Rocío***	Rafael Gil	***La Virgen del Rocío***	Alejandro Pérez Lugín y José Andrés Vázquez
1966	***La busca***	Angelino Fons	***La busca***	Pío Baroja
1966	***De barro y oro***	Joaquín Bello	***De barro y oro***	Juan García Hortelano
1966	***Ditirambo vela por nosotros***	Gonzalo Suárez	***Rocabruno bate a Ditirambo***	Gonzalo Suárez
1966	***FataMorgana***	Vicente Aranda	***FataMorgana***	Gonzalo Suárez
1966	***Grandes amigos***	Luis Lucia	***La colina del árbol***	Carlos María Ydígoras
1966	***El horrible ser nunca visto***	Gonzalo Suárez	**"El horrible ser nunca visto" en** *Trece veces trece*	Gonzalo Suárez
1966	***Los ojos perdidos***	Rafael García Serrano	***Los ojos perdidos***	Rafael García Serrano
1967	***La banda del pecas***	Jesús Pascual	**"La banda del pecas"**	Marina Fernández
1967	***La mujer de otro***	Rafael Gil	***La mujer de otro***	Torcuato Luca de Tena
1967	***Si volvemos a vernos***	Elías Querejeta	**"Smashing Up"**	Juan Casarabea (Manuel Suárez Sampedro)
1967	***El tesoro del capitán Tornado***	Antonio Artero	**"El tesoro del capitán Tornado"**	Joaquín Aguirre Bellver
1968	***Ditirambo***	Gonzalo Suárez	***Rocabruno bate a Ditirambo***	Gonzalo Suárez
1969	***Las crueles***	Vicente Aranda	**"Bailando para Parker" en** *Trece*	Gonzalo Suárez

			veces trece	
1969	***Elisabeth***	Alejandro Martí	***Elisabeth o El perseguit de Valldorteu***	Josep Folch i Torres
1969	***¿Es usted mi padre?***	Antonio Giménez Rico	**"¿Es usted mi padre?"**	Alberto Vázquez Figueroa
1969	***La larga agonía de los peces fuera del agua***	Francisco Rovira Beleta	***Vent de grop***	Aurora Bertrana
1969	***El otro árbol de Guernica***	Pedro Lazaga	***El otro árbol de Guernica***	Luis de Castresana
1969	***¿Por qué te engaña tu marido?***	Manuel Summers	***¿Por qué te engaña tu marido?***	Wenceslao Fernández Flórez
1969	***La residencia***	Narciso Ibáñez Serrador	**"La residencia"**	Juan Tébar
1969	***La respuesta***	José María Forn	***M'enterro en els fonaments***	Manuel de Pedrolo
1969	***Tengo que abandonarte***	Antonio del Amo	***Tengo que abandonarte***	Corín Tellado

AÑOS 70				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1970	***Palabras de amor***	Antoni Ribas	***Tren de matinada***	Jaume Picas
1971	***El bosque del lobo***	Pedro Olea	***El bosque de Ancines***	Carlos Martínez Barbetito
1971	***La fuente enterrada***	Antonio Román	***La fuente enterrada***	Carmen de Icaza
1971	***Nada menos que todo un hombre***	Rafael Gil	***Nada menos que todo un hombre***	Miguel de Unamuno
1971	***La novicia rebelde***	Luis Lucía	***La hermana de San Sulpicio***	Armando Palacio Valdés
1972	***Dos hombres y dos mujeres en medio***	Rafael Gil	***Dos hombres y dos mujeres en medio***	Juan Antonio Zunzunegui
1972	***La montaña rebelde***	Ramón Torrado	***La montaña rebelde***	Juan Antonio Cabezas
1972	***Morbo***	Gonzalo Suárez	**"Morbo"**	Juan Cueto
1972	***La sirena negra***	Carlos Serrano de Osma	***La sirena negra***	Emilia Pardo Bazán
1973	***No encontré rosas para mi madre***	Francisco Rovira Beleta	***No encontré rosas para mi madre***	José Antonio García Blázquez
1974	***Los caballeros del Botón de Ancla***	Ramón Torrado	***Botón de Ancla***	José Luis de Azcárraga
1974	***La muerte llama a las diez***	Juan Bosch	***La muerte llama a las diez***	Luisa María Linares Martín
1975	***Las cuatro novias de Augusto Pérez***	José Jara	***Niebla***	Miguel de Unamuno
1975	***Fendetestas***	A.F. Simón	***El bosque animado***	W.F.Flórez

1975	***Imposible para una solterona***	Rafael Romero Marchent	***Imposible para una solterona***	Luisa María Linares Martín
1975	***Largo retorno***	Pedro Lazaga	***Largo retorno***	Germán Ubillos
1975	***Matrimonio al desnudo***	Ramón Fernández	***El escándalo del alma desnuda***	Álvaro de Laiglesia
1975	***Niebla***	José Jara	***Niebla***	Miguel de Unamuno
1975	***Los pájaros de Baden-Baden***	Mario Camus	**"Los pájaros de Baden-Baden"**	Ignacio Aldecoa
1975	***El poder del deseo o Asesina por mi***	Juan Antonio Bardem	***Juego sucio (Jocbrut)***	Manuel de Pedrolo
1975	***Yo soy fulana de tal***	Pedro Lazaga	***Yo soy fulana de tal***	Álvaro de Laiglesia
1976	***El alijo***	Ángel del Pozo	***El alijo***	Ramón Solís
1976	***El anacoreta***	Juan Estelrich	***El anacoreta***	Rafael Azcona
1976	***Emilia, parada y fonda***	Angelino Fons	**"Un alto en el camino"**, ***en Las ataduras***	Carmen Martín Gaite
1976	***Fulanita y sus menganos***	Pedro Lazaga	***Fulanita y sus menganos***	Álvaro de Laiglesia
1976	***Libertad provisional***	Roberto Bodegas	***Libertad provisional***	Juan Marsé
1976	***Madrid, costa Fleming***	José María Forqué	***Madrid, costa Fleming***	Ángel Palomino
1976	***Manuela***	Gonzalo García Pelayo	***Manuela***	Manuel Halcón
1976	***Morir, dormir, tal vez soñar***	Manuel Mur Oti	***Morir, dormir, tal vez soñar***	José Mallorquí
1976	***Los pájaros de Baden-Baden***	Mario Camus	**"Los pájaros de Baden-Baden"**	Ignacio Aldecoa
1976	***El perro***	Antonio Isasi-Isasmendi	***Como un perro rabioso***	Alberto Vázquez Figueroa
1976	***El puente***	Juan Antonio Bardem	***Solo de moto***	Daniel Sueiro
1976	***¿Quién puede matar a un niño?***	Narciso Ibáñez Serrador	***El juego de los niños***	Juan José Plans
1976	***La respuesta***	José María Forn	***La respuesta***	Manuel de Pedrolo
1976	***Retrato de familia***	A. Giménez Rico	***Mi idolatrado hijo Sisí***	Miguel Delibes
1976	***Tatuaje***	Bigas Luna	***Tatuaje***	Manuel Vázquez Montalbán
1976	***Tengo que abandonarte***	Antonio del Amo	***Tengo que abandonarte***	Corín Tellado
1976	***Volvoreta***	José Antonio Nieves Conde	***Volvoreta***	Wenceslao Fernández Flórez
1977	***Acto de posesión***	Javier Aguirre	**"Dos madres" en *Tres novelas***	Miguel de Unamuno

			ejemplares	
1977	***Carne apaleada***	Javier Aguirre	***Carne apaleada***	Inés Palou
1977	***La Coquito***	Pedro Masó	***La Coquito***	Joaquín Belda
1977	***Dos hombres…y, en medio, dos mujeres***	Rafael Gil	***Dos hombres y dos mujeres en medio***	Juan Antonio Zunzunegui
1977	***La espuela***	Roberto Fandiño	***La espuela***	Manuel Barrios
1977	***La guerra de papá***	Antonio Mercero	***El príncipe destronado***	Miguel Delibes
1977	***La oscura historia de la prima Montse***	Jordi Cadena	***La oscura historia de la prima Montse***	Juan Marsé
1977	***Más allá del deseo***	José Antonio Nieves Conde	***Mónica, corazón dormido***	Ramón Solís
1977	***Mi hija Hildegart***	Fernando Fernán Gómez	***Aurora de sangre, vida y muerte de Hildegart***	Eduardo de Guzmán Espinosa
1977	***Niñas…¡al salón!***	Vicente Escrivá	***Niñas…¡al salón!***	Fernando Vizcaíno Casas
1977	***Parranda***	Gonzalo Suárez	***A esmorga***	Eduardo Blanco Amor
1977	***Pascual Duarte***	Ricardo Franco	***La familia de Pascual Duarte***	Camilo José Cela
1977	***Quería dormir en paz***	Emma Cohen	**"Quería dormir en paz"**	Ignacio Aldecoa
1977	***El segundo poder***	José María Forqué	***El hombre de la cruz verde***	Segundo Serrano Poncela
1978	***¡Arriba Hazaña!***	José María Gutiérrez	***El infierno y la brisa***	José María Vaz de Soto
1978	***Cabo de Vara***	Raúl Artigot	***Cabo de Vara***	Tomás Salvador
1978	***El hijo es mío***	Ángel de Pozo	**"El hijo es mío"**	Fernando Vizcaíno Casas
1978	***Nada menos que todo un hombre***	Rafael Gil	***Nada menos que todo un hombre***	Miguel de Unamuno
1978	***Oro rojo***	Alberto Vázquez Figueroa	***Oro rojo***	Alberto Vázquez Figueroa
1978	***Óscar, Kina y el láser***	José María Blancoz Figueroa	***Óscar y…***	Carmen Kurtz
1978	***El pecador impecable***	Augusto Martínez Torres	***El pecador impecable***	Manuel Hidalgo
1978	***El socarrón***	Jaime Puig	***Yo soy así***	Alexis Barclay (Antonio Viader)
1978	***Soldados***	Alfonso Ungría	***Las buenas intenciones***	Max Aub
1978	***¿Y ahora qué, señor fiscal?***	León Klimovsky	***¿Y ahora qué, señor fiscal?***	José Luis Martín Vigil
1979	***La boda del señor cura***	Rafael Gil	***La boda del señor cura***	Fernando Vizcaíno Casas
1979	***El crimen de Cuenca***	Pilar Miró	***El crimen de Cuenca*** ***El lugar del hombre***	Lola Salvador Ramón J. Sender

			Con las manos vacías	Antonio Ferres
1979	***Frente al mar***	Gonzalo García Pelayo	***Diálogos al anochecer***	José María Vaz de Soto
1979	***La insólita y gloriosa hazaña del cipote de Archidona***	Ramón Fernández	***La insólita y gloriosa hazaña del cipote de Archidona***	Camilo José Cela
1979	***Madrid al desnudo***	Jacinto Molina	***Madrid al desnudo***	Eduarda Targioni
1979	***Manaos***	Alberto Vázquez Figueroa	***Manaos***	Alberto Vázquez Figueroa
1979	***Memorias de Leticia Valle***	Miguel Ángel Rivas	***Memorias de Leticia Valle***	Rosa Chacel
1979	***Perro de alambre***	Manuel Caño	***Perromundo***	Carlos Alberto Montaner
1979	***La verdad sobre el caso Savolta***	Antonio Drove	***La verdad sobre el caso Savolta***	Eduardo Mendoza

AÑOS 80				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1980	***La casa Manchada***	José Antonio Nieves Conde	***Todos morían en Casa Manchada***	Emilio Romero
1980	***Chocolate***	Gil Carretero	***La droga es joven***	José Luis Martín Vigil
1980	***Hijos de papá***	Rafael Gil	***Hijos de papá***	Fernando Vizcaíno Casas
1980	***Un hombre, una ciudad***	Joaquín Hidalgo	**"El último adiós"**	Joaquín Hidalgo
1980	***La muchacha de las bragas de oro***	Vicente Aranda	***La muchacha de las bragas de oro***	Juan Marsé
1980	***La paloma azul***	Luis Manuel del Valle	***La paloma azul***	José Luis Olaizola Sarriá
1980	***El procedimiento***	Carlos Benpar	***El procedimiento***	Jaume Fuster
1980	***Las siete Cucas***	Felipe Cazals	***Las siete Cucas***	Eugenio Noel (Eugenio Muñoz Díaz)
1980	***…Y al tercer año resucitó***	Rafael Gil	***…Y al tercer año resucitó***	Fernando Vizcaíno Casas
1981	***La cripta***	Cayetano del Real	***El misterio de la cripta embrujada***	Eduardo Mendoza
1981	***Demasiado para Gálvez***	Antonio Gonzalo	***Demasiado para Gálvez***	Jorge Martínez Reverte
1981	***La fuga de Segovia***	Imanol Uribe	***Operación Poncho***	Ángel Amigo
1981	***Función de noche***	Josefina Molina	***Cinco horas con Mario***	Miguel Delibes
1981	***La plaza del diamante***	Francisco Betriu	***La plaza del diamante***	Merçè Rodoreda

1981	***Vida perra***	Javier Aguirre	***La vida perra de Juanita Narboni***	Ángel Vázquez
1982	***1919, crónica del alba***	Antonio J. Betancor	***El mancebo y los héroes***	Ramón J. Sender
1982	***Asesinato en el Comité Central***	Vicente Aranda	***Asesinato en el Comité Central***	M.V. Montalbán
1982	***La colmena***	Mario Camus	***La colmena***	Camilo J. Cela
1982	***De camisa vieja a chaqueta nueva***	Rafael Gil	***De camisa vieja a chaqueta nueva***	Fernando Vizcaíno Casas
1982	***El gran mogollón***	Tito Fernández	***Ayer España enrojeció***	Andrés Madrid
1982	***Valentina***	Antonio J. Betancor	***Crónica del alba***	Ramón J.Sender
1983	***Las autonosuyas***	Rafael Gil	***Las autonosuyas***	Fernando Vizcaíno Casas
1983	***Bearn o La sala de las muñecas***	Jaime Chávarri	***Bearn o La sala de las muñecas***	Llorenç Villalonga
1983	***Dinero negro***	Carlos Benpar	***De mica en mica s'omple la mica***	Jaume Fuster
1983	***Epílogo***	Gonzalo Suárez	***Gorila en Hollywood Rocabruno bate a Ditirambo***	Gonzalo Suárez
1983	***Sangre en el Caribe***	Rafael Villaseñor	***Sangre en el Caribe***	Alberto Vázquez Figueroa
1983	***Soldados de plomo***	José Sacristán	**"Los soldados de plomo"**	Eduardo Mendoza
1983	***El Sur***	Víctor Erice	**"El Sur"**	A. G. Morales
1983	***Todo un hombre***	Rafael Moreno Alba	***Nada menos que todo un hombre***	Miguel de Unamuno
1984	***Bajo en nicotina***	Raúl Artigot	***El ángel triste***	Carlos Pérez Merinero
1984	***Dos mejor que uno***	Ángel Llorente	***El señor del huerto***	José Luis Olaizola
1984	***Fanny Pelopaja***	Vicente Aranda	***Prótesis***	Andreu Martín
1984	***El filandón***	José María Martín Sarmiento	**Cuentos**	Luis Mateo Díez, Pedro Trapiello, Antonio Pereira, J.M. Merino, Julio Llamazares
1984	***Memorias del general Escobar***	José Luis Madrid	***La guerra del general Escobar***	José Luis Olaizola
1984	***Los santos inocentes***	Mario Camus	***Los santos inocentes***	Miguel Delibes
1984	***Últimas tardes con Teresa***	GerardoHerralde	***Últimas tardes con Teresa***	Juan Marsé
1985	***Corazón de cristal***	Alberto Vázquez Figueroa	**"Corazón de cristal"**	Alberto Vázquez Figueroa
1985	***Extramuros***	Miguel Picazo	***Extramuros***	Jesús Fernández

