



Università
Ca' Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale in
Lingue e letterature europee, americane e postcoloniali
(LM-37)

Tesi di Laurea

**De la literatura a la lengua:
explotación didáctica de la novela *Patria*
de Fernando Aramburu
para aprender y enseñar ELE**

Relatore

Prof. Ignacio Arroyo Hernández

Correlatore

Prof. Adrián J. Sáez

Laureanda

Anna Paola Pavan
Matricola 823503

Anno Accademico

2019/2020

ÍNDICE

Agradecimientos.....	i
Abstract.....	ii
Introducción.....	1
Capítulo I. Marco teórico sobre la enseñanza de ELE	5
1.1 Elementos de glotodidáctica	5
1.2 ¿Por qué enseñar una lengua a través de la literatura? y ¿Por qué <i>Patria</i> ?	18
Capítulo II. Fernando Aramburu: obra y contexto histórico	38
2.1 Autor y obra	38
2.2 Contexto histórico.....	40
Capítulo III. Unidad Didáctica	50
3.1 Estructura y presentación de la unidad didáctica.....	50
3.2 Hipotéticas: suponer y hablar de situaciones hipotéticas.....	61
3.2.1 Introducción del curso – Clase 1	61
3.2.2 Expresar lo que se considera posible – Clase 2.....	64
3.2.3 Evocar situaciones hipotéticas – Clase 3.....	70
3.3 Agramatical versus incorrecto – Clase 4	77
3.4 Lenguaje coloquial – Clase 5.....	84
3.5 Recursos de intensificación – Clase 6.....	90
3.6 Recursos de atenuación – Clase 7.....	93
3.7 Discurso referido – Clase 8.....	97
3.7.1 Clase 8a	97
3.7.2 Clase 8b.....	102
3.8 Hablar del pasado – Clase 9.....	103
3.9 El subjuntivo – Clase 10	109

3.10 Conclusión del curso – Clase 11	116
3.10.1 Clase 11a	116
3.10.2 Clase 11b	118
Conclusión	119
Referencias Bibliográficas.....	122
Sitografía	127
Apéndice con ejercicios y materiales utilizados.....	132

Índice de las ilustraciones

Ilustración 1 - Niveles comunes de referencia MCER (tomado de Consejo de Europa 2002, 26).....	8
Ilustración 2 - Diagrama competencia comunicativa (tomado de Caon y Spaliviero 2015, 15).....	10
Ilustración 3 - Esquema general del curso.....	50
Ilustración 4 - Agramatical vs. incorrecto ejemplo 1	77
Ilustración 5 - Agramatical vs. incorrecto ejemplo 2	77
Ilustración 6 - Agramatical vs. incorrecto ejemplo 3	77
Ilustración 7 - Diagrama de araña lenguaje coloquial	87
Ilustración 8 - Regla general del subjuntivo (tomado de Chamorro Guerrero et al. 2006, 181).....	114

Índice de las tablas

Tabla 1 - Esquema de las clases	61
Tabla 2 - Expresar lo que se considera posible	67
Tabla 3 - Ejemplos de lo que se considera posible.....	68
Tabla 4 - Hipotéticas tabla en italiano	71
Tabla 5 - Hipotéticas tabla en español.....	72
Tabla 6 - Hipotéticas en comparación: italiano y español.....	74
Tabla 7 - El castellano en contacto con el euskera	81
Tabla 8 - Variedades lingüísticas.....	84
Tabla 9 - Ejemplos de lenguaje coloquial en Patria	88
Tabla 10 - Ejemplos de intensificación	90
Tabla 11 - Recurso de intensificación	92
Tabla 12 - Recursos de atenuación	95
Tabla 13 - Discurso referido.....	100
Tabla 14 - Hablar del pasado.....	104
Tabla 15 - Análisis narración del pasado.....	106
Tabla 16 - Subjuntivo 1	111
Tabla 17 - Subjuntivo 2	113
Tabla 18 - Interferencias italiano/español	115

