

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE- Comillas - UC
Año académico (2015-2016)

Cultura y Literatura en el aula de ELE: la ciudad en la novela realista española del XIX

Trabajo realizado por: Leticia Fernández Santiago

Dirigido por: Dra. D^a Raquel Gutiérrez Sebastián

A Raquel, porque este es solo el principio de un proyecto compartido

A mi familia, por su eterno apoyo

A Luca, mi mejor alumno de español

¡La novela! Dénnos novelas históricas y sociales, novelas intencionadas, profundas, novelas de color subido, rojas, verdinegras, jaspeadas. Píntennos las pasiones con rasgos brillantes, con detalles gráficos que nos hagan saltar del asiento.

[...]

Realidad, realidad; escribannos la verdad de las miserias sociales esos escritores señalados por el dedo de la gacetilla, santificados por el repartidor, canonizados por el prospecto.

[...]

¡Realidad, realidad!

Benito Pérez Galdós

RESUMEN¹

Aunque en los últimos años, la literatura española ha cobrado mayor protagonismo en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, todavía existen periodos literarios marginados y de los cuales apenas encontramos materiales didácticos interesantes y actuales para llevar a la clase de español. En este sentido, resulta pertinente citar toda la literatura realista española de la segunda mitad del XIX, que no solo ha sido poco tratada por los docentes de la materia, sino que también ha sido aparcada en su estudio. Paradójicamente, en los textos literarios de las principales novelas realistas encontramos muchas de las claves interpretativas para entender la idiosincrasia española y, de este modo, fomentar en el aula de ELE el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural.

Por este motivo, y teniendo en cuenta el espacio urbano de la ciudad española que describen cinco de las principales novelas realistas del Realismo en España, planteamos el estudio de este fenómeno y su aplicación práctica a través del diseño de una propuesta didáctica destinada a servir como herramienta de acercamiento cultural.

Palabras clave: *Literatura, cultura, ELE, competencia sociocultural, competencia intercultural, novela realista, siglo XIX*

¹ Aclaraciones sobre el lenguaje en el TFM: A lo largo de todo el trabajo hemos utilizado el masculino genérico para referirnos a personas de ambos sexos, lo que no implica, en cualquier caso, que el lenguaje pueda ser sexista, sino que nuestra elección responde únicamente a un criterio de comodidad para la lectura del mismo.

ABSTRACT

In the last years, Spanish literature has gained prominence in the field of teaching Spanish as a foreign language. However, there are still some marginalised literary periods about which we can hardly find interesting and up-to-date didactic materials to use in a Spanish lesson. In this sense, it seems appropriate to refer to all Spanish realist literature of the second half of the 19th century, with which Spanish teachers have hardly dealt and, what is more, whose study has been left aside. Paradoxically, in literary texts of the main realist novels we can find numerous keys to understand Spanish idiosyncrasy and, this way, to promote development of the sociocultural and intercultural competences in the SFL classroom.

For that reason, and taking into account the urban space of Spanish cities which is described by five of the main realist novels of Realism in Spain, we suggest the study of this phenomenon and its practical application through the design of a didactic proposal which can serve as a tool for cultural approach.

Keywords: *Literature, culture, SFL, sociocultural competence, intercultural competence, realist novel. 19th century*

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO.....	6
2.1. La literatura española: vehículo de transmisión cultural	6
2.1.1. <i>Literatura y Cultura en la clase de ELE: una aproximación al estado de la cuestión</i>	8
2.1.2. <i>Dimensión pedagógica del estudio de literatura y cultura: el desarrollo de las competencias</i>	24
2.2. Identidades culturales en España en la literatura realista del siglo XIX.....	28
2.2.1. <i>La ciudad y sus gentes en la literatura realista del XIX</i>	31
2.2.1.1. Madrid en Fortunata y Jacinta (capítulos I de la Parte primera y III de la Parte tercera)	32
2.2.1.2. Santiago en Los Pazos de Ulloa (capítulo XIII)	34
2.2.1.3. Oviedo en La Regenta (capítulos I y XVI)	35
2.2.1.4. Santander en Sotileza (capítulo XXII)	37
2.2.1.5. Una villa andaluza en Juanita la larga (capítulo XIV)	39
3. METODOLOGÍA.....	42
3.1. Metodología del Marco Teórico	42
3.2. Metodología de la Propuesta Didáctica	43
4. PROPUESTA DIDÁCTICA	44
4.1. Justificación de la propuesta	44
4.2. Descripción del grupo	45
4.3. Análisis de necesidades	46
4.4. Objetivos didácticos.....	46
4.5. Contenidos	47
4.5.1. <i>Conceptuales</i>	47
4.5.2. <i>Procedimentales</i>	48
4.5.3. <i>Actitudinales</i>	48
4.6. Propuesta de tareas y actividades.....	49
4.7. Metodología	56
4.8. Recursos.....	57
4.9. Criterios y procedimientos de evaluación.....	57
4.9.1. <i>Criterios de evaluación</i>	57
4.9.2. <i>Procedimientos y técnicas de la evaluación</i>	58
5. CONCLUSIONES	59
6. BIBLIOGRAFÍA.....	62
ANEXOS	67

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la enseñanza del español se ha dirigido especialmente a la búsqueda de herramientas y estrategias que ayuden al alumnado a hacer frente a situaciones comunicativas cotidianas. Así, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes figura lo siguiente:

El planteamiento de los objetivos de los documentos de descripciones de niveles de competencia lingüística de la serie del *nivel umbral*, a partir de mediados de los 70, tiene una línea de continuidad clara en el enfoque *centrado en la acción* del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, en lo sucesivo) en el que los alumnos o usuarios de la lengua son agentes sociales que tienen tareas que hacer y que llevan a cabo, para realizarlas, una serie de acciones que requieren activar sus competencias -generales y lingüísticas- mediante las oportunas estrategias de comunicación. (Instituto Cervantes, 2006: 73)

Para la consecución de las tareas que cita el Plan Curricular, distintas metodologías como el Enfoque Comunicativo y más recientemente lo que los especialistas señalan como su heredero directo, el denominado Enfoque por Tareas, han allanado el camino y han facilitado tanto a docentes como a estudiantes que la tarea comunicativa se desarrolle de una manera aparentemente exitosa y que de forma paulatina se vayan cumpliendo todas aquellas indicaciones que sugería el Marco Común Europeo de Referencia para el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante de lenguas.

Sin embargo, a través de nuestra formación como futuros docentes de español para extranjeros, hemos podido observar cómo el afán y anhelo de cumplir con las premisas comunicativas del currículo, que fundamentalmente se traducen en un desarrollo adecuado de las destrezas lingüísticas destinadas a potenciar el conocimiento y uso de la propia lengua como instrumento social, ensombrece y aparca otros elementos que se presentan como consustanciales en esta y que además favorecen la tarea comunicativa de este agente social que es el alumno. Nos queremos referir con esta idea a la literatura y, de forma más concreta, al uso de esta como herramienta transmisora de la identidad cultural que lleva consigo una determinada lengua y que en nuestro caso se refiere al español.

Como iremos comprobando a lo largo de nuestro estudio, esta impresión es compartida por distintos especialistas en la didáctica de la literatura española e hispanoamericana a extranjeros, los cuales subrayan la escasa atención prestada al

ámbito literario en las últimas décadas. No nos sorprenden, de esta manera, afirmaciones como la de Dolores Albadalejo cuando habla de la aparente revalorización de la literatura en la enseñanza de segundas lenguas como el inglés, pero no así en la enseñanza de español (Albadalejo, 2007: 4).

Este manifiesto abandono y la necesidad de añadir más estudios sobre la didáctica de la literatura en ELE, así como material concreto que ayude a impulsar el estudio de la cultura en los textos literarios nos anima, de este modo, a contribuir con este trabajo para dibujar un horizonte donde el valor de lo literario y cultural sea parejo y se complemente con el deseo de mejorar la competencia comunicativa de nuestros estudiantes. Asimismo, esta primera aproximación a los propósitos de nuestro análisis, quiere asumir otro reto indiscutible que se concreta en un estudio que ofrezca una línea más de trabajo encaminada a la inclusión de la literatura del XIX, concretamente a la realista, como vehículo idóneo para la transmisión cultural en el aula de español. Nos conviene recordar, a este respecto, que el XIX fue un siglo decisivo en la historia universal, que no solo sentó las bases del mundo contemporáneo, sino que nos permite, en cierta manera entender el mundo que nos rodea y comprender la, muchas veces compleja, sociedad española de nuestros días. En cualquier caso, nos damos cuenta de que, por distintas razones que no trataremos aquí, la propia didáctica de la literatura se ha encargado de marginar este siglo y son pocos los materiales que se han destinado a su tratamiento en comparación con la significativa cantidad de textos literarios del XX e incluso, y este dato resulta curioso, textos de la literatura barroca, mucho más inaccesibles para el alumnado extranjero que textos como los que proponemos y que se refieren a temas tan actuales y cotidianos como el café o las ciudades universitarias. Así, el deseo de incluir y dar mayor visibilidad a la literatura decimonónica nos ha hecho plantearnos la siguiente hipótesis: observamos que el estudio y análisis de los textos literarios de la novela realista constituyen herramientas idóneas para desarrollar las competencias sociocultural e intercultural ya que en ellos encontramos innumerables referencias y alusiones a esa Cultura con mayúsculas y también a la cultura esencial que señala Lourdes Miquel (2004) en sus estudios. Por otro lado, la aplicación didáctica de los textos literarios sirve para que nuestro alumnado no solo comprenda las claves interpretativas de una determinada cultura, sino que además pueda contribuir a su conservación y difusión (Acquaroni, 2007: 20).

Por este motivo, una vez determinada nuestra hipótesis de trabajo, los objetivos generales que perseguimos con el mismo son los siguientes:

- ✓ Demostrar el potencial cultural de la literatura realista y naturalista española como herramienta de aprendizaje.
- ✓ Contribuir de manera práctica a su integración en el currículo de jóvenes universitarios a través de la creación de una propuesta didáctica.

Estos objetivos generales se concretan en otros más específicos que incluyen:

- ✓ Realizar una breve investigación o estado de la cuestión sobre la literatura como vehículo cultural en las aulas de español.
- ✓ Valorar en qué medida se fomentan las competencias comunicativa, sociocultural e intercultural a través del estudio de la literatura.
- ✓ Analizar las identidades culturales españolas y su plasmación en la literatura realista y naturalista del siglo XIX.
- ✓ Delimitar el campo de estudio al análisis de la ciudad como elemento cultural para el estudio de la sociedad en la literatura realista-naturalista del XIX en cinco novelas representativas del periodo.

La estructura del trabajo se articulará de este modo. En primer lugar, se desarrollará el marco teórico que comprenderá dos partes diferenciadas. La primera de ellas se dirigirá a analizar el papel de la literatura española y su relación con el estudio cultural en las clases de ELE. Para ello, se distinguirán dos subapartados que se enfocarán a la elaboración de un estado de la cuestión sobre aquellos estudios que han arrojado más luz en el ámbito y otro subapartado que examine la dimensión pedagógica de la literatura como herramienta de desarrollo de las competencias comunicativa, sociocultural e intercultural. La segunda parte del marco teórico comprenderá un análisis de la identidad cultural española presente en la literatura realista. Por último, el marco teórico abordará el estudio de la ciudad como elemento cultural en cinco fragmentos de una selección de novelas representativas del XIX: *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós, *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán, *La Regenta* de Leopoldo Alas “Clarín”, *Juanita la Larga* de Juan Valera y *Sotileza* de José María de Pereda.

En segundo lugar, se llevará a cabo la aplicación práctica del estudio, que comprenderá el diseño de una propuesta didáctica destinada a la formación de alumnado

universitario italiano con un nivel que, según el MCER, se situaría en un C1. Cabe destacar que dicha propuesta será desarrollada dentro de un proyecto más amplio que incluye pretensiones más ambiciosas como la realización de una tesis doctoral futura y el desempeño de una labor como docente de español en el país transalpino.

Finalmente, nuestro trabajo prevé una síntesis de conclusiones finales que valoren la aplicación práctica del trabajo teniendo en cuenta asimismo el estudio y análisis previo.

En cualquier caso, con la realización del presente Trabajo de Fin de Máster pretendemos aportar un análisis que ayude a esclarecer el beneficio que la novela realista española del XIX , en nuestro caso desde la perspectiva de lo cultural, puede aportar a la enseñanza de español como lengua extranjera. Somos igualmente conscientes de las consabidas dificultades que entraña nuestra labor al intentar proponer el estudio y aplicación práctica de distintos fragmentos de una selección de novelas realistas. Sin embargo, afrontamos con optimismo esta ardua tarea, que lejos de confinar en un rincón la literatura decimonónica, a nuestro juicio injustamente tratada por los propios docentes de lengua materna, sirva para ensalzar su importancia como un instrumento valioso y con un potencial mayúsculo en la enseñanza de nuestra propia cultura e idiosincrasia.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La literatura española: vehículo de transmisión cultural

Estudios recientes en la Didáctica de la Literatura en ELE no dudan en afirmar la importancia de la literatura como componente potenciador de la cultura. Expertos, como Pérez Parejo, señalan en obras que analizaremos posteriormente cómo el valor de lo literario radica en que este: «funciona como estímulo que incita al lector a explorar en el lenguaje y en la cultura de la lengua meta en el contexto e un material auténtico, característico de la cultura» (Pérez Parejo, 2009: 104).

La reflexión de Pérez Parejo nos lleva directamente a comprender la literatura como un elemento que nos ofrece una visión del mundo donde se plasman las inquietudes, el devenir histórico o las particularidades de un tiempo vivido. Un tiempo vivido que cobra sentido a través de la palabra y, en definitiva, de la propia obra literaria que actúa, aunque esta no sea su intención primaria, como reliquia y obsequio de un periodo o momento histórico y cultural concreto o como lo que Italo Calvino, refiriéndose a los clásicos literarios y perfectamente aplicable a muchas de las obras de nuestro repertorio literario, identificaba como huellas de otras lecturas previas, pertenecientes, de este modo, a épocas o momentos anteriores:

Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente, en el lenguaje o en las costumbres). (Calvino, 1992:5)

La obra literaria y, por consiguiente, la literatura se convierten en receptáculos que conservan en su interior la huella de su tiempo y asimismo los vestigios de las culturas que, como subraya Calvino, las han atravesado. Nosotros nos quedaremos con el concepto de cultura.

Siguiendo la línea de uno de los grandes antropólogos del pasado siglo, la de Marvin Harris, padre del conocido modelo antropológico del Materialismo Cultural:

Cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar (es decir, su conducta). (Harris, 2004: 4)

Harris entiende la cultura como la forma de ser característica de un pueblo concreto, es decir, una personalidad colectiva que incluiría lo que el autor, teniendo en cuenta las palabras del fundador de la antropología académica, Burnett Tylor, definía de la siguiente forma:

La cultura...en su sentido etnográfico, es ese todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre en tanto que miembro de la sociedad. (citado por Harris, 2004:4)

Nuestra aproximación al concepto de cultura no se aleja de otras definiciones mucho más exiguas como la que, por ejemplo, ofrece el Diccionario de la Academia: «Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.». (RAE, 2001: 714).

Aunque en nuestro análisis no desarrollaremos ampliamente el concepto, nos interesa revisar las ocho características comunes a toda interpretación de cultura que sugiere una experta en la materia como la profesora Lourdes Miquel en su estudio, *La subcompetencia sociocultural*, publicado en la obra, *Vademécum para la formación de profesores*:

1. La cultura es un sistema (Miquel, 1997:3) integrado en el que cada elemento está relacionado con los demás, creando un todo.
2. La cultura es un código simbólico, que acorta las distancias entre los miembros del grupo y facilita la comunicación.
3. La cultura es arbitraria (Miquel, 1997:3), igual que la lengua, resultado de una convención.
4. La cultura es compartida por los miembros de su comunidad. No hay cultura si sus miembros no comparten los mismos patrones de comportamiento.
5. La cultura se aprende -o, mejor, se adquiere- con el aprendizaje de la lengua y más allá del mismo, hasta que termina el proceso de socialización. La cultura se reproduce entre sus propios miembros.
6. La cultura es taxonómica y todos sus miembros comparten las mismas categorías, que les sirven como guía de funcionamiento dentro de su grupo.
7. La cultura se manifiesta en distintos niveles de conocimiento, explícitos e implícitos, y por esa razón resulta tan difícilmente detectable en muchas ocasiones.
8. La cultura tiene una gran capacidad de adaptabilidad -igual que la lengua-. Recordemos que toda cultura es, originariamente, una estrategia de adaptación y, como tal, tiene una parte cambiante para poder seguir siendo adaptable. (Miquel, 2004: 515)

Todas estas características son trasladables a nuestra propia definición y, por supuesto la amplían. Sin embargo, en la medida en que nos atañe para nuestro trabajo y resulta pertinente, entenderemos esta, a rasgos generales, como un conjunto de costumbres, conocimientos, estilos artísticos o formas de pensar o comportamientos que ayudan a construir la identidad propia de una o varias naciones y que nos hacen

desarrollar una serie de pautas de actuación para desenvolvernosen ella. Esta cultura, que la propia Miquel (2004) identifica como esencial, entendemos que puede ser estudiada y abordada de forma significativa desde los textos literarios, los cuales pueden convertirse en un vehículo interesante para acercar la simbología cultural y el imaginario del pueblo² para fomentar, de esta forma, el desarrollo de su competencia comunicativa, pues como advierten algunas especialistas:

enseñando lengua entendida como un instrumento de comunicación se enseña aun sin ser consciente de ello una serie de prácticas sociales y de valores culturales. Debe en consecuencia quedar claro que jamás se llegará a potenciar en el estudiante la competencia comunicativa en una lengua extranjera si no se considera como uno de sus componentes básicos de la enseñanza la competencia cultural. (Miquel y Sans, 2004: 6)

2.1.1. Literatura y Cultura en la clase de ELE: una aproximación al estado de la cuestión

La enseñanza de la literatura en las aulas de idiomas se ha visto sometida en los últimos siglos a los vaivenes metodológicos que han ido configurando el panorama de la enseñanza y la educación en los distintos países desde los albores del siglo XIX³. Si hacemos un breve repaso histórico de la metodología en la enseñanza de lenguas, observaremos cómo la literatura llegó a ocupar un papel protagonista en el aprendizaje de lenguas como bien apuntan Sitman y Lerner cuando señalan que el principal objetivo de aprender un idioma extranjero era precisamente: «que el alumno fuera capaz de leer las grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original» (1996: 227). Marta Sanz Pastor también subraya este fenómeno, heredado principalmente de los métodos tradicionales para aprender las lenguas clásicas y olvidado después con la

² Miquel utiliza estos dos términos, simbología cultural e imaginario del pueblo cuando explica que: «es importante reflexionar sobre los productos de esta cultura legitimada (refiriéndose a la Cultura con mayúscula que se explicará en el apartado siguiente) que han traspasado la línea de división entre las dos y pertenecen al acervo de la cultura esencial. No es Cervantes, ni su biografía, ni su maravillosa producción literaria, lo que está en la cultura esencial, sino algunos datos relacionados con él: su nombre, su apelativo, el primer párrafo y el nombre de los personajes principales de El Quijote, no es la historia de la Giralda, sino su representación y el conocimiento del lugar donde está ubicada; no es Velázquez y su época, sino la imagen de Las Meninas, no es la obra casa de dos puertas, mala de guardar, sino su fosilización como refrán, etc. Son productos que se han convertido en emblemas, en partes de la simbología cultural, del imaginario del pueblo que, lógicamente, tendrán que transmitirse también a nuestras clases, pero no más allá de su valor simbólico» (Miquel, 2004:517).

³ Autores especializados en Didáctica de la Literatura para extranjeros, como es el caso de Mendoza Fillola ya han utilizado previamente el término vaivén metodológico para referirse al uso de la literatura en la enseñanza de idiomas y dar cuenta de su progresiva decadencia en las aulas.

aparición de enfoques estructuralistas que, por el contrario, marginaban el estudio del texto literario:

Desde la hegemonía del texto literario en los métodos tradicionales -quien no recuerda haber estudiado latín traduciendo a César, Salustio o Tito Livio, o haber tomado contacto con el francés a partir de la lectura de El principito- se había pasado a una situación de olvido de los mismos, en los métodos estructuro-globales y en los métodos comunicativos, aduciendo razones que iban desde la dificultad, incorrección o falta de naturalidad del lenguaje literario, hasta su nula capacidad para representar situaciones reales de la vida cotidiana. (Sanz, 2006: 6)

Sin embargo, a partir de la década de los noventa, coincidiendo con la eclosión del Enfoque Comunicativo⁴, el panorama de la didáctica de esta disciplina va a experimentar un cambio y un avance, pues se empieza a valorar la literatura como una herramienta útil y provechosa para el conocimiento cultural.

Algunos especialistas, como Mendoza Fillola subrayan en estudios tempranos la necesidad de inclusión de la literatura en el currículo de ELE. Este investigador va más allá y plantea ya en la introducción a su artículo, *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza del español*, que la literatura no solo se prevé como necesaria en el aprendizaje, sino que además sirve como hilo conductor entre la lengua estudiada y la cultura de la propia lengua:

La literatura actúa, precisamente, como el engarce entre ambas: de ahí nuestro interés en reflexionar sobre este tema. Ciertamente, en la enseñanza de Lenguas extranjeras jamás se han abandonado ni los textos escritos ni los textos literarios, aunque los vaivenes de la innovación metodológica hayan alejado ocasionalmente la presencia de los textos literarios de las aulas de L2. (Mendoza Fillola, 1993: 20)

Mendoza Fillola insiste en la relación intrínseca entre literatura y cultura e igualmente coincide con nuestro criterio anterior, al situar el estudio de la literatura

⁴ A este propósito conviene mencionar el análisis detallado y completo de Aquilino Sánchez en su obra, Historia de la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. El autor sitúa como punto de partida del enfoque comunicativo en España los últimos años de la década de los 80 con la publicación del manual, *Antena*: «A diferencia de lo que había ocurrido en otras etapas históricas, surgen muy pronto materiales específicos para la enseñanza del español diseñados de acuerdo con los postulados de la metodología comunicativa. En 1986, el equipo Avance publicó *Antena*, en tres niveles (1, 2 y 3). El libro constituyó el primer intento serio que se propuso definir *operativamente*, en el aula, la metodología comunicativa. Se trataba de un manual elaborado en España, país donde el germen de los nuevos rumbos didácticos comenzaba a producir los primeros frutos. [...] A este manual le siguieron otros, especialmente en la década de los noventa. El primer obstáculo que fue preciso superar fue el referido a la formación del profesorado. Los docentes estaban habituados a métodos de índole gramatical o estructural. La introducción de una metodología basada en la prioridad de la comunicación o del contenido implicaba cambios sustantivos en lo que se enseñaba y en la manera como se enseñaba. Y los cambios requieren tiempo antes de ser asimilados» (Sánchez Pérez, 1992: 340).

como vehículo de aprendizaje cultural y, por consiguiente, como instrumento que ayude a fomentar actitudes críticas:

La producción literaria, en cuanto elemento transmisor de factores culturales y como material de aprendizaje de la L2, con una muy cuidada selección, habría de estar presente desde la fase inicial del aprendizaje, aunque será en niveles medios y avanzados donde la explotación didáctica de los textos literarios ofrezca sus mayores posibilidades, siempre a través de una metodología activa y participativa, que facilite la construcción de conocimientos significativos y que ayude a desarrollar actitudes críticas. (Mendoza Fillola, 1993: 37)

En el cuarto capítulo del estudio citado, analiza con profundidad el valor de la literatura como exponente cultural y defiende el sentido indisoluble de la literatura y la cultura estableciéndose como términos sinónimos desde la Antigüedad: «Recordemos que literatura y cultura fueron sinónimos hasta el siglo XVIII; una persona culta era una persona de *mucha literatura, de muchas lecturas*. Así, Voltaire decía de Chapelain que tenía una literatura inmensa» (Mendoza Fillola, 1993: 35). Pone de relieve otro aspecto que posteriormente recalcarán otros autores y que supone un argumento más para reforzar su idea de trabajo de la literatura como exponente cultural en el aula de ELE. Mendoza Fillola nos habla de la necesidad de crear conexiones e identificar referentes culturales para crear conexiones y retroalimentación entre culturas, de modo que esto ayude a desarrollar un saber o competencia intercultural: «reconocer y admitir el feedback cultural puede limar asperezas de apreciación y valoración. Estas son cuestiones esenciales en la formación de un saber intercultural y en el aprendizaje de una L2» (Mendoza Fillola, 1993: 36). En cualquier caso, la mirada de Mendoza Fillola irradia optimismo e invita la inclusión de los textos literarios ya que: «el texto literario ofrece al alumno para su conocimiento y asimilación -en gradación de inputs comprensibles- junto a una formación cultural diversificada» (Mendoza Fillola, 1993: 27) en los cuales únicamente advierte cierto riesgo cuando: «resulten de excesiva y compleja literariedad» (Mendoza Fillola, 1993: 25).

Quien sí observará cierto riesgo en la aplicación didáctica de la literatura como herramienta de aproximación cultural en el aula de español será el profesor Corral Madariaga que en su obra, *Antología de textos literarios y su aprovechamiento didáctico para las clases de ELE en Enseñanza Secundaria Marroquí*⁵, explica en la introducción el problema que supone adaptar el texto literario a fines didácticos, que

⁵ El material de Corral Madariaga consiste en una interesante antología compuesta por una selección de textos literarios destinados al uso del docente y donde se propone un repaso cronológico de los distintos periodos literarios acompañados con las correspondientes actividades para su explotación didáctica.

muchas veces supone: «un equilibrio difícil entre la sacralización cultural y la banalización» (2006: 13). El autor considera que: «Un texto literario es mucho más que un texto elaborado con una finalidad didáctica; tiene un significado totémico que es necesario actualizar y conectar con las vivencias y emociones del lector» (2006: 13).

Otro estudio interesante que plantea este doble juego de literatura y cultura es el breve análisis de Rosalie Sitman e Ivonne Lerner, *Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Las autoras diseñan un esbozo teórico sobre las posibilidades que entraña el estudio de los textos literarios, en su caso hispanoamericanos, y sugieren una serie de pautas que desde su punto de vista facilitan la tarea del estudiante en su acercamiento a la literatura. Sitman y Lerner, por otro lado, manifiestan su preferencia por géneros breves, como el cuento, en detrimento de la novela y destacan la figura del profesor como mediador indiscutible entre alumno y texto. Asimismo, no se olvidan de resaltar el valor de la literatura, a través de la cual: «el estudiante se ve expuesto a diversas variedades dialectales, distintos registros, diferencias léxicas y sintácticas regionales, particularidades idiosincráticas, todo un repertorio de una herencia cultural común que comprende lo hispano y lo indígena a la vez» (Sitman y Lerner, 1996: 231).

Otro estudio pertinente en nuestro ámbito de trabajo es el publicado en la *Revista Mosaico* en 1999 por parte de Ana Almansa Monguilot y titulado, *La literatura española en un currículo de lengua extranjera. Algunas reflexiones*. La autora señalará algunas ideas fundamentales y que ya habíamos advertido en otros autores como la necesidad de incluir en el currículo de lenguas extranjeras la literatura. Sugiere la especialista que esta supone:

un modo de sentir, de pensar, de mirar, de actuar o de interrogarse sobre el mundo desde la sensibilidad de una cultura y una lengua, se va posando en ese fondo intrahistórico del que hablaba Unamuno y se filtra paulatina y selectivamente en el decir y el saber colectivos, incorporándose por derecho propio a las señas de identidad de una comunidad lingüística. (Almansa Monguilot, 1999: 4)

Quedan, de nuevo, unidas literatura y cultura para la experta, quien insiste en acentuar el progresivo "adiestramiento cultural" necesario en la labor del docente de español y la necesidad de enseñar literatura como instrumento que favorezca, al mismo tiempo, la capacidad de interacción del alumno en la lengua meta. A pesar de ello, la autora también es consciente de los posibles riesgos en la aplicación práctica de los textos literarios, como anteriormente habían señalado autores como Mendoza o Corral

Madariaga. Para Almansa Monguilot, la distancia social y cultural puede chocar con la realidad presente, y alude al término de jeroglífico que, como veremos posteriormente, retomarán autoras como Miguel y Sans. Acto seguido, añade otra cuestión que ha suscitado interés en otros planos de la enseñanza de idiomas y de la propia la lengua materna y que alude al dilema de introducir los clásicos en el aula, así como otra cuestión pareja como la adaptación o no adaptación de los mismos. El planteamiento y discusión sobre los clásicos y sus adaptaciones le sirve a la autora para poner de manifiesto un aspecto clave en la enseñanza de cualquier disciplina, es decir, la decisión personal y subjetiva del propio docente que, en última instancia es el que «guía y propone» (Almansa Monguilot, 1999: 6).

Nos conviene también tener en consideración estudios canónicos que, como el de Marta Sanz Pastor, en su artículo, *Didáctica de la literatura: contexto en el texto y texto en el contexto*, nos anima a incluir, desde un principio, la obra literaria en las aulas de español y, de este modo, a perder el miedo al texto literario (2006: 8). Sanz Pastor hace un repaso a lo que considera como polémico estado de la cuestión, refiriéndose al papel de la literatura en la enseñanza de lenguas. Después de señalar su abandono en las clases de idiomas durante años, recordemos lo que mencionábamos en relación con los distintos vaivenes metodológicos que sofocaban el estudio de la literatura, se cuestiona el porqué de la no inclusión de los textos literarios en la enseñanza de español. La autora no duda en reafirmar un elemento que suscita el interés del alumnado, esto es, la motivación: «Precisamente, la fascinación por los productos literarios de una cultura no nativa puede llegar a erigirse en estímulo principal para el acercamiento de una lengua extranjera» (Sanz Pastor, 2006: 6). Por otro lado, no duda en destacar la rehabilitación de la literatura en las clases de español como medio para distintos fines, lo cual justifica y defiende pues como indica: «el texto literario es un objeto artístico que constituye una inestimable fuente de información cultural y que, al mismo tiempo, requiere una suerte de instrucción sentimental e intelectual» (Sanz Pastor, 2006: 7). Sanz Pastor vuelve a retomar una idea que ya habíamos comentado previamente con el análisis del estudio de Corral Madariaga cuando evidenciábamos la problemática que supone el texto literario y el difícil equilibrio de sacralizar o banalizar el texto. La investigadora muestra una postura más radical en este sentido e indica lo siguiente cuando habla de la utilidad de la literatura como fin didáctico:

Esta conciliación de medios y fines pasa por dos momentos que no son excluyentes: de un lado, la desacralización de los textos literarios y la posibilidad de acceder a sus "tripas" -no sólo lingüísticas, sino también creativas y estratégicas- y, de otro, la valoración de la literatura desde una mirada respetuosa -no reverencial- que trabaje con las obras. (Sanz Pastor, 2006: 7)

Por otro lado, la autora insiste en la idea de literatura como medio e input cultural y dedica el tercer y cuarto capítulo de su ensayo a trabajar este aspecto. La especialista reitera el valor cultural de las obras literarias repasando una larga nómina de autores y obras clásicas que le sirven para demostrar que la literatura es una manera de entender el mundo y de ofrecer un testimonio directo de una sociedad o mundo concreto. Como ella misma añade :

Toda literatura es gárrula respecto a su contexto de producción; por debajo de su corteza anecdótica -que es preciso levantar- dice cosas que pueden ser de gran utilidad para el estudiante que se enfrenta al reto de sumergirse en una cultura que puede ser o no la suya propia. Pero, además de aportar información sobre el contexto en el que la obra ha sido escrita, la literatura es altamente informativa respecto a los mundos representados en el caso, como decíamos antes, de que la opción estilística adoptada por un autor tome la deriva del realismo. Es fácil encontrar textos literarios que contengan datos culturales básicos para la re-construcción de mundo que debe llevar a cabo el estudiante de lenguas no nativas.(Sanz, 2006: 9)

Sanz Pastor añade otra idea que goza de sumo interés para la explotación didáctica de la literatura en el aula de español y que va más allá de una simple utilización de la literatura en las aulas. La autora nos habla del fenómeno de la intertextualidad o de la capacidad de entretejer hilos de unión entre una obra literaria y otros productos culturales de su tiempo, de otros periodos o inclusive de otras culturas que, según su juicio:

es un argumento más para avalar esa profunda ligazón de lo discursivo con lo cultural [...] lo que nos interesa subrayar, llegados a este punto, es que la intertextualidad representa un ejemplo de cómo la teoría literaria -es decir, la literatura en un sentido genérico y amplio que no se reduce a la mera utilización del producto literario en las aulas, sino que abarca también los discursos que se superponen a las obras, la crítica, las herramientas de lectura y las estrategias creativas de la materia literaria- puede llegar a servir de inspiración para el diseño didáctico. (Sanz, 2006: 12)

Para concluir su estudio, Sanz Pastor enumera una serie de reflexiones y recomendaciones que han de tenerse en cuenta. En primer lugar, apunta a la capacidad motivadora de la literatura para ocupar un lugar privilegiado en el aula y no solamente a situarse como herramienta de entretenimiento, sino como un espacio para potenciar el estudio y aprendizaje de aspectos culturales. En segundo lugar, la autora sugiere una revisión de los criterios para la selección de textos literarios, aunque se obstina en afirmar que la dificultad, en cualquier caso, recae en la tarea propuesta y no en los

textos. Finalmente no excluye la función didáctica para la aproximación cultural e intertextual con la finalidad del goce estético y disfrute personal del propio aprendiz de idiomas cuando lee una obra.

A continuación, realizaremos un paréntesis necesario para incluir en este estado de la cuestión otro artículo fundamental en el ámbito de la enseñanza de la cultura en ELE y que precisamente citan algunos autores como Sanz Pastor. *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* de Lourdes Miquel y Neus Sans publicado por primera vez en la revista Cable en 1992, es otro estudio imprescindible que aunque no aborda explícitamente las obras literarias y su aplicación en el aula, dibuja un esquema que todavía en nuestros días sigue vigente para la práctica y didáctica del componente cultural en las clases de ELE y que nos permite incluir el estudio de la literatura desde lo que las autoras han denominado como "Cultura con mayúsculas" y lo que señalan como "cultura a secas".

Miquel y Sans hablan, en primer lugar, de una situación que puede resultar contradictoria en relación a todo lo que hemos venido explicando, es decir, ese arrinconamiento de literatura y cultura en las clases de español. Las autoras añaden un matiz novedoso e incluso cuestionable que alude a la excesiva sacralización del elemento cultural en la enseñanza de ELE y a la paralela desvalorización de la lengua como consecuencia de un estado de la enseñanza que ha promovido siempre la escisión de una y otra. Paradójicamente, esta idea cobra sentido si la relacionamos con lo que Sanz Pastor advertía cuando hablaba de perder el miedo a la literatura, pues en realidad, lo que dejan entrever Miquel y Sans es la incapacidad de presentar lengua y cultura como un mismo todo que ayuda y fomenta la competencia comunicativa del alumno. En este sentido, como ambas señalan: «reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de lo cultural». (Miquel y Sans, 2004: 2). Este nuevo enfoque de lo cultural constituye el punto de partida de su estudio donde se atreven a fijar unos parámetros para el tratamiento del aspecto cultural en el aula.

Ambas autoras proponen un esquema de cultura, a modo de clasificación, que en sus palabras: «incluye una serie de fenómenos variopintos, pero sin embargo clasificables, que podrían agruparse» (Miquel y Sans, 2004: 3). Su organización determina tres bloques distintos. Por un lado lo que ya ha citado en líneas anteriores, la "Cultura con mayúsculas" que se identifica con lo que ellas mismas definen en la introducción al artículo como:

toda práctica "legitimada", es decir, etiquetada socialmente como producto "cultural": arte y literatura (muy especialmente literatura) y, dentro de este último campo, textos y figuras "sacralizadas" que, en muchas prácticas didácticas, conviven, además, con algún ejemplo de cultura "tradicional", del tipo: "A la mar fui a por naranjas, cosa que la mar no tiene". (Miquel y Sans, 2004: 2)

El núcleo central de este esquema organizativo lo constituye lo que definen como "cultura (a secas)" y que, según Miquel y Sans:

comprende todo lo compartido por los ciudadanos de una cultura. Sería algo así como un estándar cultural, el conocimiento operativo que todos los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas, ser actores efectivos en todas las posibles situaciones de comunicación y participar adecuadamente en las prácticas culturales cotidianas. Y es precisamente este cuerpo central lo que da sentido a lo que podríamos llamar la "dialectología cultural": las partes inferior y superior. (Miquel y Sans, 2004: 4)

Las autoras definen esta "cultura (a secas)" como todo aquello que los hablantes nativos de una lengua conocemos, pero que no está escrito, es decir, el conjunto de costumbres, maneras de actuar y tejido popular que nos permiten actuar y comunicarnos de manera eficaz en una lengua y en el contexto de esta. Las autores señalan algunos ejemplos como el horario de las comidas, que los sellos se compran en estancos o que el seis de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos.

Por último, destacan otro componente más de este esquema que se retroalimenta, como también lo hace la cultura con mayúsculas del acervo cultural de la cultura (a secas). El último eslabón en esta cadena lo configura la "kultura con k", que engloba todo aquel saber operativo de un hablante para distinguir otros grupos sociales distintos, con particularidades ideológicas, culturales e incluso artísticas diferentes, y saber desenvolverse en su contexto. Miquel y Sans ponen como ejemplo el conocimiento de términos de un argot concreto (Miquel y Sans, 2004: 5).

A través de este sutil análisis, las investigadoras pretenden concienciarnos de la necesidad de trabajar la competencia cultural de una forma práctica que: «tenga como objetivo capacitar al estudiante para ser competente comunicativamente» (Miquel y Sans, 2004: 11). Por otro lado, reivindican que el requisito en las aulas esté enfocado a la integración de elementos culturales y lingüísticos de manera que esto pueda favorecer al estudiante de ELE su familiaridad con el nuevo universo cultural y lingüístico al que se enfrenta y de paso ayudarle a: «conocer su propia cultura y disponer de herramientas válidas contra actitudes y conductas etnocentristas». (Miquel y Sans, 2004: 12).

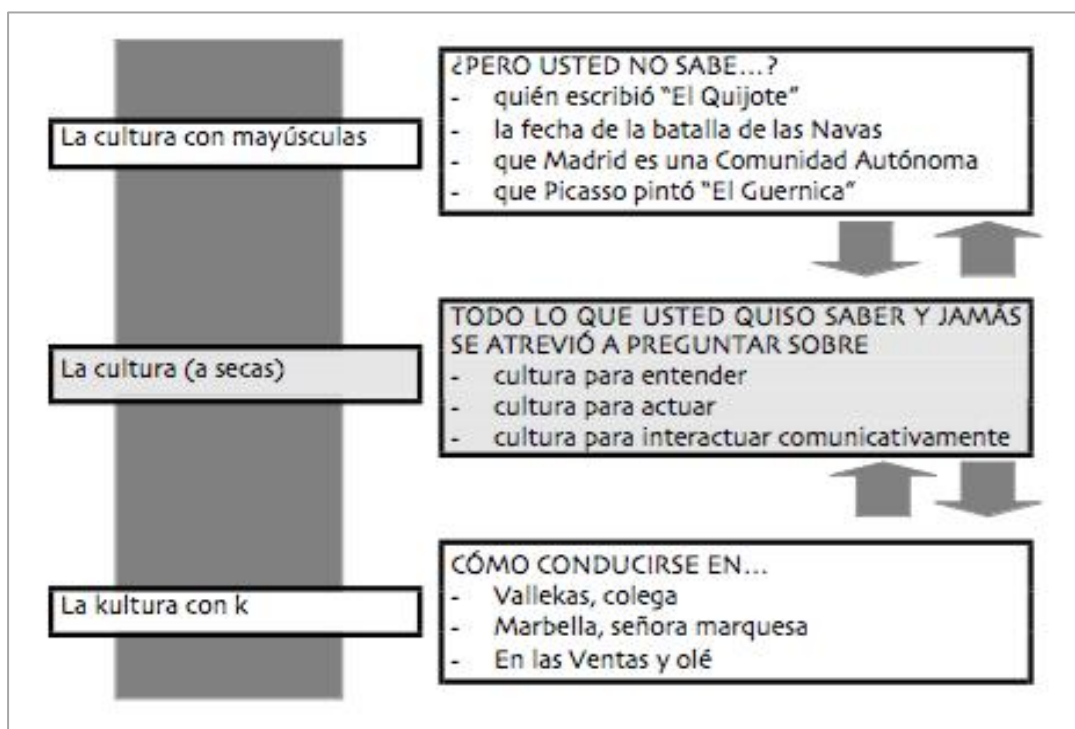


Figura 1. Esquema propuesto por Lourdes Miquel y Neus Sans.

Tras este breve intervalo y siguiendo con los estudios que desde la Didáctica de la Literatura han advertido de esta íntima relación entre literatura y cultura, conviene mencionar el reconocido ensayo de Dolores Albadalejo en *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. Como Sanz Pastor, también la profesora Albadalejo observa una aparente revalorización de la literatura como herramienta didáctica, aunque señala que esta apreciación la haya observado particularmente en propuestas de segundas lenguas extranjeras como el inglés. Asimismo, detecta un vacío de análisis en lo que atañe a la Didáctica de español como LE. La especialista subraya la escasez de material y además en el terreno cultural apenas divisa lo que ella considera como meros trazos ornamentales y culturales y con cierto carácter exótico:

La revalorización de la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo con el estudio de Naranjo Pita, favorece la aparición de numerosas obras dedicadas a la explotación de textos literarios en este sentido en el ámbito de la metodología en lengua inglesa a lo largo de los años 90 y hasta nuestros días, pero no así en el de la lengua española. Escasos son los estudios existentes relacionados con el tema que nos ocupa en español, y aunque en los libros de texto se vislumbra un intento por incorporar la literatura, ésta aparece como un apéndice al final de las unidades didácticas y “siempre como mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas. (Albadalejo, 2007:4)

Otro aspecto que nos llama la atención en el análisis de Albadalejo son los motivos que esta expone para introducir la Literatura en la clase de E/LE. Entre las distintas razones propuestas por la investigadora, destaca el acicate cultural. Siguiendo la línea de otros reconocidos estudios como los de Collie y Slater⁶, la autora menciona la capacidad de la Literatura para ofrecer una doble ventaja al estudiante de ELE. Por un lado, promueve el desarrollo de actitudes positivas hacia el otro, hacia la lengua y cultura meta. Por otro lado, integra saberes propios de lo que Miquel y Sans definían como "cultura a secas", pues como añade:

A través de los textos literarios, nos dicen Collie & Slater (2002: 4), los estudiantes pueden obtener un mejor entendimiento de la forma de vida del país, pues aunque el mundo de una novela, obra de teatro o historia corta sea un mundo creado, ofrecen un vívido contexto en el que personajes de diversos extractos sociales pueden ser representados. De esta forma el lector puede descubrir sus pensamientos, sentimientos, costumbres y hasta posesiones, lo que compran, en qué creen, qué temen, con qué disfrutan, cómo hablan y se comportan a puerta cerrada, en resumen, pueden dar rápidamente al lector extranjero una apreciación de los códigos y preocupaciones que estructuran una sociedad real, y en concreto de la sociedad del país donde se habla la lengua que están aprendiendo. (Albadalejo, 2007: 7)

Albadalejo detecta, asimismo, un vacío metodológico y de materiales destinados a suplir la carencia del estudio de textos literarios en las aulas de español. Esta situación, según la propia autora, precisa de un nuevo rumbo y exige al profesorado de ELE diseñar nuevos horizontes en el que la literatura, siempre definida en un contexto cultural que la especialista entiende como significativo, afronte el estudio de las obras literarias y que con estas se desarrollen a su vez todas las destrezas necesarias para fomentar la competencia comunicativa del aprendiente de español:

la necesidad de encontrar estrategias para hacer que la literatura forme una parte más significativa de los programas de enseñanza de lenguas a extranjeros y de aprovechar la riqueza que los textos literarios ofrecen como input de lengua para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales en la adquisición de una lengua: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita, dentro de un contexto cultural significativo. (Albadalejo, 2007:5)

Este motivo anima a la autora a plantearse cuáles deberían de ser los textos literarios apropiados para la clase de ELE. Resumiremos aquí los principios que formula la autora (Albadalejo, 2007: 9-14):

⁶ Los estudios de Collie y Slater resultan pioneros en el ámbito de la enseñanza de literatura a extranjeros, aunque están enfocados especialmente en el inglés como L2/LE. Consúltense en: COLLIE, J. y SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

1. Los textos deben ser accesibles, aunque estos deben seguir los principios del input comprensible de Krashen (i +1) para que la lectura suponga también un reto de aprendizaje.
2. Los textos serán significativos y motivadores. De ahí que el docente deba esforzarse por seleccionar obras que resulten atractivas, interesantes y divertidas para su grupo meta. Resulta indispensable, de este modo, que se realice un análisis de necesidades previo a través de la observación, del diálogo o incluso de cuestionarios.
3. Los textos tendrán que integrar el desarrollo de varias destrezas para fomentar la competencia comunicativa del aprendiz de ELE.
4. Los textos deben ser susceptibles a ser explotados de múltiples formas de manera que incluyan en su didáctica actividades de distinta índole: comunicativas, lúdicas, de interacción con otros compañeros o que favorezcan el desarrollo de estrategias cognitivas o afectivas.
5. Los textos deberán incluir connotaciones socioculturales que acerquen la nueva cultura al estudiante.
6. Los textos deberán de ser originales.⁷ Así, en niveles iniciales podría ser interesante el tratamiento de textos sencillos y breves y en niveles intermedios o avanzados se podría incluso incluir la lectura de novelas.