				Santos
1986	***Adiós pequeña***	Imanol Uribe	***El caballo y el mono***	Andreu Martín
1985	***Réquiem por un campesino español***	Francesc Betriú	***Réquiem por un campesino español***	Ramón J. Sender
1986	***Con el viento solano***	Mario Camus	***Con el viento solano***	Ignacio Aldecoa
1986	***Crónica sentimental en rojo***	Francisco Rovira Beleta	***Crónica sentimental en rojo***	Francisco González Ledesma
1986	***El disputado voto del señor Cayo***	Antonio Giménez Rico	***El disputado voto del señor Cayo***	Miguel Delibes
1986	***El hermano bastardo de Dios***	Benito Rabal	***El hermano bastardo de Dios***	José Luis Coll
1986	***La rubia del bar***	Ventura Pons	***La rubia del bar***	Raúl Núñez
1986	***Terroristas***	Antonio Gonzalo	***El mensajero***	Jorge Martínez Reverte
1986	***Tiempo de silencio***	Vicente Aranda	***Tiempo de silencio***	Luis Martín Santos
1986	***El viaje a ninguna parte***	F. Fernán Gómez	***El viaje a ninguna parte***	Fernando Fernán Gómez
1987	***A los cuatro vientos (Lauaxeta)***	José Antonio Zorrilla	**"A los cuatro vientos"**	Ángel Amigo
1987	***Bar-cel-ona, pasaje a Ibiza***	Ferrán Llagostera	***El barcelonauta***	Josep Albanell
1987	***El bosque animado***	José Luis Cuerda	***El bosque animado***	Wenceslao Fernández Flórez
1987	***Brumal***	Cristina Andreu	**"Los altillos de Brumal"**	Cristina Fernández Cubas
1987	***El escote***	Antoni Verdaguer	***Amorrada al piló***	María Jaén
1987	***Gran sol***	FerránLlagostera	***Gran sol***	Ignacio Aldecoa
1987	***Los invitados***	Víctor Barrera	***Los invitados***	Alfonso Grosso
1987	***Jarrapellejos, la historia de un crimen***	Antonio Giménez Rico	***Jarrapellejos***	Felipe Trigo
1987	***Laura, del cielo llega la noche***	Gonzalo Herralde	***Laura a la ciutatdelssants***	Miquel Llor
1987	***Luna de lobos***	Julio Sánchez Valdés	***Luna de lobos***	Julio Llamazares
1987	***Oficio de muchachos***	Carlos Romero Marchent	***Oficio de muchachos***	Manuel Arce Lago
1987	***El pecador impecable***	Augusto Martínez Torres	***El pecador impecable***	Manuel Hidalgo
1987	***El polizón de Ulises***	Javier Aguirre	***El polizón de Ulises***	Ana Mª Matute
1987	***¿Quién te quiere, Babel?***	Ignasi P. Ferré	***La imbécil***	Mercè Company González
1987	***La rusa***	Mario Camus	***La rusa***	Juan Luis Cebrián
1987	***La señora***	Jordi Cadena	***La senyora***	Antoni Mus
1987	***La verdad oculta***	Carlos Benpar	***Cròniques de la***	Pere Calders

			veritat oculta	
1988	***Al acecho***	Gerardo Herrero	***Nada que hacer***	Juan Madrid
1988	***El aire de un crimen***	Antonio Isasi-Isasmendi	***El aire de un crimen***	Juan Benet
1988	***Barcelona Connection***	Miguel Iglesias Bonns	***Barcelona Connection***	Andreu Martín
1988	***Bueno y tierno como un ángel***	José María Blanco	***El ángel triste***	Carlos A. Pérez Merinero
1988	***La diputada***	Javier Aguirre	***La diputada***	Germán Álvarez Blanco
1988	***Gallego***	Manuel Octavio Gómez	***Gallego***	Miguel Barnet
1988	***Un negro con un saxo***	Francesc Bellmunt	***Un negreamb un saxo***	FerranTorrent
1988	***Pasión de hombre***	José Antonio de la Loma	***Pasión de hombre***	José Antonio de la Loma
1988	***El placer de matar***	Félix Rotaeta	***El placer de matar***	Félix Rotaeta
1988	***Sinatra***	Francesc Betriú	***Sinatra***	Raúl Ernesto Núñez
1989	***Garum (fantástica contradicción)***	Tomás Muñoz	***Procès de contradicciósuficient***	Manuel de Pedrolo
1989	***El mar y el tiempo***	F. Fernán Gómez	***El mar y el tiempo***	Fernando Fernán Gómez
1988	***El placer de matar***	Félix Rotaeta	***Las pistolas***	Félix Rotaeta
1989	***¡Puta miseria!***	Ventura Pons	***¡Puta miseria!***	Rafael Arnat y Trinitat Satorre
1989	***El río que nos lleva***	Antonio del Real	***El río que nos lleva***	José Luis Sampedro
1989	***Sangre y arena***	Javier Elorrieta	***Sangre y arena***	Vicente Blasco Ibáñez
1989	***Si te dicen que caí***	Vicente Aranda	***Si te dicen que caí***	Juan Marsé

AÑOS 90				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1990	***La bañera***	Jesús Garay	***La banyera***	Jesús Garay
1990	***Los días del cometa***	Luis Ariño	***Los días del cometa***	Ramón Gómez de la Serna
1990	***Las edades de Lulú***	Bigas Luna	***Las edades de Lulú***	Almudena Grandes
1990	***La Nardo***	Luis Ariño	***La Nardo***	R.G. de la Serna
1990	***Sauna***	Andreu Martín	***Sauna***	María Jaén
1990	***Soledad***	Romà Guardiet	***Solitud***	Víctor Català (Caterina Albert)
1990	***La sombra del ciprés es alargada***	Luis Alcoriza	***La sombra del ciprés es alargada***	Miguel Delibes
1990	***La telaraña***	Antoni Verdaguer	***La teranyina***	Jaume Cabré

1990	***El tesoro***	Antonio Mercero	***El tesoro***	Miguel Delibes
1991	***Amo tu cama rica***	Emilio Martínez Lázaro	***Qué te voy a contar***	Martín Casariego
1991	***Beltenebros***	Pilar Miró	***Beltenebros***	Antonio Muñoz Molina
1991	***Chatarra***	Félix Rotaeta	***Chatarra***	Michel Gaztambide
1991	***El cielo sube***	Marc Recha	***Oceanografía del tedio***	Eugenio d'Ors
1991	***Cómo levantar mil kilos***	Antonio Hernández	***Gálvez en Euskadi***	Jorge Martínez Reverte
1991	***Cómo ser mujer y no morir en el intento***	Ana Belén	***Cómo ser una mujer y no morir en el intento***	Carmen Rico Godoy
1991	***Escrito en las estrellas***	Ricard Reguant	***Escritalsestels***	Albert Mas-Griera
1991	***El invierno en Lisboa***	J.A. Zorrilla	***El invierno en Lisboa***	Antonio Muñoz Molina
1991	***El juego de los mensajes invisibles***	Juan Pinzás	***El hijo adoptivo***	Álvaro Pombo
1991	***Los mares del Sur***	Manuel Esteban	***Los mares del Sur***	Manuel Vázquez Montalbán
1991	***Martes de carnaval***	Fernando Bauluz y Pedro Carvajal	***Martes de carnaval***	Xoan de Espadeño y Federico Llano
1991	***La noche más larga***	José Luis García Sánchez	***La noche más larga***	Pedro J. Ramírez
1991	***El rey pasmado***	Imanol Uribe	***Crónica del rey pasmado***	Gonzalo Torrente Ballester
1991	***Un submarino bajo el mantel***	Ignasi P. Ferré	***Un submarí a les estovalles***	Joan Barril
1991	***Terranova***	Ferràn Llagostera	***Terranova***	Raúl Guerra Garrido
1991	***La viuda del capitán Estrada***	José Luis Cuerda	***La viuda del capitán Estrada***	Pedro García Montalvo
1992	***Chechu y familia***	Álvaro Sáenz de Heredia	**"Chechu y familia"**	Rafael Azcona
1992	***El laberinto griego***	Rafael Alcázar	***El laberinto griego***	Manuel Vázquez Montalbán
1992	***El maestro de esgrima***	Pedro Olea	***El maestro de esgrima***	Arturo Pérez Reverte
1992	***La fiebre del oro***	Gonzalo Herralde	***La febred'or***	Narcís Oller
1992	***La fuente de la edad***	Julio Sánchez Valdés	***La fuente de la edad***	Luis Mateo Díez
1992	***Huidos***	Sancho Gracia	***Huidos***	Carlos González Reigosa
1993	***El amante bilingüe***	Vicente Aranda	***El amante bilingüe***	Juan Marsé
1993	***Cautivos de la sombra***	Javier Elorrieta	***La otra orilla de la droga***	José Luis de Tomás García

1993	***Tierno verano de lujurias y azoteas***	Jaime Chávarri	***Tierno verano de lujurias y azoteas***	Pedro Sorozábal
1993	***Tirano Banderas***	José Luis García Sánchez	***Tirano Banderas***	Ramón Mª del Valle Inclán
1994	***Canción de cuna***	José Luis Garci	***Canción de cuna***	Gregorio Martínez Sierra
1994	***Cómo ser infeliz y disfrutarlo***	EnriqueUrbizu	***Cómo ser infeliz y disfrutarlo***	Carmen Rico Godoy
1994	***Cuernos de mujer***	Enrique Uribizu	***Cuernos de mujer***	Carmen Rico Godoy
1994	***Días contados***	Imanol Uribe	***Días contados***	Juan Madrid
1994	***La mitad de la vida***	Raúl Veiga	***A metade da vida***	X.L. Méndez Ferrín
1994	***Ojalá, Val del Omar***	Cristina Esteban	***Val del Omar sin fin***	Gonzalo Sáenz de Buroaga y M. José Val del Omar
1994	***La pasión turca***	Vicente Aranda	***La pasión turca***	Antonio Gala
1995	***La isla del diablo***	Juan Piquer Simón	***Relatos de la patrulla de pescadores***	Víctor Mora Pujadas
1994	***Por fin solos***	Antonio del Real	***Por fin solos***	Lucía Gabriel
1994	***Sombras paralelas***	Gerardo Gormezano	***Sombras paralelas***	Vicente Muñoz Puelles
1995	***Historias del Kronen***	Montxo Armendáriz	***Historias del Kronen***	José Ángel Mañas
1995	***Morirás en Chafarinas***	Pedro Olea	***Morirás en Chafarinas***	Fernando Lalana
1995	***El palomo cojo***	Jaime de Armiñán	***El palomo cojo***	Eduardo Mendicutti
1995	***El porqué de las cosas***	Ventura Pons	***El porqué de las cosas***	Quim Monzó
1995	***El techo del mundo***	Felipe Vega	**"El paisaje es memoria"**	Julio Llamazares
1996	***Adosados***	Mario Camus	***Adosados***	Félix Bayón
1996	***El aroma del copal***	Antonio Gonzalo	***El aroma del copal***	Javier Reverte
1996	***Bestseller. El premio***	Carlos Pérez Ferré	**"Un cadáver de regalo" en** ***Negro como la noche***	Carlos Pérez Merinero
1996	***Cachito***	Enrique Urbizu	***Una cuestión de honor***	Arturo Pérez-Reverte
1996	***El crimen del cine Oriente***	Pedro Costa	***El crimen del cine Oriente***	Javier Tomeo
1996	***Malena es un nombre de tango***	Gerardo Herrero	***Malena es un nombre de tango***	Almudena Grandes
1996	***Más allá del jardín***	Pedro Olea	***Más allá del jardín***	Antonio Gala
1996	***Menos que cero***	Ernesto Tellería	***La estación de la calle 110***	Iñaki Zabaleta
1996	***Mi nombre es sombra***	Gonzalo Suárez	**"La verdadera**	Gonzalo Suárez

			historia de Hyde y Jekyll" en *El asesino triste*	
1996	***Nexo***	Jordi Cadena	***Cresta***	Jordi Arbonès
1996	***Tranvía a la Malvarrosa***	José Luis García	***Tranvía a la Malvarrosa***	Manuel Vicent
1996	***Tu nombre envenena mis sueños***	Pilar Miró	***Tu nombre envenena mis sueños***	Joaquín Leguina
1996	***El último viaje de Robert Rylands***	Gracia Querejeta	***Todas las almas***	Javier Marías
1997	***Carreteras secundarias***	Emilio Martínez Lázaro	***Carreteras secundarias***	Ignacio Martínez de Pisón
1997	***Entre todas las mujeres***	Juan Ortuoste	***El cuerpo de las nadadoras***	Pedro Ugarte
1997	***Gracias por la propina***	Francesc Bellmunt	***Gràcies per la propina***	FerranTorrent
1997	***La pistola de mi hermano***	Ray Loriga	***Caídos del cielo***	Ray Loriga
1997	***Las ratas***	Antonio Giménez Rico	***Las ratas***	Miguel Delibes
1997	***La mirada del otro***	Vicente Aranda	***La mirada del otro***	Fernando Delgado
1997	***Nadie como tú***	CrisoRenovell	**"Nadie como tú"**	Carlos Pérez García
1997	***Pajarico***	Carlos Saura	***Pajarico solitario***	Carlos Saura
1997	***Pintadas***	Juan Estelrich	**"Pintadas"**	Rafael Azcona
1997	***Primates***	Carles Jover	***La magnitud de la tragedia***	Quim Monzó
1997	***Tabarka***	Domingo Rodes	***Tabarka***	Miguel Signes
1997	***Territorio Comanche***	Gerardo Herrero	***Territorio comanche***	Arturo Pérez-Reverte
1998	***El abuelo***	José Luis Garci	***El abuelo***	Benito Pérez Galdós
1998	***Los años bárbaros***	Fernando Colomo	***Otros hombres***	Manuel Lamana
1998	***Chevrolet***	Javier Maqua	***Coches abandonados***	Javier Maqua
1998	***Mararía***	Antonio J. Betancor	***Mararía***	Rafael Arozarena
1998	***La mirada del otro***	Vicente Aranda	***La mirada del otro***	Fernando G. Delgado
1998	***Páginas de una historia. Mensaka***	Salvador García Ruiz	***Mensaka***	José Ángel Mañas
1998	***Una pareja perfecta***	Francesc Betriu	***Diario de un jubilado***	Miguel Delibes
1998	***El pianista***	Mario Gas	***El pianista***	Manuel Vázquez Montalbán
1998	***La vuelta de El Coyote***	Mario Camus	***Las aventuras de don César Echagüe***	José Mallorquí Figuerola