A mi familia

Agradecimientos

Ringrazio il mio relatore, il professore Ignacio Arroyo Hernández e il mio correlatore, il professore Adrián J. Sáez, per aver accettato questa sfida. Inoltre, ringrazio il professore Francisco De Borja Gómez Iglesias, collaboratore ed esperto linguistico, per avermi suggerito di seguire le mie intuizioni. Ringrazio la mia famiglia: in primis mio marito Matteo che ha sempre creduto in me, più di quanto io non abbia mai fatto con me stessa; i miei genitori, Anna Maria e Paolo, e i miei fratelli, Marcello, Mariana e Sara, per avermi sostenuta nella scelta di riprendere gli studi; i miei nonni, Marcello e Lidia, per avermi sempre regalato il loro sorriso e la loro fiducia; ringrazio anche i miei suoceri, Francesca e Giuliano, per avermi accolta —insieme a tutti i miei libri e scatoloni— nei mesi difficili della pandemia di COVID-19. Ringrazio le mie comari, Manuela ed Eleonora, per avermi spronata e compresa. Infine, ringrazio me stessa per aver avuto il coraggio di riprendere tutto da capo, per essermi data un'altra possibilità, per aver avuto tenacia —e un pizzico di follia— nel seguire i miei sogni ed obiettivi.

Abstract

La presente tesis es una propuesta práctica de cómo servirse de la literatura para poder enseñar y aprender el español como lengua extranjera: se presenta una posible explotación didáctica de la novela *Patria* de Fernando Aramburu, pensada para alumnos con un nivel B2/C1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El empleo de la literatura para el estudio de un idioma es un campo de investigación que merece ser explorado. El tratado en objeto se basa sobre una unidad didáctica construida a partir de elementos natural y originariamente presentes en la novela mencionada; se han examinado algunos temas y aspectos lingüísticos que normalmente se encuentran en las gramáticas y en los libros de texto de estudiantes de español de nivel intermedio/avanzado. Igualmente, se proponen ejercicios y materiales didácticos que se han proyectado considerando las tecnologías comúnmente utilizadas por las generaciones actuales, la serie televisiva *Patria* escrita por Aitor Gabilondo y la adaptación al cómic de *Patria* de Toni Fejzula.

La seguente tesi è una proposta pratica sull'utilizzo della letteratura per poter insegnare ed apprendere lo spagnolo come lingua straniera: viene presentato un possibile progetto didattico sul romanzo *Patria* di Fernando Aramburu, pensato per alunni con livello B2/C1, secondo il *Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue*. L'impiego della letteratura per lo studio di una lingua è un campo di investigazione che merita di essere esplorato. L'elaborato in oggetto è basato su un'unità didattica costruita a partire da elementi naturalmente ed originariamente presenti nel romanzo menzionato; sono stati presi in esame alcuni temi ed aspetti linguistici che normalmente si trovano nelle grammatiche e nei libri di testi di studenti di spagnolo con livello intermedio/avanzato. Allo stesso modo, si propongono esercizi e materiale didattico, pensati e progettati considerando le tecnologie comunemente utilizzate dalle generazioni attuali, la serie televisiva *Patria* scritta da Aitor Gabilondo e la versione a fumetti di *Patria* di Toni Fejzula.

Introducción

La presente tesis surge, ante todo, de una experiencia personal: una joven de doce años, durante el último semestre de la escuela secundaria de primer grado, recibe, junto a toda su clase, un libro, la *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare* (1996), la versión italiana de la famosa novela de Luis Sepúlveda, publicada en 1996 y titulada *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar*. La obra del escritor chileno había sido escogida por los profesores para preparar un proyecto didáctico focalizado en el análisis de un texto literario (de ahora en adelante, TL): gracias a la traducción al italiano de la obra, realizada por Ilide Carmignani, los alumnos tuvieron la posibilidad de acceder al mundo literario dentro del contexto de *l'ora di italiano*. El objetivo era leer en clase algunos pasajes importantes de la novela, perfeccionando la habilidad lectora; desarrollar la comprensión escrita y estimular la producción oral, reflexionando sobre el significado profundo del texto y algunos aspectos lingüísticos; compartir las opiniones y el punto de vista de cada alumno acerca de los eventos narrados; revelar y difundir el placer que deriva de la lectura de un TL.