Finalmente, Dolores Albadalejo propone una serie de actividades que pueden utilizarse para trabajar la literatura en el aula y que, sin duda, favorecen el estudio de la cultura. Distingue la especialista tres categorías distintas. Aquellas actividades que denomina de pre-lectura y que sirven para trabajar los textos literarios en un momento previo a su lectura, actividades para mantener el interés de la lectura, actividades de

⁷ Albadalejo vuelve a plantear un debate en torno al tipo de texto que se debe llevar al aula, a saber textos adaptados, textos simplificados, lecturas graduadas o textos originales. La autora señala la vigencia de todos ellos, aunque pone de relieve que la opinión mayoritaria desterraría el uso de versiones adaptadas o simplificadas ya que estas perderían muchos valores que encierra la obra literaria y, al mismo tiempo, tampoco favorecerían otros elementos sustanciales como la motivación o la aproximación cultural. Además, como concluye la autora, cualquier tipo de dificultad añadida podrá paliarse a través de las actividades propuestas, que serán las encargadas de atenuar posibles obstáculos: «la opción más idónea parece ser por tanto la elección de textos originales para nuestra clase de E/LE. El problema de la dificultad lingüística ya vimos anteriormente que puede paliarse mediante una cuidadosa elección del texto por parte del profesor, ateniéndonos a los factores de accesibilidad, motivación, relevancia y sobre todo el diseño de actividades que faciliten el aprendizaje» (Albadalejo, 2007: 14).

explotación de puntos cruciales y actividades finales. Enumeraremos algunas de ellas y posteriormente, si resultan pertinentes en nuestra propuesta didáctica se explicarán con mayor detalle.

Actividades de pre-lectura	Actividades para mantener el interés de la lectura	Actividades de explotación de puntos cruciales	Actividades finales
• Predicciones usando el título y la portada. • Palabras y frases clave para imaginar una historia o reconstruir la imagen de el/los protagonista/s. • Montaje biográfico con fotos, fechas, nombres de lugares etc. para especular sobre la posible biografía de un autor. • Diagrama de estrella para trabajar distintos aspectos • Poner en orden el texto. • Sellar la cápsula del tiempo (predicciones para comparar al final de la sesión con la historia real)	• Lectura en casa con cuestionarios • Actividades con efecto bola de nieve para ir trabajando progresivamente el texto mientras se lee (resúmenes, representaciones gráficas, diarios en marcha desde el punto de vista de un personaje, mosca en la pared -cada alumno se encarga de una parte del texto y expone en una pared todo lo que ha leído y observado)	• Actividades de escritura (resumir el resumen -donde los alumnos resumen el resumen de otro grupo de clase-, escritura e conversación creativa-cada alumno escribe un diálogo imaginado de una escena de la película y se lo va pasando a los compañeros-, epitafios-los alumnos escriben un epitafio para la tumba del protagonista-, poemas, poemas dadaístas-los alumnos al azar van creando un poema colectivo-, cartel de desaparecido. • Actividades de audición (garabatear-en base a lo que escuchen en el audio dibujar o escribir lo que se les vaya ocurriendo) • Actividades orales (acusadores y acusados, tráiler...)	• Diseños de cubierta. • Abrir la cápsula del tiempo (comprobar las predicciones). • Protesta en rueda (crear resúmenes en grupo y elegir el mejor). • Rueda de prensa (para crear entrevistas con personajes de la obra). • Adaptaciones teatrales (en varios grupos se pide que los alumnos elijan una escena y la representen teatralmente). • Debates en globo (los alumnos imaginan que son personajes de la obra y en grupos de cinco tienen que convencer al resto de la clase de su supervivencia).

Figura 2. Tipología de actividades propuesta por Albadalejo

Como el de Albadalejo, existe, de igual modo, otra obra fundamental para repasar la integración de la literatura en las aulas de ELE y analizar con mayor profundidad qué posibilidades nos ofrece esta para acercarnos, de manera más eficaz, al desarrollo de la competencia cultural en la clase de español. Nos referimos a la reflexión teórica y propuesta práctica que realiza Rosana Acquaroni en *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/ L2*, publicada en ese mismo año (2007). Dada la amplitud y complejidad de la obra al plantear distintas cuestiones en torno a la Literatura en la enseñanza de LE/L2, hemos abordado únicamente aquellos aspectos que aluden a la relación entre literatura y cultura.

Ya desde el primer capítulo, que abarca una primera aproximación al fenómeno literario, Acquaroni se cuestiona cuáles han sido las funciones atribuidas a la literatura a lo largo de la historia. La especialista no duda en señalar dos de ellas que, curiosamente cita en primer lugar, y que naturalmente resultan oportunas en nuestro estudio. Acquaroni indica que la Literatura sirve para:

1. Ser fuente de conocimiento. [...] en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de una LE/L2, la literatura puede servir para mitigar ciertas carencias informativas, no solo en el plano lingüístico sino también en el sociocultural, ya que constituye un buen canal para el suministro de input, especialmente referido a realidades históricas o culturales a las que nuestros aprendices no pueden acceder directamente a través de la experiencia personal, bien porque estudien el español fuera de España o de otros países de habla hispana, bien porque se trate de una época pasada.

2. Conservar y difundir una cultura. La lengua constituye en sí misma un verdadero patrimonio cultural, porque en ella se deposita el esquema vivo de valores, pautas de conducta y percepciones acerca del mundo, todo ello gestado y transmitido, generación tras generación, por las distintas comunidades lingüísticas a sus miembros [...] estos esquemas culturales no permanecen aislados unos de otros, sino que se van vinculando y enriqueciendo mutuamente, en la medida en que los activemos, contrastemos y/o comparemos entre sí. (Acquaroni, 2007: 19-20)

Así, la literatura para la autora parece asumir dos funciones primarias y esenciales: ser fuente de conocimiento y vehículo de difusión de una cultura. Además, Acquaroni señala un aspecto clave para enseñar y difundir dicho patrimonio literario, el desarrollo de la interculturalidad, es decir, la necesidad de entablar un diálogo que permita contrastar y comparar distintos momentos históricos y culturas.

En esta primera aproximación, Acquaroni tampoco se olvida de resaltar el valor de los distintos géneros literarios en la enseñanza de literatura. De esta forma, resulta novedoso que ella sea la primera en destacar la utilidad de la narrativa no solo porque pueda tratarse de un género más familiar o accesible para el alumnado extranjero, sino por: «la función social, cultural y cognitiva que cumple en nuestras vidas» (2007: 31).

Como advierte más adelante: «somos seres narrativos; sentimos la necesidad de contarnos historias» (2007: 31).

En el segundo capítulo de su obra, Acquaroni examina la contribución de la literatura en el desarrollo de las distintas competencias. Concretamente, señala el valor de esta para fomentar, entre otras, la competencia cultural. Tiene, además, en cuenta el estudio de Lourdes Miquel y Neus Sans que analizábamos en páginas anteriores y admite que, precisamente, con la literatura: «se puede llegar a comparar y contrastar las diferentes culturas (cultura, Cultura y kultura)» (Acquaroni, 2007: 63). En cuanto al valor de la literatura como herramienta de desarrollo de la competencia cultural, señala cuatro razones fundamentales que colaboran en la mejora de la misma. El texto literario sirve, de esta forma, como: «abastecedor de información cultural explícita, soporte desde donde poder inferir información cultural implícita, reflejo de particularidades discursivas propias de la lengua meta y producto o manifestación cultural en sí mismo» (Acquaroni, 2007: 63).

Nos debemos preguntar, en último lugar, cuál es la metodología propuesta por Acquaroni para integrar el estudio de la literatura en las clases de LE/L2. En primer lugar, tiene en cuenta, como Albadalejo, determinados criterios para seleccionar los textos literarios. Nos interesan especialmente los criterios pedagógicos: que el texto literario sea auténtico y que resulte motivador, idea ya expresada por otros autores como Sanz Pastor (2006); y también los criterios temáticos: que el texto sea reflejo de unas coordenadas socioculturales específicas, que se encuentre enmarcado en una determinada época histórica, que resulte afín o próximo culturalmente al alumnado, que represente la idiosincrasia cultural⁸ de la lengua meta y que favorezca el desarrollo de la competencia intercultural (Acquaroni, 2007: 75-79).

En último lugar, la autora repasa las etapas de explotación de los textos literarios en las que insiste que se deben integrar todas las destrezas. Como Albadalejo, también Acquaroni distingue tres momentos distintos para trabajar los textos. Sin embargo, ella prefiere denominar estos tres momentos como: etapa de contextualización, preparación encuadre, etapa de descubrimiento y comprensión y etapa de expansión (Acquaroni, 2007: 83).

⁸ Esta idea la subraya Acquaroni con suma delicadeza. Según la propia autora, en este punto lo que debe primar para el docente es el desarrollo de una actitud crítica, no la consolidación de estereotipos (Acquaroni, 2007: 79).

Para concluir esta aproximación al estado de la cuestión, repasaremos brevemente estudios recientes como los que plantean Pérez Parejo (2009) y Begoña Sáez (2011).

En el caso de Pérez Parejo (2009), cabe subrayar su íntegro y dilatado estudio monográfico, *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (automatización y descodificación para alumnos de E/LE*. Con esta obra, el profesor Pérez Parejo no solo ofrece un marco teórico a la situación de la didáctica de la literatura y podemos añadir que también de la cultura, sino que ofrece una interesante aplicación práctica a través de ejercicios y unidades didácticas de tres periodos concretos de la historia de la literatura española, a saber la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco.

Sin embargo, nos interesa analizar algunas ideas fundamentales que desarrolla el investigador. En primer lugar, Pérez Parejo nos recuerda, como ya lo habían hecho otros especialistas de la didáctica de la literatura en ELE, que literatura y lengua son complementarias y que, al mismo tiempo, ambas poseen una naturaleza comunicativa. Entiende el autor una idea que ya en los primeros años del nuevo siglo subrayaban autores como Sanz Pastor (2006) o Albadalejo (2007), es decir, que la literatura ha ido cobrando mayor presencia en las aulas de español. Este creciente despertar de los textos literarios podría encontrar su explicación en los contenidos socioculturales que se potencian a través de los nuevos enfoques, pues afirma que:

El interés por la dimensión cultural se acrecienta cada día con las nuevas metodologías y enfoques comunicativos, tanto que la adquisición de una competencia intercultural figura en un lugar destacado en el Marco de Referencia Europeo para la Enseñanza de Lenguas. (Pérez Parejo, 2009:19)

Este interés en el componente cultural se encuentra vinculado de forma estrecha con una aproximación al texto literario que tenga en cuenta una lectura de cariz historicista, ya que este se encuentra: cargado de significación social y cultural, entre otras cosas, porque es un producto social y porque toda obra literaria habla de la sociedad y cultura en las que se creó (Pérez Parejo, 2009:20). Al hilo de estas consideraciones, entraría en juego otra idea trabajada por el autor en su obra, el concepto semiótico de "modelos de mundo"⁹. Pérez Parejo señala que, al ser el producto

⁹ Resulta más esclarecedor la definición concisa que el autor ofrece: «Para entender lo que es un "modelo de mundo literario" debemos aproximarnos al concepto más general de "modelo de mundo". El concepto procede de la Semiótica de la Cultura creada por la Escuela de Tartu-Moscú a finales de los sesenta y, sobre todo, en los setenta. Se trata de un grupo de pensadores semióticos entre los que destacan Iuri

literario un modelo de un mundo o una determinada visión de la realidad circundante que, aunque distorsionado¹⁰ y sometido a ese doble juego de aceptación y olvido de las convecciones ontológicas ficcionales, puede colaborar paradójicamente en la forma de entender ese mundo concreto al que hace referencia (Pérez Parejo, 2009: 33). Para ejemplificar esta idea de Pérez Parejo, supongamos que una lectura como *Fortunata y Jacinta* o *La Regenta*, que nosotros como lectores asumimos que son productos literarios ficcionales y que, incluso valiéndose de técnicas realistas, tienen el sello de la subjetividad de Galdós o Clarín; nos reporta un conocimiento cultural considerable e innegable sobre la segunda mitad del XIX en España.

Otro aspecto destacado por el especialista y que también mencionaban Sanz Pastor (2006) o Sitman y Lerner (1996) es la necesidad de plantear y seleccionar actividades y textos que, en resumen, tengan en cuenta la progresión en la dificultad para el alumno, la adecuación a su contexto, el rendimiento didáctico y la evaluación motivadora (Pérez Parejo, 2009:104).

Finalmente, este repaso a los principales publicaciones y trabajos que han aludido a la enseñanza de la literatura y particularmente de su relación con el componente cultural, mencionaremos el ensayo que propone Sáez. Nos quedaremos una reflexión interesantes que plantea la experta y que ya habían comentado Pérez Parejo (2009) o Sitman y Lerner (1996) y que sin duda resulta fundamental para la naturaleza de nuestro trabajo: la necesidad de comprender lengua y literatura como elementos complementarios que nos ayudan a dibujar una visión mucho más comunicativa que integra, a su vez, el componente cultural:

es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa. sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma, ver, siguiendo a Sitman y Lerner (1996), el aprendizaje del lenguaje y la literatura como “dos aspectos de una misma actividad”. (Sáez, 2011:59)

Lotman y Boris Uspenski que proceden del postformalismo soviético y que es necesario ubicar en la estela de la crisis de los modelos estructuralistas inmanentistas (vid. Lotman y Escuela de Tartu, 1970: 23 y ss.; Bajtin, 1978: 342). En esencia, este concepto es una elaboración de la Semiótica contemporánea cuyo origen es el concepto de visión del mundo (Weltansicht) de Humboldt» (Pérez Parejo, 2009:27).

¹⁰ «Los modelos de mundo literarios siempre ofrecen una imagen distorsionada del mundo real, incluso en el Realismo, quizá el modelo literario menos distorsionado pero más engañoso. Esa distorsión puede ser mínima o puede llegar a alcanzar cotas de idealismo, caricatura o absoluta desfiguración. Las causas de por qué se produce son de dos tipos: culturales e ideológicas» (Pérez Parejo, 2009:105).

2.1.2. Dimensión pedagógica del estudio de literatura y cultura: el desarrollo de las competencias

En nuestra introducción ya mencionábamos una idea importante que recogía el PCIC en el planteamiento de sus objetivos generales: el alumno de lenguas es un agente social que desempeña una serie de tareas que le permiten comunicarse en el contexto concreto de la lengua meta. Para realizar dichas tareas, el alumno debe: activar sus competencias -generales y lingüísticas- mediante las oportunas estrategias de comunicación. (Instituto Cervantes, 2006: 73).

Como nuestro trabajo no pretende analizar aquellas competencias lingüísticas, prestaremos especial atención a aquellas definidas como generales. Dentro de las competencias generales, señalaremos dos subcompetencias que resultan, de igual modo, relevantes en nuestro estudio por encontrarse claramente emparentadas con el estudio de la literatura como herramienta cultural en el aula de ELE y como instrumento para fomentar la propia competencia comunicativa: la competencia sociocultural y la competencia intercultural¹¹.

A este respecto, autoras como Albadalejo (2007) y Acquaroni (2007) abordan el concepto de competencia para subrayar, de forma más concreta, cómo el estudio de la literatura es un medio útil para desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural. Igualmente, otras especialistas como Miquel y Sans (2004) insisten en esta idea y también indican, en artículos que ya hemos analizado, cómo el estudio de la cultura favorece, en gran medida, el desarrollo de la competencia comunicativa.

También son significativas las reflexiones de otras expertas como Sáez (2011), que apuntan al desarrollo no solo de la competencia sociocultural, sino de la educación

¹¹ En el MCER se incluye el tratamiento de las competencias sociocultural e intercultural en lo que se designa como competencias generales del individuo, concretamente dentro de lo que se denomina, competencia existencial o: «suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas» (Consejo de Europa, 2002: 12). Se recoge, de este modo la competencia sociocultural en este grupo y se la coloca fuera de aquellas competencias que se dirigen exclusivamente al lenguaje. De igual manera, se menciona el saber o competencia intercultural en esta categoría, pues como se llega a afirmar: las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura. (Consejo de Europa, 2002: 12)

intercultural. Sin embargo, no va a resultar novedoso referirse a la educación intercultural o competencia intercultural. Sanz (2006) en su estudio ya mencionaba la capacidad de desarrollo de la interculturalidad a través de la literatura e indicaba su vigencia ya desde la publicación del MCER:

Recordemos, además, que el Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) fija como referente básico para la articulación de las líneas generales de la didáctica de lenguas extranjeras el de un perfil de estudiante que sea, al mismo tiempo, hablante instrumental, agente social y mediador intercultural: faceta, esta última, para la que resulta imprescindible aproximarse a las manifestaciones culturales de la lengua nativa y de la lengua no nativa, aplicando estrategias interpretativas- de observación, contraste y reflexión- que permitan al alumno configurar esa franja, intermedia y movediza, de conocimientos, valores y actitudes que llamamos interculturalidad. (Sanz, 2006:6)

De este modo, la competencia sociocultural y la competencia intercultural parecen jugar un papel protagonista en el acercamiento de la literatura a estudiantes de español, convirtiéndose así en el leitmotiv del proceso de aprendizaje . Por esta razón, será conveniente analizar a continuación en qué consisten estas competencias y en qué medida se reflejan estas en el PCIC.

Una primera aproximación al concepto de competencia sociocultural nos la ofrece el Diccionario de términos claves de ELE:

La competencia sociocultural es uno de los componentes que diversos autores han descrito en la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para utilizar una determinada lengua relacionando la actividad lingüística comunicativa con unos determinados marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla; estos marcos pueden ser parcialmente diferentes de los de otras comunidades y abarcan tres grandes campos: el de las referencias culturales de diverso orden; el de las rutinas y usos convencionales de la lengua; y el de las convenciones sociales y los comportamientos ritualizados no verbales. (Martín Peris, 2008)

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes, la competencia sociocultural se trata explícitamente en dos de los inventarios¹²: *Referentes culturales* (referencias culturales), *saberes y comportamientos socioculturales* (convenciones sociales y comportamientos ritualizados no verbales). Ambos inventarios son complementarios y mientras en el primero se ofrecen contenidos basados principalmente en un conocimiento más enciclopédico¹³, que también abarcaría contenidos que trataremos en

¹² Consúltase en ANEXOS, la estructura y organización de los inventarios.

¹³ «Al primer tipo de conocimiento, el conocimiento *factual*, pertenecen los contenidos que se incluyen en este inventario, centrados en la descripción de las características geográficas, políticas, económicas, etc. de los países hispanos, así como de su patrimonio histórico y cultural, tal como queda reflejado en los personajes y acontecimientos más representativos y en sus creaciones y productos culturales (PCIC, 2006)».

nuestra propuesta, como el movimiento literario realista o la figura de algunos autores literarios del periodo, el segundo inventario muestra una serie de contenidos relacionados con el aspecto práctico de la cultura y sociedad española como sus formas de vida, aspectos cotidianos o sus relaciones personales. Los saberes y comportamientos socioculturales¹⁴ también tendrán un papel protagonista en nuestra propuesta didáctica, pues muchos de los aspectos temáticos que se incluyen en los textos que hemos elegido hacen referencia a dichos contenidos¹⁵.

Por otro lado, en lo que atañe a la competencia intercultural, conviene distinguir la sutil diferencia entre esta y la competencia sociocultural. El estudio de Ángels Oliveras (2000), *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una Lengua Extranjera*, es una obra fundamental para entender el sentido de la competencia intercultural y para comprender con mayor detalle lo que ha constituido un paso más en el desarrollo de la competencia sociocultural que citábamos anteriormente. De este modo, como señala Oliveras:

El concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. El acento recae sobre el aspecto cultural de la enseñanza de la lengua. Se trata de una cuestión de conocimiento, actitudes y destrezas. (Oliveras, 2000: 32)

Más adelante, la experta subrayará cinco factores esenciales de esta nueva idea de competencia¹⁶. Para Oliveras, las características de la competencia intercultural se resumen de la siguiente forma:

- Es efectiva: se persigue que la persona sea capaz de comunicarse con su interlocutor, con otro bagaje cultural diferente del suyo, de tal forma que el mensaje se reciba e interprete según sus intenciones.

¹⁴ «Los contenidos del inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* hacen referencia al conocimiento, basado en la experiencia, sobre el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc. que se dan en una determinada sociedad» (PCIC, 2006).

¹⁵ Cabe señalar que los contenidos que se tratan en ambos inventarios no se encuentran clasificados en los distintos niveles de lengua, como sí ocurre en otros inventarios. Sin embargo, se organizan en tres fases que contemplan tres momentos distintos en la asimilación cultural: aproximación, profundización y consolidación. Como dichas fases no tienen por qué coincidir exactamente con el nivel de lengua de los estudiantes, trataremos las distintas fases en la propuesta en función de lo que creamos oportuno, aunque, en su mayoría serán contenidos propios de las dos últimas fases.

¹⁶ Martín Peris (2008), rescatando los estudios de Byram ya menciona que: «según M. Byram (1995; 2001), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural» (Martín Peris, 2008).

- Es apropiada: se persigue que la persona en un encuentro intercultural pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.
- Tiene un componente afectivo: incluye empatía, curiosidad, tolerancia, flexibilidad ante situaciones ambiguas.
- Tiene un componente cognitivo: incluye una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y prejuicios.
- Tiene un componente comunicativo: incluye la habilidad de comprender y expresar signos verbales y no verbales, interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable. (Oliveras, 2000: 39-40)

La competencia intercultural implica, de este modo, una serie de conocimientos culturales, que ya se han mencionado anteriormente en los otros dos inventarios, pero además, como acertadamente sugería Oliveras, va más allá y trasciende e impregna la propia competencia comunicativa, pues no ya no se trata únicamente de saber comunicar, sino de desarrollar una serie de habilidades, destrezas y actitudes que permitan al estudiante de español entender, aceptar y asimilar nuestra propia cultura y, al mismo tiempo, que le ayuden a saber interactuar como hablante y como mediador entre su cultura materna y la nuestra.

Esta idea se ha reflejado en el Plan Curricular en el último inventario denominado, *Habilidades y actitudes interculturales*, pero como hemos señalado previamente, el desarrollo de esta competencia abarcaría también los contenidos trabajados en otros inventarios. Por este motivo, lo que se ofrece en este inventario es un desarrollo procedimental de las distintas fases (*Configuración de una identidad cultural, Procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales, Interacción cultural y Mediación intercultural*) que comprenden el proceso de asimilación de la nueva cultura:

Los contenidos que presenta el inventario en sus diferentes apartados pertenecen a dos categorías diferentes: habilidades y actitudes. En ambos casos, las especificaciones son de naturaleza procedimental, es decir, consisten en operaciones que el sujeto puede realizar de forma consciente, controlada y reflexiva con el fin de desarrollar estrategias interculturales. El uso estratégico de las operaciones que se denominan en el inventario *habilidades interculturales* permite al alumno captar, elaborar, interpretar, etc. la información a la que se encuentra expuesto sobre hechos y productos culturales, lo que le permitirá desarrollar una capacidad de actuación durante las experiencias interculturales. Por su parte, los procedimientos que se denominan *actitudes interculturales* permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno en sus dimensiones cognitiva (estructuras de conocimiento, ideas, creencias, valores...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...) (PCIC, 2006: 56)

2.2. Identidades culturales en España en la literatura realista del siglo XIX

Aproximarse a las novelas decimonónicas españolas, que constituirán uno de los mayores legados culturales del siglo XIX, supone un acercamiento a los entresijos y al carácter de una sociedad determinada, marcada por un siglo decisivo en nuestra historia, que dejará entrever el potencial humano, especialmente en cuestiones científicas y de desarrollo social y económico. Recordemos que es el siglo en el que la burguesía se afianza como grupo social dominante. Sin embargo, este siglo, aparentemente revolucionario en muchos sentidos -ideológico, político, económicos e indudablemente artístico-, también mostrará la debilidad de la condición humana¹⁷, traducida en una suerte de desigualdades sociales y de contradicciones internas en el propio seno de la sociedad, que precisamente se agudizarán como consecuencia de un imparable progreso que todavía sigue presente en nuestros días. Así, el profesor Álvarez Junco señala lo siguiente:

El siglo XIX fue una época convulsa, plagada de revoluciones y trastornos políticos [...] Pero fue también la era del vapor, del ferrocarril, de la gran industria y de las Exposiciones Universales de Londres y París. Los descubrimientos científicos se tradujeron en cambios apenas soñados hasta entonces en las condiciones de la vida diaria, y la mayoría de quienes los experimentaron y pensaron sobre ellos sintieron que estaba naciendo una nueva era. [...] el ascenso de la humanidad hacia niveles de libertad política, bienestar material y elevación moral cada vez mayores era inevitable, gracias al imparable avance de una ciencia positiva, que de forma cuantificable e inconcusa acabaría por desentrañar los secretos de todos los rincones de la realidad. (Álvarez Junco, 2001: 499)

En el caso español también asistiremos a la crispación y al sentimiento tembloroso de un siglo que, ya desde su inicio muestra una naturaleza agitada. De esta forma, el porvenir de estos primeros años del XIX se caracterizará por pequeños pasos que avanzarán en la creación de un estado moderno: Constitución de Cádiz en 1812, Trienio liberal de 1820-1823 o los primeros años bajo la hegemonía política liberal y moderada del reinado de Isabel II) y la alternancia con el retroceso a las bases sociales y políticas del Antiguo Régimen (vuelta al absolutismo de Fernando VII, las guerras carlistas que se propagarán durante todo el siglo o la constante inestabilidad y polarización de los partidos políticos en el último periodo del reinado de Isabel II que concluirá con la Revolución de 1868, conocida como "la Gloriosa"). Este panorama

¹⁷ En palabras del profesor Romero Tobar: «El siglo XIX presentó la cara oscura de la modernidad que había inaugurado la cultura de la Ilustración. Extravíos de la fe en la razón absoluta, añoranzas del paraíso perdido, descubrimiento de la infelicidad que reporta la conversión del sujeto en valor de mercado son algunos de los fenómenos que dan razón de ser de esa palabra clave- Romanticismo- que tanto explica sobre las contradicciones del progreso decimonónico» (Romero Tobar, 1998: XXXVI).

naturalmente tendrá su eco en la literatura del XIX y se plasmará de forma concreta en tres momentos históricos que algunos especialistas en Historia de la Literatura como Donald Shaw han identificado en las siguientes fechas:

Tres fechas clave jalonan la historia de España en el siglo XIX: 1834, regreso de los emigrados, a la muerte de Fernando VII, la Gloriosa, revolución que ocasionó la caída de la monarquía borbónica, y 1898, desastre colonial de Cuba. Las tres fechas habían de tener, como veremos, importantes repercusiones en la literatura española. (Shaw, 1986: 15)

En cualquier caso, la recepción de este nuevo siglo traerá parejos dos modos distintos de afrontar el devenir histórico del momento. Como añade Zavala:

En la temprana España del XIX la literatura refleja la aparición del mundo burgués, desarrollado con el capital financiero, mercantil e industrial. El cambio originado por este nuevo espíritu empresarial comprometió las costumbres, instituciones y valores de la sociedad, transformándolos, subvirtiéndolos. En un primer momento, el escritor -surgido de las filas de la burguesía- enaltece aquellos valores y pujanza. Ya al promediar el siglo, el artista capta el derrumbe de aquellas primeras ilusiones. Las obras literarias creadas a lo largo del siglo XIX nos muestran los modos de vivir y actuar de las diferentes clases sociales, y son, con frecuencia, jueces implacables de la burguesía y de la clase alta. (Zavala, 1980: 291)

Esos dos momentos, quizá de un mismo proceso continuo¹⁸, de enaltecimiento de unos valores o forma de ser, por un lado, y más tarde de captación del derrumbe de los mismos que señala Zavala, nos revelan algunas de las claves interpretativas necesarias para comprender el carácter de dos orientaciones literarias que protagonizarán la escena cultural y artística del inquieto siglo: Romanticismo y Realismo. No trataremos en estas líneas el primero de ellos, pero sí conviene que nos detengamos brevemente en las características del segundo, pues este y su producto artístico más destacado -la novela- constituirán el eje de partida en nuestra propuesta didáctica.

Una primera aproximación al término de Realismo nos la resume de forma concisa Yvan Lissorgues:

¹⁸ La crítica literaria ha analizado este "continuum" entre estos dos movimientos y existen algunos estudios (Romero Tobar, 1998) que no dudan en afirmar el carácter continuo en la evolución del Romanticismo hacia el Realismo. No en vano, es precisamente Pardo Bazán quien afirmaba que: «acaso el sentir romántico sea eterno, aunque se transforme su expresión literaria» para señalar la pervivencia del espíritu romántico en su obra y naturalmente en la de otros muchos autores. Recordemos especialmente todas aquellas escenas costumbristas que Pereda recreará en *Sotileza* o el conjunto de escenas matritenses de Galdós en *Fortunata y Jacinta* (Rubio Cremades, 1989: 103-110) En otro artículo Rubio Cremades subraya que: «se puede afirmar que la casi totalidad de los escritores hoy objeto de nuestro estudio publicaron en los medios periodísticos de la época sus artículos de costumbres, artículos que hoy yacen arrinconados en las hemerotecas o suponen verdaderas rarezas bibliográficas» (Rubio Cremades 1988: 147-157),

En su acepción moderna, la del siglo XIX, el Realismo es la concepción del arte y de la literatura que se da como objetivo la representación (no la reproducción como pudo decirse sin pensar bien en el sentido de la palabra) de la realidad, es decir, del hombre y de la sociedad contemporáneos. (Lissorgues, 1998: 11)

Esta intención de representar la realidad circundante encuentra su vehículo artístico en la novela, que es la encargada de acoger los distintos tiempos y espacios que articulan el contexto humano y social de los autores. Como dirá Clarín: «Es la novela el vehículo que las letras escogen en nuestro tiempo para llevar el pensamiento general a la cultura como germen fecundo de la vida contemporánea» (citado por Lissorgues, 2009: 82). Esta conciencia realista no solo será compartida por Clarín, sino que otros muchos, serán conscientes de la finalidad artística de sus obras. Así, Galdós afirmará que:

Imagen de la vida es la Novela, y el arte de componerla estriba en reproducir los caracteres humanos, las pasiones, las debilidades, lo grande y lo pequeño, las almas y las fisonomías, todo lo espiritual y lo físico que nos constituye y nos rodea, y el lenguaje, que es la marca de raza, y las viviendas, que son el signo de familia, y la vestidura, que diseña los últimos trazos externos de la personalidad: todo esto sin olvidar que debe existir perfecto fiel de balanza entre la exactitud y la belleza de la reproducción. (Pérez Galdós: 175-176)

Pereda también se identificará como pintor y retratista de esa realidad: «Retratista yo, aunque indigno, y esclavo de la verdad, al pintar las costumbres de la Montaña las copié del natural» (Pereda, 1989: 268). O Valera cuando insista en señalar que: «en cierto sentido no es posible componer una buena novela sin que sea naturalista; esto es sin que imite o reproduzca fielmente la naturaleza» (Valera, 1965: 282-287). Aunque, recordemos que algunos de ellos como Pereda admitirán que: «hay mentiras necesarias y hasta indispensables, como son las del arte en cuanto tienden a embellecer la Naturaleza y dar mayor expansión y nobleza a los humanos sentimientos» (citado por Shaw, 1986: 178).¹⁹

Hemos hablado de la insistencia en representar la realidad por parte de los principales autores de narrativa de la segunda mitad del XIX en España y asimismo hemos mencionado el papel de la novela como herramienta necesaria para la

¹⁹ En el caso de Pereda se va a mostrar patente en su obra el deseo de transmitir una ideología personal y conservadora. Otros como Galdós, Valera, Pardo Bazán y Clarín, por el contrario, utilizarán la novela como denuncia de los problemas reales de la sociedad, alejándose del pincel idealista-costumbrista perediano: «Si Galdós, Valera y Clarín representan, en buena medida, la burguesía liberal progresista, otros escritores como José María de Pereda (1833-1906) y Pedro Antonio de Alarcón (1833-1891), continúan la línea del cuadro de costumbres, convertido en sus manos en novela regionalista, ideológicamente conservadora» (Zavala, 1980: 329).

representación artística y "realista" de estos escritores. Es preciso y conveniente que repasemos cuál es el marco social donde escriben los escritores del periodo, pues ello nos servirá para acercar las claves de esta época, todavía vigentes en el esqueleto de nuestra sociedad, a nuestros alumnos de español. Laureano Bonet señala la relación ya conocida:

en la novela del siglo XIX y el establecimiento en la Europa atlántica de la nueva civilización capitalista, civilización entendida tanto en un sentido ideológico (triunfo del liberalismo, desarrollo de las doctrinas positivistas) como socioeconómico (la revolución industrial, la tecnificación de los medios productivos, el progresivo apiñamiento humano en las ciudades, en detrimento del mundo rural y con el consiguiente crecimiento dialéctico de la burguesía y la clase obrera). El impacto de estos fenómenos en el propio texto literario es evidente. (Bonet, 1983: 67)

Precisamente será el marco espacial de la ciudad, nuevo núcleo social y económico de las clases dominantes y de las clases populares emergentes del XIX, al que prestaremos atención a continuación y con el que nos acercaremos, al mismo tiempo, a los distintos espacios geográficos que configuran las novelas de los autores que hemos seleccionado.

2.2.1. La ciudad y sus gentes en la literatura realista del XIX

No cabe duda de que el espacio urbano cobrará un especial interés en la novela realista-naturalista de finales del XIX en España. El profesor Bonet señala la importancia de la nueva metrópoli cuando indica que esta:

se convertirá en topós, trasfondo, contexto o aureola en gran número de relatos. Aludo con ello a la nueva metrópoli industrial [...] entendiendo aquí el término metrópoli tanto en un sentido plástico (paisaje, motivos arquitectónicos, siluetas callejeras) como socio-psicológico (su influencia a manera de ámbito colectivo en los filamentos emocionales que unen, tensan o separan a los personajes de un determinado relato). (Bonet, 1983: 68)

El interés por este nuevo espacio no se encuentra desligado del propio siglo, un siglo como el XIX donde la urbe simboliza todo aquel conglomerado de circunstancias históricas, sociales, ideológicas, que como comentábamos anteriormente, definirán las bases de la sociedad contemporánea. No podría haber definido mejor esta idea Solange Hibbs cuando subraya que: «el siglo XIX, esencialmente urbano, propicia la emergencia de una novela que quiere dar cabida a las múltiples representaciones del espacio de la ciudad, auténtico microcosmo metafórico del país» (Hibbs, 2012: 282). Como también ha apuntado Lissorgues, muchas veces ciudad y novela quedarán unidas

en un amalgama indisociable, pues como añade el especialista: «hay urbes que imprimen carácter a las novelas» (Lissorgues, 2012: 87).

De este modo, las ciudades españolas, en un abanico geográfico que se extiende por las tierras norteñas - las que dibujan y recrean Clarín, Pereda o Pardo Bazán-, las del extremo este peninsular - Oller -, la capital - abordada fundamentalmente por Galdós - y las tierras del sur - trabajadas con detalle en las novelas de Valera o Alarcón - representarán el microcosmos de la sociedad decimonónica española y en la que se muestra la fascinación y el detalle con el que estos observadores captan las peculiaridades de este universo complejo y de sus gentes. Como bien afirma Hibbs:

Escritores posteriores como Benito Pérez Galdós, Leopoldo Alas, Emilia Pardo Bazán y Pío Baroja eligieron para escenario de sus novelas la ciudad decimonónica. Si la representación resulta distinta según el escritor, lo que es evidente es la fascinación por un espacio complejo y cambiante en cuyo perímetro se concentran realidades diversas y heterogéneas. El auge de estas novelas urbanas refleja las preocupaciones de índole sociológica y antropológica de los autores. Los cuadros que nos brindan, desde perspectivas distintas y con diferentes enfoques, reflejan el proceso de cambio que iba transformando la urbe. Se plasman en dichas transcripciones literarias las preocupaciones de la época ante las manifestaciones de una modernidad a la vez fascinante e inquietante con su cortejo de desigualdes sociales, de miseria y lacras. (Hibbs, 2012: 282)

Así, la perspectiva diferente con la que los autores decimonónicos perciban las distintas ciudades españolas (Madrid, Santiago, Oviedo, Santander o una villa andaluza), se analizará a continuación, trabajando con una selección breve de textos extraídos de estas novelas, las cuales servirán posteriormente para diseñar una propuesta didáctica que ayude a los alumnos de español a explorar este microcosmos cultural que alberga gran parte de las peculiaridades de la sociedad decimonónica y que además manifiesta su vigencia en nuestros días.

2.2.1.1. Madrid en *Fortunata y Jacinta* (capítulos I de la Parte primera y III de la Parte tercera)

La ciudad de Madrid para Galdós era una especie de ser vivo, que crecía, conservando su cara antigua, la popular, los aledaños de la calle de Toledo, donde situará la residencia y el trabajo de numerosos personajes, y donde la historia enseñaba que habían vivido escritores tan singulares como Lope de Vega y Miguel de Cervantes, en los aledaños de la plaza de Santa Ana. (Gullón, 2012: 154)

Con esta afirmación, Germán Gullón nos adelanta una idea fundamental para entender la obra galdosiana, especialmente aquella inspirada en la sociedad madrileña. Tanto es así, que será en su obra cumbre, *Fortunata y Jacinta*, donde encontremos a ese

formidable paisajista urbano (Kattan, 1970: 551) que nos ilustre el espíritu matritense. Dentro de esa representación que en la obra Galdós realiza de dicha ciudad, no solo asistimos al dibujo del paisaje físico de la Villa y Corte, sino de su propio espíritu, de lo que Kattan describe como una precisa descripción de las calles de Madrid y su ambiente (1970: 551) Un aspecto clave en el que también insisten otros como Gullón:

Lo extraordinario de Galdós y su representación de la ciudad es que recoge en su obra el nosotros, pues su narrativa posee esa grandeza de las grandes mentes que saben conjugar lo sentido y pensado por la persona individual y relacionarlo con el sentido plural de una persona que vive en sociedad. La ciudad de Madrid representada por el gran autor en sus narraciones resulta, por lo tanto, el escenario natural de la vida social, que como argumentaremos pasa de ser la simple calle, escenario para la manifestación del perfil colectivo de las gentes, a la vía pública donde reconoceremos la individualidad de los personajes. (Gullón, 2012:150)

Dentro de estas escenas peculiares en la vida del Madrid de la época, nos queremos detener en un pequeño fragmento del capítulo I que describe un aspecto curioso, pero que, a la vez, resulta tan familiar y diríamos que entrañable en la sociedad madrileña, el uso de los diminutivos en *-ito* en sustantivos propios.. Nos llama la atención, precisamente, la connotación afectiva y social de este uso de la lengua que actualmente sigue vigente en todo el país y que puede tratarse a raíz de la lectura del fragmento en la clase de español:

¿Y por qué le llamaba todo el mundo y le llama todavía casi unánimemente *Juanito* Santa Cruz? Esto sí que no lo sé. Hay en Madrid muchos casos de esta aplicación del diminutivo o de la fórmula familiar del nombre, aun tratándose de personas que han entrado en la madurez — 13→ de la vida. Hasta hace pocos años, al autor cien veces ilustre de *Pepita Jiménez*, le llamaban sus amigos y los que no lo eran, *Juanito* Valera. En la sociedad madrileña, la más amena del mundo porque ha sabido combinar la cortesía con la confianza, hay algunos *Pepes*, *Manolitos* y *Pacos* que, aun después de haber conquistado la celebridad por diferentes conceptos, continúan nombrados con esta familiaridad democrática que demuestra la llaneza castiza del carácter español. El origen de esto habrá que buscarlo quizá en ternuras domésticas o en hábitos de servidumbre que trascienden sin saber cómo a la vida social. En algunas personas, puede relacionarse el diminutivo con el sino. Hay efectivamente Manueles que nacieron predestinados para ser *Manolos* toda su vida. Sea lo que quiera, al venturoso hijo de D. Baldomero Santa Cruz y de doña Bárbara Arnaiz le llamaban *Juanito*, y *Juanito* le dicen y le dirán quizá hasta que las canas de él y la muerte de los que le conocieron niño vayan alterando poco a poco la campechana costumbre. (Galdós, 1983:110)

Del mismo modo, hemos querido fijar nuestra atención en otro sitio singular dentro de la capital, el café madrileño. Este espacio que emerge en las entrañas de la ciudad será el preferido de la nueva clase media y también de la burguesía. El café se convertirá además en un lugar necesario en la vida de los ciudadanos, hasta tal punto que equivaldrá a un segundo hogar para el hombre y mujer del café y de las tertulias. Asimismo, las tertulias de café resultarán, del mismo modo, significativas en la época,

pues allí tendrán lugar animadísimos debates de distinta índole (política, filosófica, cultural...) y en las que tendrán reflejo las problemáticas de la sociedad madrileña finisecular. En el capítulo III de la parte tercera entra en escena, Juan Pablo Rubín, hermano del marido de Fortunata, quien encarna perfectamente la figura de ese: «hombre de café, capaz de filosofar en el diván de peluche, buscándole solución a los graves problemas de España» (Kattan, 1970: 561). Este personaje nos acompañará en una íntegra descripción del lugar que hemos considerado interesante para trabajar en el aula de ELE por sus grandes similitudes con lo que en nuestros días suponen otros centros sociales y de ocio como los bares.

Juan Pablo Rubín no podía vivir sin pasarse la mitad de las horas del día o casi todas ellas en el café [...] Volvía después de comer, sobre las ocho, y no se retiraba hasta más de media noche o hasta la madrugada, según los casos. Como sus amigos no eran tan constantes, pasaba algunos ratos solo, meditando en problemas graves de política religión o filosofía, contemplando con incierto y soñoliento mirar las escayolas de la escocia, las pinturas ahumadas del techo, los fustes de hierro y las mediascañas doradas. [...] Aquel recinto y aquella atmósfera éranle tan necesarios a la vida, por efecto de la costumbre, que sólo allí se sentía en la plenitud de sus facultades. [...] Allí brillaba espléndidamente esa fraternidad española en cuyo seno se dan mano de amigo el carlista y el republicano, el progresista de cabeza dura y el moderado implacable. (Galdós, 1983: 11-15)

2.2.1.2. Santiago en Los Pazos de Ulloa (capítulo XIII)

También la Pardo Bazán tratará con especial interés el espacio urbano en sus novelas. En nuestro caso, analizaremos su presencia en la obra maestra de la autora gallega, *Los Pazos de Ulloa*. En esta novela, la escritora coruñesa nos cuenta la historia de la desintegración de una oligarquía de mano de uno de sus principales protagonistas, el Marqués de Ulloa -don Pedro- que, como sostiene Shaw representa: «una patética nobleza andrajosa en sus vecinos» (Shaw, 1973: 225). El espacio principal de la obra se desarrollará en el pueblo que dará nombre a la novela. En él va a ejercer su tiranía el patético personaje y precisamente será este medio el que se oponga al ámbito urbano²⁰, representado por la ciudad de Santiago, donde viven Nucha y su familia y donde vivirá el propio Marqués. De ahí que no nos extrañe que en nuestro fragmento, se presente la ciudad, desde la perspectiva de don Pedro, como un espacio lúgubre y sombrío donde la lluvia y el tedio dibujan un paisaje asfixiante -que ahoga al Marqués- y lo induce a un sentimiento melancólico irremediable:

²⁰ A este respecto, conviene señalar el estudio de Nelly Clemessy (1982) en *La composición de los Pazos de Ulloa*, donde la especialista insiste en el contraste ciudad y campo que se desarrolla de forma constante en la novela.