			"El Coyote"	
1999	***Aunque tú no lo sepas***	Juan V. Córdoba	**"Aunque tú no lo sepas"**	Almudena Grandes
1999	***Entre las piernas***	Manuel Gómez Pereira	***Entre las piernas***	Joaquín Oristrell
1999	***Extraños***	Imanol Uribe	***Extraños***	Juan José Millás
1999	***Manolito Gafotas***	Miguel Albadalejo	***Manolito Gafotas***	Elvira Lindo
1999	***Nadie conoce a nadie***	Mateo Gil	***Nadie conoce a nadie***	Juan Bonilla
1999	***Saïd***	Llorenç Soler	***La aventura de Saïd***	Josep Lorman
1999	***Volavérunt***	Bigas Luna	***Volavérunt***	Antonio Larreta
1999	***¿Y tú qué harías por amor?***	Carlos Saura Medrano	***El chico que imitaba a Roberto Carlos***	Martín Casariego
1999	***La ciudad de los prodigios***	Mario Camus	***La ciudad de los prodigios***	Eduardo Mendoza
1999	***La lengua de las mariposas***	José Luis Cuerda	**"La lengua de las mariposas"**	Manuel Rivas
1999	***La rosa de piedra***	Manuel Palacios	**"La rosa de piedra"**	Manuel Rivas

A PARTIR DEL AÑO 2000				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
2000	***Amor, curiosidad, prozak y dudas***	Miguel Santesmases	***Amor, curiosidad, prozak y dudas***	Lucía Etxebarría
2000	***Aunque tú no lo sepas***	Juan Vicente Córdoba	**"El vocabulario de los balcones"**	Almudena Grandes
2000	***Báilame el agua***	Josecho San Mateo	***Báilame el agua***	Daniel Valdés
2000	***Las razones de mis amigos***	Gerardo Herrero	***La conquista del aire***	Belén Gopegui
2000	***El mar***	Agustí Villaronga	***El mar***	Blai Bonet
2000	***Nosotras***	Judith Colell	***Mujeres***	Isabel Clara Simó
2000	***El otro barrio***	Salvador García Ruiz	***El otro barrio***	Elvira Lindo
2000	***El paraíso no es lo que era***	Francesc Betriú	**"El paraíso no es lo que era"**	Carmen Rico Godoy
2000	***Plenilunio***	Imanol Uribe	***Plenilunio***	Antonio Muñoz Molina
2000	***El portero***	Gonzalo Suárez	**"El portero"**	Manuel Hidalgo
2000	***Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero***	Antonio del Real	***Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero***	Martín Casariego
2001	***Anita no pierde el tren***	Ventura Pons	**"Bones obres"**	Lluís Antón Baulenas

2001	***El bosque animado, sentirás su magia***	Ángel de la Cruz y Manolo Gómez	***El bosque animado***	Wenceslao Fernández Flórez
2001	***Hormigas en la boca***	Mariano Barroso	***Amanecer con hormigas en la boca***	Miguel Barroso
2001	***La isla del holandés***	SigfridMonleón	***La isla del holandés***	Ferran Torrent
2001	***¡Mola ser jefe!***	Juan Potau	***Manolito Gafotas. ¡Cómo mola ser jefe!***	Elvira Lindo
2001	***Son de mar***	Bigas Luna	***Son de mar***	Manuel Vicent
2002	***El alquimista impaciente***	Patricia Ferreira	***El alquimista impaciente***	Lorenzo Silva
2002	***Asesino en serio***	Antonio Urrutia	***Asesino en serio***	Javier Valdés
2002	***Ciudades oscuras***	Fernando Suriñana	***Crónicas de Madrid oscuro***	Juan Madrid
2002	***El embrujo de Shanghai***	Fernando Trueba	***El embrujo de Shanghai***	Juan Marsé
2002	***El florido pensil***	Juan José Porto	***El florido pensil***	Andrés Sopeña
2002	***Nos miran***	Norberto López Amado	***Los otros***	Javier García Sánchez
2002	***Los novios búlgaros***	Eloy de la Iglesia	***Los novios búlgaros***	Eduardo Mendicutti
2002	***Primer y último amor***	Antonio Giménez Rico	***Primer y último amor***	Torcuato Luca de Tena
2002	***La soledad era esto***	Sergio Renán	***La soledad era esto***	Juan José Millás
2002	***Trece campanadas***	Xavier Villaverde	***Trece campanadas***	Suso del Toro
2002	***El viaje de Carol***	Imanol Uribe	***A boca de noche***	Ángel García Roldán
2002	***Volverás***	Antonio Chavarrías	***Un enano español se suicida en Las Vegas***	Francisco Casavella
2003	***Besos de gato***	Rafael Alcázar	***Falso movimiento***	Alejandro Gándara
2003	***La flaqueza del bolchevique***	Manuel Martín	***La flaqueza del bolchevique***	Lorenzo Silva
2003	***El lápiz del carpintero***	Antón Reixa	***El lápiz del carpintero***	Manuel Rivas
2003	***La luz prodigiosa***	Miguel Hermoso	***La luz prodigiosa***	Fernando Marías
2003	***Lo mejor que le puede pasar a un cruasán***	Paco Mir	***Lo mejor que le puede pasar a un cruasán***	Pablo Tusset
2003	***El misterio Galíndez***	Gerardo Herrero	***Galíndez***	Manuel Vázquez Montalbán
2003	***Pacto de brujas***	Javier Elorrieta	***La camisa del revés***	Andreu Martín
2003	***Soldados de Salamina***	David Trueba	***Soldados Salamina***	Javier Cercas
2003	***Tánger***	Juan Madrid	***Tánger***	Juan Madrid
2003	***Valentín***	Juan Luis Iborra	***Valentín***	Juan Gil-Albert

2004	***El año del diluvio***	Jaime Chávarri	***El año del diluvio***	Eduardo Mendoza
2004	***Romasanta***	Francisco Plaza Trinidad	***Memorias inciertas de un hombre lobo***	Alfredo Conde
2005	***Obaba***	Montxo Armendáriz	***Obabakoak***	Bernardo Atxaga
2005	***La vida perra de Juanita Narboni***	FaridaBenlyazid	***La vida perra de Juanita Narboni***	Ángel Vázquez
2006	***Los aires difíciles***	Gerardo Herrero	***Los aires difíciles***	Almudena Grandes
2006	***Alatriste***	Agustín Díaz Yanes	***Las aventuras del capitán Alatriste***	Arturo Pérez-Reverte
2006	***El camino de los ingleses***	Antonio Banderas	***El camino de los ingleses***	Antonio Soler
2007	***Atlas de geografía humana***	Azucena Rodríguez	***Atlas de geografía humana***	Almudena Grandes
2007	***Bajo las estrellas***	Félix Viscarret	***Bajo las estrellas***	Fernando Aramburu
2007	***Canciones de amor en Lolita's Club***	Vicente Aranda	***Canciones de amor en Lolita's Club***	Juan Marsé
2007	***La carta esférica***	Imanol Uribe	***La carta esférica***	Arturo Pérez-Reverte
2007	***Chuecatown***	Juan Flahn	***Chuecatown***	Rafael Martínez Castellón
2008	***El juego del ahorcado***	Manuel Gómez Pereira	***El juego del ahorcado***	Inma Turbau
2008	***Los girasoles ciegos***	José Luis Cuerda	***Los girasoles ciegos***	Alberto Méndez
2008	***Una palabra tuya***	Ángeles González-Sinde	***Una palabra tuya***	Elvira Lindo
2008	***Un poco de chocolate***	AitzolAramaio	***Un tranvía en SP***	Unai Elorriaga
2009	***Celda 211***	Daniel Monzón	***Celda 211***	Francisco Pérez Gandul
2009	***Castillos de cartón***	Salvador García Ruiz	***Castillos de cartón***	Almudena Grandes
2010	***Elisa K***	Jordi Cadena	***Elisa Kiselja***	Lolita Bosch
2010	***Pan negro***	Agustí Villaronga	***Pànegre*** ***Retrato de un asesino de pájaros*** ***Sic transit Glòria Swanson***	Emili Teixidor
2011	***Arrugas***	Ignacio Ferreras	***Arrugas***	Paco Roca
2011	***Katmandú, un espejo en el cielo***	Icíar Bollaín	***Una maestra en Katmandú***	VictòriaSubirana (Vicky Sherpa)
2011	***La voz dormida***	Benito Zambrano	***La voz dormida***	Dulce Chacón
2011	***Mil cretinos***	Ventura Pons	***Mil cretins***	Quim Monzó
2011	***Silencio en la nieve***	Gerardo Herrero	***El tiempo de los emperadores extraños***	Ignacio del Valle
2012	***Los niños salvajes***	Patricia Ferreira	***Álex***	Virginia Yagüe

2013	***Alacrán enamorado***	Santiago A. Zannou	***Alacrán enamorado***	Carlos Bardem
2013	***Las aventuras de Tadeo Jones***	Enrique Gato	***Las aventuras de Tadeo Jones***	David Monteagudo
2013	***Fin***	Jorge Torregrossa	***Fin***	David Monteagudo
2013	***Invasor***	Daniel Calparsoro	***Invasor***	Fernando Marías
2013	***La Estrella***	Alberto Aranda	***La Estrella***	Belén Carmona
2013	***Hijo de Caín***	Jesús Monllaó	***Hijo de Caín***	Ignacio García-Valiño
2013	***La mula***	Michael Radford	***La mula***	Juan Eslava Galán
2013	***Presentimientos***	Santiago Tabernero	***Presentimientos***	Clara Sánchez
2013	***Todo es silencio***	José Luis Cuerda	***Todo es silencio***	Manuel Rivas
2014	***Por un puñado de besos***	David Menkes	***Un poco de abril, algo de mayo, todo septiembre***	Jordi Sierra i Fabra
2015	***Bendita calamidad***	Gaizka Urresti	***Bendita calamidad***	Miguel Mena
2015	***El club de los incomprendidos***	Carlos Sedes	***Buenos días, princesa***	Francisco de Paula "Blue Jeans"
2015	***La playa de los ahogados***	Gerardo Herrero	***La playa de los ahogados***	Domingo Villar
2015	***Palmeras en la nieve***	Fernando González Molina	***Palmeras en la nieve***	Luz Gabás

B. CATÁLOGO DE RECREACIONES TELEVISIVAS ESPAÑOLAS

AÑOS 70				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1972	***Plinio***	Antonio Giménez Rico	**Varias novelas sobre Plinio**	Francisco García Pavón
1972	***Timoteo el incomprendido***	Benito Alazraki	***Timoteo el incomprendido***	Camilo José Cela
1974	***Entre visillos***	Manuel Picazo	***Entre visillos***	Carmen Martín Gaite
1974	***La mortaja***	José Antonio Páramo	**En *Siestas con viento sur***	Miguel Delibes
1975	***El regreso de Eldemiro***	Alfonso Ungría	***El regreso de Edelmiro***	Ramón J. Sender
1975	***Vestida de tul***	Jaime Chávarri	***Vestida de tul***	Carmen de Icaza
1976	***Bearn***	Jaime Picas	***Bearn o la sala de las muñecas***	Llorenç Villaronga
1976	***El jayón***	Agustín Navarro	***Ruecas de marfil***	Concha Espina
1976	***La saga de los Rius***	Pedro Amalio López	***Mariona Rebull*** ***El viudo Rius*** ***Desiderio***	Ignacio Agustí
1977	***Abel Sánchez***	Pedro Amalio López	***Abel Sánchez***	Miguel de Unamuno
1977	***Aloma***	Antonio Chic	***Aloma***	Mercé Rodoreda
1977	***Las cerezas del cementerio***	Antonio Chic	***Las cerezas del cementerio***	Gabriel Miró
1977	***El hombre de los santos***	Miguel Picazo	***El hombre de los santos***	Jesús Fernández Santos
1977	***Nada menos que todo un hombre***	Francisco Moltolio	***Nada menos que todo un hombre***	Miguel de Unamuno
1978	***El camino***	Josefina Molina	***El camino***	Miguel Delibes
1978	***Cañas y barro***	Rafael Romero	***Cañas y barro***	Vicente Blasco Ibáñez
1978	***Los lagarteranos***	Armando Pou	***Los lagarteranos***	Luis de Vargas
1978	***El otro árbol de Guernica***	Miguel Lluch	***El otro árbol de Guernica***	Luis de Castresana