Ahora bien, el estudio en objeto procede, en buena medida, del recuerdo positivo y de la complacencia y deleite saboreados durante la citada experiencia didáctica, en la que literatura y lengua mantuvieron un contacto sólido y firme. Sin embargo, lo descrito hasta ahora no es el único fundamento que ha animado la redacción de la presente tesis: frecuentemente, la diversión y el entretenimiento —como precisamente el agrado que nace de la lectura— están asociados con aspectos de la vida considerados como complementarios y accesorios, o por lo menos, están circunscritos en ámbitos que no pertenecen a la esfera de la utilidad y de la practicidad; de ahí que todo lo que no esté fuertemente relacionado con la productividad, a menudo, resulta clasificado como irrelevante, supletorio, o peor aún, como una pérdida de tiempo.

A este propósito, parece oportuno citar el corto animado *Alike*, dirigido por Daniel Martínez Lara y Rafa Cano Méndez en 2015¹, en el que se resumen los conceptos recién comentados: en la primera escena aparece un padre —de color azul— que rellena la mochila de su hijo —de color amarillo— con una pila de libros, muy parecida a un cúmulo

¹ Los datos sobre el corto animado y su enlace han sido recogidos de *Vimeo* y del blog *Alike production notes*; las notas de dichas páginas se consiguen en la sitografía final de la presente tesis.

de documentos de trabajo, posicionado en la misma superficie. En ambos casos se habla de pilas altas, negras y pesadas: de hecho, tanto el niño como el padre tienen dificultades para cargar la mochila y el maletín. En la secuencia sucesiva se ve un mundo gris en el que las personas caminan, corren y se mueven para ir a trabajar o para ir a la escuela; el único oasis colorado es el de un pequeño jardín en el centro de la ciudad en el que está tocando un violinista. El niño, impresionado por el arte del músico, queda hipnotizado y se para por un momento, pero el padre no tarda en recordarle su deber: la escuela. Tanto el instituto como el lugar de trabajo aparecen como templos en los que se adoran los dioses del buen rendimiento y de la productividad: en efecto, por una parte, el escritorio del padre está saturado de documentos y, por la otra, el pupitre del niño aparece repleto de hojas llenas de ejercicios emulativos y repetitivos en los que no hay espacio para un aporte personal del aprendiz. En ambos casos, los colores, el placer y la contribución individual están prohibidos: tanto es así que el tono de la piel del padre se uniforma con la grisura del entorno social y regresa a su pigmento natural sólo cuando, después de ocho horas de trabajo, encuentra nuevamente a su hijo. Los días se suceden uno tras otro en una cadena interminable de acciones monótonas e idénticas: tanto el profesor como el padre no aceptan los dibujos coloreados del hijo, o su necesidad de divertirse frente a la música del violinista; todo está concretado en el deber, y nada en el placer. De ahí que el niño, después de un tiempo, pierda el entusiasmo y el apasionamiento por la vida: aprende a escribir, como todos sus compañeros de clase, interioriza la rutina y los gestos habituales, pero poco a poco abandona su color amarillo original. El padre comprende el cambio del hijo y decide llevarlo ante el violinista, y cuando se entera que en el jardín ya no está el músico, decide hacer algo que nunca ha hecho: usa la imaginación y finge tocar el violín, aunque no disponga del instrumento. De esta forma, el niño vuelve a colorarse de amarillo y el padre de azul: el placer que deriva de un acto espontáneo y no premeditado ayuda a ambos a recuperar la propia individualidad y personalidad.

Pues bien, dicho corto animado resume en pocos minutos una filosofía de vida muy difundida hoy en día, sobre todo en el mundo occidental: esta ideología impone que el juego, la diversión y el placer sean elementos que acompañan al hombre durante un periodo limitado de su vida, que, a menudo, se corresponde con su infancia o juventud; para entrar en el mundo de los adultos, en cambio, es necesario dejar a un lado dichos aspectos o, al menos, delimitarlos dentro del ámbito del deporte y de los pasatiempos; el

hombre o la mujer adulta tiene que trabajar, y trabajar significa producir, ser práctico, objetivo, concreto, no hay tiempo para el placer o para la diversión.