No se acostumbraba a la metrópoli arzobispal. Ahogábanle las altas tapias verdosas, los soportales angostos, los edificios de lóbrego zaguán y escalera sombría, que le parecían calabozos y mazmorras. Fastidiábale vivir allí donde tres gotas de lluvia meten en casa a todo el mundo y engendran instantáneamente una triste vegetación de hongos de seda, de enormes paraguas. Le incomodaba la perenne sinfonía de la lluvia que se deslizaba por los canalones abajo o retiñía en los charcos causados por la depresión de las baldosas. Quedábanle dos recursos no más para combatir el tedio: discutir con su suegro o jugar un rato en el Casino. (Pardo Bazán, 2005: 140-145)

Nótense los verbos: *ahogábanle*, *fastidiábale*, *incomodaba*; los adjetivos: *angostos*, *lóbrego*, *sombría*, *triste*, *perenne* e incluso los sustantivos: *depresión* o *tedio*; que añaden esa nota oscura al cuadro. Más adelante, la descripción añade un nuevo elemento que completa la descripción de la localidad: la universidad. Santiago es una ciudad universitaria que se encarga, por dicho motivo, de excluir de su espacio al oligarca ignorante. Vemos cómo el narrador admite este hecho cuando señala, de manera irónica, que el protagonista en Santiago: «tampoco se encontraba bien. Sofocábale cierta atmósfera intelectual, muy propia de ciudad universitaria [...] Aquella vida era sobrado activa para la cabeza del señorito, sobrado entumecida y sedentaria para su cuerpo» (Pardo Bazán, 2005:140-145).

De este modo, en este fragmento de la novela de Pardo Bazán, hemos podido apreciar un enfoque diverso, una forma de representar la realidad diferente a la de Galdós, una ciudad, en definitiva, que se presenta totalmente distinta al Madrid del café y que añade un elemento atractivo para trabajar con el alumnado extranjero: la ciudad universitaria.

2.2.1.3. Oviedo en La Regenta (capítulos I y XVI)

La ciudad de Oviedo, identificada con la Vetusta que ilustra Clarín resulta llamativa en muchos aspectos. Uno de ellos ha sido señalado por críticos como María del Carmen Bobes Naves. La ciudad que perfila Clarín funciona en la novela como:

un elemento sintáctico del relato y resulta paralelo a los cambios que el tiempo realiza en los personajes. El narrador caracteriza a sus criaturas por medio de rasgos que les dan una individualidad precisa, en un tiempo y en un espacio que reiteran y subrayan esos mismos rasgos. (Bobes Naves, 1983: 129)

Esto influye directamente en la mirada del personaje²¹ que vive en el núcleo urbano. Así, en el primer fragmento seleccionado el Magistral encuentra en Oviedo a su presa, a su alimento. Va a observar Vetusta desde arriba y a los vetustenses como escarabajos. Es un espacio donde Don Fermín, como colonizador de la urbe, domina y acapara.

Don Fermín contemplaba la ciudad. Era una presa que le disputaban, pero que acabaría de devorar él solo. ¡Qué! ¿También aquel mezquino imperio habían de arrancarle? No, era suyo. Lo había ganado en buena lid. ¿Para qué eran necios? También al Magistral se le subía la altura a la cabeza; también él veía a los vetustenses como escarabajos; sus viviendas viejas y negruzcas, aplastadas, las creían los vanidosos ciudadanos palacios y eran madrigueras, cuevas, montones de tierra, labor de topo... ¿Qué habían hecho los dueños de aquellos palacios viejos y arruinados de la Encimada que él tenía allí a sus pies? ¿Qué habían hecho? Heredar. ¿Y él? ¿Qué había hecho él? Conquistar. (Clarín, 2014: 107)

Las impresiones del Magistral tampoco son ajenas a una observación minuciosa y detallada de Vetusta. Así pues, las siguientes líneas nos describen una ciudad marcada por los contrastes. Vetusta acoge al clero, a la vieja nobleza, a la nueva burguesía, pero también a nuevos grupos sociales. Por un lado, y desde la ambición propia de ese colonizador que mencionábamos, aparece el barrio de los indianos, donde el Magistral observa:

la Vetusta novísima, tirada a cordel, deslumbrante de colores vivos con reflejos acerados; parecía un pájaro de los bosques de América, o una india brava adornada con plumas y cintas de tonos discordantes. Igualdad geométrica, desigualdad, anarquía cromáticas. En los tejados todos los colores del iris como en los muros de Ecbátana; galerías de cristales robando a los edificios por todas partes la esbeltez que podía suponerseles; alardes de piedra inoportunos, solidez afectada, lujo vocinglero. La ciudad del sueño de un indiano que va mezclada con la ciudad de un usurero o de un mercader de paños o de harinas que se quedan y edifican despiertos [...]no ve allí más que riqueza; un Perú en miniatura, del cual pretende ser el Pizarro espiritual. Y ya empieza a serlo. Los indianos de la Colonia que en América oyeron muy pocas misas, en Vetusta vuelven, como a una patria, a la piedad de sus mayores: la religión con las formas aprendidas en la infancia es para ellos una de las dulces promesas de aquella España que veían en sueños al otro lado del mar. (Clarín, 2014: 114-115)

Por otro lado, la mirada de De Pas tampoco olvida otro grupo social emergente en la sociedad del momento, la reciente clase obrera que progresivamente tomará protagonismo en la nueva atmósfera urbana de finales del XIX. El imaginario de la clase obrera comprenderá, para la mirada del Magistral, suciedad, rebeldía, ausencia de

²¹«De todas las sensaciones que crean el espacio literario, la más frecuente, con diferencia frente a las demás, en *La Regenta* es la mirada. El narrador espacializa su relato siguiendo las miradas de sus personajes, utilizándolas como foco en el que se sitúa para seguir las acciones». (Bobes Naves, 1983: 118-119)

fe y otros absurdos con los que este observará de forma atenta el nuevo peligro que acecha a Vetusta y naturalmente a su ansia de conquista:

El humo y los silbidos de la fábrica le hacían dirigir miradas recelosas al Campo del Sol; allí vivían los rebeldes; los trabajadores sucios, negros por el carbón y el hierro amasados con sudor; los que escuchaban con la boca abierta a los energúmenos que les predicaban igualdad, federación, reparto, mil absurdos, y a él no querían oírle cuando les hablaba de premios celestiales, de reparaciones de ultra-tumba. No era que allí no tuviera ninguna influencia, pero la tenía en los menos [...] aquellos silbidos de las máquinas le parecían burlescos, silbidos de sátira, silbidos de látigo. Hasta aquellas chimeneas delgadas, largas, como monumentos de una idolatría, parecían parodias de las agujas de las iglesias... (Clarín, 2014: 114)

Pero, si bien la imagen de Vetusta cobra importancia en los primeros capítulos como un espacio delimitado y controlado por El Magistral, la imagen que encontraremos más adelante de Vetusta, nos ofrecerá un escenario cambiado. Vetusta es ahora quien domina, es el personaje quien aboca a los vetustenses al tedio y al aburrimiento, es la ciudad gris y taciturna donde la lluvia prolonga el hastío. Como sostiene Gonzalo Sobejano: «a esa muerte con que el antagonista colectivo cerca al protagonista singular, responde éste con un odio pasivo, padeciendo sin hacer» (Sobejano, 1982: 585).

Con Octubre muere en Vetusta el buen tiempo. Al mediar Noviembre suele lucir el sol una semana, pero como si fuera ya otro sol, que tiene prisa y hace sus visitas de despedida preocupado con los preparativos del viaje del invierno. Puede decirse que es una ironía de buen tiempo lo que se llama el *veranillo de San Martín*. Los vetustenses no se fían de aquellos halagos de luz y calor y se abrigan y buscan su manera peculiar de pasar la vida a nado durante la estación odiosa que se prolonga hasta fines de Abril próximamente. Son anfibios que se preparan a vivir debajo del agua la temporada que su destino les condena a este elemento. Unos protestan todos los años haciéndose de nuevas y diciendo: «¡Pero ve usted qué tiempo!». Otros, más filósofos, se consuelan pensando que a las muchas lluvias se debe la fertilidad y hermosura del suelo. «O el cielo o el suelo, todo no puede ser».

Ana Ozores no era de los que se resignaban. Todos los años, al oír las campanas doblar tristemente el día de los Santos, por la tarde, sentía una angustia nerviosa que encontraba pábulo en los objetos exteriores, y sobre todo en la perspectiva ideal de un invierno, de *otro* invierno húmedo, monótono, interminable, que empezaba con el clamor de aquellos bronces. (Clarín, 2014: 574)

2.2.1.4. Santander en Sotileza (capítulo XXII)

Antes de analizar la visión del Santander que nos ofrece Pereda en *Sotileza*, conviene repasar el legado costumbrista de nuestro autor. Pereda es un escritor que, antes de la publicación de las que serán sus dos grandes novelas, *Sotileza* (1884) o *Peñas Arriba* (1895) había cultivado el género costumbrista en obras tempranas como

Escenas montañosas (1864), *Tipos y paisajes* (1871) y *Tipos trashumantes* (1877)²². Es precisamente en estas obras donde ya se intuían escenas y cuadros que posteriormente entrarán a formar parte de sus novelas. Nos recuerda González Herrán que:

También *Sotileza* tenía precedentes en la narrativa breve del autor: ya algunos de sus primeros relatos costumbristas (principalmente «La leva», de *Escenas Montañosas*, aludido en la página final de *Sotileza*) recreaban los ambientes que había tenido ocasión de conocer –aunque de lejos– durante los años de su infancia y adolescencia santanderina. (González Herrán, 2012: 114)

De este modo, en *Sotileza* se unirán dos elementos imprescindibles para acercarse a su texto. Por un lado, el pincel costumbrista perediano, -interesante como aspecto para trabajar la escena literaria en el aula de español- y, por otro, un la evocación o recuerdo de ese espacio que el autor representa desde una actitud nostálgica²³.

En el texto seleccionado, la escena descrita se corresponde con un marco espacial muy característico de la ciudad santanderina y que en nuestros días sea quizá uno de los mayores atractivos turísticos de la región cántabra. Nos ha resultado significativo especialmente porque en el texto se trabaja este aspecto, es decir, la transformación que sufre esta zona de la ciudad, ya en el siglo XIX, para convertirse posteriormente en un lugar de ocio y veraneo para los turistas. Son interesantes, asimismo, las continuas referencias geográficas que nos ayudan a adentrarnos en el espacio geográfico de la no tan conocida, pero indudablemente atractiva, zona norte de España: El Sardinero, Ontaneda, los balnearios de las Caldas del Besaya o Puente Viesgo, Astillero.

El Sardinero, en cuyas soledades se alzó en breves días un edificio, uno solo, destinado a fonda y hospedería, había vuelto a quedarse desierto y abandonado de todos, por obra de un lamentable suceso ocurrido en sus playas. Pasaban veranos, y solamente algún entoldado carro del país, que servía de vehículo y de tienda de campaña a tal o cual necesitado de los tónicos vapuleos de las

²² En este sentido, resulta esclarecedor y necesario, para entender el carácter costumbrista del autor polanquino, el trabajo de Gutiérrez Sebastián en su obra, *El reducto costumbrista como eje vertebrador de la primera narrativa de Pereda*. La especialista destaca dos etapas en la producción de la obra perediana. Su etapa más temprana estará marcada por el costumbrismo. Su segunda etapa, de producción novelesca y claramente influida por el sentimiento nostálgico, comenzará tras la publicación de *Pedro Sánchez*: «a partir de 1883, con la publicación de la siguiente novela, *Pedro Sánchez*, inicia el autor cántabro, según una parte de la crítica, una nueva singladura narrativa, propia de una etapa diferente en su trayectoria novelística» (Gutiérrez Sebastián, 2002: 23).

²³ «Las gentes, los trabajos, las diversiones, las casas y las calles que se evocan con arte admirable en las páginas de *Sotileza* pertenecen a un mundo ajeno al autor, aunque le sea entrañablemente querido; un mundo evocado en la distancia temporal, con ese tinte embellecedor que proporciona la nostalgia» (González Herrán, 2012: 113)

olas, se veía por allí de tarde en cuando [...] nos visitaban durante media semana los distinguidos herpéticos de Ontaneda, o lo menos vulgar entre los reumáticos de las Caldas o de Viesgo, al fin de sus temporadas, amén de unas cuantas familias «del interior» que por inexcusable necesidad venían a remojar sus lamparones en las playas de San Martín; y por lo tocante a la gente menuda, que no tenía vapores al Astillero, ni trenes a Boo, ni tranvías urbanos, ni sociedades de baile por lo fino, ni otras recreaciones que tanto abundan ahora; ni estaban absorbidos los pensamientos de los unos por los arduos problemas sociales, ni se desvelaban las otras con los cuidados de remedar en usos y atavío a las señoras de copete, merendaba en el *Verdoso* o en Pronillo, o triscaba tan guapamente en el Reganche o en los prados de San Roque, con variantes de paseo en los Mercados del Muelle, cuando el tiempo no permitía lucir al aire libre los trapillos domingueros. (Pereda, 1996: 311-312).

Nos interesa destacar del fragmento, no solo el valor literario que se desprende del detalle con que Pereda evoca la escena de un Santander, todavía no acechado por la muchedumbre veraneante, sino también por la actitud con la que el polanquino dibuja, diríamos que hasta de forma irónica (la gente menuda, que no tenía vapores al Astillero, no trenes a Boo, ni tranvías urbanos, ni sociedades de "baile por lo fino...") las modernas costumbres de una burguesía a la que, de forma paradójica, también él pertenece.

De este modo, aproximarnos tanto al elemento cultural patente en el texto, como a las actitudes de una burguesía conservadora, que encarna Pereda, pueden resultar enriquecedoras para un alumnado universitario que quiera profundizar en aspectos tan consustanciales en la cultura española como el turismo y, del mismo modo, establecer un diálogo intercultural entre formas y maneras de pensamiento que tanto han cambiado.

2.2.1.5. Una villa andaluza en Juanita la larga (capítulo XIV)

Si algo nos ha llamado la atención en los novelistas de la segunda mitad del XIX, no es únicamente el realismo con el que afrontan sus tramas novelescas, sino también otro aspecto que señalábamos anteriormente con Pereda y esta es su inequívoca técnica costumbrista en muchas de las escenas de sus obras y que, sin duda, constituyen un tesoro cultural evidente para acercarnos a la cultura en la clase de lenguas extranjeras. Rubio Cremades señala que: «Valera, al igual que Alarcón, Galdós, Emilia Pardo Bazán y tantos otros escritores pertenecientes a la novela de la segunda mitad del siglo XIX fueron requeridos por los editores de las colecciones costumbristas de esta época» (Rubio Cremades, 1985: 31).

Sirva esta idea para aclarar la elección de un texto de la novela, *Juanita la larga* de Valera en el que precisamente se describe el espacio urbano de esta villa andaluza de

Villalegre como lugar que recoge, al mismo tiempo, costumbres tan pintorescas y características del sur de nuestra península como una feria. Como añaden algunos especialistas en el ámbito antropológico como Salvador Gutiérrez-Becerra:

La fiesta es una clara expresión de la identidad de un pueblo por encima de las complejas funciones y significados, ya sean políticos, económicos, sociales, simbólicos. El grado de articulación de una sociedad está directamente relacionado con sus fiestas. Las fiestas, Semana Santa, ferias, romerías, cruces de mayo, etc., son símbolos de lo andaluz, como lo son la mezcuita, la Giralda o la Alhambra. (Gutiérrez-Becerra, 1985: 23)

De este modo, este texto nos ayuda a presentar otro espacio geográfico, así como sus costumbres e identidad propia, distinto del que ya habíamos tratado en las novelas localizadas en el extremo norte peninsular o en la capital madrileña.

Las tiendas a las que se agolpaba más gente eran las de juguetes y muñecos. Apenas había chicuelo que no fuese obsequiado por sus padres o por los amigos de sus padres con un pito, con una trompeta o con un tambor. Y como casi todos desplegaban en seguida su capacidad musical en los instrumentos que les habían mercado, el aire resonaba con marcial y alegre, aunque algo discordante armonía. Ni faltaban en las tiendas de muñecos trompas merinas, siempre-tiesos, sables y fusiles de madera y de latón, y especialmente Santos Domingos de diversos tamaños, todos de barro cocido y pintado de vivísimos colores. Estas imágenes eran las que más se vendían, porque el santo inspiraba en el pueblo devoción fervorosa.

El ambiente estaba embalsamado por el aroma del aceite frito de más de quince buñolerías donde gitanas viejas y mozas freían y despachaban de continuo esponjados buñuelos, que unas personas se comían allí mismo con aguardiente o con chocolate, y otras se los llevaban a su casa ensartados todos en un largo, flexible y verde junco.

Ni faltaban allí tampoco puestos de exquisitas frutas; pero los que más atraían la atención de los chicuelos, eran los de almecinas, ya que, además del gusto de comérselas, proporcionaban la diversión de ejercitar la puntería tirando al blanco. Cada muchacho que compraba almecinas, compraba también un canuto de caña, cerbatana por donde, después de haberse comido la poca y negra carne de la fruta, disparaba soplando el huesecillo redondo y duro. Estos proyectiles corrían silbando por el aire como las balas en una reñida batalla, salvo que eran mucho más inocentes, pues apenas hacían daño, si por una maldita y rara casualidad no acertaban a darle a alguien en un ojo, pues entonces bien podían dejarle tuerto. Caso tan lastimoso, sin embargo, rara vez ocurre y, por consiguiente, la muchedumbre se paseaba tranquila en medio de aquel feroz tiroteo. (Valera, 1985: 123-124)

Observamos en el texto un ambiente festivo que despierta todos nuestros sentidos y que nos acerca a ese espacio real y colectivo donde festeja la sociedad andaluza. Llama la atención el aroma de la fiesta (embalsamado por el aroma del aceite frito), el gusto que sugieren todos los dulces de la feria (*esponjados buñuelos, chocolate, exquisitas frutas...*), la música que encandila el oído (*todos desplegaban en seguida su capacidad musical en los instrumentos, el aire resonaba con marcial y*

alegre, aunque algo discordante armonía) o la nota colorista²⁴ y pintoresca que nos llega a través de la vista con el dibujo cuidado y detallado de Valera (*Ni faltaban en las tiendas de muñecos trompas merinas, siempre-tiesos, sables y fusiles de madera y de latón, y especialmente Santos Domingos de diversos tamaños, todos de barro cocido y pintado de vivísimos colores...*)

Después de este breve análisis de uno de los distintos espacios que alberga el topos urbano, consideramos que, sin lugar a duda, este texto contiene un potencial lingüístico y cultural notable para ser llevado a las aulas de ELE, eso sí, asumiendo que el alumnado ya presente un nivel de lengua avanzado.

²⁴ El elemento colorista en la novela de Valera es un aspecto en el que algunos críticos como Rubio Cremades han insistido: Por un lado, nos encontramos con páginas ambientales, en las que Valera introduce a sus personajes como mera excusa para explicar el colorido o los usos de una festividad. Los personajes son meros observadores de esta realidad, dirigidos por la mirada atenta del narrador-autor, que se recrea con la descripción minuciosa de una determinada ambientación. Los héroes novelescos se funden en esas notas coloristas (Rubio Cremades, 1985: 38)

3. METODOLOGÍA

3.1. Metodología del Marco Teórico

Ya en nuestra introducción advertíamos de cuáles serían los objetivos principales de este Trabajo de Fin de Máster. El primero de ellos consistía en demostrar el potencial cultural de la literatura realista del XIX en la enseñanza de ELE. Para ello señalábamos la necesidad de fundamentar esta idea en un marco teórico que fuese sólido y completo.

Para su elaboración, en primer lugar realizamos una búsqueda exhaustiva y completa de las principales aportaciones teóricas²⁵ que se habían hecho desde la década de los 90, periodo clave para la consolidación del Enfoque Comunicativo en ELE, hasta nuestros días en la materia que nos atañe, la literatura como herramienta cultural en el aula de español. Cabe destacar que, en el análisis de los distintos estudios teóricos, nos vimos en la obligación de descartar algunos de ellos, entre otras razones, por no resultar del todo pertinentes para desarrollar el tema tratado. A continuación, una vez realizado el estado de la cuestión, quisimos determinar en qué medida estos estudios culturales y literarios contribuían al desarrollo de ciertas habilidades o competencias del alumnado de español como LE/L2. En este subapartado, queremos destacar la dificultad que encontramos en acotar el significado de la competencia sociocultural e intercultural, pues pudimos observar, de nuevo en estudios que desechamos, la confusión inicial de muchos autores para establecer una diferencia sencilla y clara entre ambas competencias.

Por último, elaboramos la segunda parte de nuestro marco teórico, orientada, por un lado, a analizar el valor de la literatura realista española del XIX como reflejo de las particularidades sociales, históricas y culturales; y por otro lado, encaminada a subrayar un elemento cultural, la ciudad, que encierra un atractivo cultural considerable, tanto en el aspecto físico y visual del entorno urbano, como en el plano psicológico del mismo, capaz de albergar el pensamiento, las costumbres y los modos de vida de una sociedad determinada. En este sentido, seleccionamos un conjunto de textos extraídos de cinco novelas relevantes en el periodo decimonónico que, como citábamos en la introducción, son: *Fortunata y Jacinta* de Benito Pérez Galdós, *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo

²⁵ En este sentido, conviene señalar que resultaron especialmente interesantes los estudios de Sanz Pastor, Albadalejo y Acquaroni, por constituir puntos de referencia en el estudio de esta disciplina.

Bazán, *La Regenta* de Leopoldo Alas “Clarín”, *Juanita la Larga* de Juan Valera y *Sotileza* de José María de Pereda. En la composición de esta última parte, nuestro trabajo requirió no solo de la lectura de algunos de los principales estudios de la crítica literaria del siglo pasado y de nuestros días²⁶, sino de la lectura minuciosa y selectiva de siete fragmentos pertenecientes a las novelas citadas que, por criterios de valor literario e histórico en nuestra cultura, así como pedagógico en lo que atañe a la motivación y las posibilidades de explotación didáctica en ELE, consideramos atractivos y útiles para el diseño de nuestra Unidad Didáctica.

3.2. Metodología de la Propuesta Didáctica

En el diseño de la propuesta didáctica procuramos plantear una serie de ejercicios que partiendo del texto literario contribuyesen al desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural de los alumnos de español.

Para ello, en primer lugar, llevamos a cabo una labor de consulta de los inventarios culturales que figuran en el PCIC (Referentes culturales y saberes y comportamientos socioculturales). Hemos de subrayar que en los primeros momentos de esbozo de la propuesta y de formulación de los objetivos tuvimos especial dificultad para determinar cómo, a través de la novela realista, podíamos abordar el estudio de la interculturalidad, una tarea no siempre asequible cuando hablamos de un tipo de novela claramente influida por el pensamiento de sus autores, el cual no siempre se encuentra en consonancia con las demandas sociales que exige nuestro tiempo.

Sin embargo, de forma progresiva, fuimos añadiendo nuevas ideas a nuestro trabajo, siempre intentando ceñirnos al texto narrativo, punto de partida para el mismo.

Finalmente, la última parte de nuestra propuesta se dirigió a plantear actividades de post-lectura cuya producción fuera oral o escrita y para lo que resultó indispensable trabajar con muestras reales de la lengua e intentar ajustar los productos textuales y orales al nivel de referencia que habíamos decidido previamente, un C1.

²⁶ Consúltense especialmente los estudios de Romero Tobar, Yvan Lissorgues, Rubio Cremades, González Herrán, Sobejano, Gutiérrez Sebastián, Shaw y Zavala.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Justificación de la propuesta

En la introducción de este análisis manifestábamos nuestra intención de diseñar una propuesta didáctica destinada a jóvenes universitarios italianos y que tratase precisamente el tema de nuestro estudio, la cultura española a través de la novela realista de finales del XIX. Este deseo viene motivado fundamentalmente por dos razones que explicaremos a continuación.

Por un lado, una razón práctica y profesional que nos ha llevado a desempeñar una labor como profesores de ELE, primero como alumna de prácticas en la Universidad de Milán y actualmente como auxiliar de conversación y también como profesora de español en una academia de idiomas en la región de Lombardía. Asimismo, no podemos olvidar que el estudio del español en Italia ha despertado mayor interés en nuestros días y muchos son los centros académicos (colegios, institutos y universidades) y profesionales (institutos de formación profesional turística y distintos organismos y empresas) que apuestan por su aprendizaje. Otro tipo de motivos, como el incremento de inmigración hispana o los vínculos históricos y culturales constantes entre el país italiano y los países de habla española, concretamente España o Argentina, no hacen sino favorecer este aumento en la enseñanza de nuestra lengua. De este modo, si nos atenemos a los datos gráficos que recoge el Instituto Cervantes, Italia es cuarto país del mundo, por detrás de Francia, Brasil y Estados Unidos donde más se estudia el español.²⁷

Este panorama concuerda precisamente con los datos que hemos podido consultar en otras fuentes como el informe titulado, *El mundo estudia español*, que publicó el curso pasado el Ministerio de Educación y que estudiaba el impacto de la enseñanza de LE en países extranjeros. En alusiones a la enseñanza del español en Italia, se señalaba lo siguiente:

La situación de la enseñanza de español en Italia presenta unos números crecientes y muy positivos en la balanza de nuestra presencia en el sistema educativo. La calidad de la enseñanza en nuestras Secciones Internacionales, donde, frente a Secciones Bilingües de otras lenguas, los docentes son españoles, identifican característicamente a las mismas y hacen que se conviertan en una referencia conocida y reconocida en los lugares donde están establecidas, despertando un

²⁷ Consúltense en los ANEXOS, la noticia que publica el diario, *La Vanguardia* publicada en junio de 2015 y que recoge los datos del Instituto Cervantes.

enorme interés el acceso al modelo de Sección Internacional Española por numerosos centros educativos.

Por otra parte, la oferta y, sobre todo, la demanda del español en el sistema reglado italiano no dejan de aumentar, así como el interés por seguir estudios en España y es alto el número de consultas sobre el acceso a la universidad y las posibilidades de formación superior, así como en cursos de español como lengua extranjera. (MCED, 2015: 320)

Por otro lado, el diseño de esta propuesta responde a una razón de índole más personal, por la que la afición por el estudio e investigación literaria del XIX y aspiraciones futuras como la elaboración de una Tesis sobre Literatura Comparada con textos autores del mismo periodo nos alienta para esta tarea.

Finalmente, estas inquietudes que hemos citado se pretenden resolver con la creación de la presente propuesta didáctica que además esperamos poner en práctica en un futuro cercano.

4.2. Descripción del grupo

Hemos planteado la siguiente propuesta didáctica para un hipotético grupo meta de 15 jóvenes estudiantes italianos de un grado de primer ciclo en Lenguas y Culturas modernas. El número de estudiantes resulta adecuado para una constante atención e intervención por parte del docente como guía del aprendizaje, pero siempre cediendo protagonismo a los verdaderos sujetos de aprendizaje, los alumnos.

Consideramos que al tratarse de un grupo de jóvenes universitarios que ya previamente, por voluntad propia, han decidido estudiar la lengua española, el índice de motivación será lo suficientemente alto mostrando, de esta forma, una actitud positiva y abierta hacia el estudio del español. Además, se podrán añadir circunstancias académicas que favorezcan este óptimo clima de aprendizaje, como la posibilidad de realizar intercambios Erasmus en universidades españolas. Asimismo, aunque el curso prevé un estudio de aspectos culturales, se requiere un desarrollo eficaz en otras competencias lingüísticas necesarias como la gramatical o la léxica.

Estimamos que el nivel apropiado para desenvolverse con éxito en las distintas tareas propuestas será de un **C1** si tenemos en cuenta la escala global de Niveles de referencia del MCER. Los alumnos se encontrarán con un nivel de dominio de usuario avanzado.

4.3. Análisis de necesidades

Para llevar a cabo un análisis de necesidades adecuado que pueda informarnos de las necesidades objetivas y subjetivas del alumnado italiano, se llevarán a cabo distintos procedimientos.

En primer lugar y antes del inicio de las actividades, se llevará a cabo un proceso de recogida de datos sobre las características de los alumnos. Para ello, se elaborará un cuestionario que los alumnos deberán realizar antes de empezar las actividades.

En segundo lugar, una vez que los estudiantes hayan realizado el cuestionario, se procederá a determinar aquellas necesidades subjetivas a través de un procedimiento basado en el diálogo y negociación entre el docente y los alumnos para conocer previamente cómo se podrá llevar a cabo la propuesta de la forma más eficaz posible.

Por otro lado, a lo largo de dicha propuesta, se ofrecerá a los alumnos una ficha de autoevaluación y comentarios que deberán realizar al finalizar cada autor estudiado. El profesor, por su parte y mediante un proceso de observación de la clase, procederá a tomar nota sobre las posibles necesidades de sus alumnos, que podrán ser cambiadas o modificadas en función de dicho análisis.

4.4. Objetivos didácticos

- ✓ Conocer la Cultura con mayúsculas y la cultura esencial española a través del desarrollo de tareas comunicativas y que tengan en cuenta la integración de las principales destrezas lingüísticas.
- ✓ Reconocer el valor de la novela realista española como una herramienta de aproximación cultural a otros mundos y saber relacionarla con el momento presente y con las experiencias propias para fomentar la competencia intercultural.
- ✓ Valorar la importancia de los autores realistas como figuras clave en el Realismo literario español.
- ✓ Aproximarse, a través de la lectura de *Fortunata y Jacinta* de Galdós, a referentes culturales y saberes socioculturales como el uso de hipocorísticos en español, el espacio del bar y la ciudad de Madrid.

- ✓ Apreciar en la lectura de *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán elementos culturales, socioculturales como la educación universitaria en España o el contexto geográfico gallego y la importancia de la formación académica y saber relacionarlos con la propia experiencia.
- ✓ Comparar, a través de la lectura de *La Regenta* de Clarín, los problemas sociales que denuncia el propio autor en su época y saber relacionar estos con problemas actuales en la sociedad española y en la propia.
- ✓ Distinguir en el texto de *Sotileza* de Pereda usos y costumbres de la sociedad decimonónica santanderina, como el turismo y relacionarlo con las costumbres actuales y con la identificación de esta ciudad como enclave turístico nacional.
- ✓ Reconocer con la lectura de *Juanita la Larga* de Juan Valera rasgos propios de la sociedad andaluza, de modo que puedan colaborar para aproximarnos adecuadamente a la cultura del sur de España y así poder desterrar estereotipos regionales y nacionales.

4.5. Contenidos

4.5.1. Conceptuales²⁸

CONTENIDOS CULTURALES	CONTENIDOS SOCIOCULTURALES
– Contexto histórico, social , político y cultural y artístico de España durante la segunda mitad del XIX (PCIC, Referentes culturales: 2.2. acontecimientos sociales y culturales) – El Realismo literario español del siglo XIX (PCIC, Referentes culturales: 3.1. literatura y pensamiento)	– Problemas sociales de las clases más desfavorecidas (PCIC, saberes y comportamientos culturales: 1.15 servicios sociales, 2.1.2 relaciones entre clases sociales) – Valor cultural del hipocorístico en España (PCIC, saberes y comportamientos culturales: 1.1.1. nombres y apellidos)

²⁸ Conviene señalar que en esta clasificación se han tenido en cuenta únicamente aquellos contenidos que se tratan de manera específica en la propuesta y en el TFM. Se distinguen tres tipos de contenidos que se corresponden con dos de los inventarios que trabajan el aspecto cultural en el aula: *Referentes culturales* (contenidos culturales) y *saberes y comportamientos socioculturales*. Asimismo, también debemos aclarar que los aspectos interculturales, *Habilidades y actitudes interculturales* en el PCIC, se abordan en los contenidos actitudinales por considerarlo más acorde a su naturaleza.

– La novela realista española del siglo XIX (PCIC, Referentes culturales: 3.1. literatura y pensamiento) – El clima en las ciudades del norte (PCIC, Referentes culturales: 1.1. geografía física) – Ciudades españolas del norte y sur (PCIC, Referentes culturales: 1.4. organización territorial) – Los principales escritores realistas españoles y sus obras (Galdós, Pardo Bazán, Clarín, Pereda y Valera) (PCIC, Referentes culturales: 3.1. literatura y pensamiento)	– El café y los bares de Madrid (PCIC, saberes y comportamientos culturales: 1.4 comidas y bebidas, 1.7. actividades de ocio, hábitos y aficiones) – La educación y la formación académica: universidades españolas (PCIC, saberes y comportamientos culturales: 1.5. educación y cultura) – El turismo en el norte de España: Oviedo y Santander (PCIC, saberes y comportamientos culturales: 1.13 Viajes y Transportes) – Fiestas y ferias en Andalucía (PCIC, saberes y comportamientos culturales: 1.7. actividades de ocio, hábitos y aficiones, 3.5 fiestas, ceremonias y celebraciones)
--	---

4.5.2. Procedimentales

- Uso integrado de las principales destrezas lingüísticas para afrontar con éxito todas las actividades programadas.
- Desarrollo de estrategias cognitivas, afectivas y socioculturales para poder lograr los objetivos de la propuesta.

4.5.3. Actitudinales

- Interesarse y apreciar, a través de la literatura, los modos de ser y las costumbres españolas.
- Ser consciente de los distintos problemas sociales que desde siglos pasados han afectado a la sociedad española y encontrarse sensibilizado con ellos.

- Respetar y aceptar otras visiones, formas de actuar y modos de comprender el mundo para saber actuar en ellas de manera adecuada y resolutive.

4.6. Propuesta de tareas y actividades

Todas las tareas que hemos preparado para la propuesta se encuentran presentes en el cuaderno de actividades del alumno, excepto un juego final que se llevará a cabo después de haber finalizado las mismas. Asimismo, como se mencionará más adelante, las actividades desarrolladas en el aula se complementan con una herramienta interactiva (un blog específico para la propuesta) que permite al alumnado investigar y reflexionar de manera autónoma sobre lo aprendido en el aula cuando se encuentre fuera de esta.

Por otro lado, conviene aclarar que el cuaderno del estudiante es una herramienta más para el proceso de aprendizaje, por lo que, en cualquier caso, servirá como base al profesor. Este, a su vez, cumplirá una función indispensable como guía del aprendizaje, coordinador de las actividades y supervisor de las mismas. Los alumnos, por su parte, se convertirán en los verdaderos protagonistas y sujetos del aprendizaje.

Hemos considerado oportuna la organización de las actividades atendiendo a las tres fases de lectura que autoras como Acquaroni (2007) o Albadalejo (2007) distinguían. Recordemos que nuestra propuesta se articula partiendo de los distintos fragmentos de novelas realistas que hemos seleccionado. Por este motivo, en el cuaderno del estudiante se observan tres momentos distintos de tratamiento de los textos. El primero de ellos equivale al momento de pre-lectura (en el cuaderno lo hemos denominado, “¿de qué trata?”). Después vendría el momento propio de la lectura y de la comprensión del texto (“mejor si comprendemos”) y finalmente la última fase para trabajar aspectos de post-lectura (“todavía mejor si hacemos algo con ello”). Finalmente, al concluir cada epígrafe se incluye un apartado que se ha denominado “diario”. En esta actividad, que los alumnos podrán desarrollar en casa, se pretende que ellos mismos lleven un seguimiento de los contenidos trabajados en el aula y, al mismo tiempo, sean conscientes de su proceso de aprendizaje.

Asimismo, cabe señalar que las actividades se organizan teniendo en cuenta los seis contenidos generales y temáticos que estructuran la propuesta: *La novela realista*, *Madrid: su gente y sus bares*; *Santiago de Compostela: ciudad universitaria*; *Oviedo: gente y colores grises*; *Santander: turismo y playa en el norte*; *Las fiestas en Andalucía*.

Del mismo modo, cada actividad engloba, a su vez, una serie de subapartados que ayudan a completar y configurar de forma más enriquecedora la misma²⁹.

Respecto a la corrección de las mismas, hemos de advertir dos cosas. En primer lugar, que todas las actividades se irán corrigiendo de manera oral una vez terminadas. Aquellas de producción escrita deberán ser entregadas al profesor una vez que se hayan finalizado en el aula y este las devolverá en la sesión siguiente corregidas con un listado de todos aquellos errores reiterativos que ha cometido el alumno, de forma que pueda haber un espacio de retroalimentación entre alumno y profesor. Al finalizar la propuesta, los alumnos volverán, de nuevo, a entregar todo el cuaderno realizado y con las correcciones oportunas que hayan realizado durante las clases.

La novela realista

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: Esta primera actividad engloba seis apartados, pero lo que se busca especialmente es que los alumnos puedan activar conocimientos relacionados con el contexto histórico, social y cultural del siglo XIX en España. Las actividades, asimismo, incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita, comprensión oral e interacción oral. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en las competencias cultural e intercultural. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de lectura y comprensión: La segunda actividad está formada por cuatro apartados. El objetivo de esta es trabajar las características de la novela realista y conocer los principales autores españoles. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita e interacción oral. Además, añaden el componente lúdico en el aula, que servirá para dinamizar y amenizar la clase. Respecto

²⁹ Consúltense las actividades de la propuesta didáctica en los ANEXOS.

a las competencias, se hace especial hincapié en la competencia cultural. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de post-lectura: La última actividad está formada por siete apartados. El objetivo de esta tarea es relacionar las características de la novela vistas anteriormente con el de otras herramientas actuales que cumplen una misma función. Para ello se propone el visionado de un cortometraje y, por último, una aplicación práctica de los contenidos a través de una tarea de escritura en la que el alumno pueda desarrollar su creatividad. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión oral y expresión escrita. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en la competencia intercultural. **(Duración aprox.: 40')**

Madrid: su gente y sus bares I

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: La primera actividad consta de dos apartados. El objetivo de esta es anticipar contenidos que se trabajarán más adelante. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: interacción y comprensión oral. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en las competencias cultural e intercultural. **(Duración aprox.: 20')**

Actividad de lectura y comprensión: La segunda actividad está formada por tres apartados. El objetivo de esta es leer el fragmento de Galdós, asegurarse de que el alumno ha comprendido la lectura y sabe reflexionar sobre lo que ha leído y, por último, realizar una actividad de aplicación práctica a través de la escritura de un artículo. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita, interacción oral y expresión escrita. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en las competencias cultural, sociocultural e intercultural. **(Duración aprox.: 60')**

Actividad de post-lectura: La tercera actividad está formada por tres apartados. El objetivo es que los alumnos observen una aplicación práctica del contenido sociocultural que han trabajado a través de una canción, de la valoración de su propia

experiencia en relación a este tema y finalmente de un juego en el que tendrán que demostrar su conocimiento a través de una tarea lúdica. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión e interacción oral. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en la competencia sociocultural e intercultural. **(Duración aprox.: 40')**

Madrid: su gente y sus bares II

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: La cuarta actividad solo presenta un apartado. El objetivo de esta es activar conocimientos previos a través de la presentación de unas imágenes. **(Duración aprox.: 10')**

Actividad de lectura y comprensión: La quinta actividad está formada por tres apartados. En esta actividad se leerá el segundo fragmento de Galdós y a continuación se trabajarán aspectos necesarios para la comprensión adecuada del texto. Entre ellos, destaca una actividad destinada a identificar ciertos gestos que se describen en el texto y que son, del mismo modo, importantes para el desarrollo de la competencia sociocultural del alumnado. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita e interacción oral. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en las competencias sociocultural e intercultural. **(Duración aprox.: 60')**

Actividad de post-lectura: La sexta actividad presenta dos apartados. El objetivo es que los alumnos valoren la relevancia en la actualidad del contenido que se trató anteriormente. En el primer apartado se propone la lectura y actividades sobre un texto de Rosa Montero y en el último apartado un ejercicio de aplicación práctica de los contenidos en el que, a través de un juego de rol en parejas, los alumnos tengan que organizar una ruta de bares para su compañero. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita e interacción oral. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en las competencias sociocultural e intercultural. **(Duración aprox.: 50')**

Santiago de Compostela: ciudad universitaria

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: La primera actividad consta de un apartado. El objetivo de esta es activar conocimientos previos sobre las universidades españolas y sobre la autora del texto. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita, interacción y comprensión oral. **(Duración aprox.: 30')**

Actividad de lectura y comprensión: La segunda actividad está formada por tres apartados. El objetivo de esta es la lectura de un fragmento de la novela de Pardo Bazán y la comprensión de lo leído a través de unas preguntas de comprensión. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión escrita. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en la competencia cultural e intercultural. **(Duración aprox.: 30')**

Actividad de post-lectura: La última actividad está formada por 4 apartados. El objetivo de esta tarea es relacionar los contenidos tratados anteriormente con la situación actual. Para ello se propone el visionado de un cortometraje y, por último, una aplicación práctica de los contenidos a través de una tarea de escritura en la que el alumno tendrá escribir una carta de motivación para la universidad. Las actividades incluyen el desarrollo de las siguientes destrezas: comprensión oral y expresión escrita. Respecto a las competencias, se hace especial hincapié en las competencias sociocultural e intercultural. **(Duración aprox.: 60')**

Oviedo: gente y colores grises I

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: La primera actividad presenta un apartado. El objetivo de esta es activar conocimientos previos sobre la lectura del texto de Clarín. Las actividades incluyen únicamente el desarrollo de la destreza de comprensión escrita. **(Duración aprox.: 10')**

Actividad de lectura y comprensión: La segunda actividad consta de tres apartados. El objetivo de esta es la lectura de un fragmento de *La Regenta* y la comprensión de lo que se ha leído a través de unas preguntas de comprensión. Se desarrollarán destrezas de comprensión escrita e interacción oral. **(Duración aprox.: 60')**

Actividad de post-lectura: La tercera actividad tiene dos apartados. Es una actividad de aplicación práctica de contenidos a través, por un lado, de una presentación sobre la figura del indiano que tendrán que realizar los alumnos y, por otro lado, de un debate sobre la actuación de los alumnos en caso de que fuesen alcaldes de la ciudad de Oviedo. Las destrezas que se trabajan son principalmente de naturaleza oral: expresión e interacción. En estas actividades tiene especial importancia la competencia intercultural. **(Duración aprox.: 50')**

Oviedo: gente y colores grises II

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: La cuarta actividad consiste en proponer un crucigrama con el que se busca anticipar un aspecto que se trabajará en la actividad siguiente, el vocabulario sobre la lluvia. **(Duración aprox.: 20')**

Actividad de lectura y comprensión: La quinta actividad consta de tres apartados. El objetivo es la lectura de otro fragmento de *La Regenta* y que los alumnos comprendan el texto a través de unas actividades. Se desarrollarán destrezas de comprensión escrita e interacción oral. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de post-lectura: La última actividad tiene como finalidad trabajar los contenidos que se han tratado previamente de manera práctica. Para ello se propone una tarea de escritura en la que el estudiante tiene que consultar un mapa del tiempo y posteriormente debe escribir a un hotel para cancelar una reserva que había hecho. Será una actividad que ponga en práctica, sobre todo, la expresión escrita y el conocimiento sociocultural del alumno. **(Duración aprox.: 60')**

Santander: turismo y playa en el norte

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: La primera actividad consiste en presentar unas imágenes a los alumnos para activar conocimientos previos, así como un mapa de la ciudad de Santander con lugares que más adelante mencionará Pereda en el fragmento de su novela que se ha seleccionado. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de lectura y comprensión: La siguiente actividad consiste en leer el texto propuesto y trabajar la comprensión del mismo. Se trabajarán destrezas de comprensión escrita y de interacción oral. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de post-lectura: La tercera y última actividad tiene dos apartados. Es una actividad de aplicación práctica de contenidos en la que, por parejas, los alumnos tendrá que decidir en qué hotel de Santander se alojarán por una noche. En la segunda parte del ejercicio tendrán que escribir un correo electrónico para hacer una reserva en el hotel escogido. Las destrezas que se trabajan son la interacción oral y la expresión escrita. Al mismo tiempo, se requieren conocimientos socioculturales para abordar la tarea con éxito. **(Duración aprox.: 40')**

Las fiestas en Andalucía

(Duración: 1 sesión de 2h)

Actividad de pre-lectura: Esta actividad presenta 4 apartados. El objetivo de la actividad es trabajar algunos contenidos necesarios (vigencia de estereotipos) para comprender, con otra visión, el tópico de las fiestas andaluzas. Se desarrollarán destrezas de comprensión escrita e interacción oral y se hará especial hincapié en el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de lectura y comprensión: La siguiente actividad consta de cuatro apartados. El objetivo es la lectura comprensiva del texto y la progresiva interiorización de conocimientos presentes en el fragmento y que sirven para desarrollar la competencia sociocultural del alumno. Se desarrollarán destrezas de comprensión escrita e interacción oral. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad de post-lectura: La última actividad del epígrafe, como ocurría con el resto de actividades que hemos visto, consiste en una aplicación práctica de los conocimientos adquiridos previamente. En esta ocasión, los alumnos, en grupos de 5 personas, tendrán que diseñar un cartel para anunciar una fiesta andaluza en sus países. **(Duración aprox.: 40')**

Actividad final de cierre de la unidad: Trivial para tratar todos los contenidos vistos en la asignatura en la que participará todo el grupo, incluido el profesor. **(Duración aprox.: 60')**

4.7. Metodología

La metodología de la propuesta sienta sus bases en los principios del Enfoque Comunicativo, es decir, lo que se procura con estas actividades es, ante todo, que el alumno pueda comunicarse en contextos reales de actuación y que lo haga de manera adecuada. Por este motivo, hemos apostado especialmente por la introducción de contenidos culturales, socioculturales e interculturales que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante.