AÑOS 80				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1982	***Los gozos y las sombras***	Rafael Moreno Alba	***Los gozos y las sombras***	Gonzalo Torrente Ballester
1982	***Sonata de estío***	Fernando Méndez Leite	***Sonata de estío***	Valle Inclán
1982	***Sonata de primavera***	Miguel Picazo	***Sonata de***	Valle Inclán

			primavera	
1983	***Crónica del alba***	A.J. Betancor	***Crónica del alba***	Ramón J. Sender
1983	***El mayorazgo de Labraz***	Pío Caro Baroja	***El mayorazgo de Labraz***	Pío Baroja
1984	***Mecanuscrito del segundo origen***	Bigas Luna y Carles Porta	***Mecanoscrit del segon origen***	Manuel de Pedrolo
1984	***La plaza del diamante***	Francesc Betriu	***La plaça del diamant***	Mercè Rodoreda
1985	***A la de dieciséis por fin***	Anda Lertxundi	***Hamaseigarrenean aidanez***	Anda Lertxundi
1985	***Cien metros***	Alfonso Ungría	***Ehun metro***	Ramón Saizarbitoria
1985	***Los pazos de Ulloa***	Gonzalo Suárez	***Los pazos de Ulloa Madre Naturaleza***	Emilia Pardo Bazán
1985	***¿Por qué encanto?***	Xabier Elorriaga	***ZagatikPanpox?***	Arantxa Urretabizcaia
1985	***El rey y la reina***	José Antonio Páramo	***El rey la reina***	Ramón J. Sender
1986	***Las aventuras de Pepe Carvalho***	Adolfo M. Aristaráin y J.R. Larraz	**Varias novelas de la serie Carvalho**	Manuel Vázquez Montalbán
1987	***Las pistolas***	Félix Rotaeta	***Las pistolas***	Félix Rotaeta
1987	***Vida privada***	Francisco Betriú	***Vida privada***	Josep María de Segarra
1987	***Vísperas***	Eugenio Martín	***Llanura*** ***El vencido***	Manuel Andújar
1988	***Imán***	Eloy de la Iglesia	***Imán***	Eloy de la Iglesia
1988	***El obispo leproso***	José Mana Gutiérrez	***El obispo leproso*** ***Nuestro padre San Daniel***	Gabriel Miró
1989	***Brigada Central***	Pedro Masó	***Brigada Central***	Juan Madrid
1989	***El mar y el tiempo (serie)***	Fernando Fernán Gómez	***El mar y el tiempo***	Fernando Fernán Gómez
1989	***El mundo de Juan Lobón***	Enrique Brasó	***El mundo de Juan Lobón***	Lluís Berenguer
1989	***Nuestro padre San Daniel***	José María Gutiérrez	***Nuestro padre San Daniel***	Gabriel Miró

AÑOS 90				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1990	***La forja de un rebelde***	Mario Camus	***La forja de un rebelde***	Arturo Barea
1990	***Muerte a destiempo***	Javier Maqua	***Lord Paco***	Javier Martínez Reverte
1990	***Pájaro en una tormenta***	Antonio Giménez Rico	***Pájaro en una tormenta***	Isaac Montero
1991	***Los jinetes del alba***	Vicente Aranda	***Los jinetes del alba***	Jesús Fernández

				Santos
1991	***Mucho cuento***	Juan Millares	***Cuentos***	Consuelo Armijo
1993	***Celia***	José Luis Borau	***Celia, lo que dice Celia va al colegio***	Elena Fortún
1993	***Un día volveré***	Francesc Betriu	***Un día volveré***	Juan Marsé
1994	***Historias de la puta mili***	Jesús Font	***Historias de la puta mili***	Ramón Tosa (Ivà)
1994	***Olímpicamente muerto***	Manuel Esteban	***Sabotaje olímpico***	Manuel Vázquez Montalbán
1995	***Cuentos de la media lunita***	José Carlos Guerra Libreros	***Cuentos***	Antonio Rodríguez Almodóvar
1995	***La fiebre del oro***	Gonzalo Herralde	***La fiebre del oro***	Narcís Oller
1995-1997	***Makinavaja: el último choriso***	Carlos Suárez José Luis Cuerda	***Makinavaja***	Ramón Tosa (Ivá)
1998	***Entre naranjos***	Josefina Molina	***Entre naranjos***	Vicente Blasco Ibáñez
1998-2001	***Manos a la obra***	José Antonio Escrivá	***Pepe Gotera y Otilio, chapuzas a domicilio***	Francisco Ibáñez
1999	***Petra Delicado***	Julio Sánchez Valdés	***Ritos de muerte*** ***Día de perros***	Alicia Giménez Bartlett

A PARTIR DEL AÑO 2000				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
2000-2001	***El botones Sacarino***	José Antonio Escrivá	***El botones Sacarino***	Francisco Ibáñez
2003	***Las aventuras de Zipi y Zape***	Oskar Santos	***Zipi y Zape (cómic)***	José Escobar
2004	***Geografía del deseo (miniserie)***	Boris Quercia	***Atlas de geografía humana***	Almudena Grandes
2004	***Manolito Gafotas***	Antonio Mercero	***Manolito Gafotas***	Elvira Lindo
2005	***Abuela de verano***	Enric Folch y otros	***Diario de una abuela de verano***	Rosa Regàs
2005	***Las cerezas del cementerio***	Juan Luis Iborra	***Las cerezas del cementerio***	Gabriel Miró
2007	***Quart. El hombre de Roma***	Joaquín Llamas y Alberto Ruiz Rojo	***La piel del tambor***	Arturo Pérez-Reverte
2009	***Arròs covat***	Juanjo Sáez Kike Maíllo Luis Fabra	***Arroz pasado (novela gráfica)***	Juanjo Sáez
2009	***Un burka por amor***	Manuel Estudillo	***Un burka por amor***	Reyes Monforte
2010	***La princesa de Éboli (miniserie)***	Belén Macías	***La princesa de Éboli***	Almudena de Arteaga
2011	***Crematorio***	Jorge Sánchez-Cabezudo	***Crematorio***	Rafael Chirbes

2011	***Historias robadas (miniserie)***	Belén Macías	***Historias robadas***	Enrique Vila Torres
2011	***La memoria del agua (miniserie)***	Manuel Estudillo	***La memoria del agua***	Teresa Viejo
2011	***La Reina del sur***	Walter Doehner	***La Reina del sur***	Arturo Pérez-Reverte
2013	***El tiempo entre costuras***	Ignacio Mercero y otros	***El tiempo entre costuras***	María Dueñas
2014	***El corazón del océano***	Pablo Barrera y otros	***El corazón del océano***	Elvira Menéndez
2014	***El Príncipe (primero la serie)***	Aitor Gabilondo César Benítez	***El Príncipe***	Salva Rubio
2014	***Segon origen***	Carles Porta	***Manoscrit del segon origen***	Manuel de Pedrolo
2015	***Las aventuras del capitán Alatriste***	Enrique Urbizu	***Las aventuras del capitán Alatriste***	Arturo Pérez-Reverte
2015	***Habitaciones cerradas (miniserie)***	Lluis María Güell	***Habitaciones cerradas***	Care Santos
2015	***Víctor Ros***	Carlos Navarro, Gracia Querejeta y Jorge Sánchez-Cabezudo	**Novelas sobre el detective Víctor Ros**	Jerónimo Salmerón Tristante

C. CATÁLOGO DE RECREACIONES FÍLMICAS HISPANOAMERICANAS

AÑOS 40				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1941	***Juan de la calle***	Rafael Rivero	***Juan de la calle***	Rómulo Gallegos
1942	***La guerra gaucha***	Lucas Demare	***La guerra gaucha***	Leopoldo Lugones
1943	***Doña Bárbara***	Fernando de Fuentes	***Doña Bárbara***	Rómulo Gallegos
1945	***Cantaclaro***	Julio Bracho	***Cantaclaro***	Rómulo Gallegos

AÑOS 50				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1950	***El crimen de Oribe***	Leopoldo Torres	**"El perjurio de la nieve"**	Adolfo Bioy Casares
1950	***La balandra Isabel llegó esta tarde***	Carlos Hugo Christensen	***La balandra Isabel llegó esta tarde***	Guillermo Meneses
1952	***Las aguas bajan turbias***	Hugo del Carril	***El río oscuro***	Alfredo Varela
1952	***El túnel***	León Klimovsky	***El túnel***	Ernesto Sábato
1953	***Raíces***	Benito Alazraki	**"Raíces"**	Francisco Rojas González
1954	***Días de odio (Emma Zunz)***	Leopoldo Torre Nilsson	**"Emma Zunz"**	Jorge Luis Borges
1954	***El río y la muerte***	Luis Buñuel	***Muro blanco sobre roca negra***	Manuel Álvarez Acosta
1955	***Talpa***	Alfredo B. Crevenna	**"Talpa"**	Juan Rulfo
1956	***Canasta de cuentos mexicanos***	Julio Bracho	**Cuentos**	Bruno Traven
1957	***Cabo de Hornos***	Tito Davisos	***Cabo de Hornos***	Francisco Coloane
1957	***La casa del ángel***	Leopoldo Torre-Nilsson	***La casa del ángel***	Beatriz Guido
1958	***La caída***	Leopoldo Torre-Nilsson	***La caída***	Beatriz Guido
1958	***El jefe***	Fernando Ayala	***Paso a los héroes y otros cuentos de la década absurda***	David Viñas
1958	***El secuestrador***	Leopoldo Torre-Nilsson	***El secuestrador***	Beatriz Guido
1958	***El trueno entre las hojas***	Armando Bó	**"La hija del ministro"**	Augusto Roa Bastos
1959	***Macario***	Roberto Gavaldón	**"Macario"**	Juan Rulfo

1959	***Shunko***	Lautaro Murúa	***Shunko***	Jorge Washington Ábalos
1959	***Las tierras blancas***	Hugo del Carril	***Las tierras blancas***	Juan José Manauta

AÑOS 60				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1960	***La sombra del caudillo***	Julio Bracho	***La sombra del caudillo***	Martín Luis Guzmán
1961	***La cifra impar***	Manuel Antin	**"Cartas de mamá"**	Julio Cortázar
1961	***La sed***	Lucas Demare	***Hijo de hombre***	Augusto Roa bastos
1961	***La mano en la trampa***	Leopoldo Torre-Nilsson	***La mano en la trampa***	Beatriz Guido
1961	***Los venerables todos***	Manuel Antín	***Los venerables todos***	Manuel Antín
1961	***Los inundados***	Fernando Birr	**"Los inundados"**	Mateo Booz
1961	***Piel de verano***	Leopoldo Torre-Nilsson	***Piel de verano***	Beatriz Guido
1961	***Rosa Blanca***	Roberto Gavaldón	***Rosa Blanca***	Bruno Traven
1961	***Setenta veces siete***	Leopoldo Torre-Nilsson	**"Sur"** **"El prostíbulo"**	Delmiro Sáenz
1962	***El ángel exterminador***	Luis Buñuel	***Los náufragos de la calle providencia***	Luis Alcoriza
1962	***La cifra impar***	Manuel Antín	**"Cartas de mamá"**	Julio Cortázar
1962	***Dar la cara***	José A. Martínez Suárez	***Dar la cara***	David Viñas
1962	***El hombre de la esquina rosada***	René Múgica	**"El hombre de la esquina rosada"**	Jorge Luis Borges
1963	***Circe***	Manuel Antín	***Circe***	Julio Cortázar
1964	***En este pueblo no hay ladrones***	Alberto Isaac	**"En este pueblo no hay ladrones"**	Gabriel García Márquez
1964	***Intimidad en los parques***	Manuel Antín	**"Continuidad en los parques"** **"El ídolo de las cicladas"**	Julio Cortázar
1964	***El ojo espía o el ojo en la cerradura***	Leopoldo Torre-Nilsson	***El ojo espía o el ojo en la cerradura***	Beatriz Guido
1966	***El romance del Aniceto y la Francisca***	Leonardo Favio	**"El cenizo"**	Jorge ZuhairJury
1966	***Pedro Páramo***	Carlos Velo	**Pedro Páramo**	Juan Rulfo
1967	***Aventuras de Juan QuinQuin***	Julio García Espinosa	***Juan QuinQuin en Pueblo Mocho***	Samuel Feijóo
1967	***Los contrabandistas***	Hugo Santiago	***Los contrabandistas***	Jorge Luis Borges
1968	***Memorias del***	Tomás Gutiérrez	***Memorias del***	Edmundo

	subdesarrollo	Alea	***subdesarrollo***	Desnoes
1968	***Los recuerdos del porvenir***	Arturo Ripstein	***Los recuerdos del porvenir***	Elena Garro
1968	***Los Taitas***	Hugo Santiago	***Los Taitas***	Jorge Luis Borges
1969	***Don Segundo Sombra***	Manuel Antín	***Don Segundo Sombra***	Ricardo Güiraldes
1969	***Pedro Páramo***	Carlos Velo	***Pedro Páramo***	Juan Rulfo

AÑOS 70				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1970	***El señor presidente***	Marcos Madanes	***El señor presidente***	Miguel Ángel Asturias
1972	***El rincón de las vírgenes***	Alberto Isaac	***El llano en llamas***	Juan Rulfo
1973	***Cuando quiero llorar no lloro***	Mauricio Walerstein	***Cuando quiero llorar no lloro***	Miguel Otero Silva
1973	***¡Diles que no me maten!***	Antonio Jiménez Pons	**"¡Diles que no me maten!"**	Juan Rulfo
1973	***Operación masacre***	Jorge Cedrón	***Operación masacre***	Rodolfo Walsh
1973	***Palomita blanca***	Raúl Ruiz	***Palomita blanca***	Enrique Lafourcade
1973	***Los siete locos***	Leopoldo Torre Nilsson	***Los siete locos*** ***Los lanzallamas***	Roberto Arlt
1974	***Boquitas pintadas***	Leopoldo Torre Nilsson	***Boquitas pintadas***	Manuel Puig
1974	***Presagio***	Luis Alcoriza	**"Presagio: algo va a suceder en este pueblo"**	Gabriel García Márquez
1974	***La tregua***	Sergio Renán	***La tregua***	Mario Benedetti
1975	***Los cachorros***	Jorge Fons	***Los cachorros***	Mario Vargas Llosa
1975	***Cacique Bandeira***	Hector Olivera	**"El muerto"**	Jorge Luis Borges
1975	***La ciudad y los perros***	Mario Vargas Llosa	***La ciudad y los perros***	Mario Vargas Llosa
1975	***La guerra del cerdo***	Leopoldo Torre Nilsson	***El diario de la guerra del cerdo***	Adolfo Bioy Casares
1976	***Los albañiles***	Jorge Fons	***Los albañiles***	Vicente Leñero
1976	***El Apando***	Felipe Cazals	***El Apando***	José Revueltas
1976	***Coronación***	Sergio Olhovich	***Coronación***	José Donoso
1976	***Julio comienza en julio***	Silvio Caiozzi	***Julio comienza en julio***	Gustavo Frías
1976	***Piedra libre***	Leopoldo Torre Nilsson	***Piedra libre***	Beatriz Guido
1976	***Soy un delincuente***	Clemente de la Cerda	***Soy un delincuente***	Ramón Brizuela
1977	***Crecer de golpe***	Sergio Renán	***Viajes alrededor de***	Haroldo Conti

			la jaula	
1977	***In memoriam***	Enrique Brasó	***In memoriam***	Adolfo Bioy Casares
1977	***El lugar sin límites***	Arturo Ripstein	***El lugar sin límites***	José Donoso
1978	***El recurso del método***	Miguel Littin	***El recurso del método***	Alejo Carpentier
1979	***El poder de las tinieblas***	Mario Sábato	***Informe sobre ciegos*** **en** ***Sobre héroes y tumbas***	Ernesto Sábato
1979	***País portátil***	Iván Feo y Antonio Llerandi	***País portátil***	Adriano González León
1979	***La viuda Montiel***	Miguel Littin	**"La viuda de Montiel"** ***en Los funerales de Mamá Grande***	Gabriel García Márquez