Uno de los objetivos de la presente tesis es demostrar cómo es posible unir rendimiento/deber/labor con uno de los placeres más difundidos: el agrado que se genera cuando se entra en contacto con el mundo de la literatura. El tema del placer será un argumento muy presente a lo largo de toda la tesis y constituye el fulcro del motor principal que activa los mecanismos de una profunda adquisición: la motivación. Leer no sólo genera regocijo y entretenimiento, sino que la misma complacencia que surge de dicho acto es fuente de aprendizaje: en la presente tesis, se demostrará, gracias también al apoyo teórico de algunos estudios realizados sobre la glotodidáctica, cómo es posible aprender una lengua gracias a la literatura; asimismo, y más concretamente, para quedar en el ámbito de la practicidad, se ilustrará una propuesta didáctica basada en la novela *Patria* (2016) de Fernando Aramburu, en la que serán analizados algunos argumentos lingüísticos-gramaticales y socioculturales fundamentales, que normalmente se tratan cuando los alumnos disponen de un dominio avanzado de la lengua.

La literatura es una fuente de placer porque ofrece la posibilidad de reflexionar sobre nosotros mismos, de huir de la propia realidad y de entrar en una nueva, de entender otras culturas o sociedades diferentes, de aprender a expresar los sentimientos, tomando como ejemplo las palabras de los autores; y si se considera un TL escrito en un idioma extranjero, se presenta la posibilidad de poder aprender a pensar en otra lengua, de entrar en contacto con un material auténtico, de asimilar nuevas palabras y observar insólitas estructuras lingüísticas del idioma que se está estudiando. En suma, la literatura tiene un alto valor de productividad y de rendimiento: es un óptimo recurso para poder enseñar y aprender la lengua, la cultura, la historia de una realidad que, quizás, aún no se conoce.

La presente tesis está estructurada en tres capítulos principales y en un apéndice: en la primera parte se ilustrará el marco teórico relativo a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), haciendo referencia a algunos elementos básicos de la ciencia de la glotodidáctica (§1.1) y a estudios sobre el campo que refuerzan la tesis de enseñar una lengua a través de la literatura y que justifican la elección de la novela *Patria* de Fernando Aramburu (§1.2). En segundo lugar, se hará una breve introducción acerca del autor y de su obra (§2.1) y sobre el contexto histórico (§2.2) en el que está ambientada, enfrentando las principales etapas de la organización terrorista de Euskadi Ta Askatasuna (ETA). El

tercer capítulo, por su parte, está dedicado a la unidad didáctica (UD) proyectada sobre *Patria* y está dividido en siete argumentos principales: después de una presentación general de la UD (§3.1) se introducirán las hipotéticas (§3.2), los conceptos de agramatical e incorrecto (§3.3) y las principales características del lenguaje coloquial (§3.4), con una profundización acerca de los recursos de intensificación (§3.5) y de atenuación (§3.6); asimismo, se abordarán los temas del discurso referido (§3.7) y de la narración del pasado (§3.8); en última instancia, se intentará recapitular el argumento del subjuntivo (§3.9). Dichos temas están estrictamente relacionados entre ellos y el concepto que los une —que será comentado más detalladamente en los próximos capítulos— está representado por la *comunicación*, uno de los principales actos que cumple cada ser humano a lo largo de su vida.

Para concluir, la tesis está provista de un apéndice que contiene algunos ejercicios y materiales pensados para la unidad didáctica en objeto: se considera oportuno precisar que se han empleado, además de *Patria*, varios recursos, como la serie televisiva *Patria*, escrita por Aitor Gabilondo (2020), la adaptación al cómic de *Patria* de Toni Fejzula (2020), algunos videos y diferentes plataformas, que serán descritos detalladamente en las próximas páginas.