Asimismo, las actividades planteadas fomentan el desarrollo de todas las destrezas, especialmente aquellas que requieren interacción y retroalimentación entre los estudiantes. Respecto a los materiales empleados, estos proceden de muestras reales de la lengua. Además, hemos integrado que refuerzan el aspecto comunicativo del aprendizaje de lenguas.

Por último, y no por ello menos relevante, es necesario subrayar la importancia del alumno como protagonista del proceso de aprendizaje y sobre el que se han querido plantear el conjunto de tareas atendiendo siempre a sus necesidades y estilos de aprendizaje.

4.8. Recursos

- **Materiales para el alumno:** cuaderno de actividades, soporte electrónico para los juegos y para la consulta del blog de clase.
- **Materiales para la clase:** proyector, ordenadores, tablero y fichas para el “Trivial”.

4.9. Criterios y procedimientos de evaluación

La evaluación de la propuesta pretenderá una evaluación formativa: distinguiendo una fase o evaluación inicial (a través del análisis de necesidades), una evaluación continua (a través del diario del alumno y la observación y toma de notas del profesor) y una evaluación final (que valorará los objetivos conseguidos, tanto por parte del docente como de los alumnos). Asimismo, pretendemos que esta sea integradora, personalizada y basada en criterios³⁰.

4.9.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación, en términos generales, serán los siguientes:

- ✓ El alumno reconoce el valor de la novela realista española como una herramienta de aproximación cultural a otros mundos y saber relacionarla con el momento presente y con las experiencias propias para fomentar la competencia intercultural.
- ✓ El alumno valora la importancia de los autores realistas como figuras clave en el Realismo literario español.
- ✓ El alumno se ha aproximado a través de la lectura de *Fortunata y Jacinta* de Galdós, a referentes culturales y saberes socioculturales como el uso de hipocorísticos en español, el espacio del bar y la ciudad de Madrid.

³⁰ Como hemos podido analizar en la asignatura del Máster, Diseño Curricular de Cursos de Español, las características que aquí se han citado corresponden con los aspectos necesarios que debe presentar una correcta evaluación del aprendizaje del alumnado según lo planteado en algunos estudios pertinentes en el tema como los de Gimeno Sacristán (1988) o Coll y Martín (1996).

- ✓ El alumno aprecia en la lectura de *Los Pazos de Ulloa* de Emilia Pardo Bazán elementos culturales, socioculturales como la educación universitaria en España o el contexto geográfico gallego y la importancia de la formación académica y saber relacionarlos con la propia experiencia.
- ✓ El alumno compara través de la lectura de *La Regenta* de Clarín, los problemas sociales que denuncia el propio autor en su época y saber relacionar estos con problemas actuales en la sociedad española y en la propia.
- ✓ El alumno distingue en el texto de *Sotileza* de Pereda usos y costumbres de la sociedad decimonónica santanderina, como el turismo y relacionarlo con las costumbres actuales y con la identificación de esta ciudad como enclave turístico nacional.
- ✓ El alumno reconoce con la lectura de *Juanita la Larga* de Juan Valera rasgos propios de la sociedad andaluza, de modo que puedan colaborar para aproximarnos adecuadamente a la cultura del sur de España y así poder desterrar estereotipos regionales y nacionales.

Respecto a los fines que perseguimos con el proceso de evaluación, queremos destacar la función motivadora, pues solo así creemos que se conseguirán desarrollar adecuadamente los objetivos planteados.

4.9.2. Procedimientos y técnicas de la evaluación

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
Observación	Diario del docente, diario del alumno
Revisión de las tareas de los alumnos	Cuaderno de trabajo

5. CONCLUSIONES

Al principio de estas páginas, nos cuestionábamos por qué la literatura realista española del XIX no había recibido el abrazo caluroso que actualmente cubre otros periodos literarios. Nos preguntábamos, de este modo, por qué de una manera tan injusta el valor de un texto como el de Juan Valera no podía equipararse al estudio de una novela del XX o del mismísimo *Quijote*. Quizá eran muchas las razones que jugaban en nuestra contra, pero también advertíamos una idea que fue madurando hasta convertirse en la hipótesis de este trabajo: los textos realistas españoles del XIX constituían un instrumento provechoso para acercar la cultura y para fomentar el desarrollo de competencias como la sociocultural y la intercultural en el aula.

Más adelante nuestra hipótesis pareció cobrar más sentido y autores como Mendoza Fillola (1993) Sanz Pastor (2006) , Acquaroni (2007) o Albadalejo (2007) se hacían eco de un reclamo que ya llevaba décadas incubándose, la literatura es cultura y, por dicho motivo, merece un lugar privilegiado en el aula de lenguas extranjeras. Otros estudios como el de Lourdes Miquel o Neus Sans (2004) nos recordaban, sin embargo, que no solo era preciso incorporar lo que las autoras denominaban Cultura con mayúsculas, sino que la cultura verdaderamente interesante era la que nos explica a nosotros, la que explica nuestro modo de ser, nuestras costumbres, esto es, la cultura esencial.

De igual modo, algunos de los especialistas citados señalaban un aspecto muy importante, la revalorización en las últimas décadas de la literatura como herramienta de aprendizaje en las aulas. La literatura conseguía, de este modo, aterrizar en el aula y servir como instrumento de mejora de la competencia comunicativa del aprendiz de español.

Enlazando con esta idea y aplicándolo a nuestro propio estudio sobre la novela realista, hemos observado cómo la literatura resulta imprescindible y nos atreveríamos a admitir que incluso obligatoria para el desarrollo de habilidades o competencias socioculturales. Asimismo, la literatura puede favorecer el acercamiento cultural a otras sociedades y a otros mundos y contribuir con ello al desarrollo de actitudes interculturales que resulten beneficiosas en el proceso de aprendizaje ayudando al alumno a mirar a ese otro, a esa otra lengua, desde una perspectiva abierta y comunicativa. Veíamos, por ejemplo, cómo el texto de Galdós nos acercaba a una realidad tan cotidiana como el ambiente cercano y familiar de la cafetería y del bar

español y cómo esta podía usarse para establecer un diálogo entre culturas. También observábamos que con la lectura del texto de Emilia Pardo Bazán se nos abrían muchas posibilidades didácticas sugerentes y aprovechables para reflexionar, entre otras cosas, sobre la importancia de la educación y formación en España y en otros países.

Otra razón que parece reforzar nuestra hipótesis inicial y que deja entrever el potencial cultural de la novela realista es su propia naturaleza. Recordemos cómo la novela se convierte en el XIX en una necesidad para los escritores de dejar testimonio de un mundo concreto que es contemporáneo a ellos y con el muestran una actitud crítica. Recordemos el conservadurismo de Pereda y su reflejo en *Sotileza* denunciado las modernas costumbres o miremos más de cerca desde el catalejo de don Fermín de Pas para darnos cuenta de que es la pluma crítica de Clarín la que está denunciado algo en el texto. Es la crítica de una sociedad la que subyace en las páginas de *Sotileza* y de *La Regenta* y es, de este modo, esa crítica, la que todavía hoy nos permite comprender muchas de las claves de pensamiento de nuestra sociedad y la que nos interesa llevar al aula, porque es aquí donde se encuentra esa cultura esencial que señalaban Miquel y Sans (2004).

Por otro lado, la novela realista cobra especial sentido en los núcleos urbanos, principales escenarios de los conflictos, de las costumbres o de los nuevos grupos sociales que empiezan a poblar las naciones modernas. La ciudad es el símbolo de la burguesía, pero también es el símbolo de la lucha y también es el símbolo de la variedad, de la idiosincrasia regional. De ahí que los principales autores del XIX se empeñen en mostrarnos la sociedad desde distintos puntos geográficos (Madrid, Santiago, Oviedo, Santander o la villa andaluza) En este sentido, la novela urbana cobra especial sentido en el aula de ELE, pues como hemos podido observar a través de nuestra propuesta, nos ha ayudado a navegar y conocer con más detalles aspectos y costumbres muy interesantes y atractivos para trabajar en el aula.

Pero si algún elemento de este análisis que hemos realizado nos ha demostrado de una manera más práctica y útil que nuestra hipótesis es demostrable y que, sin duda, la novela realista urbana debe ocupar un lugar privilegiado en la clase de español, dicho elemento es la propuesta didáctica que hemos diseñado. Cabe advertir, de todos modos, que nuestro deseo hubiera sido poderla llevar a la práctica y, de este modo, afirmar de manera más contundente nuestra idea. Sin embargo, conscientes de las limitaciones de tiempo, no desistimos en nuestro deseo de llevar tempranamente a las aulas este trabajo. Asimismo, conviene destacar que en un principio la propuesta era mucho más

ambiciosa y comprendía una selección mucho más amplia de textos, pero, de nuevo, por cuestiones de extensión, este acometido no ha sido posible.

En cualquier caso, esperamos que este primer acercamiento a los estudios culturales y literarios en el aula de ELE no solo pueda arrojar luz nueva a investigaciones precedentes, sino que nos ayude a abrirnos camino como futuros profesores de español y nos motive a seguir investigando y así poder dar luz verde a proyectos más ambiciosos enmarcados en este contexto y destinados a mejorar nuestra labor en las aulas.

6. BIBLIOGRAFÍA

ACQUARONI, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/ L2*. Madrid: Santillana.

ALBALADEJO, D. (2007). “Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de ELE”. *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*. [en línea] Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/5/albaladejo-literaturaalaula.pdf>

ALMANSA MONGUILOT (1999). “La literatura española en un currículo de lengua extranjera. algunas reflexiones”, *Mosaico* 3, pp. 4-9. [en línea] Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=412410&info=open_link_ejemplar

ÁLVAREZ JUNCO, J. (2001). *Mater dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus.

BOBES NAVES, M.C. (1983). “El espacio literario en "La Regenta" ”. *Archivum: Revista De La Facultad De Filología*, 33, pp. 117-130.

BONET, L. (1983). *Literatura, regionalismo y lucha de clases*. Barcelona: Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona.

CALVINO, I. (1992). *¿Por qué leer a los clásicos?* Barcelona: Tusquets.

CLARÍN, L (2014). *La Regenta* (ed. G. Sobejano) Barcelona: Castalia.

CLEMESSY, N. (1982). “La composición de los «Pazos de Ulloa»” en F. RICO (dir.). *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y Realismo*. I. ZAVALA (coord.) (vol. 5) Barcelona: Crítica, pp. 452-456.

COLL, C. y MARTÍN, E. (1996). “La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto”, *Signos* 18, pp. 64-77.

COLLIE, J. y SLATER, S. (2002). *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MECD y Anaya. [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORRAL MADARIAGA, P. (2006). *Antología de textos literarios y su aprovechamiento didáctico para las clases de ELE en la enseñanza secundaria marroquí*. Rabat: Consejería de Educación de España en Marruecos [en línea] Disponible en: <http://www.mec.es/sgci/ma/es/publicaciones/otras/AntologiaLiteraria.pdf>

GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

GONZÁLEZ HERRÁN, J.M. (2012). “El Santander de Pereda: *Sotileza* (1884) y *Nubes de estío* (1891)”, en AYALA M.A. (ed.) *Anales de Literatura española*, 24 (serie monográfica, 14): *Literatura y espacio urbano*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 111-124.

GULLÓN, G. (2012). “El Madrid de Galdós: de la calle a la vía urbana”, en AYALA M.A. (ed.) *Anales de Literatura española*, 24 (serie monográfica, 14): *Literatura y espacio urbano*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 149-162.

GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, R. (2002). *El reducto costumbrista como eje vertebrador de la primera narrativa de Pereda (1876-1882)*. Santander: Concejalía de Cultura del Excelentísimo Ayuntamiento de Santander y Ediciones Librería Estvdio, Colección Pronillo.

HARRIS, M. (2004). *Antropología cultural*. Madrid: Alianza Editorial.

HIBBS, S. (2012). “La ciudad como espacio de transgresión y de decadencia en la novela finisecular. (La trilogía *La lucha por la vida* de Pío Baroja)”, en AYALA M.A. (ed.) *Anales de Literatura española*, 24 (serie monográfica, 14): *Literatura y espacio urbano*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 281-305.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva.

KATTAN, O. (1970). “Madrid en *Fortunata y Jacinta* y en *La lucha por la vida*. Dos posturas”, en *Cuadernos Hispanoamericanos*, 84, núm. 250-252 pp. 546-578.

LISSORGUES, Y. (1998). “El debate sobre la estética realista” en V. GARCÍA DE LA CONCHA (dir.) *Historia de la Literatura Española Siglo XIX*, ROMERO TOBAR (coord.) (vol. II). Madrid: Espasa-Calpe, pp. 10-19.

—. (2008). “Hacia una estética de la novela realista (1860-1897)” Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/hacia-una-estetica-de-la-novela-realista-18601897--0/>

—. (2009). “De la República en las letras a la República de las letras y del pensamiento y hacia una República de los mejores (1868-1910)” Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes [en línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/de-la-republica-en-las-letras-a-la-republica-de-las-letras-y-del-pensamiento-y-hacia-una-republica-de-los-mejores-18681910-0/>

—. (2012). “Los espacios urbanos de la miseria en algunas novelas del siglo XIX. Una estética de la verdad”, en AYALA M.A. (ed.) *Anales de Literatura española*, 24 (serie monográfica, 14): *Literatura y espacio urbano*. Alicante: Universidad de Alicante, pp. 83-110.

MARTÍN PERIS, E. (director) (2008). *Diccionario de términos clave en ELE*. Madrid. SGEL. [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

MENDOZA FILLOLA, A. (1993). “Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera” a en *Lenguaje y textos 3*. A Coruña: Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad pp. 19-42. [en línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor-din/literatura-cultura-intercultura-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). El mundo estudia español. Madrid: Secretaría General Técnica. [en línea] Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/el-mundo-estudia-espanol2014.pdf?documentId=0901e72b81c71bd2>

MIQUEL LÓPEZ, L (2004). “La subcompetencia sociocultural”, en SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.): *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 511-531.

MIQUEL, L. y SANS, N. (2004). “El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua”. *Red ELE*, número cero. [en línea] Disponible en:

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

OLIVERAS VILASECA, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Madrid: Edinumen.

PARDO BAZÁN, E. (2005). *Los Pazos de Ulloa*. Madrid: Alianza

PEREDA, J. M. : Obras completas (ed. Anthony Clarke y José Manuel González Herrán):

- Tomo I (1989): *Escenas montañosas. Tipos y paisajes*, edición, introducción y notas de S. García Castañeda, Santander, Tantín.
- Tomo VI (1996): *Sotileza*, (ed. A.H. Clarke, introducción y notas de F. Caudet). *La Montálvez*, (ed. J.M. González Herrán, introducción y notas de Laureano Bonet). Santander: Tantín.

PÉREZ GALDÓS, B. (1985). *Fortunata y Jacinta* (ed. F. Caudet) (vols. I y II). Madrid: Castalia.

—. (1972). *Ensayos de crítica literaria* (ed. Laureano Bonet). Barcelona. Península.

PÉREZ PAREJO, R. (2009). *Modelos de mundo socioculturales en la historia de la literatura española (automatización y descodificación para alumnos de E/LE)*, Junta de Extremadura: Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. educación, nº. Extra 2.

RAE, (2001). *Diccionario de la Real Academia Española*, XXII edición. Madrid: Espasa Calpe.

ROMERO TOBAR, L. (1998). “Introducción a la segunda mitad del siglo XIX en España” en V. GARCÍA DE LA CONCHA (dir.). *Historia de la Literatura Española Siglo XIX*, ROMERO TOBAR (coord.) (vol. II). Madrid: Espasa-Calpe, pp. XIX-LVI.

RUBIO CREMADES, E. (1988). “Colaboraciones costumbristas de los novelistas de la segunda mitad del siglo XIX” en Y. LISSORGUES (coord). *Actas del Congreso Internacional de la Universidad Toulouse -le- Mirail. Realismo y Naturalismo en España en la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelona: Anthropos.

—. (1989). “El costumbrismo como documentación novelesca en “Fortunata y Jacinta” en *Galdós en el centenario de “Fortunata y Jacinta”*, Palma de Mallorca: Prensa Universitaria, pp. 103-110

SÁNCHEZ PÉREZ, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.

SÁEZ, B. (2011). “Texto y literatura en la enseñanza de ELE” en J. GUERVÓS, H. BONGAERTS, J. SÁNCHEZ IGLESIAS, y M. SESEÑA GÓMEZ, *Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*. Salamanca: ASELE, pp. 57-66 [en línea] Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf

SANZ PASTOR, M. (2006): “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”, *Revista Carabela*, 59. Madrid. SGEL.

SHAW, D (1986). *Historia de la literatura española. El siglo XIX* (Vol. 5). Barcelona: Ariel.

SITMAN, R. Y LERNER, I. (1996). “Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en S. MONTESA y P. GOMIS (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I (Actas del V Congreso Internacional de ASELE)*, Málaga: ASELE, pp. 227-234.

SOBEJANO, G. (1982). “Símbolo, sociedad y género literario en un capítulo de «La Regenta»” en F. RICO (dir.). *Historia y crítica de la literatura española. Romanticismo y Realismo*. I. ZAVALA (coord.) (vol. 5). Barcelona: Crítica, pp. 584-589.

VALERA (1985). *Juanita la larga* (ed. E. Rubio Cremades) Madrid: Castalia.

—. (1985). *Obras desconocidas de Juan Valera* (ed. Cyrius de Decoster) Madrid: Castalia.

ZAVALA, I. (1980). “Características generales del siglo XIX (Burguesía y Literatura)” en J.M. DÍEZ BORQUE (coord.) *Historia de la Literatura Española* (vol. III). Madrid: Taurus, pp. 291-346.

ANEXOS

ANEXO I:

- Propuesta didáctica



Las huellas de la ciudad DE NORTE A SUR



CUADERNO DEL ALUMNO

Nombre: _____





Las huellas de la ciudad DE NORTE A SUR

¿Qué vamos a aprender?

APRENDERÁS

CULTURA

CULTURA
(A SECAS)

Y A
RELACIONAR
ESTAS CON TU
EXPERIENCIA

LA NOVELA REALISTA

PROBLEMAS
SOCIALES

FORTUNATA Y
JACINTA DE BENITO
PÉREZ GALDÓS

MADRID: SU GENTE
Y SUS BARES

LOS PAZOS DE
ULLOA DE EMILIA
PARDO BAZÁN

SANTIAGO DE
COMPOSTELA:
CIUDAD
UNIVERSITARIA

LA REGENTA DE
LEOPOLDO ALAS
CLARÍN

OVIEDO: GENTE Y
COLORES GRISES

SOTILEZA DE JOSÉ
MARÍA DE PEREDA

SANTANDER:
TURISMO Y PLAYA EN
EL NORTE

JUANITA LA LARGA
DE JUAN VALERA

LAS FIESTAS EN
ANDALUCÍA



¡Recuerda! Antes de
adentrarte en estas páginas,
tendrás que realizar un
pequeño cuestionario en el
Blog de la Unidad:

[http://](http://culturayliteraturaenele.blogspot.it)
[culturayliteraturaenele.blog](http://culturayliteraturaenele.blogspot.it)
[spot.it](http://culturayliteraturaenele.blogspot.it)

¿DE QUÉ
TRATA?

El dilema de la mariposa...

1. Observad en parejas las siguientes imágenes y responded a las preguntas:

a) Mirad con atención las siguientes pinturas:



La Sirga nelle Cascine di Firenze,
Telemaco Signorino (1860)



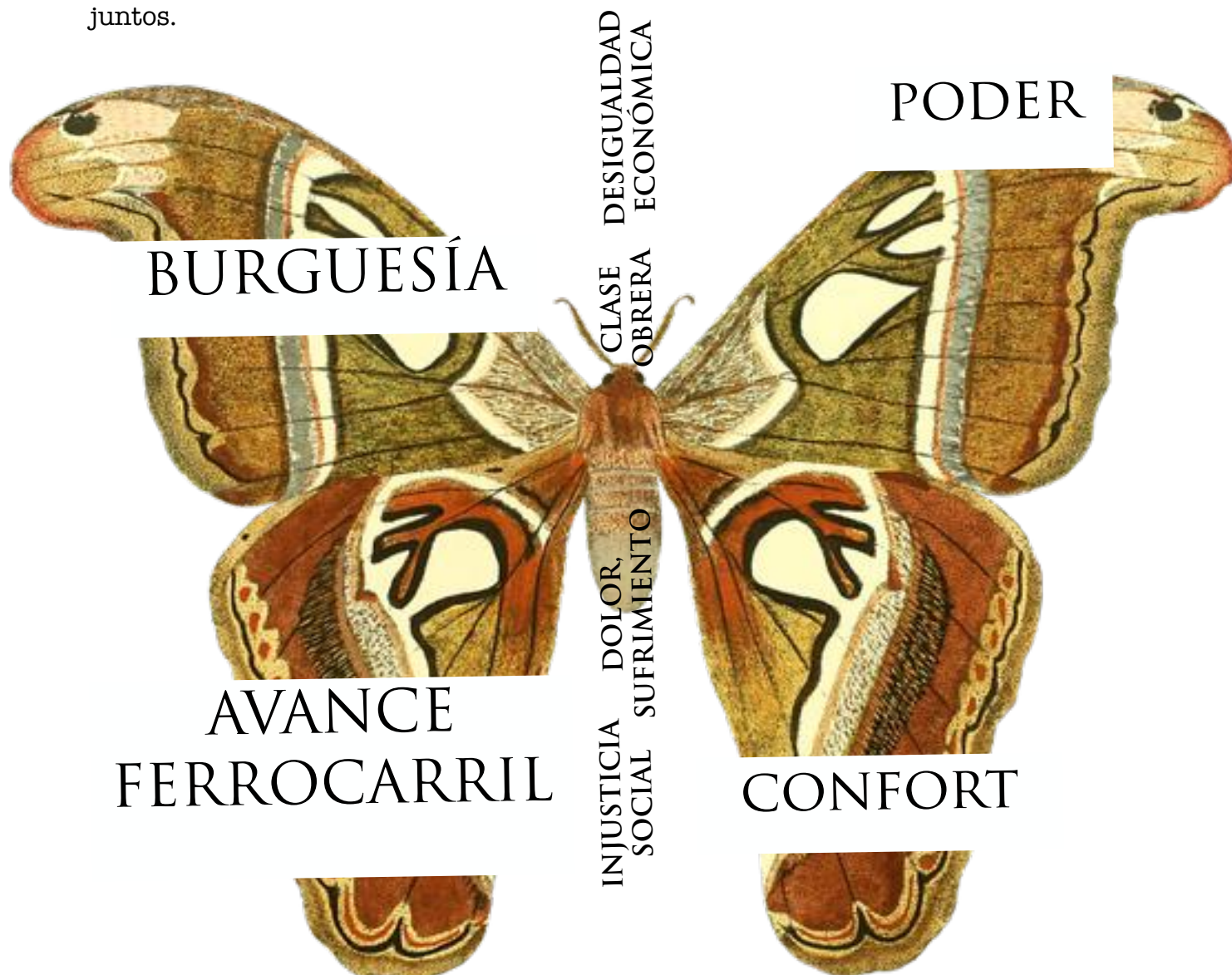
Era de machaqueo en la Fábrica de Duro Felguera,
José Uría y Uría, (1890)

b) ¿Qué elementos creéis que tienen en común? ¿Creéis que representan la realidad social del siglo XIX? ¿Por qué?

c) Fijaos ahora en dos elementos concretos de las pinturas: el señor con el sombrero y la niña en la primera pintura y el tren en la segunda. ¿Por qué pensáis que estos elementos pueden contrastar con el ambiente que les rodea?

d) Ahora vais a observar la siguiente imagen de una mariposa. En la parte de las alas aparecen algunos conceptos relacionados con las pinturas que hemos visto. En el cuerpo del insecto, aparecen otros elementos distintos. ¿Por qué

pensáis que hemos clasificado algunos de ellos en las brillantes y bonitas alas de la mariposa y otros en su cuerpo diminuto, frágil y feo? ¿Podría ser una metáfora de este siglo? Discutidlo en parejas y luego lo comentaremos todos juntos.



e) Ahora vamos a ver un video en nuestro blog para conocer con más detalle cómo se desarrolla este complicado siglo en España. Presta atención a los siguientes detalles:

- ❖ ¿En qué año se produjo la denominada Revolución Gloriosa en España?
- ❖ ¿Qué dos tendencias políticas se turnaban el poder durante la Restauración?

- ❖ ¿Dónde se encontraban situadas las industrias del textil y del metal?
- ❖ ¿Qué ocurre durante los últimos años del siglo en Cataluña y el País Vasco?
- ❖ ¿Cuál va a ser el principal instrumento de denuncia social de este periodo?

f) ¿Y en vuestro país? ¿Qué ocurría en esta época? ¿Pensáis que los problemas de esta época siguen presentes en nuestra sociedad o las cosas han cambiado? ¿Existen todavía grupos sociales mucho más frágiles y desfavorecidos económicamente? Vamos a comentarlo entre todos.

¿Qué es la novela?

2. Te presentamos a los protagonistas de nuestro próximo viaje:

Es la novela el vehículo que las letras escogen en nuestro tiempo para llevar el pensamiento general a la cultura como germen fecundo de la vida contemporánea



LEOPOLDO ALAS
"CLARÍN"

Imagen de la vida es la Novela, y el arte de componerla estriba en reproducir los caracteres humanos, las pasiones, las debilidades, lo grande y lo pequeño, las almas y las fisonomías, todo lo espiritual y lo físico [...] y el lenguaje [...] y las viviendas [...] y la vestidura...



BENITO PÉREZ GALDÓS



EMILIA PARDO BAZÁN

Estos escritores llevan a cabo una restauración, retratan nuestra vida histórica, psicológica, regional, escriben el poema de la moderna España.



JUAN VALERA

en cierto sentido no es posible componer una buena novela sin que [...] reproduzca fielmente la naturaleza



JOSÉ MARÍA DE PEREDA

Retratista yo, aunque indigno, y esclavo de la verdad, al pintar las costumbres de la Montaña las copié del natural

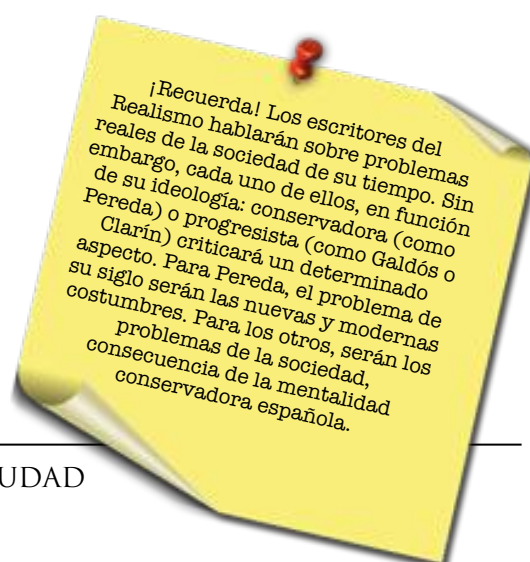


- a) Lee con atención lo que dicen nuestros personajes. Están hablando de lo que ellos consideran fundamental para entender la novela realista española del XIX. Subraya todas aquellas palabras o expresiones que encuentres en el texto y que se refieran a un campo semántico concreto: el de la **fotografía**.

FOTOGRAFÍA	FOTÓGRAFO	TEMA DE LA FOTOGRAFÍA

- b) ¿Por qué crees que en el ejercicio anterior hemos equiparado la novela con la fotografía? ¿Qué sentido tiene? ¿Piensas que puede estar relacionado con la finalidad de Clarín, Galdós, Pardo Bazán, Pereda o Valera cuando escriben? Coméntalo con tu compañero e intentad hacer un listado con todas las características de la novela realista. Luego lo discutiremos en grupo.

- c) Dice Pereda que él copió las costumbres de la Montaña. Cuando habla de la Montaña se refiere a su región natal, Cantabria. Como Pereda, también el resto de autores empiezan a escribir sobre acontecimientos, gentes y lugares de su entorno. En grupos de tres, localizad a estos escritores en un mapa de España (lo encontraréis en la siguiente página) y haced una labor de búsqueda para explicar cuáles son sus obras más representativas al resto de compañeros. Estad atentos porque os servirá de gran ayuda para la siguiente actividad.





d) Vamos a divertirnos un rato. Tendréis que sacar vuestros móviles e ir a la siguiente página. Seguid las instrucciones de Kahoot y... ¡que gane el mejor!





Realidades de ayer. Realidades de hoy

3. A continuación, vamos a ver un cortometraje. Toma nota y responde a las siguientes preguntas:

- a) El título del cortometraje es: “Exilios”. ¿De qué crees que puede tratar? Coméntalo con tu compañero. ¿Crees que puede referirse a alguna situación actual que ocurra en España? ¿Y en tu país? ¿Por qué?
- b) Vamos a ver el vídeo hasta el minuto 1:35 ¿Qué ha pasado en el vídeo? ¿Qué le ocurre a la protagonista? ¿Por qué crees que se esconde cuando llega el mendigo? ¿Qué le dice este a ella?
- c) Ahora vamos a detenernos en el minuto 2.15. ¿Qué cree la madre de la chica que esta les va a decir? ¿Por qué crees que su padre todavía no ha llegado? ¿Cómo es la casa de la chica? ¿Crees que vive en una ciudad o en el pueblo? ¿Qué lugar de España podría ser? ¿Cómo es la situación económica de la familia?
- d) Ahora vamos a ver la tercera parte parte hasta el minuto 2: 49. ¿Dónde estaba el padre de la chica? ¿Qué es lo que estaba ocultando a su mujer? ¿Piensas que ella decidirá quedarse en casa? Discútelo con tu compañero.
- e) Finalizado el corto, ¿cuál es la decisión que toma la chica? ¿Les dice a sus padres la verdad?



d) ¿Pensáis que este cortometraje también puede ser realista? ¿Qué similitudes encuentras entre este medio audiovisual y la novela? ¿Qué es lo que cambia?

e) Ahora imaginad, cada uno de forma individual, que venís a estudiar a España y os instaláis en un piso al lado de la familia que sale en el cortometraje. Entendéis su problema, os da mucha rabia su situación personal y decidís escribir el principio de una novela que hable sobre ello. Así que, aprovechando los nuevos medios digitales de nuestro siglo, os metéis en vuestro Facebook y decidís empezar a escribir en un “post” el principio de la historia. (No deberá ocupar más de 120 palabras)





4. Valora tu actividad durante estas clases:

Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Ahora ya sé más sobre las circunstancias sociales, históricas y políticas del siglo XIX en España					
He entendido el valor de la novela realista como instrumento para describir las circunstancias sociales del momento					
Me he dado cuenta de que la técnica realista ha evolucionado, pero que los problemas sociales siguen presentes en España y nuestros países					
He valorado la importancia de entender los problemas sociales de otros y he sido capaz de mostrar empatía y comprensión a través de la redacción del principio de una novela.					

¡Y no te olvides de dejar tu opinión en el blog de la Unidad!



Madrid: su gente y sus bares



LAS HUELLAS DE LA CIUDAD

¿DE QUÉ
TRATA?

Loli, Lolos, Manolos, Pepes, Pili's y Pacos...

1. Observad en parejas las siguientes imágenes:



Bimba y Lola es una marca de ropa, bolsos y zapatos muy famosa en España. El nombre de la marca procede de los perros de las fundadoras, María y Uxía Domínguez, sobrinas de Adolfo Domínguez. De hecho, el logo de la marca es la silueta de un galgo.

LAS HUELLAS DE LA CIUDAD

- a) En parejas. ¿Qué tienen en común estas dos imágenes? ¿Pensáis que este aspecto está relacionado con la cultura española? ¿Por qué? ¿Alguna vez habéis tenido alguna experiencia o conocido a alguien que se llame así?
- b) Antes de leer el texto, conviene que repasemos más cosas sobre la vida de su autor, Benito Pérez Galdós. Para ello, presta atención al siguiente tráiler, que además podrás consultar en el blog de la asignatura.



2. A continuación, todos juntos, vamos a leer el siguiente texto de la obra, *Fortunata y Jacinta* de un viejo conocido, Benito Pérez Galdós. Todas las dudas que tengáis sobre el vocabulario, sintaxis o algún otro aspecto de la lectura, lo resolveremos durante la lectura.

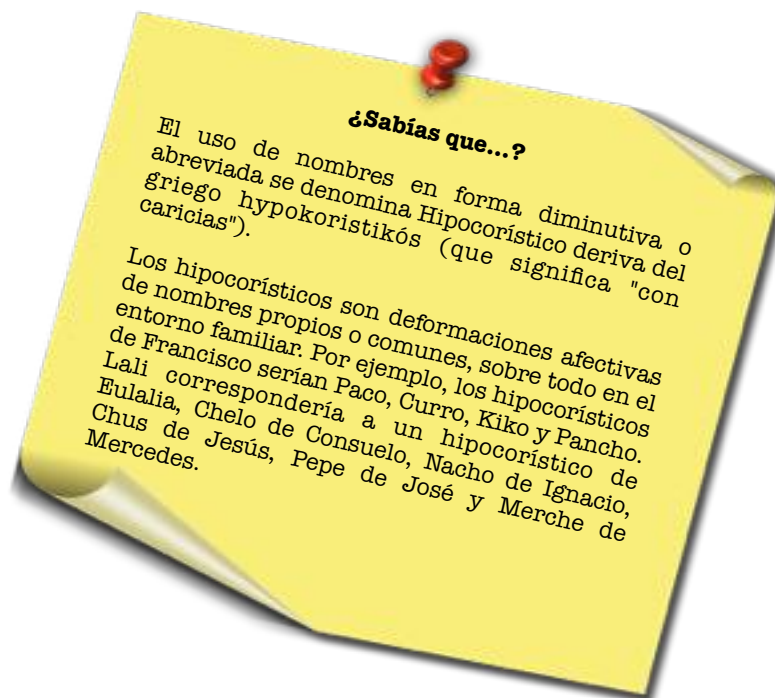
¿Y por qué le llamaba todo el mundo y le llama todavía casi unánimemente Juanito Santa Cruz? Esto sí que no lo sé. Hay en Madrid muchos casos de esta aplicación del diminutivo o de la fórmula familiar del nombre, aun tratándose de personas que han entrado en la madurez de la vida. Hasta hace pocos años, al autor cien veces ilustre de Pepita Jiménez, le llamaban sus amigos y los que no lo eran, Juanito Valera. En la sociedad madrileña, la más amena del mundo porque ha sabido combinar la cortesía con la confianza, hay algunos Pepes, Manolitos y Pacos que, aun después de haber conquistado la celebridad por diferentes conceptos, continúan nombrados con esta familiaridad democrática que demuestra la llaneza castiza del carácter español. El origen de esto habrá que buscarlo quizá en ternuras domésticas o en

hábitos de servidumbre que trascienden sin saber cómo a la vida social. En algunas personas, puede relacionarse el diminutivo con el sino. Hay efectivamente Manueles que nacieron predestinados para ser Manolos toda su vida. Sea lo que quiera, al venturoso hijo de D. Baldomero Santa Cruz y de doña Bárbara Arnaiz le llamaban Juanito, y Juanito le dicen y le dirán quizá hasta que las canas de él y la muerte de los que le conocieron niño vayan alterando poco a poco la campechana costumbre.

Fortunata y Jacinta, Benito Pérez Galdós

a) ¿Has entendido bien la lectura del texto? ¡Vamos a comprobarlo! No lo mires e intenta responder a las siguientes afirmaciones con Verdadero o Falso. En caso de que no sean correctas, explica por qué. Luego podrás comprobar si estabas equivocado o no.

- En el texto de Galdós se habla de que el uso del diminutivo o de la fórmula familiar del nombre era escasa en Madrid, pero que a partir de hace pocos años se ha puesto de moda porque lo usan, de forma cariñosa, las familias.
- La sociedad madrileña es la más aburrida porque sabe combinar la cordialidad con la sencillez.
- En muchas personas está relacionado su nombre con su destino.
- Los Manueles siempre nace para llamarse Manolos.
- A Juanito, protagonista del texto y uno de los principales personajes de la novela, le llamarán así hasta que sea mayor. Cuando tenga canas, le dejarán de llamar así.
- El uso del diminutivo en muchos nombres demuestra la sencillez de carácter de los españoles.



b) Reflexionad en parejas durante un momento. ¿Por qué pensáis que la sociedad madrileña es la más amena del mundo? ¿Vosotros estáis de acuerdo? ¿Alguna vez habéis estado en esta ciudad? ¿Creéis que también ahora se puede decir esto? ¿Por qué? ¿En vuestros país existe alguna ciudad donde la gente sea más divertida o amable?

c) En parejas ¿Qué quiere decir llaneza castiza del carácter español? Durante la lectura, se ha explicado brevemente, pero ¿pensáis que esto es algo positivo? ¿Y el adjetivo castizo? Buscad su significado en el diccionario y explicad vuestra opinión al respecto. Después, de manera individual, imaginad que la revista universitaria de vuestra facultad, quiere que escribáis un breve artículo sobre un aspecto concreto de la cultura española. A vosotros se os ocurre el siguiente título:

LA LLANEZA CASTIZA DEL CARÁCTER ESPAÑOL



3. Ahora escucharéis una canción y tendréis que responder a estas preguntas:

a) Escuchad la siguiente canción e intentad rellenar los recuadros. La escuchareis dos veces. ¿Cómo crees que se llama la protagonista? ¿Cómo quieren que la llamen?

Título:

Yo voy por mi camino, tú tienes tu destino

Se juntan un momento con tó este

Y luego, ¿dónde estarás tú luego?

Y luego, ¿dónde estaré yo luego?

¡Hasta luego,!

Y luego

No me llames, llámame

No me llames, llámame

la que siempre va por

buscando

Ay, Ay, Ay

Me pregunto si es capricho, si es a ti a quién necesito.

Mi vía va pa'lante si estás o no conmigo.

Y venga, dame másvenga

Y venga, dame másvenga

Y venga, me encantó conocerlo

¡Bienveníó!

No me llames, llámame

la que siempre va por

LAS HUELLAS DE LA CIUDAD

buscando

Venga,, que las cosas no se hacen solas que pa'tenerlas

hay que querer.

Ay, Ay, Ay

Busca, busca, busca que busca

Busca, busca, busca

Las noches en vela con mucha cautela

Me meto en medio de to el

b) (En grupo) ¿Y tú? ¿También te llaman de forma cariñosa con un hipocorístico? ¿Nos lo puedes contar? ¿Y a tus familiares y amigos cómo les llamas?

c) Ahora vamos a hacer un pequeño juego todos juntos. El profesor os va a pegar en la cabeza un hipocorístico español y tendréis que averiguar cuál es. El problema es que en vuestra pregunta no podréis utilizar el mismo, sino el nombre original. (Por ejemplo: Tengo cara de Dolores?) Además, solo podréis preguntar dos cosas a cada compañero cada vez. Una vez que todos lo hayan adivinado, tendréis que votar si cada persona efectivamente está destinada a ser como se le ha llamado o no. Aquí tenéis un listado de hipocorísticos con sus nombres originales que os pueden servir. ¡Buena suerte y... a moverse!

Listado de hipocorísticos

Hombre

- Adolfo — Fito
- Adrián — Adri
- Agustín — Guti
- Alberto — Berto, Bertín
- Alejandro — Ale, Álex, Jandro, Jano, Jani
- Álvaro — Varo, Varito, Valo, Alvarín, Varín, Varu, Alvarito, Alvi
- Andrés — Andy
- Ángel — Gelo, Gelu, Angelito
- Antonio — Antoñito, Toño, Toñito, Toni,

- Borja — Borjita
- Carlos — Carlitos, Litos, Charly
- Daniel — Dani
- David — Davicillo, Davo, Davi
- Emilio — Milio, Milo, Milito, Miliuco
- Enrique — Quique, Kike
- Felipe — Pipe, Lipe
- Fernando — Fer, Fernan, Fernán, Nando, Nano, Feña, Fercho,
- Florentino — Tino, Floren, Flo
- Francisco — Chencho, Chesco, Chisco, Chico, Cisco, Curro, Fran, Franchu,
Francis, Kiko, Pachi, Pacho, Paco, Pancho Guillermo — Guille,
Willy, Will, Mollergui, Memo, Chemo, Llemo
- Jesús — Chus, Chuso, Suso
- José — Pepe, Pepín, Joselito, Jose (palabra llana)
- Juan José — Juanjo, Juanchi
- Juan Manuel — Juanma,
- Luis — Lucho, Luchín,, Luisito,
- Manuel — Manu, Manolo, Lolo
- Nicolás — Nico
- Ramón — Mon, Moncho, Monchi
- Rafael — Rafa, Rafucho, Fucho
- Santiago — Santi
- Sebastián — Tatán, Seba, Sebas, Bastián, Chano

Mujer

- Ana Isabel— Anabel
- Antonia — Antoñita, Anto, Toñi, Toña, Tonina, Toni
- Antonieta — Anto, Toni, Toña, Toñeta
- Asunción - Asun, Chon, Choni
- Beatriz — Betty, Bea
- Begoña — Bego, Goñi, Goñita
- Carmen — Camucha, Carmencita, Carmela, Carmeluchi, Carmelilla, Mamen,
Menchu
- Concepción — Concha, Conchi, Conce
- Consolación — Chelo, Consuelo
- Cristina — Cristi, Cris, Tina, Tinita, Titi, Titina,
- Dolores — Lola, Loli, Lolita
- Eulalia — Lali, Lala, Laya
- Francisca — Paquita, Paqui, Kika
- Inmaculada — Inma, Macu
- Leticia — Leti
- Lorena — Lore, Loren
- Macarena — Maca, Maqui
- Magdalena — Malena, Magda
- Manuela — Manu, Lola, Loli, Manolita, Manoli
- María Dolores — Mariló
- María Victoria — Mariví, Mavi

- Mercedes — Merche, Merchi, Meche, Mecha, Merce
- Montserrat — Monse, Montse
- Pilar — Pili, Piluca, Pilo, Pilu, Piluchi, Pilarín, Pilita, Cuca
- Purificación — Puri, Pura
- Rosa — Rosi, Rosita
- Trinidad - Trini



De la Cafetería al Bar...

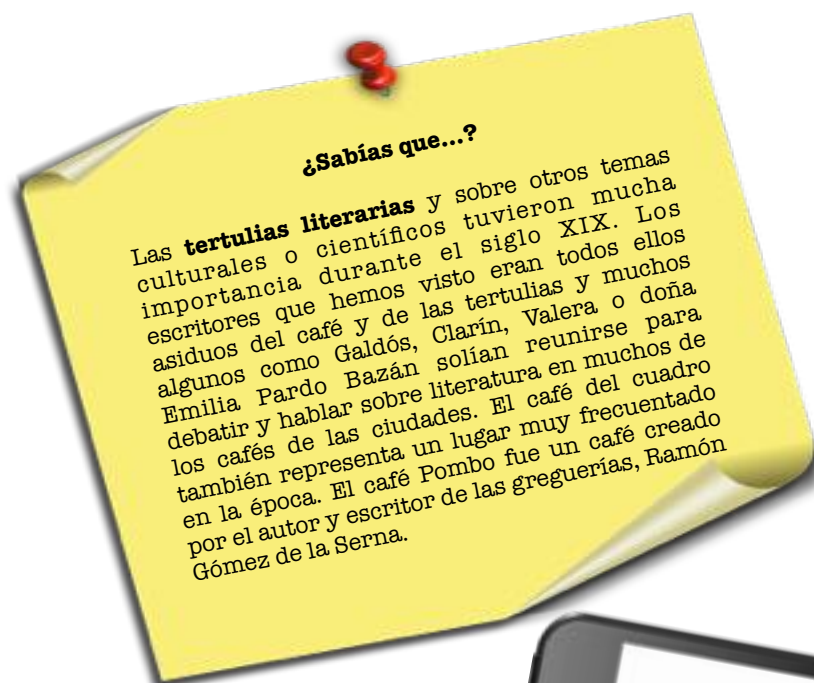
4. Observa las siguientes imágenes y contesta a las preguntas:

a) ¿Qué representan este cuadro y la fotografía? ¿A qué famoso centro de ocio se refieren ambas?