AÑOS 80				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1980	***El infierno tan temido***	Raúl de la Torre	***El infierno tan temido***	Juan Carlos Onetti
1980	***La insurrección***	Peter Lilienthal	***La insurrección***	Antonio Skármeta
1981	***Cecilia***	Humberto Solás	***Cecilia Valdés***	CiriloVillaverde
1981	***María de mi corazón***	Jaime Hermosillo	**"María de mi corazón"**	Gabriel García Márquez
1981	***El mundo de Mafalda***	Daniel Mallo	***Mafalda*** **(cómic)**	Quino
1981	***Los viernes de la eternidad***	Héctor Olivera	**Los viernes de la eternidad**	María Granata
1982	***Antonieta***	Carlos Saura	***Antonieta***	Andrés Henestrosa
1982	***Pubis angelical***	Raúl de la Torre	***Pubis angelical***	Manuel Puig
1983	***Asalto al Banco Central***	Santiago Lapeira	***El asalto al Banco Central***	Alberto Speratti
1983	***No habrá más penas ni olvido***	Héctor Olivera	***No habrá más penas ni olvido***	Osvaldo Soriano
1984	***Caín***	Gustavo Nieto Roa	***Caín***	Eduardo Caballero Calderón
1984	***La ciudad y los perros***	Francisco Lombardi	***La ciudad y los perros***	Mario Vargas Llosa
1984	***Cóndores no entierran todos los días***	Francisco Norden	***Cóndores no entierran todos los días***	Gustavo Álvarez Gardiazábal
1984	***Los confines***	Mitl Valdés	**Varias obras**	Juan Rulfo
1984	***Cuarteles de invierno***	Lautaro Murúa	***Cuarteles de invierno***	Osvaldo Soriano
1984	***Los elegidos***	Segei Solvyov	***Los elegidos***	Alfonso López

				Michelsen
1984	***El juguete rabioso***	Aníbal di Salvo y José María Paolantonio	***El juguete rabioso***	Roberto Arlt
1984	***La Maga***	Marisa Pecanins	***Rayuela***	Julio Cortázar
1984	***Tras el horizonte (cortometraje)***	Mitl Valdés	**"El hombre"**	Juan Rulfo
1984	***La vieja guardia***	Víctor Gavina	**"La vieja guardia"**	Juan Diego Mejía
1985	***El beso de la mujer araña***	Héctor Babero	***El beso de la mujer araña***	Manuel Puig
1985	***¡Diles que no me maten!***	Freddy Siso	**"Diles que no me maten"**	Juan Rulfo
1985	***Gracias por el fuego***	Sergio Renán	**Gracias por el fuego**	Mario Benedetti
1985	***El imperio de la Fortuna***	Arturo Ripstein	**"El gallo de oro"**	Juan Rulfo
1985	***Oriana***	Fina Torres	***Oriana***	Marvel Moreno
1985	***Pase el aserrador***	Víctor Gavina	**"Pase el aserrador"**	Jesús del Corral
1985	***Pequeña revancha***	Olegario Barrera	**"La composición"**	Antonio Skármeta
1986	***La mansión de Araucaima***	Carlos Mayolo	**La mansión de Arucaima**	Álvaro Mutis
1987	***Crónica de una muerte anunciada***	F. Rossi	***Crónica de una muerte anunciada***	Gabriel García Márquez
1987	***La deuda interna***	Miguel Pereira	***Varios relatos***	Fortunato Ramos
1987	***El día que terminó el verano***	Mario Mitriotti	**"El día que terminó el verano"**	Carlos Arturo Truque
1987	***Eréndira***	Ruy Guerra	**"La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada"**	Gabriel García Márquez
1987	***La intrusa***	Jaime Chávarri	**Cuentos**	Jorge Luis Borges
1987	***Sin fin. La muerte no es ninguna solución***	Cristian Pauls	**"La casa tomada"**	Julio Cortázar
1987	***El túnel***	Antonio Drove	***El túnel***	Ernesto Sábato
1988	***Barroco***	Paul Leduc	***Concierto barroco***	Alejo Carpentier
1988	***Milagro en Roma***	Lizandro Duque	**"La Santa"**	Gabriel García Márquez
1988	***Un señor muy viejo con unas alas enormes***	Fernando Birri	**"Un señor muy viejo con unas alas enormes"**	Gabriel García Márquez
1989	***Gringo viejo***	Luis Puenzo	***Gringo viejo***	Carlos Fuentes
1989	***La suerte está echada***	Pedro Stocki	***La cara de la desgracia***	Juan Carlos Onetti

AÑOS 90				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1990	***Caídos del cielo***	Francisco Lombardi	**"Los gallinazos sin plumas"**	Julio Ramón Ribeyro
1990	***La luna en el espejo***	Silvio Caiozzi	**"La luna en el espejo"**	José Donoso
1990	***La otra historia de Rosendo Juares***	Gerardo Vera	**"La otra historia de Rosendo Juares"**	Jorge Luis Borges
1991	***Agonía (cortometraje)***	Jaime Ruiz Ibáñez	**"Los girasoles"**	Juan Rulfo
1991	***Como agua para chocolate***	Alfonso Arau	***Como agua para chocolate***	Laura Esquivel
1991	***Luvina (cortometraje)***	Lucinda Martínez	**"Luvina"**	Juan Rulfo
1991	***Un pedazo de noche (cortometraje)***	Luis Manuel Serrano	**"Un pedazo de noche"**	Juan Rulfo
1992	***Me alquilo para soñar***	Rui Guerra	**"Me alquilo para soñar"**	Gabriel García Márquez
1993	***De eso no se habla***	María Luisa Bemberg	**"De eso no se habla"**	Julio Llinás
1993	***Fresa y chocolate***	Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío	**"El bosque, el lobo y el hombre nuevo"**	Senel Paz
1993	***Patrón***	Jorge Rocca	**"Patrón"**	Abelardo Castillo
1993	***El siglo de las luces***	Humberto Solás	***El siglo de las luces***	Alejo Carpentier
1994	***Derecho de asilo***	Octavio Cortázar	**"Derecho de asilo"**	Alejo Carpentier
1994	***Madagascar***	Fernando Pérez	**"Beatles vs Durán Durán"**	Mirta Yáñez
1994	***Simón el mago***	Víctor Gavina	**"Simón el mago"**	Tomás Carrasquilla
1994	***Una sombra ya pronto serás***	Héctor Olivera	***Una sombra ya pronto serás***	Osvaldo Soriano
1995	***Dos crímenes***	Roberto Sneider	***Dos crímenes***	Jorge Ibargüengoitia
1995	***Mafalda (cortos)***	Juan Padrón	***Mafalda* (cómic)**	Quino
1995	***Un pedazo de noche***	Roberto Rochín	**"Un pedazo de noche"**	Juan Rulfo
1996	***Corazón iluminado***	Héctor Babenco	***Corazón iluminado***	Ricardo Piglia
1996	***Entre Marx y una mujer desnuda***	Camilo Luzuriaga	***Entre Marx y una mujer desnuda***	Jorge Enrique Adoum
1996	***Ilona llega con la lluvia***	Sergio Cabrera	***Ilona llega con la luvia***	Álvaro Mutis
1997	***El sueño de los héroes***	Sergio Renán	***El sueño de los héroes***	Adolfo Bioy Casares
1998	***Frontera sur***	Gerardo Herrero	***Frontera sur***	Horacio Vázquez Rial
1998	***No se lo digas a nadie***	Francisco	***No se lo digas a***	Jaime Bayly

		Lombardi	*nadie*	
1999	***El coronel no tiene quien le escriba***	Arturo Ripstein	***El coronel no tiene quien le escriba***	Gabriel García Márquez
1999	***El reino de este mundo***	Miguel Littin	***El reino de este mundo***	Alejo Carpentier
1999	***Pantaleón y las visitadoras***	Francisco Lombardi	***Pantaleón y las visitadoras***	Mario Vargas Llosa

A PARTIR DEL AÑO 2000				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
2000	***Amores perros***	Alejandro González Iñárritu	***Amores perros***	Guillermo Arriaga
2000	***El astillero***	David Lypszyc	***El astillero***	Juan Carlos Onetti
2000	***Coronación***	Silvio Caiozzi	***Coronación***	José Donoso
2000	***Lista de espera***	Juan Carlos Tabío	**"Lista de espera"**	Senel Paz/A.Arango
2000	***Plata quemada***	Marcelo Piñeyro	***Plata quemada***	Ricardo Piglia
2000	***Tierra del fuego***	Miguel Littin	***Tierra del fuego***	Francisco Coloane
2000	***Tinta roja***	Francisco Lombardi	***Tinta roja***	Alberto Fuguet
2000	***La virgen de los sicarios***	Barbet Schroeder	***La virgen de los sicarios***	Fernando Vallejo
2001	***Antigua vida mía***	Héctor Olivera	***Antigua vida mía***	Marcela Serrano
2001	***El lugar donde estuvo el paraíso***	Gerardo Herrero	***El lugar donde estuvo el paraíso***	Carlos Franz
2001	***Negro (cortometraje)***	Eduardo Pinto y OskarFrankel	***Negro Ortega***	Abelardo Castillo
2002	***Afrodita, el sabor del amor***	Fernando E. Solanas	***Afrodita***	Isabel Allende
2002	***Concierto Barroco***	José Montes	***Concierto Barroco***	Alejo Carpentier
2002	***Coronación***	Silvio Caiozzi	***Coronación***	José Donoso
2002	***Paso del norte***	Roberto Rochín	**"Paso del norte"**	Juan Rulfo
2002	***Solo vine a hablar por teléfono (cortometraje)***	María Arteaga	**"Solo vine a hablar por teléfono"**	Gabriel García Márquez
2002	***Suddenly (Tan de repente)***	Diego Lerman	***La prueba***	César Aira
2002	***La virgen de la lujuria***	Arturo Ripstein	***La verdadera historia de la muerte de Francisco Franco y otros cuentos***	Max Aub
2003	***La tregua***	Alfonso Rosas Priego	***La tregua***	Mario Benedetti
2003	***El viaje hacia el mar***	Guillermo	**"El viaje hacia el**	J.J. Morosoli

		Casanova	**mar"**	
2004	***Cachimba***	Silvio Caiozzi	**"Naturaleza muerta con Cachimba"**	José Donoso
2005	***Mariposa negra***	Francisco Lombardi	***Grandes miradas***	Alonso Cueto
2005	***Perder es cuestión de método***	Sergio Cabrera	***Perder es cuestión de método***	Santiago Gamboa
2005	***Rosario Tijeras***	Emilio Maillé	***Rosario Tijeras***	Jorge Franco
2005	***El Roto***	Alberto Daiber	***El Roto***	Edwards Bello
2006	***La fiesta del chivo***	Luis Llosa	***La fiesta del chivo***	Mario Vargas Llosa
2006	***La noche de los feos***	Manuel González Mauricio	**"La noche de los feos"**	Mario Benedetti
2007	***Papelucho y el Marciano***	Alejandro Rojas Tellez	***Papelucho y el Marciano***	Marcela Paz
2007	***El pasado***	Héctor Babenco	***El pasado***	Alan Pauls
2007	***Pudor***	Tristán Ulloa	***Pudor***	Santiago Roncagliolo
2007	***XXY***	Lucía Puenzo	**"XXY"**	Sergio Bizzio
2007	***La zona***	Rodrigo Pla	**"La zona" en *El otro lado***	Laura Santullo
2008	***Arráncame la vida***	Roberto Sneider	***Arráncame la vida***	Ángeles Mastretta
2008	***Los crímenes de Oxford***	Álex de la Iglesia	***Los crímenes imperceptibles***	Guillermo Martínez
2009	***El corredor nocturno***	Gerardo Herrero	***El corredor nocturno***	Hugo Burel
2009	***Del amor y otros demonios***	Hilda Hidalgo	***Del amor y otros demonios***	Gabriel García Márquez
2009	***Mal día para pescar***	Álvaro Brechner	**"Mal día para pescar"**	Juan Carlos Onetti
2009	***Rabia***	Sebastián Cordero	***Rabia***	Sergio Bizzio
2009	***El secreto de sus ojos***	Juan José Campanella	***La pregunta de sus ojos***	Eduardo Sacheri
2009	***Las viudas de los jueves***	Marcelo Piñeyro	***Las viudas de los jueves***	Claudia Piñeiro
2010	***Memorias del desarrollo***	Miguel Coyula	***Memorias del desarrollo***	Edmundo Desnoes
2013	***Caníbal***	Manuel Martín Cuenca	**"Caníbal"**	Humberto Arenal

D. CATÁLOGO DE RECREACIONES TELEVISIVAS HISPANOAMERICANAS

AÑOS 70				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1975	***Doña Bárbara***	José Ignacio Cabrujas	***Doña Bárbara***	Rómulo Gallegos
1977	***La mala hora (serie colombiana)***	Bernardo Romero Pereiro	***La mala hora***	Gabriel García Márquez
1979*	***El abra***	Miguel LLuch	**"El abra"**	Luisa Mercedes Levinson
1979*	***Cadáveres para la publicidad***	Emilio Martínez Lázaro	***Week-end en Guatemala***	Miguel Ángel Asturias
1979*	***Cartas de mamá***	Miguel Picazo	**"Cartas de mamá" en *Las armas secretas***	Julio Cortázar
1979*	***Cavar un foso***	Luis Sánchez Enciso	**"Cavar un foso (Al lado de la sombra)"**	Alejo Carpentier
1979*	***El derecho de asilo***	Pascual Cervera	**"El derecho de asilo"**	Alejo Carpentier
1979*	***La gallina ciega. Historia de una traición***	Alfonso Ungría	**Pasajes de *El señor Presidente***	Miguel Ángel Asturias
1979*	***La hechizada***	Ángel del Pozo	**"La hechizada" en *Misteriosa Buenos aires***	Manuel Mújica Láinez
1979*	***El hombre de la esquina rosada***	Miguel Picazo	**"El hombre de la esquina rosada**	Jorge Luis Borges
1979*	***La galera***	Francisco Rovira Beleta	**"La galera" en *Misteriosa Buenos aires***	Manuel Mujica Láinez
1979*	***Para una tumba sin nombre***	Juan Tebar	***Para una tumba sin nombre***	Juan Onetti
1979*	***Rosaura a las diez***	Josefina Molina	***Rosaura a las diez***	Marco Denevi
1979*	***La siesta del martes***	Miguel Lluch	**"La siesta del martes" en *Los funerales de Mamá Grande***	Gabriel García Márquez
1979*	***El túnel***	Miguel Picazo	***El túnel***	Ernesto Sábato