Como se ha comentado anteriormente, el punto fijo que subyace en el presente estudio es que, a través de la literatura, fuente de placer, es posible aprender y estudiar una lengua, y el cometido de dicha tesis es precisamente construir y plasmar —en términos de rendimiento— un producto didáctico que pueda ser usado en una clase de ELE.

Capítulo I. Marco teórico sobre la enseñanza de ELE

1.1 Elementos de glotodidáctica

Por lo que se refiere al planteamiento teórico, la presente tesis está basada principalmente en los estudios de glotodidáctica realizados por los profesores Paolo Ernesto Balboni y Fabio Caon, dos docentes de la Universidad Ca' Foscari de Venecia que se han ocupado y se ocupan de la enseñanza de lenguas y de las técnicas didácticas relacionadas.

La glotodidáctica es una ciencia teórico-práctica que se ocupa de las metodologías que se aplican para enseñar una determinada lengua, y la lengua puede dividirse en varias categorías (Balboni 2015, 117), como por ejemplo la lengua materna (LM o L1), la lengua extranjera (LE), la lengua segunda (L2) o la lengua franca (LF); sin embargo, el presente estudio se enfocará en la lengua extranjera: a este propósito es importante aclarar una diferenciación fundamental entre lengua extranjera y lengua segunda. Balboni explica la diferencia de manera clara y simple: «L'aggettivo “straniero” indica una lingua che viene studiata in una zona in cui essa non è presente se non nella scuola, a differenza della lingua “seconda”, che invece è presente nell'ambiente extrascolastico» (2015, 117). Dicho estudio se dedicará al español como lengua extranjera, que de aquí en adelante se abreviará con el acrónimo ELE: por lo tanto, se pensará en un contexto hipotético, de una clase de ELE en una escuela superior o universidad italianas.

Pero ¿cuál es el objetivo de la educación lingüística y qué significa saber una lengua?

Probablemente no es suficiente el espacio de una tesis para poder responder; sin embargo, parece oportuno hacer referencia a las metas de la educación lingüística propuestas en el volumen *Metodologia e didattica delle lingue straniere* (1970) de Giovanni Freddi, fundador de la escuela veneciana de glotodidáctica. El texto es definido por el propio Balboni como «uno dei testi fondanti della glottodidattica italiana» (2015, 14): Freddi categoriza y define los objetivos de la didáctica de las lenguas basándose en las tres relaciones principales que se instauran entre los seres humanos y que representan el vínculo que cada individuo establece con sí mismo, con las personas con las que vive y entra en contacto y, por último, con el resto del mundo. De ahí que a los binomios yo/yo, yo/tú, yo/mundo se corresponda la necesidad de llegar respectivamente a la *autorrealización*, a la *socialización* y a la *culturización*: estas finalidades, desde una

perspectiva educativa, se convierten en una educación lingüística que permite llegar a la «autopromozione» (Balboni 2015, 15), —donde la lengua se convierte en un medio para realizar el proyecto que el individuo hace de sí mismo— en la capacidad de establecer relaciones con personas que comparten tu lengua nativa, y, por último, en la capacidad de integrarse en un grupo social, lingüístico y cultural diferente del de origen. En toda esta estructura la lengua es un medio positivo que permite alcanzar determinados objetivos personales, sociales y culturales.

La presente tesis y las actividades realizadas a través del uso de *Patria* están pensadas para que el individuo —en este caso el aprendiz— pueda expresarse, socializar y entrar en contacto, a través de los varios materiales didácticos, con una cultura diferente como la vasca.

Como se puede fácilmente imaginar, los fundamentos de la didáctica de las lenguas que se usa hoy en día son diferentes respecto a los que se aplicaban en épocas pasadas: si se piensa al período del Medioevo, por ejemplo, la enseñanza lingüística estaba constituida principalmente en la imitación de los textos clásicos. Sin embargo, la intención del presente estudio no es hacer un *excursus* de las posturas glotodidácticas a lo largo de la historia, por lo tanto, se limitará simplemente a recordar que el planteamiento teórico vigente de la enseñanza de las lenguas es sólo uno de los enfoques que se han aplicado a lo largo de los años y de los estudios en el campo.