El café de Pombo
José Gutiérrez Solana (1920)





5. Ahora vas a leer otro texto de don Benito Pérez Galdós y también de la obra, *Fortunata y Jacinta*. Como dijimos en la lectura anterior, también aquí podrás preguntar todo el vocabulario que no entiendas.

Juan Pablo Rubín no podía vivir sin pasarse la mitad de las horas del día o casi todas ellas en el café.

[...]

Iba al café al medio día, después de almorzar, y se estaba hasta las cuatro o las cinco. Volvía después de comer, sobre las ocho, y no se retiraba hasta más de media noche o hasta la madrugada, según los casos. Como sus amigos no eran tan constantes, pasaba algunos ratos solo, meditando en problemas graves de política religión o filosofía, contemplando con incierto y soñoliento mirar las escayolas de la escocía, las pinturas ahumadas del techo, los

fustes de hierro y las mediascañas doradas. Aquel recinto y aquella atmósfera éranle tan necesarios a la vida, por efecto de la costumbre, que sólo allí se sentía en la plenitud de sus facultades. Hasta la memoria le faltaba fuera del café, y como a veces se olvidara súbitamente en la calle de nombres o de hechos importantes, no se impacientaba por recordar, y decía muy tranquilo: «En el café me acordaré».

[...]

Proporcionábale el café las sensaciones íntimas que son propias del hogar doméstico, y al entrar le sonreían todos los objetos, como si fueran suyos. Las personas que allí viera constantemente, los mozos y el encargado, ciertos parroquianos fijos, se le representaban como unidos estrechamente a él por lazos de familia. Hasta con la jorobadita que vendía en la puerta fósforos y periódicos tenía cierto parentesco espiritual.

Pero aunque Juan Pablo se encariñaba de este modo con el local, había cambiado de café bastantes veces en el espacio de cinco años. Equivalía esto a mudar de vivienda, y como todos los cafés de Madrid se parecen, lo mismo que se parecen las casas, Juan Pablo llevaba en sí propio su domesticidad, y a los dos días de frecuentar un café, ya se encontraba en él como en familia.

[...]

Al medio día era siempre de los retrasados, porque se levantaba tarde; por la noche era infaliblemente el primero. Rara vez, al entrar, encontraba ya allí a D. Evaristo González Feijoo o a Leopoldo Montes. La tertulia de la noche tenía su personal distinto de la del día, y eran pocos los que asistían a una y otra. Sólo Rubín era punto fijo en ambas. La peña aquella ocupaba tres mesas, y antes de que los parroquianos llegaran, el mozo les ponía a todos el servicio. Juan Pablo entraba a las ocho, cuando aún no había en el local más que tres o cuatro personas, y los mozos estaban de conversación sentados junto al mostrador. En este, el amo

o encargado preparaba los servicios, poniendo pilas de platillos de azúcar. Cada instante se abría la puerta de cristales para dar paso a algún parroquiano (que entraba quitándose la bufanda o desembozándose), y luego se cerraba con fuerte batacazo, para volverse a abrir en seguida con estridente chirrido de goznes mohosos. Era un estribillo abrumador... Chirris... entrada del individuo con su puro de estanco en la boca... después pum y otra vez chirris...

El amo saludaba desde el mostrador a algún parroquiano que le caía cerca. Los más gustaban de que se les sirviera el café sin ninguna tardanza, y daban palmadas si el chico no venía pronto. Juan Pablo entraba despacio y muy serio, como hombre que va a cumplir una obligación sagrada. Dirigía el paso gravemente hacia las mesas de la derecha y se sentaba siempre en el propio sitio con matemática exactitud. El mozo le saludaba en el momento de dar un restregón con el paño a la mesa, y él, contestando con cierta dignidad, frotábase las manos, se acomodaba bien en el asiento, conservando la capa sobre los hombros; después acercaba el vaso, poniendo a la derecha, a la discreta distancia a que se pone el tintero para escribir, el platillo del azúcar, y luego atendía a la operación de verter en el vaso la leche y el café, poniendo mucho cuidado en que las proporciones de ambos líquidos fueran convenientes y en que el vaso se llenara sin rebosar. Esto era elemental. Después cogía la cuchara con la mano izquierda y con la derecha iba echando pausadamente los terrones, dirigiendo miradas indulgentes a todo el local y a las personas que entraban. Como veterano del café sabía tomarlo con aquella lentitud y arte que corresponden a todo acto importante.

[...]

Allí brillaba espléndidamente esa fraternidad española en cuyo seno se dan mano de amigo el carlista y el republicano, el progresista de cabeza dura y el moderado implacable.

Fortunata y Jacinta, Benito Pérez Galdós

- a) ¿Qué crees que tiene que ver esta imagen con la personalidad de Juan Pablo Rubín? ¿Por qué? Discútelo con tu compañero



- b) Juan Pablo Rubín, habla de los gestos de los clientes y el camarero. ¿Qué gesto crees que utiliza el amo del bar para saludar? ¿Y los clientes cuando el camarero no venía pronto? ¿Y Juan Pablo cuando estaba dispuesto a beber placentemente su café? ¿Crees que estos gestos se siguen utilizando en España en nuestro siglo? ¿Cómo son en tu país? Explícaselo al resto del grupo y comentadlo.

Saludar (*Imágenes tomadas del Diccionario de gestos españoles):



Llamar al camarero



Beber el café con apetito



c) ¿Por qué en el último párrafo dice el texto que brillaba “la fraternidad española”? ¿Recuerdas quiénes eran los partidos políticos que se mencionan? ¿Piensas que también hoy existe ese tipo de fraternidad en los bares y en las cafeterías? ¿En nuestro tiempo, quiénes se reúnen en el café? ¿Solo los burgueses o también otro tipo de gente? Razónalo con tu compañero.



6. Lee la noticia publicada en el periódico, El País, y contesta a las preguntas:

MANERAS DE VIVIR >

Encendida loa a los bares

El bar español es un lugar a donde van las familias con los niños, una especie de modesta iglesia laica comunal

ROSA MONTERO
14 AGO 2015 · 18:34 CEST



“ Los bares son la piedra esencial de la cultura española. Ni las sevillanas ni el baile flamenco ni la Semana Santa ni el sol ni la siesta ni por supuesto los toros, que sólo son apoyados por un 35% de la población. No, señores: la identidad nacional se expresa en nuestro amor a los bares.”

ROSA MONTERO

Y es que los bares son la piedra esencial de la cultura española. Nuestra seña de identidad más evidente no son las sevillanas ni el baile flamenco ni la Semana Santa ni el sol ni la siesta ni por supuesto los toros, que sólo son apoyados por un 35% de la población. No, señores: la identidad nacional se expresa esencialmente en nuestro amor a los bares. Hay 350.000 establecimientos de hostelería en España, lo que supone uno por cada 132 habitantes.

Y es que los bares y cafés sirven para todo tipo de recados y encomiendas: se dejan y recogen llaves, paquetes, cartas, avisos. Son como una oficina de correos, una central de mensajería, una conserjería del barrio. Resulta muy difícil explicar a los extranjeros, sobre todo a los anglosajones, tan puritanos respecto al alcohol, que el bar español no tiene nada que ver con esos tugurios de perdición que ellos imaginan; que, por el contrario, es un lugar a donde van las familias con los niños, el techo bajo el que se reúnen los vecinos, una especie de modesta iglesia laica comunal (según la Coca-Cola, el 36% de los españoles va

habitualmente a los bares, es decir, los frecuenta varias veces a la semana, mientras que sólo hay un 13% que asiste a misa todos los domingos).

a) ¿Por qué la autora dice que son tan importantes los bares en España? ¿Podrías decir qué estereotipos menciona para demostrar que los bares sí son una seña de identidad española y otros tópicos no? ¿Tú qué opinas sobre los bares y también sobre los estereotipos españoles? ¿Son los bares importantes en tu país? Piensa una palabra para definir el bar español. Luego compartiremos todas nuestras reflexiones.

b) En parejas, vais a imaginar que uno de vosotros es un agente de viajes y el otro es un cliente español de otra ciudad que va a ir a Madrid a pasar unos días con un grupo de 9 amigos.

Agente turístico

Tendrás que explicar a tu cliente las distintas propuestas de rutas de bares que tiene en Madrid. Pregúntale sus gustos, cómo es él y cómo son sus amigos para saber cuál puede ser la mejor elección para él, pero ¡estúdiate bien las distintas ofertas, debes ser riguroso en tu trabajo!

Cliente

Vienes a lo que vienes, a comer, beber y disfrutar de Madrid, aunque la verdad es que no sabes muy bien qué elegir. Tendrás que explicar al agente qué es lo que más te gusta: el centro de la ciudad, las afueras... ¡en fin! ¡Tú decides!



Ruta de Tapas Madrid-La Latina-Cava Baja-Austrias



CARACTERÍSTICAS DE LA RUTA

- **Duración de la ruta:** 2 horas
- **Horario de inicio de la ruta:** 12:00h ó 20:00h
- **Número mínimo de asistentes:** 10 personas
- **Idioma:** español, inglés y francés

INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas es el barrio por excelencia de tapeo en Madrid. En sus calles **Cava Baja**, **Plaza de la Cebada**, alrededores de la **Plaza Mayor**..., se concentran multitud de tabernas con una sugerente oferta de vinos y tapas.

Por su ubicación en pleno centro de Madrid, oferta de ocio, gastronómica y turística, la **Latina** atrae tanto a un público residente en Madrid asiduo a sus locales como a muchos turistas nacionales y extranjeros de visita obligada por la zona.

TIPOS DE RUTAS Y PRECIOS

Disponemos de **4 opciones de ruta** en función del número de tabernas a visitar, vinos y tapas a degustar:

RUTA 1 Para abrir apetito	RUTA 2 Para comer ó cenar ligero	RUTA 3 Para comer ó cenar moderado	RUTA 4 Para comer ó cenar sin complejos
Visitaremos 4 tabernas degustando 1 vino y 1 tapa por bar	Visitaremos 5 tabernas degustando 1 vino y 1 tapa por bar	Visitaremos 4 tabernas degustando 1 vino y 2 tapas por bar	Visitaremos 5 tabernas degustando 1 vino y 2 tapas por bar
Desde 35€ por persona	Desde 40€ por persona	Desde 45€ por persona	Desde 50€ por persona

Los precios no incluyen IVA



Ruta de Tapas Madrid-Chueca



CARACTERÍSTICAS DE LA RUTA

- **Duración de la ruta:** 2 horas
- **Horario de inicio de la ruta:** 12:00h ó 20:00h
- **Número mínimo de asistentes:** 10 personas
- **Idioma:** español, inglés y francés

INTRODUCCIÓN

No identificada como una zona de chateo de vinos en Madrid, sino de restaurantes y sobre todo locales de copas, Chueca también ofrece la posibilidad de degustar pinchos y tapas en barra acompañados de una copa de vino.

Chueca está considerada el barrio gay de la capital, y en sus locales se dan cita público alternativo, curiosos y turistas atraídos por la excepcionalidad.

TIPOS DE RUTAS Y PRECIOS

Disponemos de **4 opciones de ruta** en función del número de tabernas a visitar, vinos y tapas a degustar:

RUTA 1 Para abrir apetito	RUTA 2 Para comer ó cenar ligero	RUTA 3 Para comer ó cenar moderado	RUTA 4 Para comer ó cenar sin complejos
Visitaremos 4 tabernas degustando 1 vino y 1 tapa por bar	Visitaremos 5 tabernas degustando 1 vino y 1 tapa por bar	Visitaremos 4 tabernas degustando 1 vino y 2 tapas por bar	Visitaremos 5 tabernas degustando 1 vino y 2 tapas por bar
Desde 35€ por persona	Desde 40€ por persona	Desde 45€ por persona	Desde 50€ por persona

Los precios no incluyen IVA



Ruta de Tapas Madrid-Retiro



CARACTERÍSTICAS DE LA RUTA

- Duración de la ruta: 2 horas
- Horario de inicio de la ruta: 12:00h ó 20:00h
- Número mínimo de asistentes: 10 personas
- Idioma: español, inglés y francés

INTRODUCCIÓN

Alejado del abarrotado centro, junto al pulmón verde de la ciudad, **Retiro** es una alternativa segura para los amantes del tapeo y buenos vinos. Esto ha sido posible gracias al ímpetu y buen hacer de jóvenes hosteleros con ideas muy claras.

Acuden a sus bares residentes del barrio a los que se han ido sumando fieles visitantes atraídos por la calidad y buen ambiente de los locales.

TIPOS DE RUTAS Y PRECIOS

Disponemos de **4 opciones de ruta** en función del número de tabernas a visitar, vinos y tapas a degustar:

RUTA 1 Para abrir apetito	RUTA 2 Para comer ó cenar ligero	RUTA 3 Para comer ó cenar moderado	RUTA 4 Para comer ó cenar sin complejos
Visitaremos 4 tabernas degustando 1 vino y 1 tapa por bar	Visitaremos 5 tabernas degustando 1 vino y 1 tapa por bar	Visitaremos 4 tabernas degustando 1 vino y 2 tapas por bar	Visitaremos 5 tabernas degustando 1 vino y 2 tapas por bar
Desde 35€ por persona	Desde 40€ por persona	Desde 45€ por persona	Desde 50€ por persona

Los precios no incluyen IVA



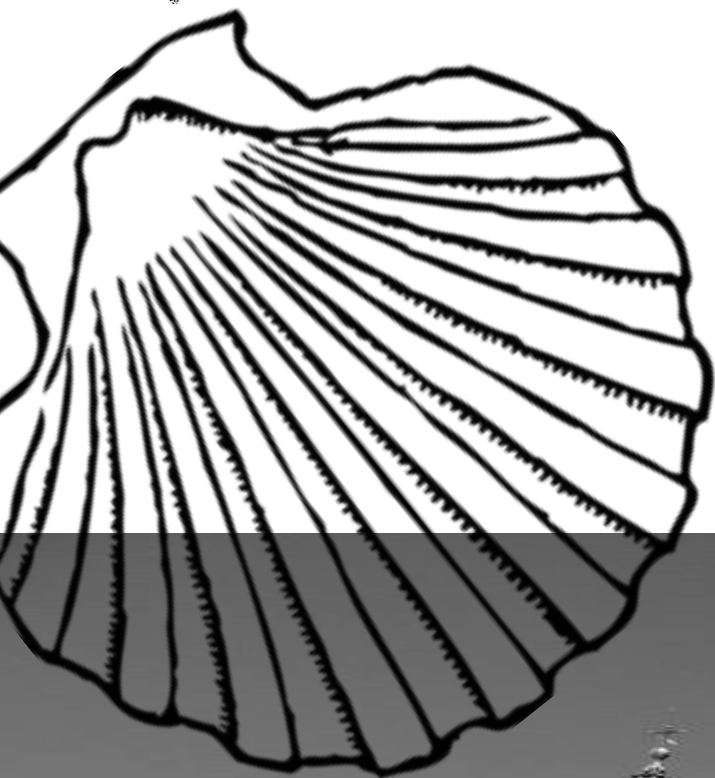


Diario

7. Valora tu actividad durante estas clases:

Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Ahora ya sé más sobre el uso de apodos e hipocorísticos en español.					
He valorado la lectura de los textos de Benito Pérez Galdós como un acercamiento a la cultura española de la época y de mi época.					
He aprendido muchas más cosas sobre los bares españoles y también sobre Madrid que antes no sabía.					
He mejorado mi español y lo he podido poner en práctica a través de actividades escritas, y orales.					

¡Y no te olvides de dejar tu opinión en el blog de la Unidad!
LAS HUELLAS DE LA CIUDAD



*Santiago de
Compostela: ciudad
universitaria*



HUELLAS DE LA CIUDAD



Lo que la naturaleza no da....

1. Observa las siguientes imágenes:



- a) ¿Sabes qué representan? ¿Podrías decir a qué ciudad pertenece cada logotipo?
¿Sabías algo sobre este tema? ¿Qué tienen en común todas ellas?
- b) Discute con tu compañero en qué universidad de estas seis te gustaría estudiar.
¿Por qué la has elegido? ¿Qué te llama la atención de ella? Razónalo con calma porque luego se lo tendrás que explicar al resto del grupo.
- c) Ahora vamos a ver un tráiler sobre Emilia Pardo Bazán, Los Pazos de Ulloa.
Adivina de qué ciudad universitaria habla en su novela. Solo puedes saber que era gallega...



2. A continuación, todos juntos, vamos a leer el siguiente fragmento de la novela, Los Pazos de Ulloa de doña Emilia Pardo Bazán:

*T*ranscurrido algún tiempo de vida familiar con suegro y cuñadas, don Pedro echó de menos su huronera. No se acostumbraba a la metrópoli arzobispal. Ahogábanle las altas tapias verdosas, los soportales angostos, los edificios de lóbrego zaguán y escalera sombría, que le parecían calabozos y mazmorras. Fastidiábale vivir allí donde tres gotas de lluvia meten en casa a todo el mundo y engendran instantáneamente una triste vegetación de hongos de

Escribe para introducir texto

seda, de enormes paraguas. Le incomodaba la perenne sínfonia de la lluvia que se deslizaba por los canalones abajo o retañía en los charcos causados por la depresión de las baldosas. Quedábanle dos recursos no más para combatir el tedio: discutir con su suegro o jugar un rato en el Casíno. Ambas cosas le produjeron en breve, no hastío, pues el verdadero hastío es enfermedad moral propia de los muy refinados y sibaritas de entendimiento, sino irritación y sorda cólera, hija de la secreta convicción de su inferioridad.

[...]

Tampoco allí se encontraba bien. Sofocábale cierta atmósfera intelectual, muy propia de ciudad universitaria. Compostela es pueblo en que nadie quiere pasar por ignorante, y comprendía el señorito cuánto se mofarían de él y qué chacota se le preparaba, si se averiguase con certeza que no estaba fuerte en ortografía ni en otras ías nombradas allí a menudo. Se le sublevaba su amor propio de monarca indiscutible en los Pazos de Ulloa al verse tenido en menos que unos catedráticos acatarrados y pergaminosos, y aun que unos estudiantes troneras, con las botas rojas y el cerebro caliente y vibrante todavía de alguna lectura de autor moderno, en la Biblioteca de la Universidad o en el gabinete del Casíno. Aquella vida era sobrado activa para la cabeza del señorito, sobrado entumecida y sedentaria para su cuerpo; la sangre se le requemaba por falta de esparcimiento y ejercicio, la piel le pedía con mucha necesidad baños de aire y sol, duchas de lluvia, friegas de espinos y escajos, i plena inmersión en la atmósfera montés!

No podía sufrir la nivelación social que impone la vida urbana; no se habituaba a contarse como número par en un pueblo, habiendo estado siempre de nones en su residencia feudal. ¿Quién era él en Santiago? Don Pedro Moscoso a secas; menos aún: el yerno del señor de la Lage, el marido de Nucha Pardo.

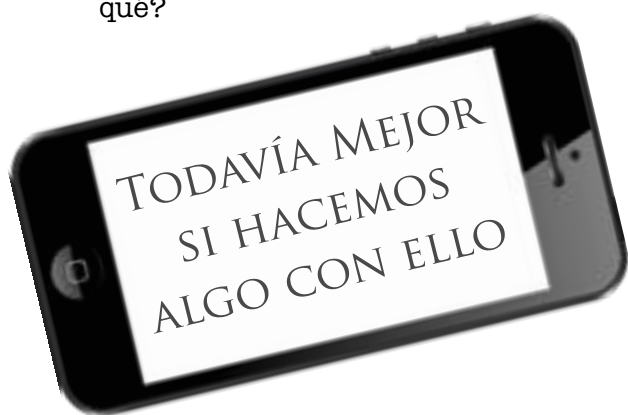
Los Pazos de Ulloa, Emilia Pardo Bazán



a) Una vez leído el texto y aclarado el significado de la mayoría de las palabras, encuentra todos aquellos nombres o adjetivos que te evoquen amargura y depresión. ¿Y los verbos? ¿A qué te recuerdan algunos como: ahogábanle o sofocábale?

b) Hemos hecho una clasificación de las principales palabras del texto en dos grupos. ¿De qué forma se relacionan estas con la actitud del personaje? ¿Qué le ocurre a este en Santiago? ¿Por qué se siente así?

c) Por parejas, intentad imaginar cómo es la personalidad de don Pedro ¿Cómo os le imagináis físicamente? ¿Y psíquicamente? ¿Os identificáis con él? ¿Sí? ¿No? ¿Por qué?



3. Completa las siguientes actividades:

a) Vas a ver un corto titulado: “Pipas”. Observa bien la escena. ¿De qué hablan las chicas en el video? ¿Cuál crees que es el mensaje?



b) Ahora todos en grupo: ¿La actitud de las chicas te recuerda a la de alguien? ¿A quién? ¿Consideras que es un tema que sigue presente en nuestra época? ¿Qué nos puedes decir de tu país?

c) Vuestro caso es distinto al de estos personajes. Enumera una serie de razones por las que consideras que hay que tener una buena formación, aunque la crisis económica a veces demuestre lo contrario:

d) Tus ganas de estudiar en la universidad y, sobre todo, tus ganas de hacerlo en España, te han animado a solicitar tu beca Erasmus en Santiago de Compostela, pero te han pedido, desde la facultad, una carta de motivación, porque...¡sorpresa! ¡Igual te ofrecen una beca! Demuestra tus ganas de vivir esta experiencia, tus ganas de visitar Santiago y Galicia y todo lo que vales, pero recuerda que la carta no puede ocuparte más de una cara.



Milán, 6 de junio de 2016

Estimado responsable del área de Relaciones
Internacionales de la Universidad de....



Diario

4. Valora tu actividad durante estas clases:

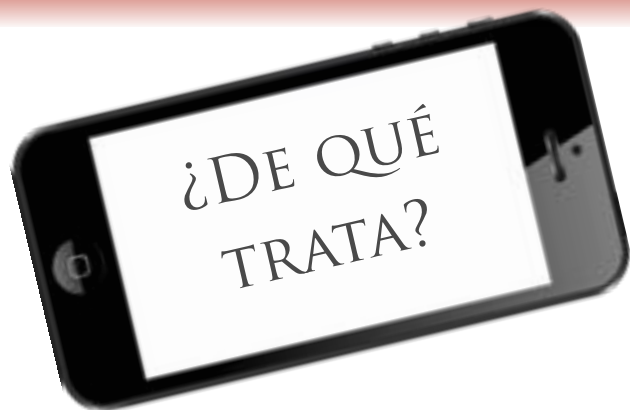
Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Ahora ya sé más cosas sobre las universidades españolas					
He entendido el valor de la novela realista como instrumento para acercarnos a problemas y actitudes que se repiten en el presente					
He mejorado mi expresión escrita redactando mi carta de motivación					

¡Y no te olvides de dejar tu opinión en el blog de la Unidad!



Oviedo: gente y colores grises





Luces y sombras

1. Lee la siguiente frase ¿Quién habla? ¿Quién puede ser el protagonista? ¿Y la presa?

Era una presa que le disputaban, pero que acabaría de devorar él solo

a) La frase que has leído está extraída de La Regenta, obra maestra del escritor, Leopoldo Alas Clarín y del que veremos a continuación un tráiler.

2. Vamos a leer un fragmento de La Regenta entre todos. Pararemos la lectura si es necesario para saber el significado de las palabras que no se entiendan. Después, de forma individual, contestaréis a las preguntas que se plantean.

Don Fermín contemplaba la ciudad. Era una presa que le disputaban, pero que acabaría de devorar él solo.

[...]

Alrededor de la catedral se extendía, en estrecha zona, el primitivo recinto de Vetusta. Comprendía lo que se llamaba el barrio de la Encimada y dominaba todo el pueblo que se había ido estirando por Noroeste y por Sudeste. Desde la torre se veía, en algunos patios y jardines de casas viejas y ruinosas, restos de la antigua muralla, convertidos en terrados o

paredes medianeras, entre huertos y corrales. La Encimada era el barrio noble y el barrio pobre de Vetusta. [...] El Magístral veía a sus pies el barrio linajudo compuesto de caserones con ínfulas de palacios; conventos grandes como pueblos; y tugurios, donde se amontonaba la plebe vetustense, demasiado pobre para poder habitar las barriadas nuevas allá abajo, en el Campo del sol, al Sudeste, donde la Fábrica Vieja levantaba sus augustas chimeneas, en rededor de las cuales un pueblo de obreros había surgido. El humo y los silbidos de la fábrica le hacían dirigir miradas recelosas al Campo del Sol; allí vivían los rebeldes; los trabajadores sucios, negros por el carbón y el hierro amasados con sudor; los que escuchaban con la boca abierta a los energúmenos que les predicaban igualdad, federación, reparto, mil absurdos, y a él no querían oírle cuando les hablaba de premios celestiales, de reparaciones de ultra-tumba. No era que allí no tuviera ninguna influencia, pero la tenía en los menos. Ciertamente que cuando allí la creencia pura, la fe católica arraigaba, era con robustas raíces, como con cadenas de hierro. Pero si moría un obrero bueno, creyente, nacían dos, tres, que ya jamás oírían hablar de resignación, de lealtad, de fe y obediencia. El Magístral no se hacía ilusiones. El Campo del Sol se les iba. Las mujeres defendían allí las últimas trincheras. Poco tiempo antes del día en que De Pas meditaba así, varias ciudadanas del barrio de obreros habían querido matar a pedradas a un forastero que se titulaba pastor protestante; pero estos excesos, estos paroxismos de la fe moribunda más entristecían que animaban al Magístral. -No, aquel humo no era de incienso, subía a lo alto, pero no iba al cielo; aquellos silbidos de las máquinas le parecían burlescos, silbidos de sátira, silbidos de látigo. Hasta aquellas chimeneas delgadas, largas, como monumentos de una idolatría, parecían parodias de las agujas de las iglesias...

[...]

El Magístral volvía el catalejo al Noroeste, allí estaba la Colonia, la Vetusta novísima, tirada a cordel, deslumbrante de colores vivos con reflejos acerados; parecía un pájaro de los bosques de América, o una india brava adornada con plumas y cintas de tonos discordantes. Igualdad geométrica, desigualdad, anarquía cromáticas. En los tejados todos los colores del iris como en los muros de Ecbátana; galerías de cristales robando a los edificios por todas partes la esbeltez que podía suponerseles; alardes de piedra inoportunos, solidez afectada, lujo

vocínglero. La ciudad del sueño de un indiano que va mezclada con la ciudad de un usurero o de un mercader de paños o de harinas que se quedan y edifican despiertos. Una pulmonía posible por una pared maestra ahorrada; una incomodidad segura por una fastuosidad ridícula. Pero no importa, el Magistral no atiende a nada de eso; no ve allí más que riqueza; un Perú en miniatura, del cual pretende ser el Pizarro espiritual. Y ya empieza a serlo. Los indianos de la Colonia que en América oyeron muy pocas misas, en Vetusta vuelven, como a una patria, a la piedad de sus mayores: la religión con las formas aprendidas en la infancia es para ellos una de las dulces promesas de aquella España que veían en sueños al otro lado del mar. Además los indianos no quieren nada que no sea de buen tono, que huela a plebeyo, ni siquiera pueda recordar los orígenes humildes de la estirpe; en Vetusta los descreídos no son más que cuatro pillos, que no tienen sobre qué caerse muertos; todas las personas pudientes creen y practican, como se dice ahora.



La Regenta, Leopoldo Alas "Clarín"

- a) La mirada de Don Fermín discurre por tres zonas distintas de Vetusta, que como ya hemos dicho, representaría a la ciudad de Oviedo. Sin embargo, la mirada del Magistral no es la misma en cada una de esas partes. Intenta rellenar el siguiente cuadro y observar las diferencias. Anota las descripciones, adjetivos o imágenes que utiliza para describir estas tres zonas.

Barrio de la Encimada	Campo del sol	La Colonia

b) ¿A qué clases sociales representan estos tres barrios? ¿A quién representa don Fermín? ¿Crees que la pertenencia a estos grupos sociales y la de Fermín al suyo condicionan su actitud en cada uno de los barrios?

c) ¿Piensas que esta descripción tan precisa y visual de la realidad de la ciudad de Vetusta puede esconder una denuncia o crítica social? Lo pondremos en común.



3. Vamos a centrarnos en las tareas finales. Atentos a lo que nos dicen:

a) En grupos de 3 personas, vais a hacer un pequeño trabajo de investigación dentro del aula. No os puede llevar más de 15 minutos. Tendréis que hacer lo siguiente:

- Explicar a vuestros compañeros qué son los indianos (con una búsqueda previa de información).
- Elegir la figura de un indiano del norte y explicar cuál fue su trayectoria vital.
- Comparar la figura del indiano con la de los jóvenes que hoy en día emigran a otros países para buscar trabajo y prosperar en la vida. Comentad cómo es la situación en vuestro país.

b) Finalmente, haremos un debate en el aula. Dividiremos la clase en tres grupos. Cada uno representará a un barrio y tendrá que defender sus intereses. El tema del debate será el siguiente:

SI YO FUERA EL ALCALDE DE OVIEDO EN LA ACTUALIDAD... (RECORDAD QUE DEBÉIS PONEROS EN LA PIEL DE VUESTROS PERSONAJES)

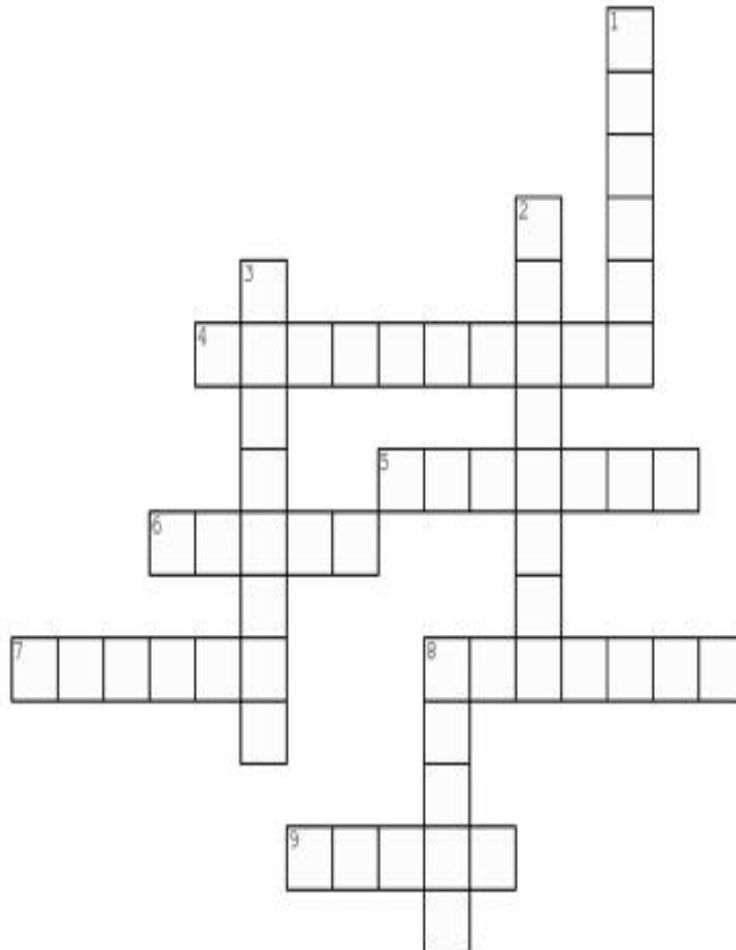
Nubes de ciudad



1. Rellena el siguiente crucigrama y reflexiona sobre la siguiente pregunta: ¿qué tienen en común todas las palabras que has adivinado?



LAS HUELLAS DE LA CIUDAD



Created with TheTeachersCorner.net [Crossword Puzzle Generator](#)

Horizontal

- 4.** País conocido porque llueve
- 5.** En ambientes cercanos al mar hay muchasi hace calor sofoca, si hace frio provoca que se te meta por los huesos
- 6.** Son blancas, están en el cielo. Si se oscurecen, llega el mal tiempo
- 7.** Cuando llueve mucho se forman
- 8.** Lluvia fuerte
- 9.** Las necesitamos para los charcos

Vertical

- 1.** Sinónimo de precipitación
- 2.** Rayos, truenos...
- 3.** Animales que viven en el agua, a veces...como la rana
- 8.** También cuando llueve son las primeras que avisan

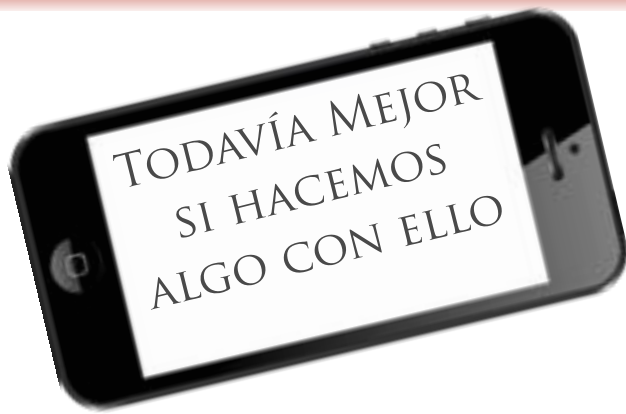


2. Vamos a leer otro fragmento más de La Regenta. Como siempre, pregunta durante la lectura todas aquellas dudas que tengas. ¡Buen viaje! ¡Lleva paraguas!

Con Octubre muere en Vetusta el buen tiempo. Al mediar Noviembre suele lucir el sol una semana, pero como si fuera ya otro sol, que tiene prisa y hace sus visitas de despedida preocupado con los preparativos del viaje del invierno. Puede decirse que es una ironía de buen tiempo lo que se llama el veranillo de San Martín. Los vetustenses no se fían de aquellos halagos de luz y calor y se abrigan y buscan su manera peculiar de pasar la vida a nado durante la estación odiosa que se prolonga hasta fines de Abril próximamente. Son anfibios que se preparan a vivir debajo del agua la temporada que su destino les condena a este elemento. Unos protestan todos los años haciéndose de nuevas y diciendo: «¡Pero ve usted qué tiempo!». Otros, más filósofos, se consuelan pensando que a las muchas lluvias se debe la fertilidad y hermosura.

La Regenta, Leopoldo Alas "Clarín"

- a) ¿Por qué los vetustenses pasan a nado la estación odiosa? ¿Cuál es la estación odiosa? ¿Por qué el narrador les describe como anfibios?
- b) ¿Por qué dice el texto que es ironía de buen tiempo lo que se llama el veranillo de San Martín? En parejas y muy rápido, buscad qué es el veranillo de San Martín.
- c) En parejas, pensad un momento. ¿Cómo pensáis que es el tiempo durante el verano en ciudades del norte como Oviedo? ¿Hace calor? ¿O frío?



3. Imagina que tienes un viaje programado a Oviedo a principios de Septiembre. Has estado investigando y como no sabías qué plan tener, has pensado lo siguiente:

- a) Si hace sol, te quedas a dormir en Gijón, ciudad con una playa bastante grande, San Lorenzo, donde poder pasar un maravilloso fin de semana. Tu hotel se llama Silken Ciudad Gijón.
- b) Si llueve, te quedarás en Oviedo, porque así aprovecharás para conocer con más detalle la ciudad de La Regenta, sus calles, el Teatro Campoamor, la catedral de don Fermín. Has reservado en el hotel NH Principado.
- c) Si hace nublado, te irás a la parte oriental de Asturias, que limita con Cantabria, porque te hace especial ilusión conocer el Archivo de Indianos y su museo, así que te quedarás en el Gran Hotel Paraíso de Llanes.

El problema es que has reservado en tres sitios. Mira el mapa meteorológico y decide. Tendrás que escribir, al menos, a uno de los hoteles reservados para no quedar como un maleducado. Tiene que ser un correo donde expliques bien cuál ha sido tu problema...



Para

Agregar un asunto

Agregue un mensaje o anexe un archivo

Enviar

Descartar







Diario

7. Valora tu actividad durante estas clases:

Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Ahora ya sé más sobre la ciudad de Oviedo					
He aprendido a entender que las desigualdades sociales y los poderes en cada época evolucionan, pero son lo mismo					
Me he dado cuenta de que la técnica realista en La Regenta nos permite recorrer ciudades y saber más sobre su organización social o su tiempo					
He valorado la importancia de acercarme, a través de aspectos culturales tan básicos como el clima y la geografía, a la cultura española de sus ciudades del norte					

¡Y no te olvides de dejar tu opinión en el blog de la Unidad!



*Santander:
turismo y playa
en el Norte*





El Sardinero...



c) Ahora intenta situar las siguientes fotografías en el mapa de arriba ¿Qué lugares de Santander son?:



d) ¿Crees que Santander es una ciudad turística? ¿Piensas que en el siglo XIX lo era? ¿Quieres saber más? Lee el siguiente texto, pero antes vamos a informarnos un poco más sobre su autor. Mira el siguiente tráiler.



2. Vamos a leer este texto de don José María de Pereda, el autor de *la Montaña...* luego tendrás que contestar a las preguntas planteadas:

El Sardínero, en cuyas soledades se alzó en breves días un edificio, uno solo, destinado a fonda y hospedería, había vuelto a quedarse desierto y abandonado de todos, por obra de un lamentable suceso ocurrido en sus playas. Pasaban veranos y solamente algún entoldado carro del país, que servía de vehículo y de tienda de campaña a tal o cual necesitado de los tónicos vapuleos de las olas, se veía por allí de tarde en cuando; nos visitaban durante media semana los distinguidos herpéticos de Ontaneda, o lo menos vulgar entre los reumáticos de las Caldas o de Viesgo, al fin de sus temporadas, amén de unas cuantas familias «del interior» que por inexcusable necesidad venían a remojar sus lamparones en las playas de San Martín; y por lo tocante a la gente menuda, que no tenía vapores al Astillero, ni trenes a Boo, ni tranvías urbanos, ni sociedades de baile por lo fino, ni otras recreaciones que tanto abundan ahora; ni estaban absorbidos los pensamientos de los unos por los arduos problemas sociales, ni se desvelaban las otras con los cuidados de remendar en usos y atavío a las señoras de copete, merendaba en el Verdoso o en Pronillo, o triscaba tan guapamente en el Reganche o en los prados de San Roque, con variantes de paseo en los mercados del Muelle, cuando el tiempo no permitía lucir al aire libre los trapillos domingueros.

José María de Pereda

- a) ¿Cómo describe el autor el Sardinero a principios del siglo XIX? ¿Es un destino turístico o todavía no veraneaba allí la gente?
- b) ¿A qué se refiere con la gente menuda? ¿Qué costumbre tenían estos en el pasado? ¿Y qué costumbres tiene en el momento en el que escribe Pereda la novela?
- c) Cuando leíamos La Regenta, veíamos cómo en el texto había una profunda crítica social? ¿Existe esta crítica en Pereda? Observa que añade: “ni estaban absorbidos los pensamientos de los unos por los arduos problemas sociales” ¿A quiénes se refiere? ¿Crees que esta actitud del escritor puede estar relacionada con su pensamiento? Coméntalo con tu compañero.



¿Sabías que...?

El Palacio de la Magdalena es el edificio más emblemático de la ciudad de Santander y uno de los más destacados ejemplos de la arquitectura civil del norte de España. Se encuentra, presidiendo un majestuoso paisaje, en lo más elevado de la Península del mismo nombre. Su construcción, entre 1908 y 1912, siguiendo los planos de Gonzalo Bringas y Javier González de Riancho, fue consecuencia de la iniciativa municipal: el Ayuntamiento quiso regalar a los Reyes Alfonso XIII y Victoria Eugenia una residencia de verano que consolidara la tradición estival que ya estaba arraigando en la ciudad y su provincia. Los monarcas y sus hijos disfrutaron de los veranos santanderinos entre 1913 y 1930. Al parecer, fue la Reina, llamada Ena en la intimidad familiar, quien disfrutó especialmente de un paisaje y una arquitectura muy próximos a los ingleses que le eran naturales: escritores y poetas evocaron su nostalgia de la isla de Wight, de hecho, asociándola a su presencia santanderina y su posterior exilio.

Fuente: <http://palaciomagdalena.com/es/historia/>



3. Te ha llegado el siguiente anuncio para una noche de hotel en Santander con posibilidad de desayunar en el Palacio de la Magdalena:

Silvia
¿Qué tal en Santander?
Genial, ¿verdad? 9:23

Si te digo dónde estoy desayunando, no me crees 9:28 ✓

desayuno en Palacio

breakfast at the Palace

Disfruta de tu hotel en Santander y desayuna gratis en el Palacio de La Magdalena. Una oportunidad única que te ofrece el Ayuntamiento de Santander como parte de la promoción turística de la ciudad.

Enjoy your accommodation in Santander and have a free breakfast at the Magdalena Palace. A golden opportunity offered by Santander Council as part of the city tourist promotion.

ADemás, una vez tu reserva esté confirmada, entrado a **IBERIA.ES** desde nuestra web, obtendrás un 15% de descuento en cualquier billete aéreo con destino SANTANDER

Fuente: <http://santanderspain.info/wp-content/uploads/>

HUELLAS DE LA CIUDAD

HABITACIÓN
+ DESAYUNO
77€
★★★★★



EUROSTARS HOTEL REAL
Pº Alonso Gallardo, 28
T. 942 272 550
www.hotelreal.es

HABITACIÓN
+ DESAYUNO
66€
★★★★



BAHÍA
Calle, 22
T. 942 205 000
www.hotelbahiasantander.com



GRAN HOTEL VICTORIA
Mª Luisa Pelayo, 38
T. 942 291 100
www.granhotelvictoria.com



HOYUELA
Av. de los Hoteles, 7
T. 942 282 628
www.hotelhoyuela.es



PALACIO DEL MAR
Av. Cantabria, 3
T. 942 382 400
www.hotel-palaciodelmar.com



SANTEMAR
Joaquín Costa, 28
T. 942 382 400
www.hotelesantemar.com



SILKEN COLOSSEUM
Plaza de los Remedios, 1
T. 942 318 081
www.hotelcoliseum.com



SILKEN RÍO SANTANDER
Av. Reina Victoria, 153
T. 942 274 300
www.hotelriosantander.com



VINCCI PUERTO RICO
Castellón, 25
T. 942 225 000
www.vinccihoteles.com

HABITACIÓN
+ DESAYUNO
55€
★★★



AIDA SANTANDER
Calle de la Rata, 3
T. 942 212 400
www.aidasantanderhotel.com



CHIKI
Av. Manuel García Laga, 9
T. 942 282 700
www.hotelchiqui.com



DON CARLOS
Calle de St. Moisés, 20-22
T. 942 281 046
www.hotelesapartamentosdoncarlos.com



NH CIUDAD DE SANTANDER
Menéndez Pelayo, 13-15
T. 942 319 900
www.nh-hotels.com



CITYEXPRESS SANTANDER PÁRAMOS
Adolfo García Bardo, 1
T. 942 352 266
www.dormitohoteles.com



PINAR
Rúa de Alde, 75
T. 942 347 666
www.hotel-pinar.com



SAN MILLÁN
Ortega y Gasset, 44 (Peñacastillo)
T. 942 345 477
www.hotelesanmillan.net

CONDICIONES DE LA PROMOCIÓN

- En el momento de hacer la reserva, el cliente seleccionará la categoría del hotel, no el establecimiento.
- El propio hotel que le ha sido asignado realizará la confirmación poniéndose en contacto con el/la interesado/a.
- Las habitaciones ofertadas asociadas a esta promoción son dobles.
- Se ofrecerán 50 habitaciones para las noches de los viernes y 50 habitaciones para las noches de los sábados.

a) En parejas, tendréis que decidir qué opción de la oferta elegir.

b) A continuación, una vez elegida la opción de hotel y desayuno, tendréis que escribir un correo electrónico para hacer vuestra reserva a: turismo@ayto-santander.es



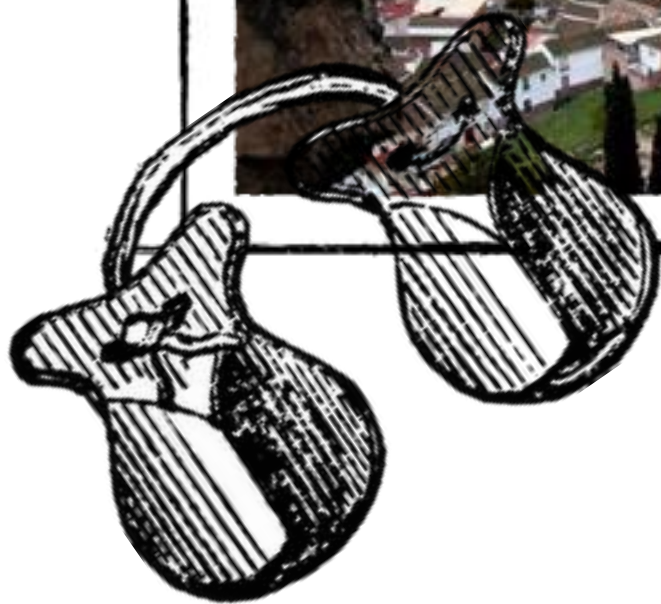
Diario

4. Valora tu actividad durante estas clases:

Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Ahora ya sé más cosas sobre el turismo en el norte de España					
He entendido el valor de la novela realista como instrumento de crítica de las costumbres modernas					
He aprendido a discutir las distintas opciones de viaje y a hacer reservas a través de correo electrónico					

¡Y no te olvides de dejar tu opinión en el blog de la Unidad!