***Del programa de TVE *Escrito en América* (1979)**

AÑOS 80				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1987	***Mi alma se la dejo al diablo***	Andrés Agudelo Restrepo	***Mi alma se la dejo al diablo***	Germán Castro Caicedo

1988	***Cartas del parque***	Tomás Gutiérrez Alea	***El amor en los tiempos del cólera***	Gabriel García Márquez
1988	***El verano de la señora Forbes***	Jaime Humberto Hermosillo	**"El verano feliz de la señora Forbes"** ***en El rastro de tu sangre en la nieve***	Gabriel García Márquez
1988	***Milagro en Roma***	Lisandro Duque Naranjo	**"La Santa"**	Gabriel García Márquez
1988	***Un domingo feliz***	Olegario Barrera	**"Un domingo feliz"**	Gabriel García Márquez

AÑOS 90				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
1991	***María*** **(serie colombiana)**	Lisandro Duque	***María***	Jorge Isaacs
1991	***El sur***	Carlos Saura	**"El sur"**	Jorge Luis Borges
1992	***Me alquilo para soñar***	Ruy Guerra	***Doce cuentos peregrinos***	Gabriel García Márquez
1992	***El siglo de las luces***	Humberto Solas	***El siglo de las luces***	Alejo Carpentier
1998	***La mentira***	Sergio Cataño	***Corazón salvaje***	Caridad Bravo Adams

A PARTIR DEL AÑO 2000				
Año	**Título**	**Director**	**Novela/relato**	**Autor**
2000	***La Caponera***	Carlos Duplat y David Posada	***El gallo de oro***	Juan Rulfo
2006	***Sin tetas no hay paraíso***	Caracol Televisión	***Sin tetas no hay paraíso***	Gustavo Bolívar
2008	***Doña Bárbara***	Telemundo	***Doña Bárbara***	Rómulo Gallegos
2008-2009	***Estados alterados***	Eva Lesmes y otros	**Basada en diversas tiras cómicas**	Maitena Burundarena
2008-2010	***Sin tetas no hay paraíso***	Varios directores	***Sin tetas no hay paraíso***	Gustavo Bolívar

ANEXO 2. ANÁLISIS DE MATERIALES FÍLMICOS Y TELEVISIVOS EN ELE

Por un lado, en este anexo se incluyen las recreaciones fílmicas españolas que han suscitado interés entre los profesores e investigadores de ELE desde 1997, año en el que hemos encontrado la primera propuesta didáctica, hasta la fecha de este trabajo y, por otro, las recreaciones fílmicas hispanoamericanas llevadas al aula. Este anexo resume lo expuesto en el capítulo 3 de este estudio. Como hemos adelantado, esta investigación se centra en el género de la novela y el cuento con sus correspondientes recreaciones en formato de película o cortometraje en los siglos XX y XXI.

En cada una de estas fichas se detallan los siguientes aspectos: el autor del artículo, que incluye el lugar, la fecha de publicación y su correspondiente enlace web si así lo posee; el soporte en el que se presenta (impreso, digital, o mediante ambos medios) y si se trata de una actividad, una guía, una unidad didáctica, un artículo, un material complementario o bien forma parte de un libro de texto. A continuación, se ha tenido en cuenta el nivel al que se dirige la propuesta; los objetivos que se persiguen y si se ha trabajado con el texto literario y el texto fílmico o televisivo conjuntamente o solo con uno de los medios.

Además, se ha dividido la presentación de estos materiales según las décadas de los siglos XX y XXI a las que pertenecen las obras literarias que poseen un referente fílmico y que se han pensado para el aula de ELE. Dicha selección, como hemos visto en el capítulo 3 de esta tesis, se realiza desde la década de los años 40 (fin de la Guerra Civil en España) del siglo XX hasta la actualidad.

Para la década de los años 40 se han escogido con fines didácticos obras como *La familia de Pascual Duarte*, *El bosque animado* (2 propuestas) y *Nada* (2 propuestas). En la década de los años 50, *El camino* (3 propuestas) y *La colmena* (2); en los 60, *El río que nos lleva*, *La plaza del diamante* y *Últimas tardes con Teresa*; en los 70, tan solo ha sido de interés *La vida perra de Juanita Narboni*; en los 80, *Volavérunt*, *Los santos inocentes* (2), *El viaje a ninguna parte, La ciudad de los prodigios*, *Obabakoak* (2) y *Beltenebros*.

Al llegar a las novelas de los años 90 se dispara el interés entre *Cómo ser mujer y no morir en el intento*, *El porqué de las cosas*, *Historias del Kronen*, *Manolito Gafotas* (6 propuestas), *Malena es un nombre de tango*, *Mensaka* (4), *La lengua de las mariposas* (4), *El capitán Alatriste*, *Nadie conoce a nadie* y *Las razones de mis amigos*. Ya en el siglo XXI el interés se ha decantado por obras como *Soldados de Salamina*, *Los girasoles ciegos*, *Arrugas, Celda 211* y *El tiempo entre costuras* (2).

En cuanto a las recreaciones fílmicas hispanoamericanas con un objetivo didáctico en ELE se centran en títulos como *La noche de los feos*, *Pantaleón y las visitadoras*, *La casa de los espíritus*, *Como agua para chocolate* (5 propuestas), *Fresa y chocolate*, *El baile de la Victoria* y *La zona*.

Por lo tanto, podemos decir que las épocas seleccionadas dentro de los siglos XX y XXI varían mucho a la hora de ofrecer al alumno en el aula una propuesta didáctica y, que si bien en la década de los 90 existe una mayor selección de obras, y en la de los 70 una menor, en todas se encuentra algún texto literario que ha suscitado el interés entres los autores de materiales para la clase de ELE.

a) RECREACIONES FÍLMICAS Y TELEVISIVAS ESPAÑOLAS

1. LA DÉCADA DE LOS AÑOS 40 DEL SIGLO XX

PELÍCULA/NOVELA	LA FAMILIA DE PASCUAL DUARTE (Ricardo Franco, 1976 / Camilo José Cela, 1942)
Autor	José María Cabezas Morillo. «*La familia de Pascual Duarte*». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&Actividad_id=50>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B1/B2
Objetivos	Reconocer figuras literarias: metáfora, comparación y personificación.
Libro y/o película	Emplea los dos párrafos iniciales de la novela, pero para ilustrar o ejemplificar los elementos a los que se aluden. No se recurre a la versión cinematográfica sino a unas fotografías.

PELÍCULA/NOVELA	EL BOSQUE ANIMADO (José Luis Cuerda, 1987 / Wenceslao Fernández Flórez, 1943)
Autor	Cruz Mª Hernández Ballesteros (2007) «Cine, literatura y supersticiones…». *Didactired* (26 de marzo). <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/26032007.htm>
Soporte	Impreso y digital. Actividad.
Nivel	C2
Objetivos	•Acercar al alumno al conocimiento de las creencias supersticiosas en la sociedad española (sobre todo en Galicia). • Leer el libro y ver la película.
Libro y/o película	Se trabaja con varios capítulos de la novela y de la película donde se refleja el tema de las supersticiones. Se aconseja ver completa la película y leer el libro.
Autor	María José Torres Martín. «*El bosque animado*». *Todoele*. <http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=50>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	C1
Objetivos	• Acercar al estudiante a aspectos de la realidad sociocultural e histórica de España. • Reflexionar sobre la vida (costumbres, creencias, crisis económica) en España, tras la guerra civil, y su evolución

	hasta nuestros días. • Debatir sobre los pros y los contras de vivir en el campo o en la ciudad.
Libro y/o película	Se trabaja con la película completa y el texto literario solo es un pretexto para preguntar al estudiante por otras películas que conozca basadas en obras literarias. Se utiliza un breve fragmento del libro donde se describe cómo la gente en los entierros dejaba mensajes a los difuntos. El alumno tiene que localizarlo en la película y opinar sobre esta costumbre.

PELÍCULA/NOVELA	**NADA** **(Edgar Neville, 1947 / Carmen Laforet, 1944)**
Autor	Daiana Dumbrăvescu y Susana Merino (2011). «De *Nada* a la propuesta de actividades léxico-gramaticales y literario-culturales para el aula de E/LE». *Foroele* 7. <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/126/123>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2. Curso específico en la universidad.
Objetivos	• Conocer el contexto sociocultural de la España de posguerra. • Usar la recreación fílmica para ilustrar lo que se acaba de leer o bien para que el alumno comprenda mejor la atmósfera de la ciudad representada, Barcelona. • Impulsar el aprecio del alumno por el patrimonio cultural literario de la lengua de enseñanza/aprendizaje.
Libro y/o película	Se utilizan fragmentos de la novela y de la película.
Autor	María José Torres Martín. «Nada -La casa encantada. (Carmen Laforet)». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=36>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B1/B2
Objetivos	• Aprender a definir personas y objetos. • Trabajar la comprensión lectora.
Libro y/o película	Se emplea un fragmento de la novela, pero nada se dice de su recreación fílmica.

2. LOS AÑOS 50

PELÍCULA/NOVELA	EL CAMINO (Ana Mariscal, 1963, película y Josefina Molina, 1978, serie de televisión / Miguel Delibes, 1950)
Autor	Raquel Martínez Ortega (2003). «Propuesta de Enseñanza de Historia de España del siglo XX a estudiantes de E/LE». *Frecuencia L* 24: 32-39.
Soporte	Impreso. Artículo.
Nivel	B2. Curso específico de Historia de España.
Objetivos	Socioculturales (históricos). Presentar las vivencias de la población civil durante la guerra.
Libro y/o TV y cine	Emplea fragmentos de la novela y no recurre a la adaptación, en cambio si lo hace a secuencias de otra película.
Autor	Daiana Dumbrăvescu y Susana Merino (2010). «*El camino*: un camino para la adquisición de la competencia literaria y comunicativa en el aula de ELE». *ForoELE* 6. <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/174>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2. Curso específico en la universidad.
Objetivos	• Fomentar la competencia literaria y comunicativa. • Utilizar el texto televisivo para entender el contenido de transmisión oral. • Comparar el texto literario y el televisivo. • Reflexionar acerca de los recursos expresivos de cada medio. • Introducir en el aula formas variadas de aprehender la realidad, a través de medios y lenguajes diferentes.
Libro y/o TV	Utilizan fragmentos de la novela y una secuencia de la serie de televisión.
Autor	Agustín González Fernández (2010) «Aplicación del texto literario de Miguel Delibes en la enseñanza-aprendizaje de ELE». *Actas del XXI Congreso de ASELE*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0363.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2/C
Objetivos	Lingüísticos y socioculturales.
Libro y/o película	Propone la lectura completa del libro. No menciona la versión fílmica o televisiva.

PELÍCULA/NOVELA	LA COLMENA (Mario Camus, 1982 / Camilo José Cela, 1951)
Autor	Joan Maresma Durán (2007). «Cine, literatura e historia. *La colmena* de Camilo José Cela en la clase de ELE». *Boletín de ASELE* 36: 37-47. <http://www.aselered.org/sites/default/files/boletines/boletin36.pdf.>
Soporte	Impreso y digital. Artículo.
Nivel	B2
Objetivos	• Leer la obra de Cela. • Presentar aspectos de la vida cotidiana de la posguerra española. • Practicar todas las destrezas a partir de un contexto concreto. • Profundizar en aspectos lingüísticos y culturales con el uso del cine y la literatura (material real). • Comparar texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Trabaja con un fragmento de la novela y con su correspondiente secuencia fílmica.
Autor	Marta Giralt Lorenz (2011). «De la literatura al cine: ¿escritores o guionistas?». *Ponto Br*. 3: 101-120. <http://www.mecd.gob.es/dms-static/2fd2f1ff-4087-427a-9d2b-7ddfdf18aff2/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/ponto/revistaponto.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C1
Objetivos	• Acercar al alumno a la realidad social de la España de la posguerra (años 50). • Familiarizarlo con el lenguaje y estilo literario frente al lenguaje y estilo cinematográfico. • Capacitar al alumno para describir a un personaje y lo que está haciendo, siguiendo el estilo literario a partir de una secuencia cinematográfica. • Desarrollar las macrofunciones narrativas y descriptivas.
Libro y/o película	Se utilizan fragmentos de ambos textos, se motiva al alumno para que vea la película completa, lo que llevará a la sugerencia de leer el libro entero.

3. LOS AÑOS 60

PELÍCULA/NOVELA	EL RÍO QUE NOS LLEVA (Antonio del Real, 1989 / Antonio Muñoz Molina, 1961)
Autor	Jorge Martínez. «*El río que nos lleva*». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=2&Actividad_id=53>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2
Objetivos	• Acercarse a la vida y obra de José Luis Sampedro. • Ampliar léxico. • Conversar sobre los temas propuestos. • Practicar la escritura creativa: escribir un texto descriptivo/narrativo a partir de las imágenes vistas de la recreación fílmica. • Diferenciar entre texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Se emplea un fragmento del texto literario y del fílmico para ejemplificar lo que se acaba de leer (cómo los gancheros bajaban los troncos por el río Tajo). Después, a partir de las imágenes de escribe un texto descriptivo/narrativo.

PELÍCULA/NOVELA	LA PLAZA DEL DIAMANTE (Francesc Betriu 1982 / Mercè Rodoreda, 1962)
Autor	Mónica García-Viñó Sánchez, Amparo Massó Porcar y Ángeles Ortiz Gómez (2010). *La plaza del diamante. Español con películas*. Madrid: Edinumen.
Soporte	Impreso. Material complementario/guía didáctica.
Nivel	A partir de B1.
Objetivos	• Mejorar la comprensión audiovisual. • Integrar contenidos culturales (sobre la historia de España, la literatura y la sociedad de la época), interculturales, lingüísticos.
Libro y/o película	Menciona ambos textos, explota didácticamente la película completa si bien trabaja con algunos fragmentos de la novela.

PELÍCULA/NOVELA	ÚLTIMAS TARDES CON TERESA (Gonzalo Herralde, 1983 / Juan Marsé, 1966)
Autor	Encarna López Prats (2009). *El texto literario en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta de programación didáctica: Últimas tardes con Teresa de Juan Marsé*. Memoria de máster. Girona: Universidad de Girona. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1507/Lopez_Prats_Enca

	rna.pdf?sequence=1>
Soporte	Impreso y digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B2
Objetivos	• Desarrollar la comprensión y expresión oral y escrita. • Leer y disfrutar de la novela. • Debatir sobre las relaciones entre literatura y cine.
Libro y/o película	Sobre todo se centra en el texto literario pero le dedica una unidad completa a trabajar también con la película. Se ve íntegra.