La glotodidáctica actual está fundada en algunos eventos institucionales importantes que han ocurrido a partir de la década de los sesenta del siglo XX (Balboni 2015, 31-35) y que nos permiten dar una respuesta a la segunda de las preguntas del párrafo precedente: ¿Qué significa saber una lengua?. Entre las fechas más importantes se quiere recordar el 1967, cuando el Consejo Europeo presenta el *Modern Language Project*, y el 1972 cuando el antropólogo Dell Hymes introduce el concepto de *competencia comunicativa*: en ambos casos se asiste a una revolución del concepto de la lengua y del significado de saber una lengua. En efecto, si hasta ese momento la atención estaba reservada a la forma de la lengua y a cómo estaba constituida una lengua, la perspectiva cambió y se focalizó en la utilidad de la lengua: la lengua pasó a ser un medio para cumplir determinados actos sociales y pragmáticos, en otras palabras, el medio para comunicar. Se empezó a definir y a catalogar las *funciones comunicativas* —saludar o despedirse, por ejemplo— y las *nociones comunicativas* —como por ejemplo, los colores o las unidades de medida—

que componían diferentes *niveles de competencia comunicativa*, válidos y equivalentes en varias lenguas: de esta manera era posible establecer el nivel de autonomía comunicativa —y de ahí el concepto de «livello soglia» (Balboni 2015, 33)— que tenía un hablante para una determinada lengua. En los años noventa del siglo XX, dichas nociones avanzan y se unen para formar el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)* (Consejo de Europa 2002), donde los niveles de lengua no son vistos sólo como instrumentos útiles exclusivamente para el contexto escolar, sino que son una unidad de medida aplicable en todo el territorio Europeo (Balboni 2015, 55-56): en otras palabras, la preocupación de establecer la autonomía y el nivel de lengua de un individuo dentro de un contexto educativo se transforma en una materia de interés político, social y cultural que comprende las lenguas y las culturas europeas. Además, junto al *MCER* nace un *Portfolio europeo de las lenguas* (Balboni 2015, 56-57) que incluye un dossier de textos y pruebas personales en la lengua estudiada, una cronología de las etapas de aprendizaje de la lengua y todas las certificaciones de competencia lingüística basadas en los seis niveles de lengua en la que está dividida la competencia comunicativa: A1 nivel de acceso, A2 nivel plataforma, B1 nivel umbral, B2 nivel avanzado, C1 nivel de dominio operativo eficaz y C2 nivel de maestría (Consejo de Europa 2002, 25-26). Se agrega la tabla de los niveles comunes de referencia presente en la edición del 2002 del *MCER* y que ha servido al siguiente estudio para determinar el nivel de competencia del alumno al que pueda estar dirigido.

Usuario competente	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>

Usuario independiente	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
Usuario básico	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, <i>etc.</i>)</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Ilustración 1 - Niveles comunes de referencia MCER (tomado de Consejo de Europa 2002, 26)

Saber una lengua entonces —para responder a la pregunta inicial— empieza a significar el hecho de «[...] avere la capacità di comunicare in una lingua e in una cultura, nozione normalmente riassunta con l'espressione competenza comunicativa» (Balboni 2008, 46).

A este punto, resulta conveniente aclarar el concepto de *competencia comunicativa* y para hacerlo, antes, se tendrá que definir la noción de comunicación: Balboni y Caon afirman que «comunicare significa scambiare messaggi efficaci, cioè che raggiungono il nostro scopo» (2015, 15) y de esta manera subrayan el hecho de que la comunicación nunca adviene en un solo sentido sino que siempre es bidireccional —la palabra *scambio* es iluminante en este sentido— puesto que dos o más sujetos comparten y negocian determinados elementos. De ahí que el profesor Balboni insista en que el aprendizaje de una lengua, vehículo común de la comunicación, incluya necesariamente una dimensión relacional:

Lo studente deve rendersi conto che impara una lingua per uno scambio di significati e che quindi la dimensione relazionale, ancorché difficile e ansiogena sul piano emotivo o sociale, è comunque necessaria [...] Se si vuole esercitare la competenza comunicativa, l'autoapprendimento non basta: imparare una lingua è un atto sociale. (2008, 50)