Las fiestas en Andalucía





Día de Feria

1. Lee la siguiente noticia publicado en el Diario de Córdoba y contesta a las preguntas:

El Centro Andaluz del Diseño, Surgenia, con sede en Córdoba, ha realizado una encuesta acerca de la imagen que tienen de Andalucía el resto de los españoles. El objetivo era el de disponer de datos con los que diseñar una estrategia con la que intentar crear producto con un estilo propio andaluz que sea reconocido por todo el mundo.

El 90% de los encuestados tiene una buena opinión de esta tierra y la principal conclusión extraída es que "Andalucía es conocida por todo lo que ha transmitido y vendido tradicionalmente; evoca vacaciones, verano y turismo". La encuesta indaga en la opinión de sus entrevistados sobre diversos aspectos, para acabar abordando el terreno de la moda. Se considera que Andalucía fuera de España es "España por excelencia" asegurando además que es la Comunidad Autónoma que mejor cae a todo el mundo. Los españoles que mejor nos conocen son los de Madrid y los que menos los de Bilbao, que además es donde más peso tienen los tópicos negativos.

Pero al preguntar por la población se considera que somos "gentes acogedoras, alegres, tranquilas, cercanas, de relación cómoda, pero también exageradas, frívolas, poco profundas y vagas". Sin embargo, apunta el trabajo que la realidad basada en la experiencia es que los andaluces "son tan profesionales como cualesquiera y ofrecen una imagen positiva, realizan productos de lujo y calidad de vida". Entre lo más atractivo aparece la herencia histórico cultural (el arte en el sentido más amplio, canto, baile, etcétera), pero en ese aspecto, se ve negativo el mundo de los toros y el concepto de lo andaluz como identidad de lo español. Respecto al carácter, se destaca la cordialidad, la simpatía, la amabilidad, la frescura y la tranquilidad, pero como aspectos negativos se señalan las relaciones personales superficiales, además de la falta de lealtad en términos de amistad. El entorno gusta, pero consideran que hace un calor excesivo.

El Diario de Córdoba, 11/07/2012

a) ¿Qué imagen tienen los españoles de Andalucía? Rellena el cuadro e indica cómo la describen:

POSITIVO	NEGATIVO

b) Ahora observa esta otra imagen, que muestra cómo ven los andaluces al resto de los españoles.



c) ¿Qué te llama la atención de la imagen? ¿Piensas que en ambas noticias se está hablando de estereotipos? ¿Cómo veis en tu país a los españoles? ¿Como vemos nosotros a los andaluces? ¿Qué piensas al respecto? ¿Conoces algún estereotipo sobre tu país? Comentadlo en grupos de 3 y con vuestro profesor.

d) Quien sí era andaluz y supo captar el espíritu de esta bonita tierra fue Juan Valera o Juanito Valera, como más os guste. En su novela, Juanita la Larga saldrán a relucir a escena muchas escenas andaluzas. Si te parece, antes de leer la lectura, vamos a ver un tráiler del escritor.



2. Vamos a leer un fragmento de la novela, Juanita la Larga. Estad atentos por si no entendéis alguna palabra, que no se os olvide preguntar.

Las tiendas a las que se agolpaba más gente eran las de juguetes y muñecos. Apenas había chicuelo que no fuese obsequiado por sus padres o por los amigos de sus padres con un pito, con una trompeta o con un tambor. Y como casi todos desplegaban en seguida su capacidad musical en los instrumentos que les habían mercado, el aire resonaba con marcial y alegre, aunque algo discordante armonía. Ni faltaban en las tiendas de muñecos trompas merinas, siempre-tiesos, sables y fusiles de madera y de latón, y especialmente Santos Domíngos de diversos tamaños, todos de barro cocido y pintado de vivísimos colores. Estas imágenes eran las que más se vendían, porque el santo inspiraba en el pueblo devoción fervorosa.

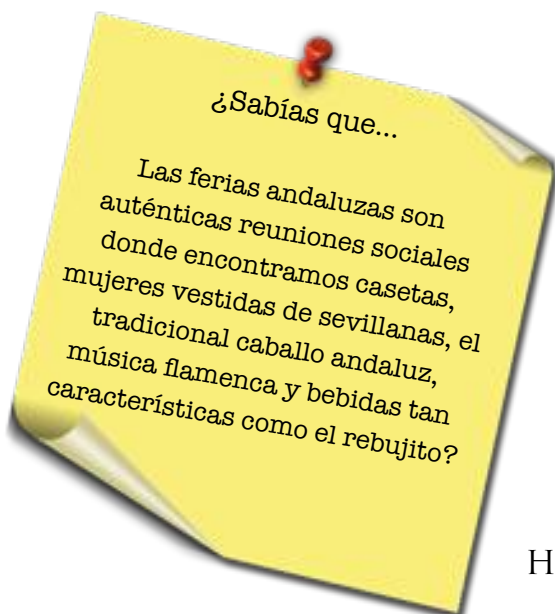
El ambiente estaba embalsamado por el aroma del aceite frito de más de quince buñolerías donde gitanas viejas y mozas freían y despachaban de continuo esponjados buñuelos, que unas personas se comían allí mismo con aguardiente o con chocolate, y otras se los llevaban a su casa ensartados todos en un largo, flexible y verde junco.

Ni faltaban allí tampoco puestos de exquisitas frutas; pero los que más atraían la atención de los chícuelos, eran los de almequinas, ya que, además del gusto de comérselas, proporcionaban la diversión de ejercitar la puntería tirando al blanco. Cada muchacho que compraba almequinas, compraba también un canuto de caña, cerbatana por donde, después de haberse comido la poca y negra carne de la fruta, disparaba soplando el huesecillo redondo y duro. Estos proyectiles corrían silbando por el aire como las balas en una reñida batalla, salvo que eran mucho más inocentes, pues apenas hacían daño, si por una maldita y rara casualidad no acertaban a darle a alguien en un ojo, pues entonces bien podían dejarle tuerto. Caso tan lastimoso, sin embargo, rara vez ocurre y, por consiguiente, la muchedumbre se paseaba tranquila en medio de aquel feroz tiroteo.

Había, por último, en la feria nocturna siete u ocho mesillas de turrón y hasta tres confiterías, donde lo que con más abundancia se despachaba eran las yemas, los roscos de huevo y las batatas enconfitadas.

Juanita la larga, Juan Valera

a) ¿De qué trata el texto? ¿Qué ocurre en la villa andaluza de Villalegre?



HUELLAS DE LA CIUDAD

b) Valera en el fragmento actúa como un pintor que es capaz de captar todo el colorido de la fiesta, pero también consigue despertar otros sentidos : gusto y olfato. Encuentra todas las expresiones, palabras, adjetivos o descripciones que hagan referencia a nuestros sentidos:

VISTA	OÍDO	GUSTO	OLFATO

c) ¿Te acuerdas que cuando leíamos a Pereda o a Clarín, nos dábamos cuenta de se escondía detrás de ellos una actitud crítica contra la realidad. ¿Qué piensas que ocurre aquí? ¿Crees que Valera refleja su escena con alguna finalidad? Comparte tu opinión con tu compañero.

d) En la escena observamos un interesante desfile de comida típica de las villas andaluzas. ¿Sabrías unir cada palabra con su imagen? Ponte a prueba:

Yemas

Almeceñas

Buñuelos

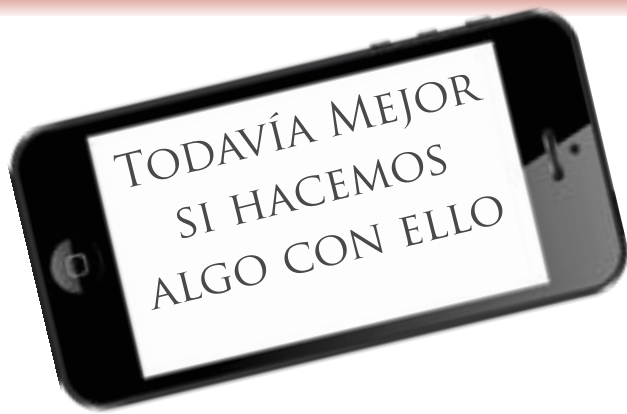
Roscos de huevo

Batatas enconfitadas







3. Observad el siguiente anuncio, es de una feria de Sevilla en Primavera:



HUELLAS DE LA CIUDAD

a) ¿Qué os llama la atención del anuncio? ¿Pensáis que la fiesta que describe Valera podría tener un anuncio así?

b) Ahora volvamos al Siglo XXI. Os han llamado de la Asociación de Fiestas cordobesas para que promocionéis en vuestro país la feria de su pueblo. Saben que conocéis la cultura y que sabéis cómo es el ambiente. Así que, en grupos de 5, idead un anuncio que ayude a vender en el exterior estas fiestas. Habrá un jurado y el grupo que gane tendrá una sorpresa. ¡Manos a la obra!



HUELLAS DE LA CIUDAD



Diario

4. Valora tu actividad durante estas clases:

Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Ahora ya sé más sobre las costumbres y fiestas andaluzas					
He entendido el valor de la novela realista como instrumento para recrear cuadros y escenas de la vida cotidiana					
Me he dado cuenta de que muchas veces hablamos de otros lugares basándonos en estereotipos, cuando no tendría por qué ser así					

¡Y no te olvides de dejar tu opinión en el blog de la Unidad!

Autoevaluación

1. Valora tu actividad durante el desarrollo de esta propuesta, así como el tipo de actividades y la actitud del profesor. Señala abajo qué es lo que más te ha gustado y alguna sugerencia para mejorarlo

Valora de 1 a 5	1	2	3	4	5
Entiendo el valor de la novela como una herramienta de aproximación cultural y sé relacionarla con mi entorno					
Valoro la lectura de Galdós, Emilia Pardo Bazán, Pereda, Clarín y Valera como una experiencia para conocer la realidad cultural de la época y saber relacionarla con el presente					
Las actividades me ha parecido muy interesantes					
La profesora ha sido amable y me ha ayudado en todo momento					

ANEXO II:

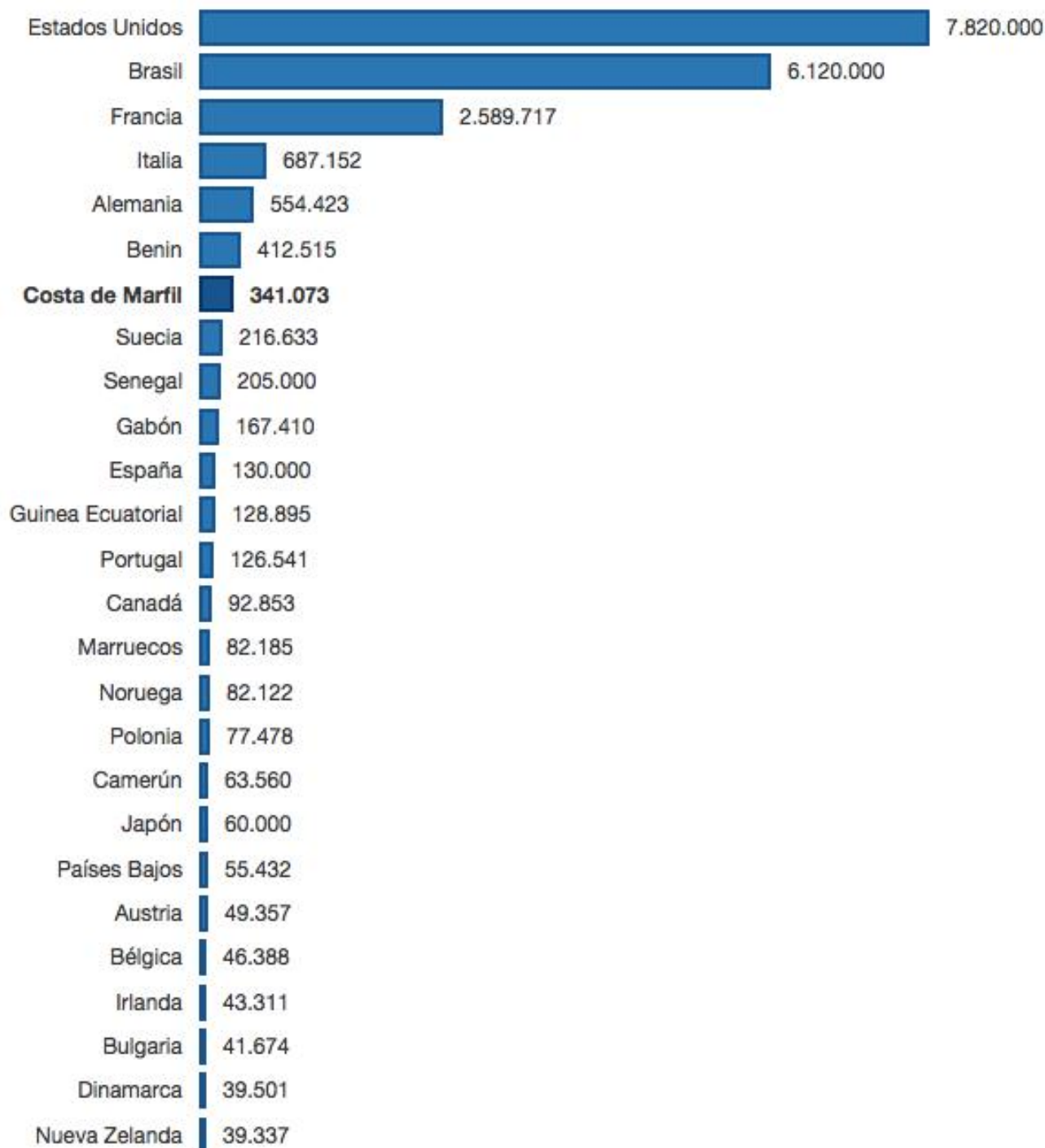
- Artículo de *La Vanguardia* extraído de:

<http://www.lavanguardia.com/vangdata/20150622/54432960001/cuantos-estudiantes-de-espanol-hay-en-el-mundo.html>



Estudiantes de español en el mundo (2014)

Este gráfico muestra el número aproximado de estudiantes de español en el mundo, clasificado por países:



ANEXO III:

- Inventario: *Referentes Culturales* de PCIC

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

Referentes culturales. Inventario

1. Conocimientos generales de los países hispanos

1.1. Geografía física		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.1.1. Climas ■ Estaciones <i>duración, ausencia de estaciones en algunos países, estación de lluvia, ausencia de fenómenos climáticos como la nieve en algunas latitudes.</i> — Imágenes asociadas al invierno en los distintos países hispanos — El desierto y la selva como símbolos de diferencias climáticas ■ Uso de las escalas termométricas Celsius y Fahrenheit según el país 1.1.2. Particularidades geográficas ■ Accidentes geográficos con proyección internacional los Andes, el río Amazonas, el golfo de México, la Pampa, el Salto del Ángel, el lago Titicaca, el istmo de Panamá, el estrecho de Gibraltar. ■ Diferentes representaciones del concepto de río entre los habitantes de los países hispanos imagen del río para un venezolano, con referente en el Orinoco / imagen del río para un español, con referente en el Tajo ■ Diferentes representaciones del concepto de llanura entre los habitantes de los países hispanos imagen de llanura para un argentino, con referente en la Pampa / imagen de llanura para un español, con referente en la Mancha	1.1.1. Climas ■ Fiestas y celebraciones asociadas a los cambios de estación <i>la noche de San Juan (España), Fiesta del Sol (Perú), Fiesta del Sol en Otavalo (Ecuador)...</i> 1.1.2. Particularidades geográficas ■ Accidentes geográficos — Ríos <i>Amazonas, Orinoco, Paraná (América del Sur); Duero, Ebro (España)...</i> Creencias rituales asociadas al río <i>el río como fuente de vida.</i> — Lagos <i>Titicaca (Bolivia), Nicaragua (Nicaragua), Petén Itza (Guatemala), Maracaibo (Venezuela)...</i> — Glaciares <i>Perito Moreno, Upsala (Argentina)...</i> — Cataratas <i>Iguazú (Argentina), Juanacatlán (México).</i> — Golfos <i>Venezuela (Venezuela, Colombia), Vizcaya (España), México (México)...</i> — Cabos <i>Hornos (Chile), Finisterre (España)...</i> — Bahías <i>Coronado (Costa Rica), La Habana (Cuba)...</i> — Volcanes <i>Nevado del Ruiz (Colombia), Teide (España), Popocatépetl (México)...</i> — Llanuras <i>la Pampa (Argentina), la Mancha (España)...</i> — Mesetas <i>Paraná (Argentina), Castilla (España)...</i> — Desiertos <i>Atacama (Chile, Perú).</i> — Cordilleras <i>los Andes (América del Sur), los Pirineos (España).</i> — Estrechos <i>Magallanes (Chile), Gibraltar (España)...</i> 1.1.3. Fauna y flora ■ Fauna de los países hispanos <i>llama (Bolivia, Perú), anaconda (Venezuela), jaguar (América Central), lince ibérico (España)...</i> — Fauna simbólica de ciudades, regiones o países hispanos <i>quetzal (Guatemala), cóndor (Colombia), llama (Bolivia).</i> ■ Flora de los países hispanos	1.1.1. Climas ■ Zonas climáticas de los países hispanos <i>mediterránea (España), tropical (Honduras), desierto cálido (Perú), bosque húmedo (Colombia), tundra (Chile)...</i> ■ Rituales relacionados con el clima <i>danzas, ritos...</i> 1.1.2. Particularidades geográficas ■ Accidentes geográficos — Picos <i>Aconcagua (Argentina), Teide (España), Huascarán (Perú)...</i> <i>El soroche o mal de altura</i> — Sierras <i>Sierra Maestra (Cuba), Sierra Morena (España), Sierra Madre (México)...</i> — Cascadas y saltos <i>Cola de Caballo (México), Salto del Ángel (Venezuela), Guairá (Paraguay), Tequendama (Colombia)...</i> — Deltas y estuarios <i>delta del Ebro (España), delta del Orinoco (Venezuela), marismas del Odiel (España), estuario de Reloncaví (Chile)...</i> — Istmos <i>Panamá (Panamá), Tehuantepec (México)...</i> — Altiplanos <i>Bolivia, Perú...</i> — Manglares <i>Nicaragua (Nicaragua), Yunque (Puerto Rico), Tacarigua (Venezuela)...</i> 1.1.3. Fauna y flora ■ Especies animales en peligro de extinción y especies protegidas <i>quetzal, mono araña, jaguar, puma, tucán, rayas de agua dulce, manatí, lince, buitre leonado.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.14.1] ■ Utilización por antonomasia de los nombres de animales para virtudes y defectos ■ Reflejo de los animales en la imaginería y el folclore populares

	<i>pino araucano (Chile), puya (Bolivia, Perú), yerba mate (Uruguay), cafeto (Colombia).</i> — Flora simbólica de ciudades, regiones o países hispanos <i>flor del ceibo (Argentina), drago (Canarias, España), flor de la canela (Lima, Perú), orquídea (Colombia).</i>	
--	---	--

1.2. Población		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Pueblos de los países hispanos - Minorías étnicas <i>gitanos, cunas, quichés, lacandones, chibchas, misquitos, mapuches, guaraníes, caribes, etnias africanas.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.1.3.] - Importancia de la población indígena	Atuendos típicos de etnias indígenas	- Civilizaciones precolombinas <i>olmecas, mayas, toltecas, incas, aztecas...</i> - Corrientes migratorias en los siglos xx y xxi en los países hispanos <i>causas principales de la emigración, principales destinos de los emigrantes.</i>

1.3. Gobierno y política		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.3.1. Poderes del Estado e instituciones - Sistemas de gobierno <i>monarquía parlamentaria, república, junta militar.</i> - Símbolos de los poderes del Estado y las instituciones <i>banderas, himnos nacionales.</i>	1.3.1. Poderes del Estado e instituciones - Importancia y lugar que ocupan los debates parlamentarios en la vida social y política 1.3.2. Derechos, libertades y garantías - Derechos y garantías de los ciudadanos - Derechos constitucionales <i>a la vida, a la educación libre y gratuita, al matrimonio igualitario, a la libertad de creencia.</i> - Actitudes y comportamientos de la sociedad ante la violación de derechos humanos y libertades <i>colaboración con ONG y asociaciones, recogida de firmas...</i>	1.3.1. Poderes del Estado e instituciones - Constituciones de los países hispanos - La articulación del Estado en los diferentes poderes - Poder ejecutivo <i>presidencia del Estado, consejo de ministros, procuraduría general...</i> - Poder legislativo <i>congreso, senado, cámara de diputados, asamblea legislativa...</i> - Poder judicial <i>corte suprema, tribunal constitucional, consejo de la magistratura, defensoría del pueblo...</i> - Pervivencia de tradiciones <i>Tribunal de las Aguas en Valencia (España).</i> 1.3.2. Derechos, libertades y garantías - Garantía de los derechos de las minorías en los pueblos hispanos - Las figuras del defensor del pueblo, defensor del consumidor, defensor del lector... - Legislación laboral <i>Estatuto de los Trabajadores, convenios colectivos</i> - Movimientos sindicales <i>movimiento jornalero en Andalucía (España), movimiento piquetero (Argentina), movimiento bananero (Costa Rica, Colombia).</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.6.] 1.3.3. Partidos políticos y elecciones - Campañas y programas electorales - Concepto de segunda vuelta electoral - Elecciones municipales y autonómicas

		■ Periodos legislativos ■ Partidos políticos e ideologías — Logotipos y siglas
--	--	--

1.4. Organización territorial y administrativa		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.4.1. Demarcación territorial y administrativa ■ Platos típicos de las demarcaciones territoriales <i>paella, gazpacho. (España); fajitas chicanas, cochinita pibil. (México).</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.4.1.] ■ Fiestas populares en las demarcaciones territoriales <i>Feria de Abril, Sanfermines (España); Fiesta de los Muertitos (México).</i> 1.4.2. Capitales, ciudades y pueblos ■ Capitales de los países hispanos <i>Buenos Aires, Caracas, Madrid, México D.F., Quito, Santiago de Chile.</i> — Lugares representativos <i>el Cerro de Montserrate (Bogotá), el Malecón (La Habana), la calle Corrientes (Buenos Aires), la Cibeles (Madrid).</i> ■ Ciudades con proyección internacional <i>Barcelona, Sevilla, Cartagena de Indias, Cuzco, Acapulco.</i> — Lugares de interés histórico, artístico o cultural <i>la Sagrada Familia (Barcelona); el acueducto (Segovia); el Castillo de San Felipe (Cartagena de Indias).</i> — Acontecimientos relevantes <i>las Fallas en Valencia (España), la Fiesta de las flores en Medellín (Colombia).</i>	1.4.1. Demarcación territorial y administrativa ■ Organización territorial en los países hispanos <i>provincias, departamentos, comunidades autónomas, distritos, cabildos...</i> ■ Órganos y células de gobierno <i>ayuntamiento, alcaldía, comuna...</i> ■ Idiosincrasia cultural <i>folclore, tradiciones, gastronomía, artesanía, música regional.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.1.1.] ■ Bebidas típicas de las demarcaciones territoriales <i>horchata, sidra (España); chicha, mazato de yuca (Perú); fresco de aguacate, guarapo costeño (Colombia).</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.4.1.] ■ Concepto de denominación de origen 1.4.2. Capitales, ciudades y pueblos ■ Ciudades importantes de los países hispanos <i>Cuzco, Maracaibo, Rosario, San Cristóbal de las Casas, Valencia.</i> ■ Ciudades que han sido declaradas Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO <i>Cáceres, Salamanca, Segovia, Toledo (España); Quito (Ecuador); centro histórico de Oaxaca, Zacatecas, Puebla (México); Sucre, Potosí (Bolivia); La Habana Vieja (Cuba); centro histórico de Lima (Perú).</i>	1.4.1. Demarcación territorial y administrativa ■ Órganos y células de los gobiernos autonómicos españoles <i>Comunidad Foral de Navarra, Generalitat de Catalunya.</i> — Estatutos de autonomía de las comunidades autónomas españolas ■ Los Estados federales <i>Argentina, México, Venezuela</i> — Constituciones de los Estados federales de Hispanoamérica ■ Capitales de las demarcaciones territoriales ■ Movimientos nacionalistas: raíces históricas 1.4.2. Capitales, ciudades y pueblos ■ Capitales de los países hispanos — Ideas y estereotipos asociados a la capitalidad <i>bienestar, centralismo, inmigración como garantía de mejora en el nivel de vida...</i> — Diferentes nociones de capitalidad <i>capital administrativa, comercial, cultural.</i> ■ Ideas y estereotipos asociados al concepto de provincia — Conceptos de provincialismo y provincianismo

1.5. Economía e industria		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Sistemas de pesos y medidas en los países hispanos <i>metro, kilo, vara, cuadra, libra, quintal, arroba.</i> ■ Monedas de los países hispanos <i>bolívar (Venezuela), colón (Costa Rica), córdoba (Nicaragua), lempira (Honduras), sucre (Ecuador).</i>	■ Principales recursos económicos de los países hispanos <i>exportación de café (Colombia, Ecuador, Perú.), exportación de cacao (América Central), producción de vino (Chile), producción de plata (México), producción de caña de azúcar (América Central), turismo.</i> — Principales zonas industriales — Principales zonas de producción agropecuaria	■ Leyes mercantiles y acuerdos de comercio libre <i>Mercosur, TLC (Tratado de Libre Comercio con América del Norte), B3 (Tratado de Libre Comercio entre Colombia, Venezuela y México), Acuerdo de Cartagena (Pacto andino), MCCA (Mercado Común Centroamericano).</i> ■ Sistemas fiscales y tipos de impuestos ■ Principales organizaciones empresariales de los países hispanos — Dirigentes y empresarios más importantes ■ Principales compañías de servicios (luz, electricidad, agua.) — Logotipos y siglas

1.6. Medicina y sanidad		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Sistemas sanitarios <i>Seguridad Social (España), Sanidad Pública (Argentina, Venezuela).</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.12.2.]	■ Médicos de los países hispanos con proyección internacional ■ Premios Nobel de Fisiología y Medicina en los países hispanos <i>Santiago Ramón y Cajal, Bernardo A. Houssay, Severo Ochoa, Baruj Benacerraf, César Milstein</i>	■ Sanidad pública y privada en España e Hispanoamérica [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.12.2.] — Principales hospitales y clínicas en España e Hispanoamérica — Seguros privados y mutuas — Siglas de organismos relacionados con el sistema sanitario <i>INSS (Instituto Nacional de la Seguridad Social), TGSS (Tesorería General de la Seguridad Social) (España); ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) (Colombia).</i> ■ Medicinas alternativas y complementarias <i>acupuntura, homeopatía, medicina energética.</i> ■ La paramedicina <i>medicina y tradición indígena, implantación de manos, chamanes, curanderos.</i> ■ Hitos de la historia de la Medicina en España e Hispanoamérica <i>medicina árabe, medicina azteca, medicina cubana.</i>

1.7. Educación		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Instituciones educativas <i>institutos de enseñanza secundaria, centros de formación para adultos, universidades.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1.] ■ Ciclos formativos <i>educación infantil, primaria, secundaria, formación profesional, bachillerato, enseñanza universitaria</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1.] ■ Universidades representativas de los países hispanos <i>Universidad de Salamanca, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Buenos Aires, Universidad de Puerto Rico.</i> — Logotipos y siglas	■ Pruebas de acceso a la Universidad en España e Hispanoamérica <i>prueba de selectividad (España), examen del ICFES (Colombia)</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1.] ■ Enseñanzas de idiomas <i>Escuelas Oficiales de Idiomas.</i> — Valor que se da al conocimiento de idiomas en la sociedad actual ■ Titulaciones <i>graduado, bachiller, egresado...</i> — Importancia y lugar que ocupa la titulación en la sociedad — Cursos y títulos de postgrado <i>Máster/Maestría, Experto (España); Magíster (Chile)..</i> ■ Símbolos asociados a la vida universitaria <i>la tuna, el Gaudeamus Igitur.</i> ■ Valor que se da a la educación intercultural <i>tolerancia, integración, pluriculturalismo.</i>	■ Educación a distancia <i>Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, España), Universidad de Educación a Distancia de América Latina (UNEDAL, México).</i> — Importancia y lugar que ocupa la educación a distancia en la sociedad actual ■ Enseñanza para necesidades educativas específicas <i>discapacidades físicas, psíquicas.</i> — Instituciones de enseñanza para necesidades educativas específicas <i>Programa de Educación de la ONCE (España), Fundación Paso a Paso (Venezuela).</i> ■ Enseñanza a inmigrantes [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., 1.15.2.] ■ Enseñanza en el exterior <i>Consejerías de Educación, institutos bilingües, escuelas europeas.</i> — Convenios con otras universidades en España e Hispanoamérica ■ Becas <i>programa Erasmus, programa Sócrates, becas OEA.</i> — Becas de investigación y de instituciones privadas <i>becas FPI, becas Introducción a la Investigación (España); proyecto ALICE (Hispanoamérica); Fundación Carolina (Venezuela).</i> — Becas a extranjeros

		<i>AECID (España), Daniel Cosío Villegas (México).</i> ■ Convalidación y homologación de estudios — Valor que se da al intercambio de acreditaciones entre países e instituciones ■ Institutos de investigación en los países hispanos
--	--	---

1.8. Medios de comunicación		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.8.1. Prensa escrita ■ Principales periódicos de los países hispanos <i>El País, El Mundo, ABC. (España); Clarín, La Nación. (Argentina); El Universal, El Nacional (Venezuela).</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.1.] 1.8.2. Televisión y radio [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.2.] ■ Canales de televisión de mayor audiencia <i>TVE, Antena 3, Tele 5 (España); Canal Caracol (Colombia); Televisa (México).</i> — Logotipos y siglas ■ Cadenas de radio de mayor difusión <i>RNE, SER, Onda Cero. (España); Cadena Radio Uno, Cadena Nacional. (México); Caracol Radio. (Colombia).</i>	1.8.1. Prensa escrita ■ Secciones habituales y suplementos en los periódicos de los países hispanos <i>secciones (nacional, internacional, cultura, economía, deportes.), suplementos semanales (cultura, ciencia, viajes, educación.), revistas de información general que acompañan al periódico el fin de semana.</i> ■ Periodistas de prestigio con proyección internacional 1.8.2. Televisión y radio [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.2.] ■ Programas históricos de la televisión <i>Informe Semanal, Un, dos, tres. responda otra vez (España); Tropicalísimo (Argentina); Sábados gigantes (Chile).</i>	1.8.1. Prensa escrita ■ Periódicos de información general en comunidades autónomas, regiones y localidades ■ Periódicos especializados de gran difusión o prestigio en los países hispanos de economía, comercio. ■ Revistas especializadas de gran difusión o prestigio en los países hispanos de ciencia, medicina, geografía, arquitectura, economía. ■ Revistas del corazón de mayor difusión en los países hispanos [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.1.] ■ Columnistas de prestigio ■ Principales grupos de comunicación y prensa 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 <i>Festival Iberoamericano de Publicidad (FIAP), El Ojo de Iberoamérica (Argentina); Festival de Publicidad de San Sebastián (España).</i> ■ Periodistas de prestigio de televisión y radio

1.9. Medios de transporte		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.] Transporte aéreo ■ Aeropuertos internacionales y nacionales más importantes <i>Barajas (Madrid), El Dorado (Bogotá), Silvio Pettirosi (Asunción).</i> ■ Compañías aéreas representativas <i>Iberia (España), Aerolíneas Argentinas (Argentina), Avianca (Colombia), Viasa (Venezuela), Ladeco (Chile), Mexicana de Aviación (México).</i> — Logotipos y siglas Red de ferrocarriles ■ Redes ferroviarias de los países hispanos <i>RENFE (España), FCO S.A.</i>	1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.] Transporte aéreo ■ Compañías aéreas de vuelos chárter más importantes <i>Spanair (España), Aerovías DAP (Argentina).</i> Red de ferrocarriles ■ Grandes líneas <i>líneas de Yaciretá (Argentina-Paraguay), Euromed (España).</i> ■ Trenes nacionales y de alta velocidad ■ Estaciones de tren representativas <i>Atocha (Madrid), Estación Retiro (Buenos Aires).</i> Transporte fluvial y marítimo ■ Importancia y lugar que ocupa el Canal de Panamá en América	1.9.1. Transportes de largo recorrido: aviones, trenes y barcos Red de ferrocarriles ■ Trenes regionales y de cercanías <i>Altaria (España); Ferrocarril del Sud, Ferrocarril General Roca. (Argentina).</i> — Importancia y lugar que ocupa el transporte ferroviario en la calidad de vida y en la infraestructura comercial de las sociedades hispanas ■ Trenes míticos <i>el tren del fin del mundo (Chile), La Trochita (Argentina), Tren de la Costa (Argentina).</i> Transporte fluvial y marítimo ■ Principales líneas marítimas ■ Valores asociados al concepto de ciudad portuaria ■ Puertos deportivos

(<i>Bolivia</i>), <i>FFCC (Chile)</i>, <i>FA (Argentina)</i>... — Logotipos y siglas Transporte fluvial y marítimo - Puertos representativos de los países hispanos <i>Barcelona, Algeciras (España); La Guaira, Maracaibo (Venezuela); Veracruz, Lázaro Cárdenas (México).</i> - Vías fluviales de navegación más importantes <i>Amazonas, Paraná, Río de la Plata, Canal de Panamá.</i> 1.9.2. Transporte urbano e interurbano [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.] - Redes de transporte urbano <i>metro, autobuses urbanos, nocturnos, interdepartamentales, regionales, vehículos colectivos, tranvías, trolebuses.</i> — Transporte masivo <i>Transporte Público Suburbano (España), Sistema de Transporte Colectivo-Metro (México), SBA (Argentina), Transmilenio (Colombia)</i>... — Iconos para designar el metro en diferentes ciudades 1.9.3. Transporte por carretera [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.] - Redes de carreteras <i>carretera Panamericana, autovía del Mediterráneo (España), autopista del Oeste (Argentina).</i> — Importancia y lugar que ocupa la carretera Panamericana como vínculo de todos los países del hemisferio occidental del continente americano	Central - Valor que se da al mar como formador de identidades comunes - Importancia y lugar que ocupa el río en la formación de la identidad e idiosincrasia del lugar por donde transcurre 1.9.2. Transporte urbano e interurbano [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.] - Estaciones de autobuses representativas intercambiadores (España), alimentadores (Colombia). 1.9.3. Transporte por carretera [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.] - Carreteras nacionales, autopistas y autovías - Seguridad vial <i>control de velocidad, campañas de prevención, control de alcoholemia.</i>	- Construcción naval: astilleros más importantes <i>Cádiz, El Ferrol (España); Astilleros Río Santiago (Venezuela).</i> - Catástrofes marítimas y fluviales <i>hundimiento del Prestige (España), derrame de petróleo en las islas Galápagos (Ecuador), accidente del Métula (Chile).</i> 1.9.2. Transporte urbano e interurbano [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.4.] - Principales compañías de autobuses <i>Alsa, Continental Auto (España); Ormenio (Perú).</i> 1.9.3. Transporte por carretera [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.13.3.] - Financiación de la red de carreteras: peaje - Órganos de gestión y control de la red de carreteras <i>Dirección General de Carreteras (DGC), Dirección General de Tráfico (DGT) (España); Dirección Nacional de Transporte (DNT) (Uruguay).</i>
---	--	---

1.10. Religión		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
Religiones mayoritarias [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.3.]	- Valor que se da a la fe: implicaciones sociales en los países hispanos - Creencias asociadas al dogma y al credo de las principales religiones	- Manifestaciones religiosas y seudorreligiosas <i>sincretismo, telepredicadores, santería.</i> - Religiones y deidades precolombinas <i>el dios maya Kulkán, el azteca Tláloc.</i> — Representaciones de los dioses precolombinos - Imaginería popular religiosa <i>la virgen de la Caridad del Cobre, en Cuba.</i> - Representaciones y deidades santeras <i>Changó.</i>

1.11. Política lingüística		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Lenguas oficiales y cooficiales - Organismos públicos e instituciones para el cuidado y fomento de la lengua <i>Real Academia Española, Asociación de Academias de la</i>	- Ámbitos de uso de las lenguas oficiales y cooficiales - Congresos de la Lengua Española - Lenguas mayoritarias y	- Actuaciones de gobiernos e instituciones oficiales en materia de política lingüística - Política educativa en comunidades bilingües en España

<i>Lengua Española, Institut d´Estudis Catalans, Real Academia Galega, Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia.</i> Organismos públicos e instituciones para la difusión de la lengua y la cultura	minoritarias	La lengua y su relación con la identidad territorial
---	---------------------	--

2. Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente

2.1. Acontecimientos y personajes históricos y legendarios		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
Hitos fundamentales de la Historia de los países hispanos - Principales referentes de las etapas históricas de los países hispanos <i>reinado de los Reyes Católicos, civilizaciones precolombinas, llegada de Colón a América, independencia de los países hispanoamericanos, guerra civil española, transición española.</i> - Principales referentes culturales y artísticos de las etapas históricas de los países hispanos <i>ruinas de Palenque (México), castillo de San Felipe en Cartagena de Indias (Colombia), obras de Goya (España).</i> - Grandes personajes históricos y legendarios <i>Moctezuma, el Cid, Cristóbal Colón, Felipe II, Simón Bolívar, Emiliano Zapata.</i>	Hitos de la Historia de los países hispanos en los siglos ^{xx} y ^{xxi} - La dictadura de Primo de Rivera, la Segunda República española - La Guerra Civil española - El concepto de «las dos Españas» - El franquismo - La transición española - Personalidades y acontecimientos destacados - Importancia y lugar que ocupa la figura del rey Juan Carlos en la transición española - Gobiernos de la democracia española - Presidentes - Personalidades destacadas - Valores que dan los españoles a la monarquía y a su papel en la sociedad - Revoluciones en Hispanoamérica <i>revolución mexicana, revolución cubana.</i> - Personalidades de las revoluciones en Hispanoamérica - Dictadura y democracia en Hispanoamérica durante la segunda mitad del s. ^{xx} - Personalidades y acontecimientos destacados - Movimientos guerrilleros contemporáneos en Hispanoamérica <i>Sendero Luminoso (Perú), Frente Popular de Liberación Sandinista (Nicaragua), FARC (Colombia), ELN (Bolivia).</i> - Importancia y lugar que ocupa el movimiento guerrillero en la sociedad de algunos países hispanoamericanos	Hitos de la Historia de los países hispanos hasta el siglo ^{xx} - Fundación de los primeros asentamientos humanos en la península Ibérica <i>Edad del Bronce (Los Millares, El Argar), primeras colonias fenicias(Gades, Malacca, Abdera), fundación de Barcelona por los cartagineses.</i> - Referentes culturales y artísticos de los pueblos ibéricos <i>la bicha de Balazote, la dama de Elche, la dama de Baza.</i> - Importancia y lugar que ocupa la aportación del Imperio romano a la cultura hispánica: romanización y latinización - Referentes del Imperio romano en España <i>acueducto de Segovia, teatro romano de Mérida.</i> - El periodo musulmán en la península Ibérica - Valor que se da a la aportación de los pueblos islámicos a la cultura hispánica - Referentes del periodo musulmán <i>la Alhambra, la mezquita de Córdoba.</i> - Personajes históricos y legendarios de la época musulmana en España <i>Almanzor, Abderrahmán III, Boabdil...</i> - La España Medieval - Reconquista y unidad peninsular - Personajes de la Reconquista <i>los Reyes Católicos, don Pelayo, Alfonso VIII.</i> - El periodo precolombino <i>el Imperio inca, el Imperio azteca, el Imperio maya.</i> - Referentes de las culturas prehispánicas <i>Machu Pichu, pirámides aztecas.</i> - Personajes de las culturas prehispánicas <i>Moctezuma, Tizoc, Manco Cápac.</i> - Pervivencia de las culturas prehispánicas en la sociedad y la cultura contemporáneas de los países de Hispanoamérica - La llegada de Colón a América - El periodo colonial en Hispanoamérica: los virreinos - La España imperial: el expansionismo - Personajes de la España imperial

		<i>Carlos I, Felipe II, el duque de Alba...</i> - Los Austrias y los Borbones en la Historia de España - La decadencia de la hegemonía española en Europa: reinados de Felipe IV y Carlos II - La Guerra de Independencia y la Constitución de 1812 - El absolutismo de Fernando VII, las guerras carlistas y el reinado de Isabel II - La independencia en Hispanoamérica - Personajes de la independencia en Hispanoamérica <i>Simón Bolívar, Bernardo O'Higgins, General Sucre...</i> - La crisis del 98 en España. La pérdida de las colonias
--	--	--

2.2. Acontecimientos sociales y culturales y personajes de la vida social y cultural		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Grandes acontecimientos sociales y de la vida social en los países hispanos <i>apertura del Canal de Panamá, descubrimiento de las ruinas de Machu Pichu, ceremonias fúnebres de personajes de la vida social (Carlos Gardel, Manolete)...</i> - Grandes acontecimientos culturales en los países hispanos <i>Exposición Iberoamericana de Sevilla, devolución del Guernica, IV Centenario del Quijote(España); Congreso de la Lengua en Zacatecas (México); Festival de las Artes (Costa Rica, Chile)...</i> - Personalidades de la cultura, la ciencia y el deporte con proyección internacional - Personajes populares de la vida social contemporánea en los países hispanos	- Grandes personalidades de la cultura, la ciencia y el deporte de los países hispanos - Acontecimientos deportivos <i>Olimpiadas de México 1968 y de Barcelona 1992; Miguel Induráin, ganador de cinco Tours de Francia; Argentina, ganadora de la Copa del Mundo de fútbol 1986</i> - Premios a las Letras y las Artes en España <i>Cervantes, Nacionales (de narrativa, poesía, teatro, ensayo...), Goya, Max de teatro, Ondas...</i> - Premios a las Letras y las Artes en Hispanoamérica <i>Premio de Literatura Juan Rulfo (México), Premio Nacional de Novela (Bolivia), Premio Nacional de Artes Plásticas (Cuba).</i> - Festivales de cine [v. Referentes culturales 3.3.1.] - Premios Nobel en los países hispanos - Fisiología y Medicina [v. Referentes culturales 1.6.] - Literatura [v. Referentes culturales 3.1.] - Paz <i>Carlos Saavedra Lamas, Adolfo Pérez Esquivel, Alonso García Robles, Óscar Arias Sánchez, Rigoberta Menchú Tum</i> - Química <i>Luis Federico Leloir, Mariano J. Molina</i> - Premios Príncipe de Asturias	- El exilio de la intelectualidad - Festivales de teatro [v. Referentes culturales 3.3.2.] - Festivales de música <i>Festival Internacional de Música y Danza de Granada, Festival de Jazz de Vitoria-Gasteiz, Castell de Perelada, Sonar, Benicasim (España); Festival Internacional de la Música de Buenos Aires, Festival Internacional de la Canción de Viña del Mar (Chile).</i> - Personajes de los medios de comunicación - Ferias y bienales <i>ARCO (España); Bienal de Arquitectura (Ecuador).</i> - Editores y editoriales - Centros culturales <i>Casa de las Américas (Cuba), Escuela de Traductores de Toledo (España), Archivo General de América Central (Guatemala), Instituto Hondureño de Cultura Hispánica (Honduras), Instituto Nicaragüense de Cultura (Nicaragua).</i> - Centros de investigación científica y tecnológica <i>Centro Superior de Investigaciones Científicas (España), Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (México), Centro Nacional de Tecnologías de la Información (Venezuela), Instituto Clodomiro Picado de Microbiología (Costa Rica).</i>

3. Productos y creaciones culturales

3.1. Literatura y pensamiento		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Grandes autores y obras literarias de proyección internacional - Importancia de Cervantes y el	- Grandes autores españoles e hispanoamericanos - El reflejo de los grandes hitos	Cronología de la historia de la literatura española (orígenes, grandes movimientos y tendencias): del Poema del Mío Cid a la literatura

Quijote en la historia de la literatura universal

■ Valor e impacto de los grandes personajes y obras de la literatura en la cultura y en el lenguaje populares: el caso especial del Quijote

■ Referentes simbólicos de las grandes obras literarias en lengua española

la encarnación del texto quijotesco en los grabados de Doré, los molinos de viento en la Mancha, el comienzo del Quijote («En un lugar de la Mancha.»), la figura de don Juan, Macondo, Isla Negra.

históricos en la literatura

la llegada de Colón a América y los cronistas de Indias, la reafirmación de las independencias nacionales y la novela de la tierra, la historia hecha relato en los Episodios Nacionales, la pérdida de las colonias y la generación del 98, la poesía de José Martí, la novela de la revolución mexicana, el ciclo del dictador, la Guerra Civil española y su influjo en la poesía y la novela, la literatura de los exilios...