4. LOS AÑOS 70

PELÍCULA/NOVELA	**LA VIDA PERRA DE JUANITA NARBONI (Farida Benlyazid, 2005 / Ángel Vázquez, 1976)**
Autor	Sonia Ortega (2007). «Literatura e interculturalidad: una propuesta para el aula de ELE en Marruecos». *Cuadernos de Rabat* 19: 69-79. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=13458&codigoOpcion=3>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	Secundaria en Marruecos.
Objetivos	• Incorporar la literatura en el aula de ELE como elemento motivador para la producción de material intercultural. • Fomentar el diálogo y la reflexión sobre cuestiones interculturales.
Libro y/o película	Se utilizan ambos textos. Unos fragmentos literarios y se ve la película completa.

5. LOS AÑOS 80

PELÍCULA/NOVELA	**VOLAVÉRUNT (Bigas Luna, 1999 / Antonio Larreta, 1980)**
Autor	Begoña García Migura (2013). «Volavérunt, un Cluedo histórico: aproximando el mundo de Goya a estudiantes asiáticos a través de la enseñanza mediante tareas y el aprendizaje cooperativo». *ForoELE* 9. <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/200> <http://foroele.es/revista/index.php/foroele/article/view/201/201>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	A partir de B1. Taller específico para alumnos universitarios.

Objetivos	• Acercar la realidad histórica y cultural de la obra y figura del pintor Goya a un alumnado oriental. • Desarrollar la competencia comunicativa.
Libro y/o película	Utiliza diversos fragmentos de la película y uno de la novela.

PELÍCULA/NOVELA	**LOS SANTOS INOCENTES (Mario Camus, 1981 / Miguel Delibes, 1984)**
Autor	Iván Vizcaíno Rogado (2006). *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. *RedELE* 8. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=32>
Soporte	Digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B2
Objetivos	• Lingüísticos. • Deducir los comportamientos y costumbres sociales de una época pasada. • Conocer las normas sociales de otros países y fomentar procesos de interculturalidad.
Libro y/o película	Solo hace uso de un fragmento de la película, no se menciona el referente literario.
Autor	María José Torres Martín. «*Los santos inocentes*». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=32.>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	C
Objetivos	Entender la evolución de España en la década de los 60.
Libro y/o película	Se emplea un fragmento de la película y otro de la novela, aunque no se interrelacionan, es decir, no sirven para trabajarlos conjuntamente. Se sugiere como actividad optativa y complementaria la lectura completa del libro para profundizar en el tema o el visionado entero de la película.

PELÍCULA/NOVELA	**EL VIAJE A NINGUNA PARTE (Fernando Fernán Gómez, 1986 / 1985)**
Autor	Ricardo Duerto (2010). *El viaje a ninguna parte. Español con películas*. Madrid: Edinumen.
Soporte	Impreso. Material complementario.
Nivel	B2
Objetivos	• Disfrutar de una película en versión original. • Comprender las claves lingüísticas y extralingüísticas del

	texto fílmico.
Libro y/o película	Menciona ambos textos, explota didácticamente la película completa si bien trabaja con algunos fragmentos de la novela.

PELÍCULA/NOVELA	**LA CIUDAD DE LOS PRODIGIOS (Mario Camus, 1999 / Eduardo Mendoza, 1986)**
Autor	María José Anadón (2005). «Pícaros. Propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera (*La vida del Lazarillo de Tormes, La ciudad de los prodigios, La reina del sur, Ilona llega con la lluvia*)». *RedELE* 4. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0901e72b80dfb040>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C. Como curso monográfico.
Objetivos	• Conocer cómo es un pícaro en el siglo XX. • Comparar texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Se trabaja con fragmentos de ambos textos.

PELÍCULA/RELATO	**OBABA / OBABAKOAK (MontxoArmedáriz, 2005 / Bernardo Atxaga, 1988)**
Autor	Ismael Souto Rumbo (2008). «La adquisición de la competencia literaria: explotación didáctica de un cuento de Bernardo Atxaga». *RedELE* 12. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2008_12/2008_redELE_12_07Souto.pdf?documentId=0901e72b80de14e6>
Soporte	Digital. Unidad didáctica.
Nivel	B2
Objetivos	•Mejorar y fomentar la competencia literaria. •Adquirir las herramientas necesarias para llevar a cabo un comentario crítico literario.
Libro y/o película	Emplea cuentos completos pero no utiliza la recreación fílmica.
Autor	Julia Marí Alcántara. «*Obaba* (Montxo Armendáriz)». *TodoELE*. <http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?Actividad_id=36.>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B1-B2

Objetivos	• Practicar todas las destrezas. • Aprender vocabulario nuevo.
Libro y/o película	Se trabaja con todo el texto fílmico con actividades para antes, durante y después del visionado. Sólo se alude en la ficha técnica que está basada en algunos relatos de Bernardo Atxaga, pero no se emplea este material. Es decir, no hay fines cinematográficos ni literarios.

PELÍCULA/NOVELA	**BELTENEBROS (Pilar Miró, 1999 / Antonio Muñoz Molina, 1989)**
Autor	Jorge Martínez. «*Beltenebros*». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?Actividad_id=20>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B1/B2
Objetivos	• Acercarse a la vida y obra de Antonio Muñoz Molina. • Ampliar léxico. • Conversar sobre los temas propuestos. • Practicar la escritura creativa.
Libro y/o película	Se emplea el primer capítulo de la novela y solo se alude a la adaptación de Pilar Miró, sin invitar al alumno a ver la película.

6. LOS AÑOS 90

PELÍCULA/NOVELA	**CÓMO SER MUJER Y NO MORIR EN EL INTENTO (Ana Belén, 1991 / Carmen Rico-Godoy, 1990)**
Autor	Conchi Rodrigo Somolinos (2000). «¡Qué diferencia entre la película y el libro!». *Didactired* (14 de diciembre). <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_00/14122000.htm>
Soporte	Impreso y digital. Artículo.
Nivel	C
Objetivos	• Ver las semejanzas y diferencias entre el texto literario y el fílmico. • Motivar a la lectura del libro.
Libro y/o película	Se emplea el primer capítulo de la novela y las correspondientes secuencias fílmicas.

PELÍCULA/RELATO	EL PORQUÉ DE LAS COSAS (Ventura Pons, 1995 / Quim Monzó, 1993)
Autor	Ester Rabasco e Inmaculada Soriano (2008). «Los españoles frente a los sentimientos». *MarcoEle* 6. <http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_esp-sentimientos.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C
Objetivos	Promover el debate y expresar opinión sobre las relaciones personales.
Libro y/o película	Se emplean algunos capítulos de la película y se menciona que al tratarse de una adaptación de un libro de relatos, se pueden utilizar también para facilitar la comprensión antes de ver la película o para afianzar el vocabulario después de haber realizado ya el visionado.

PELÍCULA/NOVELA	HISTORIAS DEL KRONEN (Montxo Armendáriz, 1995 / José Ángel Mañas, 1994)
Autor	Roberto Castón Alonso (2000). «*Historias del Kronen*. Un acercamiento al lenguaje juvenil coloquial». *Actas del IX Congreso de ASELE*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0781.pdf>
Soporte	Impreso y digital. Artículo.
Nivel	B2/C
Objetivos	• Acercarse al lenguaje juvenil coloquial a partir de la película y el libro. • Comparar el texto literario y el fílmico.
Libro y/o película	Emplea fragmentos de la novela y la película, propone que se lean y vean ambos.

PELÍCULA/NOVELA	MANOLITO GAFOTAS (Miguel Albadalejo, 1999 / Elvira Lindo, 1994)
Autor	Dolores Soler-Espiauba (1997). «De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de ELE». *Actas del VIII Congreso de ASELE*. <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0783.pdf>
Soporte	Impreso y digital. Artículo.
Nivel	B2
Objetivos	• Que el alumno lea el libro completo. • Presentar la obra desde un punto de vista sociolingüístico.

Libro y/o película	Emplea fragmentos de la novela y no lo hace de la versión fílmica, ya que se realizó posteriormente después de la publicación del artículo.
Autor	Esther Ortas Durand (2003). «De aventuras con Manolito Gafotas». *Mosaico* 11: 35-38. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=13145>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	Sin especificar.
Objetivos	Conocer al personaje Manolito Gafotas.
Libro y/o película	Se utilizan fragmentos de ambos textos.
Autor	Iván Vizcaíno Rogado (2006). *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. *RedELE* 8. <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/VIZCAINO-R.html>
Soporte	Impreso y digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B1
Objetivos	Lingüísticos. Desarrollar la capacidad auditiva del alumno.
Libro y/o película	Solo se utiliza un fragmento de la película pero no se menciona el referente literario.
Autor	Violeta de la Jara Berenjeno. «*Manolito Gafotas*». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=55>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	A1
Objetivos	Lingüísticos y funcionales.
Libro y/o película	Se trabaja con un breve fragmento adaptado del primer capítulo de la novela y no se menciona el referente fílmico.
Autor	Manuel Calderón. «Manolito Gafotas (Webquest)». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=3&Actividad_id=15>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B1
Objetivos	• Desarrollar la comprensión y la expresión escritas • Conocer al personaje literario.
Libro y/o película	Se trabaja con el primer capítulo del libro, pero nada se dice de la adaptación.

Autor	Inés Vañó García (2012). «¡Vaya con Manolito Gafotas!». *RutaELE* 3. <http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2012/09/R3_COMECOCOS_Opinion-y-valoracion_Vaya-con-Manolito-Gafotas_IVG_B2C1.pdf>
Soporte	Digital. Actividad en una revista.
Nivel	B2/C1
Objetivos	• Lingüísticos y funcionales (expresar opinión y valoración). • Adquirir conocimientos de la literatura y la cultura españolas.
Libro y/o película	No se utiliza ni el libro ni la película. Solo se habla de la escritora y del personaje literario.

PELÍCULA/NOVELA	**MALENA ES UN NOMBRE DE TANGO (Gerardo Herrero, 1995 /Almudena Grandes, 1994)**
Autor	Iván Vizcaíno Rogado (2006). *Cine para la clase de ELE: aprendizaje de español a partir de fragmentos cinematográficos*. *RedELE* 8. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2007_BV_08/2007_BV_08_24Vizcaino.pdf?documentId=0901e72b80e2d98f>
Soporte	Digital. Memoria fin de máster.
Nivel	B1
Objetivos	Lingüísticos. Describir a los personajes.
Libro y/o película	Solo hace uso de un fragmento de la película, no se menciona el referente literario.

PELÍCULA/NOVELA	**PÁGINAS DE UNA HISTORIA. MENSAKA /MENSAKA (Salvador García Ruiz, 1998 / José Ángel Mañas, 1995)**
Autor	Yolanda Pérez Sinusía (2000). *Literatura y cine: una propuesta para la clase de ELE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
Soporte	Memoria fin de máster inédita. Unidad didáctica.
Nivel	C. Curso específico de literatura y cine.
Objetivos	• Familiarizarse con los movimientos literarios y cinematográficos del contexto que ofrece la película y el libro. • Fomentar el espíritu crítico del alumno. • Comparar el texto literario con el texto fílmico.
Libro y/o película	Se utiliza la película completa y se lee el libro entero.
Autor	Pilar Garnacho López (2004). «Mensaka». *Didactired*. <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/diciembre_04/20122004.htm>
Soporte	Impreso y digital. Actividad.

Nivel	B2
Objetivos	• Léxicos: familiarizar al alumno con la jerga juvenil. • Reconocer al cine como transmisor de la lengua e identidad de un grupo de nuestra sociedad (los jóvenes).
Libro y/o película	Se utilizan tres secuencias de la película y nada se dice del texto literario.
Autor	Juan Ignacio Toro Escudero (2009). «Enseñanza del español a través del cine hispano: marco teórico y ejemplos prácticos». *MarcoELE* 8. <http://marcoele.com/descargas/china/ji.toro_cinehispano.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B1
Objetivos	• Hablar sobre las relaciones de pareja. • Describir el físico y el carácter de los personajes.
Libro y/o película	Utiliza varias escenas de la película y no menciona el libro.
Autor	Guillermo Martín Ruiz (2011). «Las peticiones indirectas a partir de fragmentos de películas». *MarcoELE* 12. <http://marcoele.com/descargas/12/martin-peticiones_indirectas.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C1
Objetivos	Practicar las peticiones indirectas.
Libro y/o película	Se emplea un fragmento de la película y no se cita la novela.

PELÍCULA/RELATO	**LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS (José Luis Cuerda, 1999 / Manuel Rivas, 1996)**
Autor	Carmen Rojas Gordillo (2004). «Notas para el estudio de *La lengua de las mariposas en* la clase de lengua y cultura española». *RedELE* 0. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_24Rojas.pdf?documentId=0901e72b80e0c8dd>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	Sin especificar.
Objetivos	• Contextualizar los elementos históricos, sociopolíticos y culturales de la II República en España. • Vincular técnicas narrativas y temas culturales en el cine y la literatura y ver cómo se influyen mutuamente. • Comparar texto fílmico y literario.

Libro y/o película	Se utilizan ambos. Se parte del texto fílmico para llegar a la comprensión del literario.
Autor	Pilar Concheiro Coello (2004). *Cine y literatura en ELE: una propuesta integrada a partir de* "La lengua de las mariposas". Memoria de fin de máster inédita. Universidad Antonio de Nebrija: Madrid.
Soporte	Impreso. Memoria de fin de máster.
Nivel	B2/C1
Objetivos	• Contextualizar los elementos históricos, sociopolíticos y culturales de la II República en España. • Desarrollar el componente sociocultural. • Comparar texto fílmico y literario. • Desarrollar el espíritu crítico.
Libro y/o película	Se utilizan ambos. Se parte del texto literario para llegar a la comprensión del fílmico.
Autor	Marita Lünning (2005). «*La lengua de las mariposas*: del cuento a la película». *Todoele*. <http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_maint.asp?>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2
Objetivos	• Comparar texto literario y fílmico. • Trabajar el lenguaje cinematográfico.
Libro y/o película	Plantea actividades que trabajan primero con el cuento de "La lengua de las mariposas" y con las respectivas secuencias.
Autor	Paula Perero Chavarría (2007). «Unidad didáctica. La lengua de las mariposas. Un pretexto para acercarnos a la historia española del s. XX practicando todas las destrezas». *RedELE*. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/premios/segundos/perero.pdf?documentId=0901e72b80f183e7.
Soporte	Digital. Unidad didáctica.
Nivel	Desde B2
Objetivos	• Trabajar las cuatro destrezas a partir de la explotación combinada del texto literario y el vídeo. • Profundizar en el conocimiento y en la cultura de un país. Tema histórico de la guerra civil.

Libro y/o película	Se utilizan ambos. Se parte del texto literario para llegar a la comprensión del fílmico.