La comunicación ocurre dentro de un *evento comunicativo* y sus elementos basilares son los siguientes: hay siempre un *emisor* que envía un *mensaje* a un *destinatario* a través de un determinado *canal*; se transmite el mensaje a través de un *código* y dentro de un *contexto* (Balboni 2008, 49-51). Por ejemplo, un profesor (emisor) de Ca' Foscari (contexto) que explica a sus alumnos (destinatario) la *Divina Comedia* de Dante Alighieri (mensaje); el mensaje está codificado (en lengua italiana) y se lleva a cabo a través de la voz del enseñante (canal oral). La comunicación es eficaz cuando alcanza su objetivo y en este caso presumiría que los alumnos aprendan la clase sobre la *Divina Comedia*. Además de lo comentado es oportuno tener en cuenta el rol social de los actores de la comunicación, la actitud que tienen, el espacio temporal y el contexto cultural en el que actúan, factores fundamentales que cambian e influyen en la comunicación.

Aclarados unos primeros conceptos básicos sobre la comunicación, será más fácil adentrarse en la noción de la competencia comunicativa, cuyo diagrama fundamental se agrega a continuación.

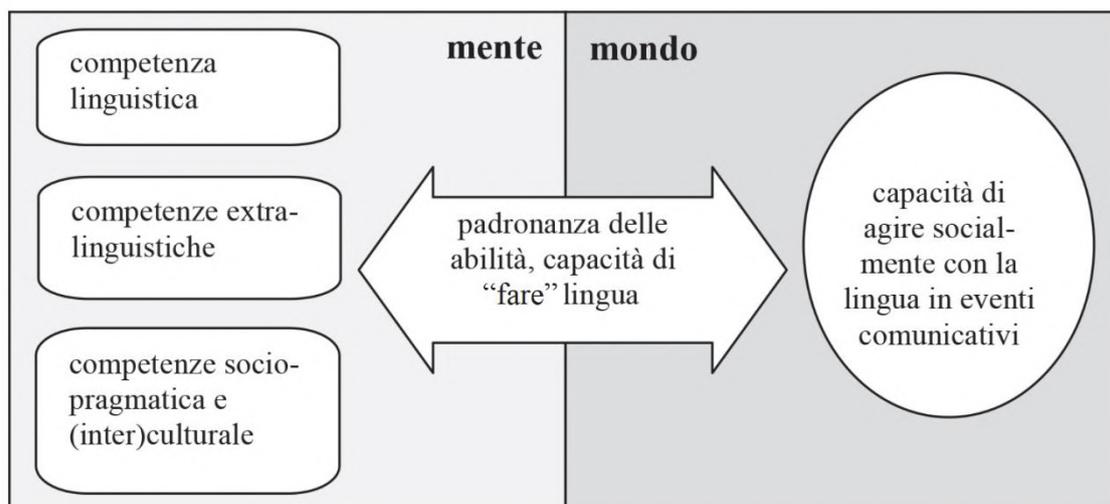


Ilustración 2 - Diagrama competencia comunicativa (tomado de Caon y Spaliviero 2015, 15)

El concepto de competencia comunicativa nace en 1972 gracias a la aportación del sociolingüista americano Dell Hymes, y puede ser resumido a través de la siguiente definición: «La competencia comunicativa è una realtà mentale che si realizza come esecuzione nel mondo, in eventi comunicativi realizzati in contesti sociali dove chi usa la lingua compie un'azione» (Balboni 2015, 34). Tratando de relacionar la figura con la definición se puede observar como en la mente humana hay tres competencias que constituyen el «sapere la lingua» (Balboni 2015, 34): la competencia lingüística, que es la capacidad de comprender o producir lengua respetando las reglas fonológicas grafémicas, léxicas y morfosintácticas de la lengua; la competencia extralingüística, que es la capacidad de entender y producir lenguajes no verbales y que comprende la kinésica, la proxémica, y la capacidad de reconocer el valor comunicativo de los objetos y de los indumentos; la competencia sociopragmática intercultural, que es la capacidad de saber adaptar las diferentes funciones lingüísticas a los actos comunicativos, géneros y registros lingüísticos correspondientes. Pasando a la zona central del esquema, las competencias mentales se transforman en «saper fare lingua» (Balboni 2015, 35) cuando se utilizan para manipular, comprender o producir textos: de ahí, se habla del dominio de las destrezas lingüísticas, que pueden dividirse en comprensión oral y escrita (destrezas receptoras primarias), expresión oral y escrita (destreza productiva primaria), el diálogo (habilidad interactiva integrada), tomar apuntes, escribir siguiendo un dictado, resumir, parafrasear y traducir (destrezas manipulativas integrativas) (Caon y Spaliviero 2015, 16).