— Valor de la literatura como testimonio de la Historia

■ Personajes, espacios y mitos de la literatura de los países hispanos *don Quijote y Sancho, don Juan, la Celestina, Vetusta, la Pampa de Martín Fierro, el París de Cortázar, el Buenos Aires de Leopoldo Marechal y de Borges, Macondo, Comala, la Santa María de Onetti...*

■ Los premios literarios — Premios Nobel en los países hispanos

José Echegaray, Jacinto Benavente, Gabriela Mistral, Juan Ramón Jiménez, Miguel Ángel Asturias, Pablo Neruda, Vicente Aleixandre, Gabriel García Márquez, Camilo José Cela, Octavio Paz, Mario Vargas Llosa

— Premios Príncipe de Asturias de las Letras concedidos a escritores en lengua española

— Premios Cervantes — Premios Casa de América — Premios Rómulo Gallegos

de la postmodernidad

■ Cronología de la historia de la literatura en Hispanoamérica (orígenes, grandes movimientos y tendencias): de la Crónica de Indias al *post-boom* de la literatura hispanoamericana

■ La novela española e hispanoamericana: de los libros de caballerías al boom Amadís de Gaula, *el Quijote, la novela del realismo y del naturalismo español, la novela sentimental hispanoamericana, la novela de la tierra, el ciclo del dictador, realismo y experimentalismo en la novela española del siglo xx, el existencialismo y la novela, el realismo mágico y lo real maravilloso, el boom de la narrativa hispanoamericana.*

■ Narrativa española actual: nueva narrativa y jóvenes escritores

■ Narrativa hispanoamericana actual: narrativa del *post-boom* y jóvenes escritores

■ El cuento en España e Hispanoamérica los cuentos de *El Conde Lucanor*, el cuento en el siglo xix, los grandes cuentistas del siglo xx.

■ El ensayo en la literatura española e hispanoamericana

■ La poesía española e hispanoamericana: de las jarchas a la primera mitad del siglo xx

■ Poesía española en la segunda mitad del siglo xx *generación del 50, los novísimos y la poesía postmoderna, poesías de la experiencia, las fórmulas neobarrocas, nuevas poéticas de compromiso con la realidad.*

■ Poesía hispanoamericana en la segunda mitad del siglo xx *antipoesía, exteriorismo, poesía coloquial...*

■ El teatro en España e Hispanoamérica hasta el siglo xx *La Celestina y la cuestión del género, el teatro nacional del Siglo de Oro, el teatro criollo, los grandes temas del teatro clásico español, el drama romántico y el don Juan, el sainete.*

■ Teatro español e hispanoamericano en el siglo xx *teatro gauchesco, Valle-Inclán y el esperpento, teatro absurdista hispanoamericano, el universo dramático de Lorca, el teatro humorístico español de postguerra, teatro social y de compromiso, teatro independiente.*

■ Teatro español e hispanoamericano más actual

■ Otros géneros *biografía, viajes, literatura para niños.*

■ Corrientes de influencia de la literatura española en la hispanoamericana y de la hispanoamericana en la española *el reflejo del Siglo de Oro español en la literatura hispanoamericana; Rubén Darío, el modernismo y el simbolismo en español; las vanguardias históricas a un lado y otro del océano; la influencia del boom hispanoamericano en la narrativa española actual.*

■ Miradas femeninas y feministas

		en la literatura La industria literaria y el mercado editorial <i>editoriales, premios, mecanismos de promoción y difusión, programas de televisión, suplementos y revistas literarias.</i>
--	--	---

3.2. Música		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.2.1. Música clásica - Autores y obras musicales de proyección internacional - Intérpretes de música clásica con proyección internacional - Cantantes de ópera con proyección internacional 3.2.2. Música popular y tradicional - Cantantes y grupos musicales de los países hispanos con proyección internacional	3.2.1. Música clásica - Grandes obras y autores españoles e hispanoamericanos 3.2.2. Música popular y tradicional - Grandes cantantes y grupos musicales de los países hispanos - Géneros de la música popular y tradicional <i>flamenco, pasodoble, jota, copla, salsa, merengue, cumbia, tango, son, bolero, corrido, danzón, ranchera.</i>	3.2.1. Música clásica - Cronología de la historia de la música española e hispanoamericana (grandes movimientos y tendencias): de las Cantigas de Alfonso X a la música electrónica - música sacra, la escuela polifónica española, el madrigal y el villancico, las tendencias nacionalistas, la música en la segunda mitad del siglo xx. - La ópera - Óperas representativas <i>Falla: La vida breve;Halffter: Don Quijote; Ernesto Lecuona: El sombrero de Yarey; Alberto Ginastera: Bomarzo</i> - Teatros de ópera representativos <i>el Liceo de Barcelona, el Teatro Real de Madrid (España); el Teatro Colón de Buenos Aires (Argentina).</i> - La zarzuela - Concepto de zarzuela - Zarzuelas famosas <i>La Verbena de la Paloma, Gigantes y cabezudos, Doña Francisquita, Marina.</i> - El jazz en España e Hispanoamérica - Consolidación del jazz dentro de los mercados culturales, respaldo del público - Fusión del jazz con géneros musicales autóctonos <i>flamenco-jazz, latin-jazz</i> - Festivales de música [v. Referentes culturales 2.2.] 3.2.2. Música popular y tradicional - Música folclórica de los países hispanos - El flamenco - Los palos del flamenco <i>soleá, malagueñas, tarantos, saetas.</i> - Artistas representativos del flamenco - Cantautores y canción protesta - La «movida» de los años 80 en España y la ebullición de grupos musicales - Importancia de los grupos musicales que nacieron con la «movida» en la renovación del panorama musical español de la transición - Sociedades de autores <i>SGAE (España), SACVEN (Venezuela).</i> - Festivales de música [v. Referentes culturales 2.2.]

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 3.3.2. Teatro ■ Dramaturgos y obras teatrales de proyección internacional [v. Referentes culturales 3.1.] 3.3.3. Danza ■ Compañías de danza españolas e hispanoamericanas con proyección internacional <i>Compañía Nacional de Danza (España), Ballet Argentino (Argentina), Ballet Nacional de Cuba (Cuba).</i> ■ Bailes representativos de los países hispanos con proyección internacional <i>tango, salsa, cumbia.</i>	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 <i>cine popular, comedia urbana, cine de propaganda, cine histórico, cine de «teléfonos blancos», cine musical, cine político, adaptaciones literarias.</i> ■ Premios <i>Premios Goya, Premios Nacionales de cine, Premios Fipresci.</i> ■ Festivales <i>Festival Internacional de Cine de San Sebastián, Seminci, Festival de Cine Iberoamericano de Huelva (España); Festival Internacional de Cine Mar de Plata (Argentina); Festival de Cine de Cartagena (Colombia); Festival del Nuevo Cine Latinoamericano de La Habana (Cuba); Festival Internacional de Cine de Guadalajara (México).</i> 3.3.2. Teatro ■ Grandes directores y actores de teatro español e hispanoamericano ■ Compañías teatrales españolas e hispanoamericanas ■ Teatros emblemáticos <i>Teatro María Guerrero (Madrid), Teatro Ciudad de México (México), Teatro Romea (Barcelona)...</i> 3.3.3. Danza ■ Coreógrafos y bailarines de los países hispanos con proyección internacional ■ Ritmos y danzas representativos de la idiosincrasia de los países hispanos <i>tango, pasodoble, jota, cumbia, salsa, merengue, mambo, rumba cubana.</i>	3.3.1. Cine ■ Orígenes de las cinematografías de los países hispanos ■ Etapas y tendencias de la historia del cine en los países hispanos <i>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».</i> <i>Argentina: cine durante el peronismo, cine de liberación, la «nueva ola» del cine argentino.</i> <i>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.</i> <i>Cuba: cine y revolución, nuevo cine cubano.</i> ■ La industria del cine en los países hispanos — Grandes productoras y estudios del cine clásico <i>Cifesa (España); Argentina Sono Film, Luminton (Argentina); Grovas, Hermanos Rodríguez, Posa Films, estudios Churubusco (México).</i> — 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 <i>guionistas, productores, directores de fotografía, compositores, decoradores.</i> ■ Institutos de cine <i>ICAIC (Instituto Cubano de Arte e Industria Cinematográficos), Cuba; IMCINE (Instituto Mexicano de Cinematografía), México; ICAA (Instituto de Cinematografía y de las Artes Audiovisuales), España; INCAA (Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales de Argentina); CNAC (Centro Nacional Autónomo de Cinematografía), Venezuela.</i> 3.3.2. Teatro ■ Los espacios para la representación teatral y su influencia en el desarrollo de los géneros dramáticos la calle, los salones de palacio, los corrales de comedias, los grandes teatros, las salas alternativas. ■ Valor del teatro como texto literario, como negocio y como espectáculo ■ Tendencias teatrales en España e Hispanoamérica <i>teatro de calle (payasos, mimos, pasacalles.), teatro de guiñol (títeres y marionetas), teatro popular, teatro alternativo, la revista, el cabaré.</i> ■ Festivales de teatro <i>Festival de Teatro Clásico de Mérida, Festival Internacional de Teatro Clásico de Almagro, Festival Iberoamericano de Teatro de Cádiz (España); Festival Iberoamericano de Teatro de Bogotá (Colombia); Festival de Teatro de La Habana (Cuba).</i>

		3.3.3. Danza - Tipos de baile flamenco <i>bulerías, sevillanas, fandangos.</i> - Bailaores representativos
--	--	--

3.4. Arquitectura		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
Obras arquitectónicas y arquitectos de los países hispanos con proyección internacional	- Arquitectura civil española e hispanoamericana - Arquitectura religiosa española e hispanoamericana - Importancia y lugar que ocupan los grandes arquitectos españoles e hispanoamericanos en el desarrollo y evolución de la arquitectura mundial	- Arquitectura andalusí en España - Valor que se da a la arquitectura andalusí en la Historia de España - Arquitectura precolombina - Valor que se da a la arquitectura precolombina como seña de identidad de Hispanoamérica - Movimientos arquitectónicos contemporáneos - Urbanismo en España e Hispanoamérica - Casas tradicionales <i>hórreo, masía (España); casa india aimara (Bolivia).</i>

3.5. Artes plásticas		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.5.1. Pintura - Importancia y lugar que ocupan las principales obras pictóricas del mundo hispano en la historia de la pintura universal <i>Las Meninas de Velázquez, Las señoritas de Aviñón, el Guernica de Picasso, autorretratos de Frida Kahlo.</i> - Importancia de Velázquez en la pintura universal - Importancia de Picasso en la pintura universal del siglo xx - Pinacotecas nacionales con proyección internacional <i>Museo del Prado de Madrid, Museo Guggenheim de Bilbao (España); Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires (Argentina); Museo Nacional de Arte (México).</i> 3.5.2. Escultura - Escultores y obras escultóricas de los países hispanos con proyección internacional 3.5.3. Fotografía - Fotógrafos y obras fotográficas de los países hispanos con proyección internacional	3.5.1. Pintura - Autores y obras representativas de diferentes épocas y movimientos artísticos <i>retratos de monarcas españoles de los siglos <i>xvi</i> y <i>xvii</i>, la pintura religiosa barroca en España e Hispanoamérica, el «arte culto» en Hispanoamérica en el siglo <i>xix</i>, los muralistas, interpretación de los movimientos europeos: realismo, naturalismo, nacionalismo e indigenismo, el cubismo tropical...</i> - Presencia del arte en la vida social <i>la tradición muralista en los edificios oficiales de países como México y Colombia</i> 3.5.2. Escultura - Autores y obras representativas de diferentes épocas y movimientos artísticos - La escultura en el ámbito urbano <i>monumentos, fuentes, estatuas.</i> - Valor que se da a la dimensión estética del mobiliario urbano 3.5.3. Fotografía - Grandes fotógrafos de España e Hispanoamérica - Exposiciones y premios fotográficos <i>Fotopress, Premio Nacional de Fotografía.</i> 3.5.4. Cerámica y orfebrería - Cerámicas populares representativas <i>Manises, Talavera (España); Santa Apolonia (Guatemala).</i> - Cerámica precolombina - Importancia y lugar que ocupa la cerámica precolombina en la historia de la cerámica como vestigio de la cultura de los pueblos hispanos	3.5.1. Pintura - Cronología de la historia de la pintura española e hispanoamericana (grandes movimientos y tendencias): de la pintura románica a las últimas tendencias - Pintura barroca en España - Valor que se da a la pintura barroca como reflejo del esplendor de un periodo histórico y artístico en la Historia de España - Importancia y lugar que ocupa Goya como representante significativo de la pintura española del siglo <i>xix</i> - Importancia del indigenismo y el nacionalismo como movimientos de reivindicación y revalorización de las tradiciones culturales en Hispanoamérica - Reflejo de los movimientos políticos y sociales en las obras pictóricas - Ferias y exposiciones <i>Arco (España), Salón Nacional de Artistas (Colombia).</i> 3.5.2. Escultura - Escultura precolombina - Escultura religiosa <i>imaginería en España e Hispanoamérica, retablos y relieves del Barroco.</i> - El realismo en la escultura del siglo xx 3.5.3. Fotografía - Tendencias en la fotografía de los países hispanos <i>fotografía artística, fotografía social y fotoperiodismo, fotografía bélica, retratistas, fotografía documentalista y paisajista.</i> - Hitos de la historia de la fotografía de los países hispanos - Revistas de fotografía

	■ Azulejería española e hispanoamericana <i>azulejos de Granada, Manises (España); fachadas y cúpulas de la arquitectura poblana (México).</i>	representativas <i>Nueva Lente, Photovisión.</i> 3.5.4. Cerámica y orfebrería ■ Cerámica popular. Alfarería ■ Cerámica artística en España e Hispanoamérica ■ Orfebrería <i>estilo isabelino (España), estilo quimbaya (Colombia).</i> ■ Museos de cerámica, orfebrería y azulejería representativos <i>Museo Nacional de Cerámica y de las Artes Suntuarias (España), Museo Nacional de la Cerámica Contemporánea Cubana (Cuba), Museo del Oro (Colombia), Museo del Oro Precolombino (Costa Rica), Museo del Azulejo (Uruguay).</i>
--	--	--



ANEXO IV:

- Inventario *Saberes y comportamientos culturales* del PCIC

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm

Saberes y comportamientos socioculturales. Inventario

1. Condiciones de vida y organización social

1.1. Identificación personal		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.1.1. Nombres y apellidos [v. Nociones específicas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2] - Nombres y apellidos más frecuentes nombres compuestos, diminutivos, nombres familiares. - Convenciones y comportamientos sociales - Nombres <i>a veces los hijos tienen los mismos nombres que los padres, muchos nombres de mujer compuestos empiezan por María, algunos nombres compuestos de hombre llevan María como segundo nombre.</i> <i>es frecuente el uso de nombres familiares: Mamen, Fran, Toni.</i> - Apellidos <i>uso de dos apellidos: materno y paterno</i> <i>la mujer conserva sus apellidos tras el matrimonio</i> 1.1.2. Documentos de identificación [v. Nociones específicas 3.2.: A1-A2; B1-B2;C1-C2] - Oficiales <i>pasaporte, DNI, permiso de residencia, tarjeta de la Seguridad Social, Libro de Familia.</i> - No oficiales <i>tarjeta de estudiante, tarjetas de pertenencia a un grupo o colectivo laboral.</i> - Datos que suelen incluirse en documentos de identificación personal <i>DNI, número de teléfono, dirección postal, fecha de nacimiento.</i>	1.1.1. Nombres y apellidos - Nombres y apellidos más frecuentes en regiones y autonomías <i>Covadonga en Asturias, Rocío en Andalucía, Camino en León.</i> - Nombres y apellidos más comunes en las lenguas cooficiales 1.1.2. Documentos de identificación [v. Nociones específicas 3.2.: A1-A2; B1-B2;C1-C2] - Tramitación y obtención de documentos de identificación <i>instituciones y lugares, trámites, edad mínima...</i>	1.1.1. Nombres y apellidos - Significado y origen de nombres y apellidos frecuentes - Estereotipos y valores relacionados con algunos nombres <i>ser una maruja, ser un donjuán.</i> - Uso de apodos, seudónimos, motes. <i>apodos para designar a una familia, sobre todo en contextos rurales (los Molineros.)</i> <i>seudónimos o apodos con valor afectivo en los ámbitos familiar y profesional</i> - Disposiciones legales en torno al orden de los apellidos la ley española permite el cambio de orden de los apellidos para evitar discriminaciones de tipo sexista - Títulos <i>personales, honoríficos, académicos, institucionales.</i> 1.1.2. Documentos de identificación - Creencias relativas a la necesidad de llevar un documento identificativo

1.2. La unidad familiar: concepto y estructura		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Concepto y tipos de unidad familiar <i>familias de dos / tres generaciones, familias monoparentales, parejas de hecho, matrimonios.</i> - Tipos de vínculos que unen a las parejas <i>matrimonio civil, matrimonio eclesiástico, uniones libres, parejas de hecho.</i> [v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2] - Concepto de familia política	- Tipos de unidad familiar predominantes [v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2] - Evolución del concepto tradicional de familia - Valores que da la sociedad a la familia, a sus miembros y al papel de cada uno - Concepto de familia numerosa - Comportamientos familiares relacionados con las jerarquías <i>el rol paterno, el rol materno,</i>	La consideración de la unidad familiar en las instituciones gubernamentales, sociales. <i>ayudas estatales, exenciones y descuentos fiscales, inscripción en el Registro Civil.</i>

suegros, yernos, nueras, cuñados. [v. Nociones específicas 4.1.: A1-A2; B1-B2;C1-C2]	comportamiento de los hijos con respecto a los padres, de los padres con respecto a los hijos.	
---	--	--

1.3. Calendario: días festivos, horarios y ritmos cotidianos		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Festividades de ámbito nacional <i>Día de la Constitución, Fiesta Nacional de España, Día de la Inmaculada Concepción.</i> - Periodos vacacionales <i>vacaciones escolares, vacaciones laborales, vacaciones de Navidad y Semana Santa.</i> - Duración y horarios habituales de la jornada laboral <i>horario continuo y jornadas partidas, pausas y descansos</i> - Ritmos cotidianos relacionados con las comidas <i>horarios de desayunos, almuerzos, cenas.</i> - Horarios de los establecimientos públicos y otros servicios <i>horarios de apertura y cierre, horario continuado, horario partido, diferencias entre horario de verano y de invierno.</i> - Horarios de los transportes públicos y privados - Ritmos y horarios en los centros de enseñanza - Uso de los saludos según el momento el día: <i>buenos días, buenas tardes, buenas noches</i> [v. Funciones 5.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	- Festividades religiosas y civiles - Fiestas asociadas a las estaciones <i>primavera: las Fallas., verano: la Noche de San Juan., otoño: fiesta de la vendimia.</i> - Concepto de siesta - Concepto de puente - Creencias y estereotipos relacionados con conceptos como madrugar, acostarse pronto, trasnochar.	- Festividades autonómicas - Competencias de las Autonomías para establecer su calendario de fiestas

1.4. Comidas y bebidas		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.4.1. Cocina y alimentos [v. Nociones específicas 5.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	1.4.1. Cocina y alimentos - Productos típicos por zonas o regiones <i>sidra (Asturias), horchata (Valencia), pimientos de Padrón (Galicia), cava (Cataluña).</i> [v. Referentes culturales 1.4.1.] - Concepto de Denominación de Origen - Creencia sobre la influencia de determinados alimentos o infusiones en el bienestar general y en la salud <i>las zanahorias son buenas para la vista; las cebollas, para la circulación; la manzanilla, para los problemas gástricos; la tila tranquiliza.</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.12.1.] - Tabúes respecto a los animales que no se pueden comer - Convenciones y comportamientos sociales relacionados con distintos momentos de las comidas <i>tomar el aperitivo, ir de tapas para cenar, hacer sobremesa.</i> - Disposición de los alimentos en el plato y en la mesa	1.4.1. Cocina y alimentos - Cambios en los hábitos alimenticios - Importación de productos extranjeros e introducción en el mercado <i>frutas tropicales, especias de Oriente Medio.</i> - Origen de algunos platos típicos españoles <i>la paella era el resultado de usar los restos de las comidas, la tortilla y el botillo de El Bierzo eran comidas de pobres.</i> - Tipos de cocina e influencia de las cocinas extranjeras [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.4.] - Valor que se da a la alta cocina y a la habilidad de cocinar 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa - Tipo de comida en las celebraciones y fiestas tradicionales - El menú de Nochebuena y Navidad <i>cordero, besugo, pavo, turrón, polvorones, mazapán, cava.</i> 1.4.3. Establecimientos

<i>lechuga y tomate.</i> — Valor que dan los españoles al pan ■ Papel del vino, el café y otras bebidas en las comidas ■ Platos típicos por zonas o regiones <i>gazpacho (Andalucía), fabada (Asturias), migas (Castilla-La Mancha), bacalao al pilpil (País Vasco), paella (Valencia).</i> [v. Referentes culturales 1.4.1.] 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa ■ Principales elementos que se ponen en la mesa en las distintas comidas <i>vasos, tazas, copas, cubiertos, platos, servilletas, mantel.</i> [v. Nociones específicas 5.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Frases y fórmulas utilizadas en la mesa y momento en que se dicen <i>¡Que aproveche!...</i> [v. Funciones 5.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Celebraciones y fiestas en las que los españoles tradicionalmente se reúnen en torno a la mesa <i>cumpleaños, bodas, bautizos, comidas y cenas de empresa, celebraciones con compañeros de estudios al finalizar una etapa formativa.</i> <i>cena de Nochebuena, comida de Navidad.</i> 1.4.3. Establecimientos [v. Nociones específicas 5.7.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.] ■ Tipos de establecimientos más comunes <i>bares, restaurantes, cafeterías, cervecerías, cafés.</i> ■ Horarios de apertura y cierre ■ Convenciones sociales y comportamientos <i>formas de tratamiento con los camareros, formas de pedir, obsequio de pincho o tapa con la consumición en algunos establecimientos.</i> ■ Conceptos de tapa, ración, pincho, aperitivo..., según la zona o región	<i>normalmente cada receta se coloca en un plato diferente, la ensalada se puede colocar en el centro de la mesa para compartir.</i> 1.4.2. Convenciones sociales y comportamientos en la mesa ■ Convenciones sociales en la mesa — Relacionadas con la interacción <i>quién sirve, elogiar un plato y a quien ha cocinado, servirse más comida.</i> — Relacionadas con el tipo de conversaciones que se pueden mantener en la mesa <i>temas tabúes: sexo, temas escatológicos.</i> ■ Comportamientos en la mesa <i>no se canta, no se come con las manos (excepto algunos alimentos como el marisco, por ejemplo), no se eructa, no se habla con la boca llena...</i> — Valor que se da a conceptos como la buena presencia o la puntualidad en la mesa ■ Comportamientos relacionados con las invitaciones en domicilios particulares <i>qué se suele llevar (flores, vino, dulces.), fórmulas de bienvenida.</i> [v. Funciones 5.8.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 1.4.3. Establecimientos [v. Nociones específicas 5.7.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.] ■ Tipos de establecimientos <i>tabernas, tascas, bodegas</i> ■ Tipos de restaurantes <i>arrocería, asador, marisquería, vegetariano, restaurante de comida casera, restaurantes de cocina extranjera.</i> ■ Concepto de «tapeo», ir / salir / comer de tapas ■ Convenciones sociales y comportamientos en los bares, cafeterías y restaurantes <i>se suele dejar una propina que puede variar en función de las características del local y de la calidad del servicio; los precios en un mismo local pueden variar de la barra a la mesa o a la terraza; en estos establecimientos hay una lista de precios y el libro de reclamaciones es obligatorio; en el pago de la consumición, en grupo es frecuente poner un fondo común o pagar por rondas.</i>	■ Cambios en los hábitos a la hora de comer fuera de casa
---	--	---

1.5. Educación y cultura		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.5.1. Centros de enseñanza [v. Nociones específicas 6.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 6.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Tipos de centros de enseñanza <i>centros públicos, privados, concertados.</i> ■ División de la enseñanza en ciclos formativos <i>enseñanza infantil, primaria, secundaria, educación especial, formación profesional, universitaria.</i>	1.5.1. Centros de enseñanza [v. Nociones específicas 6.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 6.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Orientación de las enseñanzas medias y superiores <i>sociales y jurídicas, técnicas, humanidades, salud, experimentales.</i> [v. Referentes culturales 1.7.] ■ Actividades escolares y extraescolares más comunes	1.5.1. Centros de enseñanza ■ Conceptos de aulas de acogida para alumnos extranjeros no hispanohablantes y de aulas de compensatoria ■ Relación entre la demanda de los alumnos y la oferta de los centros educativos <i>selectividad, notas mínimas para comenzar un estudio universitario.</i> ■ Valor que se da a la figura del

[v. Referentes culturales 1.7.] ■ Obligatoriedad y gratuidad de la educación básica entre los seis y los dieciséis años ■ Instalaciones y servicios de los centros de enseñanza <i>patio, gimnasio, biblioteca.</i> 1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales ■ Principales servicios ofrecidos por las bibliotecas <i>salas de lectura, préstamo de libros, fonoteca, videoteca, sala de ordenadores, lugar de estudio.</i> ■ Tipos de museos <i>públicos, privados, nacionales, regionales, bellas artes, arqueológicos, ciencia y tecnología.</i> ■ Horarios de bibliotecas, centros culturales y museos ■ Precios de las entradas a los museos <i>precios especiales para grupos, por edades, por profesión, días de entrada gratuita...</i>	■ Convenciones sociales y comportamientos en el contexto educativo — En la interacción <i>formas de dirigirse a un profesor en función del nivel académico y de otros factores</i> [v. Funciones 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] — En el aula <i>no se come ni se bebe, los alumnos no se descalzan.</i> — Al comenzar estudios en ciclos formativos superiores <i>desplazamiento o traslado a las ciudades universitarias, alojamiento en pisos compartidos, residencias o colegios universitarios.</i> 1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales ■ Programas e iniciativas de bibliotecas y museos para difundir y promover la cultura <i>programas para favorecer la iniciación a la lectura entre niños, programas de lecturas para mayores, conferencias, exposiciones, visitas guiadas.</i>	profesor ■ Participación en el gobierno y gestión de los centros educativos <i>asociaciones de padres, asociaciones de alumnos, claustro de profesores.</i> ■ Tipos de ayudas y becas [v. Referentes culturales 1.7.] 1.5.2. Bibliotecas, museos y centros culturales ■ Bibliotecas especializadas y archivos <i>Biblioteca Nacional, bibliotecas de asociaciones y fundaciones, universitarias, archivos nacionales, municipales.</i> ■ Centros culturales — Servicios <i>información y asesoría, biblioteca, salas de estudio, ludotecas, cursos y talleres (música, pintura, manualidades)...</i> — Funciones <i>dinamizar las ciudades, ser referentes culturales y sociales del entorno, dar impulso a las iniciativas de particulares o colectivos, facilitar la integración de inmigrantes y extranjeros...</i>
---	---	--

1.6. Trabajo y economía		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Horarios de trabajo, descansos y vacaciones ■ Zonas de las poblaciones en las que se agrupan las oficinas <i>primeras plantas de los edificios de viviendas, edificios de oficinas en el centro y a las afueras de las ciudades en espacios urbanizados para tal fin.</i> ■ Clasificación de los individuos según su situación en relación al mercado laboral <i>inactivos, parados, ocupados, jubilados.</i> — Concepto de funcionario	■ Zonas de las poblaciones en las que se concentran los complejos industriales [v. Referentes culturales 1.5.] ■ Modalidades de contratación <i>contratos fijos, temporales, de servicios, contratación externa, autónomos, la figura del becario.</i> [v. Nociones específicas 7.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de presentación y currículos [v. Géneros discursivos y productos textuales 2.3.2.: B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las entrevistas de trabajo <i>fórmulas de tratamiento, saludos, forma de vestir, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios).</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	■ Tipos de impuestos <i>Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA), Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), descuentos en la nómina.</i> [v. Referentes culturales 1.5.] ■ Instituciones y lugares a los que se puede acudir para buscar empleo <i>oficinas del Instituto Nacional de Empleo (INEM), empresas de selección y trabajo temporal, anuncios clasificados de prensa escrita, Internet.</i> ■ Programas y actividades de las instituciones oficiales para promover la creación de empresas entre jóvenes, mujeres, parados. ■ Valor que se da a la formación en el trabajo <i>formación profesional, formación continua, idiomas.</i> ■ Derechos y obligaciones de empresarios y trabajadores <i>formación de los trabajadores, medidas de emergencia...</i> — Papel de los sindicatos, asociaciones de trabajadores, comités de empresa. [v. Referentes culturales 1.3.2.] ■ Seguridad en el trabajo <i>máquinas e instalaciones, higiene.</i> — Conceptos de riesgo laboral, accidente laboral e incidente laboral — Políticas y campañas de prevención de riesgos laborales

1.7. Actividades de ocio, hábitos y aficiones		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación

1.7.1. Hábitos y aficiones

[v. Nociones específicas 8.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 8.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

- Concepto de ocio
 - El ocio en casa y fuera de casa
- Actividades más frecuentes realizadas durante el tiempo de ocio
 - Relacionadas con espectáculos, música, radio y televisión
 - ir al cine / teatro, conciertos.*
 - Relacionadas con algún saber o actividad manual
 - bricolaje, juegos de mesa, juegos de ordenador, pasatiempos, coleccionismo.*
 - Relacionadas con el deporte
 - práctica de deportes, asistencia a espectáculos deportivos.*
 - Realizadas al aire libre y en espacios naturales
 - excursiones, montañismo, senderismo.*

1.7.2. Espectáculos

[v. Nociones específicas 8.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 18.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

- Tipos de espectáculos a los que suelen asistir los españoles
 - representaciones teatrales, proyecciones de cine, conciertos, festivales de música, circo, corridas de toros.*
- Horarios de sesiones de cine y funciones teatrales
- Adquisición de entradas de cine y teatro
 - en la taquilla del cine o del teatro, por teléfono, por Internet, precios especiales: el día del espectador.*
- Tipos de películas
 - cine infantil, de adultos, comercial, de autor, géneros cinematográficos.*

[v. Referentes culturales 3.3.1.]

- Personal y servicios de salas de cine y teatros
 - taquillero, portero, acomodador, guardarropa, programa...*

1.7.3. Actividades al aire libre

- Actividades al aire libre más practicadas por los españoles
 - pasear, salir al campo, visitar parques naturales, ruinas arqueológicas.*
- Actividades deportivas en la naturaleza más practicadas por los españoles
 - hacer remo, submarinismo, bicicleta de montaña, montañismo.*
- Comportamientos sociales relacionados con las actividades al aire libre
 - la calle como extensión de la casa en el ámbito rural (sacar la silla a la puerta para tomar el fresco).*

1.7.4. Deportes

[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.1., Nociones específicas 8.3.]

- Deportes practicados con más frecuencia por los españoles
 - natación, ciclismo, fútbol, gimnasia, tenis, baloncesto.*
- Lugares más frecuentes donde se suelen realizar actividades

1.7.1. Hábitos y aficiones

[v. Nociones específicas 8.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 8.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

- Concepto de ocio en función de la edad, sexo, grupos sociales.
 - creencia de que determinadas actividades de ocio pertenecen solo a determinados grupos sociales.*
 - creencia de que determinadas actividades son propias de determinadas edades o de personas de uno u otro sexo.*
- Convenciones sociales y comportamientos relacionados con actividades de ocio de carácter social
 - quedar con amigos, inscribirse en asociaciones, clubes.*
 - Actividades que se realizan con amigos, con compañeros de trabajo, en familia.
- Hábitos de lectura
 - Tipos de publicaciones más leídas / vendidas
 - novelas, libros de divulgación, prensa, revistas especializadas.*
 - Acontecimientos y fechas para la compra de libros
 - ferias del libro, el día del libro, el libro y la rosa en el día de Sant Jordi.*

1.7.2. Espectáculos

[v. Nociones específicas 8.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 18.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

- Tipos de salas de cine
 - grandes cines del centro de las ciudades, multicines de la periferia, cines que proyectan películas en versión original con subtítulos.*
- Convenciones sociales y comportamientos
 - Relacionados con la asistencia a salas de cine
 - consumo de bebidas y palomitas, prohibición de fumar.*
 - las películas extranjeras se exhiben dobladas; solamente en cines especializados se pueden ver películas en versión original con subtítulos.*
 - Relacionados con la asistencia a teatros
 - llegar con puntualidad (es frecuente que no se permita la entrada a la sala una vez ha comenzado la función), programas de mano.*

- Relacionados con la asistencia a acontecimientos musicales al aire libre
 - desplazamientos masivos de personas que acuden a macroconciertos que se celebran en las grandes ciudades.*
- Las corridas de toros
 - plazas, ferias, nombres relevantes.*

1.7.3. Actividades al aire libre

- Celebraciones de días especiales asociados a la práctica de determinadas actividades
 - día del árbol, del medio ambiente, de la bicicleta.*
- Fiestas de connotación religiosa, folclórica o popular
 - romerías, fiestas patronales.*

[v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.3., 3.5.1.]

- Comportamientos sociales relacionados con las actividades al

1.7.1. Hábitos y aficiones

[v. Nociones específicas 8.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 8.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

- Concepto de ocio en las zonas urbanas frente a las rurales
- Actividades de ocio surgidas por influencia de otras culturas o por cambios sociales
 - yoga, estancias en balnearios.*
 - Actividades para aprender
 - cursos de cocina, baile, talleres de creación literaria.*
- Juegos de mesa
 - cartas (la baraja española y sus juegos), parchís, dominó, ajedrez.*
 - Comportamientos
 - motivo de reunión, rituales, gestos, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.), vínculos (peñas, porras, etc.).*
- Hábitos de lectura
 - Iniciativas institucionales para fomentar el hábito de lectura
 - Incidencia de la lectura en soporte digital en las costumbres lectoras de los españoles

1.7.2. Espectáculos

- Rituales y comportamientos en las corridas de toros
 - sacar el pañuelo blanco para pedir la oreja, brindar el toro, salir por la puerta grande...*
- Espectáculos asociados a edades, zonas (urbanas, rurales.), grupos sociales.
 - bailes, cine de verano.*
- Teatro de calle y artistas callejeros
 - pasacalles, títeres, festivales infantiles.*

[v. Referentes culturales 3.3.2.]

1.7.3. Actividades al aire libre

- Actividades de investigación o formación
 - granja escuela, huerto biológico, colonias ecológicas.*
- Asociaciones relacionadas con las actividades de tiempo libre
 - federaciones deportivas, grupos de montañismo.*

1.7.4. Deportes

[v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.1., Nociones específicas 8.3.]

- Deportes de riesgo
 - ala delta, puentismo.*
- Práctica de deportes tradicionales
 - frontón, pelota vasca, bolos, lucha canaria.*
- Organismos públicos que organizan espectáculos deportivos
 - ayuntamientos, escuelas.*
- Valor que se da al deporte en la sociedad
 - asignatura en los programas educativos, campañas de promoción de actividades deportivas.*

físicodeportivas instalaciones deportivas, espacios naturales, espacios públicos urbanos, instalaciones de centros escolares, gimnasios...	aire libre pasar el fin de semana en la segunda vivienda, que, a veces, coincide con el lugar de origen (ir al pueblo); salir al campo los fines de semana (concepto de «dominguero»). - Instalaciones y servicios para la realización de actividades al aire libre refugios, albergues de montaña, pistas de esquí, alquiler de bicicletas. 1.7.4. Deportes [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.10.1., Nociones específicas 8.3.] - Espectáculos deportivos partidos de fútbol, de baloncesto, torneos de tenis, competiciones de natación. - Acontecimientos deportivos de gran aceptación popular liga de fútbol, vuelta ciclista, carrera de San Silvestre, automovilismo, motociclismo. - Estereotipos asociados a los deportes consideración de deportes populares y deportes de elite. - Comportamientos sociales relacionados con los espectáculos deportivos reunirse en casas de amigos o familiares para ver la retransmisión de un partido por televisión, vestirse con los colores del equipo.	
--	---	--

1.8. Medios de comunicación e información		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.8.1. Prensa escrita [v. Referentes culturales 1.8.1.] - Ediciones habituales de la prensa española: matinales - Comportamientos sociales relacionados con la lectura de prensa dónde y cómo se lee el periódico (suele ser una actividad individual). - Establecimientos en los que se pueden comprar periódicos y publicaciones periódicas librerías, grandes almacenes, quioscos. 1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Tipos de programas informativos, telediaros, películas, retransmisiones deportivas, concursos. - Horas de máxima audiencia 1.8.3. Internet - Hábitos de uso de Internet. Servicios más utilizados por los internautas españoles búsqueda de información, correo electrónico, chats. - Lugares preferidos de conexión a Internet domicilio particular, en el trabajo, cibercafés.	1.8.1. Prensa escrita [v. Referentes culturales 1.8.1.] - Formato del periódico y organización de las secciones y contenidos Suplementos semanales y revistas de fin de semana [v. Nociones específicas 9.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Importancia de las publicaciones deportivas - Valor que se da a la prensa como medio de expresión para emitir opiniones y quejas a través de las cartas al director - Influencia de la prensa escrita en la opinión pública 1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Valores asociados al consumo de televisión informativo y de conocimiento del entorno (informativos, telediaros, etc.), educativo (documentales, etc.). - Comportamientos asociados al consumo de la televisión hacer comentarios mientras se ve un programa, tener la tele encendida sin estar viéndola, zapeo. - Comportamientos asociados al consumo de radio tener la radio encendida mientras se hacen otras actividades	1.8.1. Prensa escrita [v. Referentes culturales 1.8.1.] - Las revistas del corazón Concepto de revista del corazón Revistas del corazón de mayor difusión - Publicaciones periódicas de resúmenes de prensa de reparto gratuito los periódicos del metro. - Los periódicos solidarios - Los regalos del periódico y los productos que se venden con el periódico colecciones de películas en DVD, obras en fascículos, colecciones de clásicos de la literatura, cómics... - El humor en las páginas de los periódicos de ámbito nacional en cada revista dominical hay un espacio exclusivo reservado para un reconocido humorista afín a la ideología del periódico 1.8.2. Televisión y radio [v. Referentes culturales 1.8.2., Nociones específicas 9.5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - La televisión como instrumento de socialización y configuración de la sensibilidad colectiva programas que una generación vio en su infancia, nostalgias televisivas... - Creencias sobre la calidad de las cadenas y programas de televisión grado de credibilidad,

	<i>en el hogar, escuchar la radio en el coche, intervención en programas para expresar opiniones.</i> 1.8.3. Internet Principales proveedores de servicios de Internet: portales y buscadores	«telebasura». - Influencia de la televisión en el comportamiento de la vida cotidiana <i>formas de vestir, peinarse, hablar, temas de conversación.</i> - Influencia de la televisión en la lengua <i>dequeísmo, queísmo.</i> - Valor que se da a la radio como compañía para personas que viven solas o trabajan por la noche <i>taxistas, guardas de seguridad.</i> 1.8.3. Internet - Repercusiones del comercio electrónico en los hábitos de consumo <i>reserva y compra de billetes de avión, tren, entradas de espectáculos, viajes.</i>
--	--	---

1.9. La vivienda		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.9.1. Características y tipos [v. Nociones específicas 10.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos - En relación con la estructura <i>edificios de pisos, casas bajas, casas con jardín, casas con patio, adosados, urbanizaciones.</i> - En relación con la orientación <i>interiores, exteriores</i> - Divisiones y habitaciones en la vivienda <i>cuarto de baño, estudio, cocina, dormitorios, terraza, balcones.</i> - Valor que se da a los diferentes espacios dentro de la casa - Tamaño medio de las viviendas y sus diferentes estancias - Tipo de mobiliario que suele haber en un hogar español [v. Nociones específicas 10.4.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Instalaciones y servicios que se pueden encontrar en las casas españolas <i>calefacción, suministro de agua corriente (caliente y fría), conexión telefónica, gas natural, ascensor, garaje, trastero.</i> [v. Nociones específicas 10.2.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 10.2.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario - Medios de acceso a la vivienda. Preferencias y valores <i>propiedad, alquiler</i>	1.9.1. Características y tipos [v. Nociones específicas 10.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Tipos de vivienda en las ciudades y pueblos - Alojamientos móviles <i>caravanas, remolques.</i> - Valor que se da a la luz natural, a las vistas y a la orientación de las casas como componentes esenciales de la vivienda - Concepto de segunda vivienda. Factores que determinan la localización de la segunda vivienda <i>viviendas familiares en las zonas rurales de origen, viviendas localizadas en la proximidad de zonas de baño, zonas turísticas, ciudades históricas o centros culturales.</i> - Espacios comunitarios <i>entrada a la vivienda, garajes, pasillo de acceso a las viviendas, escaleras de vecinos.</i> - Servicios de seguridad en las viviendas <i>portero automático, alarma antirrobo.</i> 1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario - Características del mercado inmobiliario español <i>créditos hipotecarios, diferencia en el precio de las viviendas según la zona o población.</i> - Convenciones sociales relacionadas con el alquiler de una vivienda <i>los caseros suelen pedir a los inquilinos una fianza en el momento de alquilar un piso.</i> - Comportamientos relacionados con la búsqueda de una vivienda para compra o alquiler <i>consultar anuncios clasificados en prensa escrita o Internet, fijarse en los anuncios que suelen ponerse en las ventanas o portales de las casas, visitar una agencia inmobiliaria, preguntar en las tiendas del barrio.</i>	1.9.1. Características y tipos [v. Nociones específicas 10.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Relación entre la tradición arquitectónica de una región o comunidad cultural y el uso de materiales o técnicas de construcción <i>uso de adobe, ladrillos, piedra, tejas, pizarra.</i> - Convenciones sociales en torno al uso de determinados materiales en la construcción de las viviendas, en el acabado interior y en la decoración <i>ladrillo, escayola, revestimientos, tarimas, baldosas, azulejos.</i> [v. Nociones específicas 10.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 10.3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Comportamientos y convenciones relacionados con la utilización de energías renovables en la construcción de las viviendas <i>instalación de acumuladores de luz, placas eléctricas, sistemas de aislamiento.</i> 1.9.2. Acceso a la vivienda y mercado inmobiliario - Relación entre el precio de las viviendas y el poder adquisitivo de los españoles - Concepto de vivienda de protección oficial <i>características, modos de acceso a la propiedad.</i> - Factores que determinan la edad de emancipación de los jóvenes y su influencia en el acceso a la vivienda - Créditos y ayudas para la adquisición de viviendas <i>criterios, procedimientos (escritura pública, registro de la propiedad), lugares de información y tramitación, ayudas encaminadas a la promoción de la compra de la vivienda habitual.</i> - El movimiento «okupa» y el fenómeno de la ocupación de viviendas y locales deshabitados