PELÍCULA/NOVELA	**ALATRISTE/ EL CAPITÁN ALATRISTE (Agustín Díaz Yanes, 2006 / Arturo Pérez-Reverte, 1996)**
Autor	Jorge Martínez. «El capitán Alatriste de Arturo Pérez Reverte». *Todoele*. <www.todoele.net/literatura_mat/alatriste.doc>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	C1
Objetivos	• Conocer al personaje literario Alatriste y el ambiente histórico-social de la España del siglo XVII.
Libro y/o película	Se trabaja solo con un fragmento del primer capítulo de la novela, con actividades para antes, durante y después de su lectura, pero no se hace ninguna alusión a la película.

PELÍCULA/NOVELA	**NADIE CONOCE A NADIE (Mateo Gil, 1999 / Juan Bonilla, 1996)**
Autor	Ester Rabasco e Inmaculada Soriano (2008). «*Nadie conoce a nadie*: explotación de la película de Mateo Gil». *MarcoEle* 6. <http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_nadie.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C
Objetivos	• Presentar el contenido sociocultural de la Semana Santa. • Dar a conocer las particularidades lingüísticas del andaluz.
Libro y/o película	Se trabaja con la película completa, pero no se hace mención del texto literario.

PELÍCULA/NOVELA	**LAS RAZONES DE MIS AMIGOS / LA CONQUISTA DEL AIRE (Gerardo Herrero, 2000 / Belén Gopegui, 1998)**
Autor	Ester Rabasco e Inmaculada Soriano (2008). «Quien tiene un amigo, tiene un tesoro». *MarcoEle* 6. <http://marcoele.com/descargas/6/rabasco-soriano_amigotesoro.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B1 (para niveles avanzados si se ve la película completa).
Objetivos	Lingüísticos y socioculturales: profundizar en el tema de la amistad.

Libro y/o película	Se utilizan varios fragmentos de la película. No se nombra que es una adaptación.

7. EL SIGLO XXI

PELÍCULA/NOVELA	**SOLDADOS DE SALAMINA (David Trueba, 2002 / Javier Cercas, 2001)**
Autor	Lucila Benítez Martínez (2009). «*Soldados de Salamina*». *Tecla*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/actividad-internacional/consejerias/reino-unido/tecla/2009/10-09b.pdf?documentId=0901e72b80b52c91>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B1
Objetivos	Socioculturales: tratar el tema de la Guerra Civil española.
Libro y/o película	Se mencionan ambos textos, pero sólo se utiliza un resumen de ellos para plantear unas breves actividades.

PELÍCULA/NOVELA	**LOS GIRASOLES CIEGOS (José Luis Cuerda, 2008 / Alberto Méndez, 2004)**
Autor	Neus Lagunas (2008). «Los girasoles ciegos». *Azulejo* 2: 51-58. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descargas.action?f_codigo=14146&codigoOpcion=3>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	B2
Objetivos	• Ser capaz de analizar textos literaria e ideológicamente complejos. • Conocer a través del cuento y el cine cuestiones históricas y socioculturales de la España de los años 30 y 40. • Consolidar conocimientos léxicos, lingüísticos y practicar la escritura creativa. • Fomentar la reflexión y la crítica (escrita y oral). • Comparar texto literario y fílmico. Debatir sobre el tema.
Libro y/o película	Se trabaja con uno de los cuentos del libro, con documentales que lo contextualizan y al final se ve la película completa.

PELÍCULA/NOVELA	**ARRUGAS (Ignacio Ferreras, 2011 / Paco Roca, 2009)**
Autor	Sonia Adeva (2014). «Explotación didáctica de la película *Arrugas*». Blog DeELE.

	<http://blog.deele.es/explotacion-didactica-de-la-pelicula-arrugas/>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2
Objetivos	• Socioculturales (la enfermedad del Alzheimer). • Comprender y ver la película completa. • Comparar el final del texto literario con el fílmico. • Fomentar la reflexión y la crítica.
Libro y/o película	Se trabaja con el inicio de la novela gráfica para contextualizar la película y con el final para contrastarlo también con el texto fílmico.

PELÍCULA/NOVELA	**CELDA 211 (Daniel Monzón, 2009 / Francisco Pérez Gandul, 2004)**
Autor	Paz Bartolomé (2011). «Actividad didáctica: *Celda 211*». Blog Profeland. <http://www.profeland.com/2011/01/celda-211.html>
Soporte	Digital. Actividad en un blog.
Nivel	B2
Objetivos	Socioculturales (ETA y las cárceles en España).
Libro y/o película	No se propone ninguna actividad ni con el texto fílmico (excepto una breve presentación de los personajes) ni con el literario, se limita a contextualizar el texto fílmico.

TV/NOVELA	**EL TIEMPO ENTRE COSTURAS (Iñaki Mercero, Iñaki Peñafiel y Norberto López Amado, 2013 / María Dueñas, 2009)**
Autor	Amor Chárlez Sender. «Tiene buena mano para la costura». *RutaELe* 7 febrero de 2014. <http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/02/R7_CULTURA_TIENE-MANO-PARA-LA-COSTURA_ACHS_C1.pdf >
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	C1
Objetivos	Léxicos.
Libro y/o película	Se utiliza el tráiler de la película, pero no se emplea la novela.
Autor	Mirta Fernández de Santos y Miriam Fernández Ávila. «El tiempo entre costuras». *Azulejo* 7 noviembre de 2014. <http://www.mecd.gob.es/portugal/dms/consejerias-

	exteriores/portugal/publicaciones/Azulejo2014.pdf>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2/C1
Objetivos	Tomar conciencia de la diversidad cultural española.
Libro y/o película	Se trabajan con fragmentos de ambos textos para practicar todas las destrezas.

b) RECREACIONES FÍLMICAS HISPANOAMERICANAS

PELÍCULA/NOVELA	**LA NOCHE DE LOS FEOS (cortometraje) (Manuel González Mauricio, 2006 / Mario Benedetti, 1968)**
Autor	Davina Ferreira y José Sánchez González (2012). «Literatura y cine en clase de ELE. Una propuesta didáctica del relato *La noche de los feos*». *III Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros*. Argel, 14 de abril. <http://www.slideshare.net/orancervantes/literatura-y-cine-en-clase-de-ele>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	Sin especificar.
Objetivos	• Facilitar la tarea de lectura de relato literario a partir del fílmico. • Redactar la historia contada desde el punto de vista del personaje femenino.
Libro y/o película	Se utilizan completos el cortometraje y el cuento del escritor uruguayo del libro *La muerte y otras sorpresas*.

PELÍCULA/NOVELA	**PANTALEÓN Y LAS VISITADORAS (Francisco J. Lombardi, 1999 / Mario Vargas Llosa, 1973)**
Autor	Maximino J. Ruiz (2014). «Pantaleón, las Visitadoras y el lenguaje coloquial». *RutaELe* 7. <http://www.rutaele.es/wp-content/uploads/2014/01/R7_UD_Pantaleon-las-Visitadoras-y-el-lenguaje-coloquial_MJR_C.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C1/C2
Objetivos	• Presentar el lenguaje coloquial a partir de una obra literaria y de su adaptación cinematográfica. • Despertar en los estudiantes el interés por obras literarias en español.
Libro y/o película	Se utilizan tanto el texto literario como el fílmico con un fin

	lingüístico.

PELÍCULA/NOVELA	LA CASA DE LOS ESPÍRITUS (Bill August, 1993 / Isabel Allende, 1982)
Autor	Celia Carracedo Manzanera (2009). «Diez ideas para aplicar el cine en el aula». *El currículo de ELE en Asia-Pacífico*. Manila (Filipinas), noviembre: 229-267. <https://docs.google.com/file/d/0B_mo8whcv_saMmRkMDJkNDUtODgxYi00YTY4LTk2NzItN2NmNThiOTkxYzBk/edit?hl=en_US&pli=1>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	A2. Alumnos universitarios.
Objetivos	• Presentar, acercar o ejemplificar el realismo mágico. • Reforzar la comprensión oral. • Revisar pasados.
Libro y/o película	Se utilizan las primeras secuencias de la película, pero no se emplea la novela, sí unos fragmentos del guion.

PELÍCULA/NOVELA	ARRÁNCAME LA VIDA (Roberto Sneider, 2008 / Ángeles Mastretta, 1985)
Autor	Carmen Herrero y Ana Valbuena. «Arráncame la vida». FILTA. <http://www.filta.org.uk/filta_resources/Spanish/Arrancame%20la%20vida%20Study%20Guide%20final.pdf>
Soporte	Digital. Guía didáctica.
Nivel	B2/C1
Objetivos	• Conocer la realidad histórica y social de México en los años 30 y 40. • Debatir sobre las adaptaciones cinematográficas.
Libro y/o película	Se trabaja la película completa, pero no se la interrelaciona con la novela.

PELÍCULA/NOVELA	ILONA LLEGA CON LA LLUVIA (Sergio Cabrera, 1998 / Álvaro Mutis, 1988)
Autor	María José Anadón (2005). «Pícaros. Propuesta didáctica para un curso de perfeccionamiento de español como lengua extranjera (*La vida del Lazarillo de Tormes*, *La ciudad de los prodigios*, *La reina del sur*, *Ilona llega con la lluvia*)». *RedELE* 4. <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_01Anadon.pdf?documentId=0

	901e72b80dfb040>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C. Como curso monográfico.
Objetivos	• Conocer cómo es un pícaro en el siglo XX. • Comparar texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Se trabaja con fragmentos de ambos textos.

PELÍCULA/NOVELA	**COMO AGUA PARA CHOCOLATE (Alfonso Arau, 1992 / Laura Esquivel, 1989)**
Autor	Ernesto Martín Peris, Nuria Sánchez Quintana y Neus Sans Baulenas (2005). *Gente 3. Libro del alumno.* Barcelona: Difusión.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 2 "Gente de cine".
Nivel	B2
Objetivos	Lingüísticos.
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, pero sólo se emplea un fragmento del libro.
Autor	Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García (2005). *Nuevo español sin fronteras 3. Libro del alumno.* Madrid: SGEL.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 11 "Aquí se vive mejor" y guía didáctica.
Nivel	B2/C1
Objetivos	Lingüísticos y pragmáticos.
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, pero solo se emplea un fragmento del guion de la película.
Autor	Cynthia Baerlocher y Rosa María Lucha (2005). «Explotación didáctica del libro y de la película *Como agua para chocolate*». *XIV Encuentro Práctico de Profesores de ELE.* <http://www.encuentro-practico.com/pdf05/lucha.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C1 y C2
Objetivos	• Vocabulario relacionado con la cocina y expresiones idiomáticas. • Despertar el interés de los alumnos por el lenguaje cinematográfico. • Ver las diferencias entre literatura y cine.
Libro y/o película	Primero se trabaja con el capítulo inicial de la novela y después con las secuencias correspondientes. Se ve la película completa, lo que da pie a un debate entre la forma de narrar de ambos medios.

Autor	Manuel Antonio Fernández Fernández (2008). «Literatura y cine: *Como agua para chocolate*». *MarcoEle7*. <http://www.marcoele.com/descargas/7/fernandez_como_agua_para_chocolate.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	C
Objetivos	• Llevar a la pantalla una escena de la novela. • Comparar texto literario y fílmico. • Imaginar un texto literario como fílmico. • Tener en cuenta el lenguaje cinematográfico (luz, color).
Libro y/o película	Se utiliza un capítulo de la novela y su correspondiente fragmento cinematográfico.
Autor	María Gómez Bedoya (2012). «Literatura y cine en el aula de ELE». *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, São Paulo, septiembre: 49-61. <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xxseminario2.pdf>
Soporte	Digital. Artículo.
Nivel	A2
Objetivos	• Favorecer el léxico relacionado con la comida y las recetas de cocina. • Integrar la literatura en el aula con ayuda del cine. • Favorecer la competencia intercultural y literaria. • Comparar texto literario y fílmico.
Libro y/o película	Se utiliza un capítulo de la novela ("Codornices con pétalos de rosas") y su correspondiente fragmento cinematográfico.
Autor	Milena Ivanova Koleva. «*Como agua para chocolate* de Laura Esquivel». *Todoele*. <http://www.todoele.net/literatura/literatura_maint.asp?literaturaPage=1&Actividad_id=42>
Soporte	Digital. Actividad.
Nivel	B2
Objetivos	•Leer un texto original, comprenderlo y disfrutarlo. •Abrir un debate sobre las películas basadas en libros. • Imaginar un texto literario como fílmico.
Libro y/o película	Se trabaja con un fragmento de la novela y con sus dos secuencias correspondientes para comprobar una serie de hipótesis sobre cómo se imaginan a los personajes, la escena.

PELÍCULA/RELATO	FRESA Y CHOCOLATE (Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío, 1993 / Senel Paz, 1989)
Autor	Jesús Sánchez Lobato, Isabel Santos Gargallo y Concha Moreno García (2005). *Nuevo español sin fronteras 3. Libro del alumno.* Madrid: SGEL.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 3 "¿Cómo es que se escribe con X y se pronuncia como J?"
Nivel	B2/C1
Objetivos	Lingüísticos (lenguaje oral en la conversación).
Libro y/o película	Se menciona la película y el cuento de Senel Paz en la que se basa, pero solo se centra en una audición sobre el escritor y guionista del texto fílmico que no habla de ambas relaciones.

PELÍCULA/NOVELA	EL BAILE DE LA VICTORIA (Fernando Trueba, 2009 / Antonio Skármeta, 2003)
Autor	Equipo Entinema (2011). *Etapas Plus B1.2. Libro del alumno*. Madrid: Edinumen.
Soporte	Impreso. Libro de texto, unidad 10 "Sin complejos".
Nivel	B1.2
Objetivos	Socioculturales (acontecimientos en Chile).
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, pero sólo se emplean unos fragmentos de la novela.

PELÍCULA/NOVELA	LA ZONA (Roberto Plà, 2007 / Laura Santullo)
Autor	VV.AA. (2009). *Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona: Difusión.
Soporte	Impreso. Material complementario.
Nivel	A2
Objetivos	• Desarrollar la comprensión oral. • Describir y comparar lugares. • Expresar causa y finalidad.
Libro y/o película	Se mencionan ambos medios, sólo se utiliza la película.

Nota de la autora: todos los fragmentos literarios seleccionados en esta tesis doctoral, así como las secuencias fílmicas y televisivas escogidas para la propuesta didáctica del capítulo 4, poseen fines exclusivamente pedagógicos y sirven de apoyo para la puesta en práctica de este estudio. No se persiguen fines comerciales o publicitarios.

Agradecemos a Amelia Fernández Valledor el excelente trabajo realizado en el diseño y la maquetación de las actividades didácticas recogidas en el capítulo 4.