1.10. Servicios		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.10.1. Instalaciones deportivas [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.7.4., Nociones específicas 8.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Principales instalaciones públicas destinadas a la práctica de deportes <i>pistas de atletismo, piscinas cubiertas y al aire libre, pistas de tenis, polideportivos, circuitos naturales.</i> ■ Instalaciones deportivas para la práctica del deporte profesional y como espectáculo <i>estadios y campos de fútbol, pabellones deportivos.</i> 1.10.2. Parques y zonas verdes ■ Parques españoles famosos <i>El Retiro (Madrid), Parque de María Luisa (Sevilla), Parque Güell (Barcelona).</i> ■ Elementos habituales en los parques <i>árboles, setos, laberintos, fuentes con agua potable, fuentes ornamentales, lagos, obras artísticas.</i> ■ Personas relacionadas con el cuidado y vigilancia de los parques <i>jardineros, vigilantes.</i> [v. Nociones específicas 7.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Comportamientos relacionados con el uso y disfrute de parques y zonas verdes <i>leer, pasear, practicar deportes, hacer pícnic, ir con los niños cuando salen del colegio.</i> 1.10.3. Mobiliario urbano ■ Mobiliario relacionado con los espacios de ocio y esparcimiento <i>bancos, zonas de juego para niños.</i> ■ Iluminación nocturna de espacios, monumentos y edificios históricos o emblemáticos <i>en Navidad y fiestas locales las calles principales de las ciudades y las de algunos barrios se iluminan de forma especial, con luces de diferentes formas y colores</i> 1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos ■ Profesiones relacionadas con el mantenimiento y la limpieza de los espacios públicos barrenderos, basureros, jardineros. [v. Nociones específicas 7.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Comportamientos relacionados con la recogida de la basura <i>se saca la basura por la noche, se deposita en bolsas.</i>	1.10.1. Instalaciones deportivas [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.7.4., Nociones específicas 8.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Servicios de las instalaciones deportivas espacios destinados a la práctica de los deportes, vestuarios, duchas. ■ Horarios de uso de las instalaciones deportivas ■ Personas relacionadas con la administración de las instalaciones deportivas <i>monitores deportivos, vigilantes, salvavidas.</i> 1.10.2. Parques y zonas verdes ■ Servicios ofrecidos por los parques <i>zonas lúdicas, espacios de juego para niños, sanitarios, fuentes de agua potable, carril para bicicletas.</i> ■ Cantidad de parques y espacios verdes en las ciudades y su extensión ■ Valor que dan los ciudadanos a las zonas verdes 1.10.3. Mobiliario urbano ■ Espacios publicitarios <i>vallas, quioscos.</i> ■ Carteles y señales indicadores de direcciones, lugares de interés. <i>carteles con los nombres de las calles, plazas, avenidas..., mapas de zona, carteles y mapas indicadores de monumentos o edificios históricos.</i> ■ Incorporación de estatuas, monumentos conmemorativos y obras de arte en los espacios urbanos 1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos ■ Modalidades de limpieza de las calles <i>barrido, riego, limpieza con coches escoba.</i> ■ Mobiliario relacionado con la limpieza <i>papeleras, contenedores.</i> [v. Nociones específicas 11.8.: A1-A2; B1-B2; C1-C2.] ■ El reciclaje y la separación de la basura 1.10.5. Protección civil ■ Concepto de protección civil ■ Profesionales que colaboran en planes de protección civil <i>bomberos, conductores, operadores, médicos...</i>	1.10.1. Instalaciones deportivas [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.7.4., Nociones específicas 8.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Espacios públicos y programas deportivos relacionados con la práctica de deportes tradicionales <i>frontón - pelota vasca, terrero - lucha canaria.</i> 1.10.2. Parques y zonas verdes ■ Diferencias conceptuales entre parque, jardín, pradera, campo. ■ Parques y zonas verdes especializados <i>parques florales, parques botánicos, parques lúdicos, parques infantiles.</i> ■ Promoción y cuidado de las zonas verdes 1.10.3. Mobiliario urbano ■ Placas conmemorativas y lugares en los que suelen colocarse en las viviendas, para indicar el nacimiento o fallecimiento de personalidades, a pie de estatuas, de esculturas. <i>es frecuente que algunas calles, plazas, edificios, etc. se conozcan por el nombre popular, distinto al oficial.</i> ■ Materiales utilizados dependiendo de la población y zonas. Respeto del entorno arquitectónico y la tradición de la zona <i>adoquines, granito, pizarra, piedra.</i> 1.10.4. Mantenimiento y limpieza de espacios públicos ■ Espacios destinados al almacenamiento de basuras y desperdicios en las vías públicas <i>hay contenedores de superficie y subterráneos; los ayuntamientos pasan, en fechas fijas, a recoger muebles y trastos viejos que los vecinos dejan en la calle.</i> ■ Basuras especiales y espacios destinados a su almacenamiento <i>pilas, baterías, desechos industriales, pinturas, componentes químicos.</i> <i>en determinados establecimientos hay contenedores para la recogida de pilas o elementos electrónicos.</i> ■ Los vertederos municipales 1.10.5. Protección civil ■ Áreas de actuación de las Unidades de Apoyo ante Desastres (UAD) <i>búsqueda y rescate, asistencia sanitaria, apoyo psicológico, restablecimiento de servicios esenciales, identificación de víctimas...</i> ■ Planes y estrategias de prevención de desastres naturales ■ Actuaciones de las Administraciones públicas en materia de seguridad en situaciones de máxima alerta

Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.11.1. Tiendas y establecimientos - Tipos de establecimientos [v. Nociones específicas 12.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Establecimientos de alimentación <i>carnicería, pescadería, frutería, charcutería, mercados, supermercados...</i> - Establecimientos tradicionales <i>droguerías, farmacias, quioscos, estancos...</i> - Establecimientos y comercios de nueva aparición <i>cibercafés, tiendas de componentes informáticos, locutorios telefónicos...</i> - Mercadillos al aire libre <i>de antigüedades, de sellos y monedas, de ropa, de zapatos, de verduras...</i> - Establecimientos en los que se compra normalmente la ropa <i>boutiques, grandes superficies, mercadillos, comercio tradicional...</i> - Las grandes superficies <i>supermercados, hipermercados, centros comerciales</i> - Valor que se da a las grandes superficies comerciales como espacio de compra, lugar de ocio y punto de encuentro en la periferia urbana - Organización de los productos en los supermercados y en las tiendas - Productos asociados comúnmente a un tipo especial de establecimientos <i>tabaco y sellos en los estancos, hilos y elementos relacionados con la costura en las mercerías, periódicos y revistas en los quioscos...</i> - Convenciones sociales relacionadas con la interacción entre cliente y dependiente [v. Géneros discursivos y productos textuales 2.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 1.11.2. Precios y modalidades de pago [v. Nociones específicas 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Modalidades de pago <i>en metálico, cheque bancario, transferencia bancaria, giro postal, tarjetas de crédito, al contado, a plazos</i> - Formas de pago relacionados con el tipo de establecimiento o compra realizada <i>los pequeños importes y la compra del día se pagan normalmente al contado; otros artículos, como coches o grandes electrodomésticos, se pueden comprar a plazos...</i> - Concepto de rebajas - Convenciones en la forma de colocar los precios <i>precios con decimales (0,99 euros), precios originales tachados y nuevos precios rebajados destacados...</i> 1.11.3. Hábitos de consumo	1.11.1. Tiendas y establecimientos - Tipos de establecimientos - Establecimientos especializados <i>tiendas de antigüedades, joyerías, jugueterías, parafarmacias...</i> [v. Nociones específicas 12.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 12.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Mercados y lonjas - Diferentes modalidades de compra <i>en el establecimientos, por catálogo, a través de Internet...</i> - Convenciones sociales y comportamientos - Al hacer la compra <i>se pide la vez, es frecuente acudir siempre a los mismos establecimientos, en los mercados no es común la práctica del regateo...</i> - En las tiendas de ropa <i>es normal que se arreglen los bajos de los pantalones, que los dependientes opinen sobre cómo sienta una prenda...</i> - Principales zonas de las ciudades en las que se suelen establecer los locales comerciales <i>centros comerciales en las afueras, pequeño comercio y grandes almacenes en el centro de las poblaciones...</i> - Tipos de servicios y negocios que se pueden encontrar en los locales comerciales <i>bares, restaurantes, tiendas y establecimientos, peluquerías ...</i> 1.11.2. Precios y modalidades de pago [v. Nociones específicas 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Diferencias entre productos de precio más o menos estable y productos de precio variable, como los alimentos - Concepto de cesta de la compra 1.11.3. Hábitos de consumo - Productos asociados a la calidad de vida <i>productos biológicos, dietéticos...</i>	1.11.1. Tiendas y establecimientos - Productos que se pueden cambiar y productos que no se pueden cambiar - Envoltorios empleados para presentar y conservar determinados productos <i>bandejas de corcho, envoltorios de plástico, botes de plástico, botellas...</i> - Convenciones relacionadas con la redacción de cartas de reclamación 1.11.2. Precios y modalidades de pago [v. Nociones específicas 12.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Tipos de ofertas en los establecimientos <i>dos por uno, mitad de precio, lotes...</i> - Formas especiales de pago <i>tarjeta monedero, tarjeta prepago (para hacer llamadas telefónicas, para pagar habitaciones de hotel)...</i> - Situaciones en las que puede negociarse el precio <i>algunos productos en un mercadillo, si el producto tiene algún defecto...</i> 1.11.3. Hábitos de consumo - Unidades y medidas de compra <i>comprar por unidades, comprar por docenas, comprar por peso, comprar a granel, comprar al por mayor...</i> [v. Nociones generales 2.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Poder adquisitivo medio de los españoles - Cambios recientes en los hábitos de consumo [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.8.3.]

■ Utilidades y medidas de compra <i>el peso se da en kilogramos, se utiliza el sistema métrico para las medidas, los líquidos se miden en litros...</i> [v. Nociones generales 2.6.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Periodos del año en los que suele aumentar el ritmo de compra <i>rebajas, Navidades, «vuelta al cole», vacaciones de verano...</i> ■ Tipos de envases y envoltorios <i>botes, latas, bolsas, ...</i> ■ División de los productos de consumo por categorías <i>calzado, alimentación, aseo personal, productos de limpieza, ropa...</i> ■ Conceptos de hacer la compra e ir de compras ■ Productos considerados básicos <i>pan y cereales, lácteos, aceites y grasas, frutas, verduras, hortalizas, artículos para el hogar, artículos para el aseo personal...</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con el precio de los productos <i>normalmente el precio de los productos es fijo y aparece en la etiqueta de precio</i>		
--	--	--

1.12. Salud e higiene		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.12.1. Salud pública ■ Concepto de higiene personal ■ Comportamientos relacionados con el cuidado de la salud <i>práctica de deportes, importancia otorgada a la dieta, medios para combatir el estrés...</i> 1.12.2. Centros de asistencia sanitaria ■ Tipos de centros de asistencia sanitaria <i>hospitales, hospitales clínicos universitarios, centros de día, ambulatorios...</i> — Conceptos de centro de salud y ambulatorio <i>lugares donde se ubican, horarios, servicios y asistencia ofrecidos...</i> ■ Prestaciones de la Seguridad Social <i>asistencia gratuita en hospitales, asignación de ambulatorios y médicos públicos, servicios de urgencia y de asistencia médica domiciliaria, financiación parcial del importe de las medicinas (gratuidad para pensionistas y enfermos crónicos)...</i>	1.12.1. Salud pública ■ Acciones institucionales encaminadas a provocar cambios y reducir riesgos <i>campañas y programas de prevención, programas de erradicación de enfermedades, vacunación preventiva (vacunas para la gripe en otoño, vacunas infantiles)...</i> ■ Especialistas a los que los determinados sectores de la población deben acudir con regularidad <i>revisiones ginecológicas de la mujer, visitas al pediatra con los niños pequeños, visitas al dentista...</i> [v. Nociones específicas 13.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Equipos profesionales del área de la salud mental <i>psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales...</i> ■ Remedios caseros asociados a creencias y sabiduría popular <i>miel con limón para el dolor de garganta, cebolla para los resfriados, arcilla para las quemaduras...</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.4.1.] ■ Convenciones sociales relacionadas con la prescripción y uso de medicinas <i>no está muy extendido el uso de genéricos; no se prescriben dosis: el paciente compra la dosis que contiene el paquete, aunque estas sean más de las que necesita</i> ■ Concepto de higiene y limpieza en el hogar y en los lugares públicos 1.12.2. Centros de asistencia sanitaria	1.12.1. Salud pública ■ Auge de la cirugía estética y de las clínicas especializadas en problemas estéticos: el binomio salud/belleza ■ Supuestos y requisitos legales para la práctica de la interrupción voluntaria del embarazo ■ Principales causas de mortalidad ■ Medicinas y terapias alternativas y complementarias usadas conjuntamente con la medicina convencional <i>acupuntura, homeopatía, aromaterapia, musicoterapia...</i> [v. Referentes culturales 1.6.] ■ Actividades relacionadas con la higiene pública <i>mantenimiento de la calidad del agua, de los sistemas de desagüe...</i> 1.12.2. Centros de asistencia sanitaria ■ Especialización hospitalaria en función del servicio sanitario prestado <i>pediatría, geriatría, dermatología, neurología...</i> [v. Nociones específicas 13.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Equipamiento e instalaciones de la sanidad pública ■ Sociedades médicas privadas <i>no es infrecuente pagar la cuota de una sociedad médica privada para recibir atención sanitaria o tratamientos especializados</i> [v. Referentes culturales 1.6.] ■ Valor otorgado por la población al sistema sanitario de la Seguridad Social

	■ Tipo de asistencia de los centros de salud <i>medicina general, médicos especialistas, radiografías, análisis...</i> ■ Profesiones relacionadas con la sanidad <i>médicos generales, especialistas, enfermeros, matronas, psiquiatras, psicólogos...</i> [v. Nociones específicas 13.4.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] — Concepto de médico de familia en entornos urbanos y rurales ■ Procedimientos para ser beneficiario de los servicios de la sanidad pública <i>tarjeta de la Seguridad Social, petición de cita médica, emisión de volantes para los médicos especialistas, prescripción o receta...</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con el comportamiento de pacientes y visitas a pacientes en hospitales y centros sanitarios <i>es frecuente que los familiares acompañen a los enfermos durante su estancia en el hospital, los familiares no muy próximos también suelen visitar al enfermo...</i>	
--	--	--

1.13. Viajes, alojamiento y transporte		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.13.1. Viajes ■ Comportamientos relacionados con la planificación y desarrollo de viajes <i>formas de reserva y compra de billetes, épocas del año en las que normalmente suelen realizarse viajes, vinculación de los viajes con los periodos vacacionales...</i> ■ Destinos turísticos nacionales e internacionales más demandados por los españoles <i>costa mediterránea, Canarias...</i> 1.13.2. Hoteles y alojamientos [v. Nociones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios <i>hoteles, hostales...</i> ■ Instalaciones de los hoteles <i>recepción, piscina, garaje, peluquerías, tiendas, bares, cafeterías, restaurantes, aparcamiento...</i> ■ Servicios ofrecidos por los hoteles <i>servicio de habitaciones, sistema de despertador, minibar y televisión en la habitación, camas supletorias...</i> 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras [v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.] ■ Tipos de billete <i>ida y vuelta, sencillo, billetes especiales para turistas y pensionistas...</i> ■ Adquisición de billetes de medios de transporte <i>en la taquilla de la estación, en máquinas expendedoras de billetes, en agencias de viaje, por teléfono, por Internet...</i>	1.13.1. Viajes ■ Concepto de viaje de estudios ■ Grado de incidencia de las corrientes de moda en la demanda de destinos y tipos de viaje más frecuentes 1.13.2. Hoteles y alojamientos [v. Nociones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Personas relacionadas con los servicios prestados por los hoteles <i>receptionistas, botones, camareros, limpiadores, cocineros, animadores...</i> [v. Nociones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ El turismo rural — Tipos de alojamientos rurales <i>casas rurales, albergues de montaña, campamentos de verano, granjas escuela...</i> — Concepto de casa rural <i>las casas rurales suelen estar gestionadas como negocios familiares y es normal que la familia viva también en la casa</i> 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras [v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.] ■ Tipos de aeropuertos <i>internacionales, nacionales, militares, de tráfico de mercancías...</i> ■ Tipos de puertos <i>tráfico de mercancías, transporte de personas, puertos turísticos, puertos deportivos...</i> ■ Tipos de recorridos de tren <i>viajes de cercanías, viajes de largo recorrido nacionales e internacionales, trenes de alta velocidad (AVE)...</i> ■ Horas de máxima concentración	1.13.1. Viajes ■ Los viajes de la tercera edad: los servicios del <u>IMSERSO</u> ■ Ecoturismo, turismo rural, turismo cultural, turismo verde, turismo de aventura 1.13.2. Hoteles y alojamientos [v. Nociones específicas 14.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Tipos de alojamientos según su categoría y tipo de servicios <i>pensiones, fondas, casas de huéspedes...</i> ■ Balnearios ■ Paradores Nacionales de Turismo 1.13.3. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras [v. Referentes culturales 1.9.1., 1.9.3.] ■ Comportamientos sociales relacionados con el cuidado del coche <i>adornos en el interior y exterior, revisión anual, lavado...</i> ■ Asistencia en carreter <i>servicios de grúas, puestos de socorro...</i> ■ El carné por puntos ■ Infracciones y sanciones de tráfico <i>exceso de velocidad, retirada del permiso de conducir...</i> 1.13.4. Transporte urbano [v. Referentes culturales 1.9.2.] ■ Transportes de ocio y transportes turísticos <i>funiculares, trenes históricos...</i> ■ Convenciones relativas al transporte de animales en los transportes públicos <i>normalmente no se permite el transporte de animales, excepto en</i>

1.14. Ecología y medio ambiente		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.14.1. [...] 1.14.2. Parques naturales y rutas - Tipos de parques naturales <i>espacios protegidos, reservas naturales, reservas de la biosfera...</i> - Tipos de rutas <i>turísticas, naturales, culturales, artísticas, deportivas, históricas...</i>	1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente - Problemas medioambientales que preocupan a la sociedad <i>desaparición de especies vegetales y animales, contaminación de los ríos y costas, sequía e incendios forestales...</i> - Campañas de instituciones públicas en los medios de comunicación para promover la protección del medio ambiente y el ahorro energético <i>prevención de incendios forestales, uso racional del agua y la electricidad, promoción de hábitos de reciclaje y separación de basuras...</i> 1.14.2. Parques naturales y rutas - Normas que regulan el comportamiento en los parques naturales y espacios protegidos <i>no se puede encender fuego, entrar con coches, hay horarios restringidos de visitas...</i> 1.14.3. Desastres naturales - Desastres de más impacto <i>inundaciones, sequía, incendios forestales...</i> - Comportamientos solidarios de la sociedad cuando se producen desastres naturales: el voluntariado	1.14.1. Relación con la naturaleza y protección del medio ambiente - Instituciones responsables de elaborar y desarrollar políticas medioambientales <i>Ministerio de Medio Ambiente, comunidades autónomas, municipios...</i> - Asociaciones de protección de la naturaleza <i>ADENA (Asociación para la Defensa de la Naturaleza)...</i> - Políticas de protección del medio ambiente - Protección de especies autóctonas y en peligro de extinción <i>águila imperial, lince, buitre leonado, gato montés, cabra montés...</i> [v. Referentes culturales 1.1.3.] - Ley de costas <i>gestión y racionalización de las infraestructuras turísticas en las costas</i> - Política forestal <i>gestión de los recursos de los bosques y montes, modelos de explotación y desarrollo sostenible, defensa de las especies autóctonas, políticas de reforestación...</i> 1.14.3. Desastres naturales - Áreas de riesgo con mayor probabilidad de sufrir desastres naturales <i>inundaciones en el Mediterráneo y Pirineos orientales, la «gota fría»; los terremotos afectan más a Andalucía, Murcia y Galicia...</i> - Medidas preventivas y sistemas de asistencia en caso de desastres naturales - Actuaciones de organizaciones ecologistas y de protección del medio ambiente

1.15. Servicios sociales y programas de ayuda		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
1.15.1. Atención a personas mayores - Edad mínima de jubilación - Beneficios de los que goazan las personas mayores <i>gratuidad de los medicamentos, reducción en el precio del transporte público, descuentos en espectáculos...</i> 1.15.2. Atención a inmigrantes - Procedencia mayoritaria de inmigrantes - Principales regiones receptoras de inmigrantes <i>grandes ciudades, núcleos industriales, zonas rurales con necesidad de mano de obra...</i> 1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos - Lugares relacionados con la atención a personas sin recursos económicos <i>oficinas del INEM, casas de acogida, comedores, organizaciones</i>	1.15.1. Atención a personas mayores - Servicios ofrecidos a las personas mayores <i>asistencia a domicilio (aseo personal, limpieza de la vivienda, compra de alimentos...), centros de día, teleasistencia, residencias temporales, hogares tutelados...</i> - Centros de mayores <i>horarios, formas de acceso, lugares donde se encuentran ubicados, servicios que ofrecen (salas de televisión, lectura de prensa diaria, juegos de mesa, etc.)...</i> - Profesionales que trabajan en los centros de mayores <i>asesores, psicólogos, voluntarios de QNG, personal geriátrico, monitores de actividades...</i> 1.15.2. Atención a inmigrantes - Instituciones y organizaciones involucradas en la atención a	1.15.1. Atención a personas mayores - Centros asistenciales de día y servicios que ofrecen <i>terapia ocupacional, actividades y juegos, servicio de comedor, pedagogos, gimnasio, talleres y trabajos para estimular la atención y la memoria</i> - Concepto de residencia para la tercera edad - Jubilación anticipada <i>profesiones especiales como mineros, prejubilación...</i> 1.15.2. Atención a inmigrantes - Programas de integración y promoción sociolaboral a favor de los inmigrantes - Importancia que la sociedad y las instituciones conceden a la inmigración en su contribución a la economía y el crecimiento demográfico del país - La inmigración ilegal

no gubernamentales, parroquias... ■ Servicios ofrecidos por las instituciones y organizaciones ayudas económicas, alojamientos, prestación de asistencia sanitaria...	inmigrantes ■ Centros de atención a inmigrantes y servicios que ofrecen información y asesoramiento, ayuda jurídica, apoyo y orientación en los procesos de reagrupación familiar, desarrollo de programas para la enseñanza del idioma... 1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos ■ Subsidio de desempleo — Beneficiarios trabajadores, emigrantes retornados, extranjeros... — Prestaciones económica, cotización a la Seguridad Social... — Requisitos haber cotizado a la Seguridad Social por un periodo mínimo, haber perdido el empleo de forma temporal o indefinida... 1.15.4. Atención a personas maltratadas ■ Políticas de prevención y de ayuda a las personas maltratadas (maltrato físico y psicológico). — Actuaciones de organizaciones no gubernamentales. — Sensibilidad hacia la violencia de género y apoyo ciudadano a campañas de denuncia y prevención. ■ Beneficiarios de las casas de acogida personas que han recibido cualquier tipo de maltrato, físico o psicológico... ■ Centros de acogida para menores. ■ Prestaciones de las casas de acogida alojamiento, protección, manutención, intervención social, sanitaria, psicológica y jurídica, programas de apoyo emocional, de inserción sociolaboral... ■ Campañas en televisión y prensa para conciencia a la población sobre la violencia de género. ■ Teléfonos de emergencia. 1.15.5. ONG ■ ONG más conocidas Cruz Roja, Comisión Española de Ayuda al Refugiado, Movimiento contra la Intolerancia... ■ Acciones de las ONG cooperación internacional, campañas de publicidad, campañas de concienciación, protestas públicas, acciones puntuales de bloqueo, manifestaciones...	■ La ley de extranjería y los planes de integración 1.15.3. Atención a personas sin recursos económicos ■ Concepto de marginación — Imagen social del mendigo y de las personas sin hogar ■ El voluntariado 1.15.4. Atención a personas maltratadas ■ Medidas institucionales para luchar contra la violencia de género Ley Integral contra la Violencia de Género... ■ Medidas institucionales para la protección del menor Ley de Protección Jurídica del Menor... 1.15.5. ONG ■ Grado de compromiso y participación ciudadana con el trabajo de las organizaciones no gubernamentales voluntariado de los jóvenes, pago de cuotas por interesados... ■ Grado de respuesta ciudadana a las campañas emprendidas por las ONG movilizaciones públicas, recogida de firmas...
--	--	---

1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Cuerpos de seguridad Guardia Civil, policía autonómica, policía municipal...	■ Manifestaciones del crimen organizado blanqueo de dinero, tráfico de drogas, inmigración ilegal...	■ Terrorismo. Política antiterrorista ■ Xenofobia y racismo ■ El problema de la violencia en el ambiente escolar ■ El problema de la violencia en el deporte

2.1. En el ámbito personal y público		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad ■ Conceptos de amigo y conocido — Valor que se da al concepto de amistad ■ Convenciones sociales en el trato entre amigos y familiares, según la edad, el sexo y la relación establecida — Convenciones sociales y fórmulas en encuentros y saludos <i>fórmulas para saludar (dar la mano, besar), tratamiento, tono empleado, registro, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 1.6.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] — Concepto de quedar con amigos <i>formas de quedar o invitar a salir, convenciones cuando se paga en bares y restaurantes (pagar rondas, hacer un fondo...)</i> [v. Funciones 4.13.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.14.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] — Usos sociales del beso y el abrazo <i>cuándo se besa, a quién, cómo; cuándo se abraza, a quién, cómo...</i> — Convenciones sociales y comportamientos relacionados con las muestras de afecto en público — Convenciones sociales y fórmulas en el trato entre miembros de una misma familia, según la edad y la relación establecida. Diferencias entre el medio urbano y el rural <i>tratamiento, tono empleado en las conversaciones, registro...</i> 2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos ■ Normas de cortesía en el trato con personas mayores <i>ceder el asiento en transporte público, fórmulas de tratamiento, interrupciones en la conversación, cortesía verbal...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones sociales en el trato entre personas del mismo sexo y del sexo contrario <i>fórmulas para saludar y presentar, dar la mano, besar, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 2.1.3. Relaciones entre vecinos	2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad ■ Convenciones sociales y comportamientos en las relaciones entre amigos <i>favores que se pueden solicitar, horas a las que se puede llamar por teléfono, grado de permisividad con las visitas espontáneas, invitaciones a casa para tomar café, comer, cenar...</i> [v. Funciones 4.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.14.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 4.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Fiestas y celebraciones en las que los españoles se reúnen preferentemente con familiares y amigos <i>Navidad, Nochevieja, cumpleaños, bodas, bautizos...</i> ■ Convenciones sociales y fórmulas a la hora de regalar y aceptar un regalo <i>[v. Funciones 5.12.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.13.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Saberes y comportamientos socioculturales 3.5.2.]</i> ■ Convenciones sociales y fórmulas a la hora de hacer un halago <i>es frecuente que quien recibe el halago minimice su valor...</i> [v. Funciones 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.2.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Relaciones que se establecen entre los hijos y los padres mayores 2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos ■ Concepto de clase social <i>clase media, burguesía, clase trabajadora, aristocracia...</i> 2.1.3. Relaciones entre vecinos ■ Comportamientos de favor entre vecinos <i>prestarse pequeñas cantidades de alimentos; recoger una carta o paquete para el vecino, si este no se encuentra en casa...</i> 2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración [v. Nociones específicas 17.2.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Lugares públicos relacionados con la Administración <i>ministerios, diputaciones, ayuntamientos...</i> ■ Actividades propias de las relaciones con la Administración <i>solicitudes, reclamaciones, tramitaciones, certificaciones...</i> 2.1.5. Relaciones con los desconocidos ■ Convenciones sociales y comportamientos entre desconocidos en lugares y espacios públicos <i>es relativamente frecuente entablar una conversación con un desconocido en trayectos largos y en el transporte urbano...</i>	2.1.1. Relaciones sentimentales, familiares y de amistad ■ La educación sentimental y sexual <i>grado de confianza entre padres e hijos para hablar de temas sexuales con libertad...</i> — Valor que se da a la educación sexual de los españoles ■ Convenciones sociales y fórmulas en el acto de halagar utilizando piropos <i>es frecuente que quien recibe el piropo minimice su valor...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.2.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Temas de conversación más comunes en familia y entre amigos. Grado de confianza e intimidad en los temas tratados 2.1.2. Relaciones entre clases sociales, generaciones y sexos ■ Convenciones sociales relacionadas con la manera de dirigirse a los niños <i>saludos, besos, caricias, preguntas, temas de conversación...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.2.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Grado de permisividad con el comportamiento de los niños en lugares públicos 2.1.3. Relaciones entre vecinos ■ Relaciones entre vecinos en el contexto urbano y en el rural ■ Normas de convivencia en una comunidad de vecinos <i>cuidar las zonas comunes, no hacer ruido por las noches, pagar una cuota para los gastos de la comunidad...</i> 2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración ■ Papeles que se atribuyen a los individuos en las relaciones de autoridad <i>velar por el orden, acatar las normas, ejecutar las leyes...</i> ■ Convenciones en los textos orales y escritos que se dirigen a la Administración [v. Géneros discursivos y productos textuales 2.3.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]

concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoras, pausas, silencios, etc.)... [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 2.1.4. Relaciones con la autoridad y la Administración - Convenciones sociales en el trato con la autoridad <i>fórmulas de tratamietno, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoras, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 2.1.5. Relaciones con los desconocidos - Convenciones sociales, comportamientos y fórmulas en los saludos entre desconocidos, en lugares y espacios públicos <i>dónde, cómo saludar, tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> <i>es normal dar los buenos días o saludar cuando se entra y despedirse cuando se sale de un ascensor de un edificio particular, en la consulta del médico...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 3.1.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Convenciones sociales y fórmulas para llamar la atención y dirigirse a desconocidos <i>formas rituales, tratamietno, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoras, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.3.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 3.1.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]		
---	--	--

2.2. En el ámbito profesional		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo - Actividades que normalmente se comparten con los compañeros de trabajo <i>tomar café en el descanso, comer, compartir el automóvil para desplazarse al lugar de trabajo...</i> - Convenciones sociales y normas de cortesía relacionadas con el trato entre superiores jerárquicos y subordinados <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias	2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo - Tipos de grupos profesionales <i>alta dirección, profesionales liberales (abogados, arquitectos...), personal administrativo, trabajadores de servicios de restauración y hostelería, agricultura y pesca, construcción, profesionales de cuerpos de seguridad del Estado...</i> [v. Nociones específicas 7.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] - Valores que se dan a conceptos como <i>jerarquía, autoridad...</i> - Elementos utilizados en el ámbito profesional para recoger datos de contacto de colegas <i>tarjetas de visita, tarjeteros,</i>	2.2.1. Relaciones con compañeros de trabajo - Posibilidades de promoción profesional y cambio de grupo profesional <i>formación, experiencia, antigüedad...</i> - Creeencias y estereotipos relacionados con los grupos profesionales - Asociaciones que promueven y facilitan las relaciones entre colegas <i>colegios profesionales, asociaciones de empresarios...</i> - Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestir según la profesión <i>grado de permisividad en el tipo de ropa según las distintas profesiones, uso de uniforme, traje y</i>

pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] Convenciones sociales y normas de cortesía en el trato con los clientes <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	directorios, agendas de contactos y direcciones... 2.2.2. Relaciones con clientes - Concepto de cliente habitual <i>es frecuente establecer una relación muy cercana con los dueños o empleados de establecimientos a los que se acude habitualmente (el bar, la tienda de comestibles, la peluquería, etc.)...</i> - Convenciones sociales y fórmulas entre profesionales y clientes según el establecimiento y el contexto <i>fórmulas de tratamiento, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	corbata... 2.2.2. Relaciones con clientes Instituciones y asociaciones que defienden los derechos de los consumidores
---	---	--

2.3. En el ámbito educativo		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
- Conceptos de alumno y de profesor asumidos por la sociedad - Convenciones sociales y normas de cortesía en las relaciones entre profesor y alumno, según el ciclo formativo <i>fórmulas de tratamiento, saludos, presentaciones, movimientos y posturas corporales, concepción y uso del espacio, sistema paralingüístico (signos sonoros, pausas, silencios, etc.)...</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1., Funciones 5.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / Tácticas y estrategias pragmáticas 3.1.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	- Formas de identificarse y llamarse entre los alumnos <i>por el nombre de pila, por el apellido, por el mote...</i> - Actividades propias de las relaciones entre alumnos en las diferentes fases educativas <i>juegos infantiles en el patio en la educación infantil y primaria, estudio en grupo, fiestas, viajes de estudio...</i> - Valor que se da a conceptos como <i>cooperación, compañerismo...</i> - Personas y profesiones relacionadas con el ámbito educativo <i>profesor, alumno, catedrático, becario, bedel, conserje, bibliotecario...</i> [v. Nociones específicas 6.2.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	- Integración de los alumnos extranjeros en los centros educativos [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.5.1.] - Integración de alumnos con necesidades especiales en los centros educativos - Valor que se da la educación intercultural

3. Identidad colectiva y estilo de vida

3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.1.1. Configuración de la identidad colectiva - Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva <i>lengua, costumbres colectivas, paisaje, pasado histórico común, fiestas...</i> - Lenguas oficiales y cooficiales - Instituciones para el fomento y el cuidado de la lengua [v. Referentes culturales 1.11.] 3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo - Formas de participación social <i>pertenencia a ONG, sindicatos, asociaciones de consumidores...</i> - Mecanismos de participación política	3.1.1. Configuración de la identidad colectiva - Divisiones administrativas y políticas <i>comunidades autónomas, comarcas, regiones, nacionalidades históricas, municipios...</i> [v. Referentes culturales 1.4.1.] - Actuaciones para la promoción y conservación de los productos culturales de las regiones <i>asociaciones folclóricas de música y danza, grupos para la conservación de instrumentos tradicionales...</i> - Regiones en las que existe convivencia de lenguas y espacios en los que conviven las lenguas <i>ámbitos educativo, político,</i>	3.1.1. Configuración de la identidad colectiva - Elementos que ayudan a formar la identidad colectiva <i>expresiones de sabiduría popular que incorporan y refuerzan saberes, comportamientos y actitudes comunes: En abril, aguas mil; El tiempo es oro; Querer es poder; Lo prometido es deuda; Vuelve a casa por Navidad...</i> - Concepto de descentralización: el gobierno central y los gobiernos autonómicos - Atribuciones y poderes de los órganos centrales del Estado y de los órganos de las instituciones regionales, autonómicas y locales. - Lugares públicos que intentan

<i>ejercicio del derecho a voto, militancia en un partido político...</i> 3.1.3. Minorías étnicas ■ Principales minorías étnicas y religiosas [v. Referentes culturales 1.2.]	<i>cultural, profesional, personal...</i> 3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo ■ Concepto de participación ciudadana aplicado a la política y al ámbito social ■ Concepto de pluralismo aplicado a diferentes ámbitos <i>convivencia de partidos políticos, de diferentes confesiones, de lenguas y dialectos, de manifestaciones culturales...</i> 3.1.3. Minorías étnicas ■ Núcleos de mayor concentración de minorías étnicas, de grupos sociales de reciente asentamiento y de minorías religiosas	guardar y conservar las tradiciones y el acervo cultural de las regiones <i>museos provinciales, archivos, monumentos...</i> ■ Días destinados en el calendario a las festividades autonómicas ■ Actuaciones institucionales en materia de política lingüística [v. Referentes culturales 1.11.] 3.1.2. Participación ciudadana y pluralismo ■ Expresión del pluralismo en España <i>Estado aconfesional, reconocimiento oficial de otras lenguas, estatutos de autonomía...</i> ■ Participación de los ciudadanos en elecciones políticas <i>Europeas, Legislativas Generales, Autonómicas, Municipales</i> [v. Referentes culturales 1.3.3.] — Requisitos de los electores <i>estar censado, poseer la nacionalidad española, edad mínima de 18 años...</i> ■ Participación de los ciudadanos en los medios de comunicación <i>cartas al director en los periódicos, programas concurso, encuestas, intervenciones para expresar opiniones, quejas, mensajes sms...</i> 3.1.3. Minorías étnicas ■ Grado de integración y aceptación de los grupos étnicos y de las minorías religiosas en la sociedad — Valores positivos y negativos del mestizaje: interculturalidad y xenofobia ■ Comunidades religiosas [v. Nociones específicas 19.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]
--	---	--

3.2. Tradición y cambio social		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Épocas y días del año en los que suelen aflorar las manifestaciones populares y tradicionales <i>Semana Santa, Carnaval, Navidad, inicio del verano, de la primavera...</i> ■ Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones <i>Navidad: adornos en las calles de las ciudades, villancicos, el Belén, tomar doce uvas la noche de fin de año, las campanadas de fin de año...</i> ■ Nuevas formas de disfrute del tiempo libre <i>viajar, hacer deporte, hacer turismo rural, practicar deportes de riesgo...</i>	■ Tradiciones en el ámbito de la gastronomía <i>platos típicos, repostería, vinos...</i> ■ Convenciones sociales relacionadas con la forma de vestirse en celebraciones y festividades <i>Nochevieja, Sanfermines, Feria de Abril de Sevilla...</i> ■ Signos, símbolos y objetos relacionados con costumbres y tradiciones <i>Semana Santa: las hojas de palma, los pasos, hábitos y capuchones de los nazarenos, huevos de Pascua...</i> ■ Valor que se da a la conservación y preservación de costumbres tradicionales ■ Aparición de nuevos modelos familiares <i>familias monoparentales, homosexuales...</i>	■ Tradiciones en el ámbito de la artesanía <i>orfebrería, cerámica, trabajos de marquetería, artesanía textil, repujado de cuero, mimbre...</i> [v. Referentes culturales 3.5.4.] ■ Tradiciones relacionadas con la organización económica <i>ferias de ganado, de productos agrícolas, artesanales...</i> ■ Tradicionales en el ámbito académico <i>agrupaciones de tunos en las universidades, apertura del año académico...</i> ■ Convivencia de fiestas y costumbres tradicionales españolas con las de las culturas de la población inmigrante [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.5.2.] ■ Influencia de otros países en la celebración de fiestas importadas y en el cambio de comportamiento en otras celebraciones <i>Halloween, día de los enamorados...</i> ■ Cambios en los comportamientos sexuales de los españoles

		<i>edad de los primeros contactos sexuales, uso de medidas anticonceptivas...</i>
--	--	---

3.3. Espiritualidad y religión		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Principales religiones y creencias religiosas ■ Centros de reunión de fieles y de peregrinación <i>iglesias, mezquitas, sinagogas...</i> [v. Nociones específicas 19.1.: A1-A2; B1-B2; C1-C2]	■ Relación entre los ritos religiosos y las tradiciones populares <i>romerías, procesiones de Semana Santa, festividades de las poblaciones vinculadas a los patrones o santos de las parroquias...</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.5.1.] ■ Ritos religiosos arraigados en la tradición <i>bautizo, comunión, boda religiosa...</i>	■ Presencia religiosa en instituciones públicas <i>hospitales, centros penitenciarios, tanatorios...</i> ■ Grado de tolerancia y respeto por las confesiones religiosas

3.4. Presencia e integración de las culturas de países y pueblos extranjeros		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
■ Tipos de productos culturales extranjeros a los que se tiene acceso, según el tamaño de la ciudad y la zona geográfica <i>libros, revistas, diarios, CD (música), cine, cadenas de televisión, teatro...</i> ■ Tipos de restaurantes extranjeros que es frecuente encontrar, según el tamaño de la ciudad y la zona geográfica	■ Tipos de establecimientos extranjeros asentados en España <i>bancos, grandes superficies comerciales, industria, transportes, mobiliario, alimentación...</i> ■ Tipos de servicios culturales extranjeros que es frecuente encontrar, según el tamaño de la ciudad y la zona geográfica <i>colegios, institutos lingüísticos y culturales, servicios religiosos y de prácticas espirituales, servicios médicos...</i> ■ Valor que se da al conocimiento de lenguas extranjeras y a la educación en lenguas extranjeras ■ Grado de ruptura de estereotipos sobre otras culturas con las que se convive por la inmigración	■ Factores que han influido en el auge de los productos extranjeros y étnicos en España <i>aumento de la inmigración, inversiones extranjeras, liberalización del mercado internacional, globalización...</i> ■ Reproducción del mercado y de las formas de distribución de los países de origen en zonas o ciudades con gran presencia de una comunidad extranjera ■ Comportamientos sociales en torno al consumo de productos culturales extranjeros. Nivel de integración de estos comportamientos en los hábitos de consumo ■ Productos extranjeros en el ámbito del sector alimenticio más solicitados en los comercios españoles [v. Saberes y comportamientos socioculturales 1.4.1.] ■ Grado de tolerancia al error en la comunicación en español con extranjeros, según el tipo de error <i>de pronunciación, gramatical, sociocultural...</i>

3.5. Fiestas, ceremonias y celebraciones		
Fase de aproximación	Fase de profundización	Fase de consolidación
3.5.1. Fiestas populares ■ Principales fiestas populares <i>Navidad, Semana Santa, Carnaval...</i> 3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos ■ Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del cumpleaños <i>tirar de las orejas de quien cumple años, abrir el regalo inmediatamente en presencia de</i>	3.5.1. Fiestas populares ■ Fiestas de origen religioso <i>el Corpus, romerías, fiestas patronales...</i> [v. Saberes y comportamientos socioculturales 3.3.] ■ Fiestas dde origen profano <i>vendimia, fiestas históricas (Moros y Cristianos...), ferias...</i> ■ Convenciones sociales y comportamientos relacionados con el preparativo y disfrute de fiestas	3.5.1. Fiestas populares ■ Actividades que suelen realizarse en las fiestas patronales de pueblos y ciudades <i>desfile de carrozas, procesiones, espectáculos infantiles, concursos, conciertos de música...</i> ■ Asociaciones y agrupaciones relacionadas con las fiestas patronales y populares <i>hermandades, peñas, cofradías...</i>

quien lo ha regalado y alabarlo y agradecerlo, quien regala resta importancia al regalo, quien cumple años invita... [v. Funciones 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] 3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios ■ Concepto de luto — Valor que se da al negro tradicionalmente como símbolo de tristeza y duelo por la pérdida de un ser querido	patronales <i>elaboración de productos gastronómicos típicos, uso de trajes tradicionales, pasacalles, música y bailes en las calles...</i> ■ Fiestas declaradas de interés turístico nacional <i>San Fermín (Pamplona), Las Fallas (Valencia), Corpus Christi (Toledo), Tamborada de Hellín (Albacete)...</i> 3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos ■ Concepto de celebrar el santo — Importancia que se otorga a la celebración del santo según las zonas geográficas y las tradiciones familiares ■ Convenciones sociales y comportamientos en la celebración de una boda <i>el anillo se pone en el dedo anular de la mano derecha o izquierda, la novia suele vestir de blanco en ceremonias religiosas, a la salida de la ceremonia se echa arroz a los novios, papel de los padrinos... los invitados hacen un regalo de bodas: un sobre con dinero, algún objeto elegido previamente por los novios y recogido en una lista de bodas...</i> [v. Funciones 5.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.17.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones sociales y religiosas relacionadas con el nacimiento de un hijo y la celebración del bautismo <i>regalos antes y después del nacimiento, visita de familiares y amigos al hospital, celebración del bautismo con una comida familiar, papel de los padrinos...</i> [v. Funciones 5.15.: A1-A2; B1-B2; C1-C2 / 5.16.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones y comportamientos relacionados con la selección de prendas de vestir según el tipo de acontecimiento <i>protocolo del vestir en las ceremonias</i> 3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios ■ Concepto de pésame / dar el pésame — Fórmulas y rituales para dar el pésame [v. Funciones 5.14.: A1-A2; B1-B2; C1-C2] ■ Convenciones sociales y comportamientos en un funeral <i>se acude al tanatorio y al funeral, es normal que se asista al funeral de vecinos y conocidos con los que no había una estrecha relación, se suele vestir con colores oscuros...</i>	— Valor que se da a las fiestas patronales <i>participación colectiva y multitudinaria en las actividades, sentimiento de identidad colectiva...</i> 3.5.2. Celebraciones y actos conmemorativos ■ Convenciones sociales y tradicionales de las minorías étnicas o religiosas en celebraciones y fiestas <i>boda gitana, año nuevo chino...</i> ■ Conmemoraciones de fechas señaladas <i>Día de la Hispanidad, Diada en Cataluña, Día da Patria Galega en Galicia, Aberri Eguna en el País Vasco...</i> ■ Conmemoraciones relacionadas con diferentes colectivos sociales <i>Día Internacional de la mujer trabajadora, Día contra la violencia de género, Día Internacional de la infancia...</i> ■ Conmemoraciones de nacimientos o muertes de personajes de la cultura y la ciencia. Repercusión en los medios de comunicación ■ Convenciones sociales y comportamientos en la celebración del aniversario de boda 3.5.3. Ceremonias y ritos funerarios ■ Concepto de velatorio — Pervivencia de la tradición de velar al muerto en determinados sectores sociales y zonas rurales ■ Tipos de enterramientos practicados <i>incineración, enterramiento en tumbas o nichos...</i> ■ Valores y creencias asociadas al luto y a la muerte en ciudades y pueblos, según el grado de religiosidad y la edad de las personas
---	---	--