Finalmente se llega a la última fase, donde se aprende a «saper fare con la lingua» (Balboni 2015, 35), es decir, donde se aplican correctamente, tanto a nivel gramatical, como pragmático, como social, las destrezas lingüísticas dentro de un contexto socio cultural específico.

La glotodidáctica es una ciencia transdisciplinar que se ocupa de la enseñanza de una lengua a través de algunos criterios científicos y que trata de responder a cuatro preguntas principales (Balboni 2015, 7–8): ¿Cuáles son los elementos que caracterizan la facultad del lenguaje y la lengua en sí misma? ¿Qué relaciones existen entre una lengua y su entorno cultural? ¿Cómo funciona el cerebro y la mente de la persona que aprende? ¿Cómo es posible enseñar una lengua y cuáles técnicas se pueden utilizar?

En orden corresponderían las siguientes ciencias que componen la glotodidáctica: las ciencias del lenguaje y de la comunicación, la antropología y la sociología, la neuro psicolingüística y, por último, el ramo de la formación y educación lingüística.

El presente ensayo no es el contexto más apropiado y en todo caso sería imposible detenerse de manera exhaustiva en el análisis de los campos de estudio mencionados; sin embargo, resulta imprescindible para el objetivo de dicha tesis profundizar —quedando siempre en un nivel básico— algunos aspectos teóricos referentes al sujeto de la adquisición lingüística, en otras palabras, el estudiante. Queriendo responder a la tercera pregunta, es decir, ¿cómo funciona el cerebro y la mente de la persona que aprende?, resulta útil recurrir a la analogía que usa Balboni para describir cómo funciona el cerebro de una persona cuando aprende una lengua: en primer lugar, Balboni hace una diferencia entre el «*hardware*» y el «*software*» (Balboni 2015, 67-70). El cerebro sería el hardware, es decir, el ordenador, la máquina biológica y orgánica, mientras que el software, el sistema informático interno que hace funcionar la máquina y que permite adquirir una lengua. En el cerebro humano se encuentran tres áreas que se ocupan de la lengua: dos de ellas —el área de Broca y de Wernicke (Balboni 2008, 14)— están posicionadas en la corteza cerebral del hemisferio izquierdo mientras que la tercera se encuentra en el cerebelo, donde en los primeros años de vida se fijan determinados automatismos lingüísticos —como por ejemplo, los mecanismo de concordancia— que fijándose resultan ser automáticos en los hablantes nativos. Toda la información y las estructuras lingüísticas que se adquieren después de los primeros tres años de vida, en cambio, se fijan en la corteza cerebral, que es mucho más lenta respecto al cerebelo y que si se

encuentra bajo una situación de estrés, reacciona de manera diferente respecto a lo normal.

El cerebro humano funciona según dos principios fundamentales presentados por el estudioso Marcel Danesi: el principio de bimodalidad y de direccionalidad (Balboni 2015, 68). Según el primer concepto, los dos hemisferios que componen el cerebro —tanto el derecho como el izquierdo— están involucrados en la comunicación lingüística; el hemisferio derecho está relacionado con la dimensión emocional y con la percepción global y holística de la realidad mientras que el izquierdo encabeza la percepción lógica, analítica y racional de cualquier input que reciba una persona. Los dos hemisferios tienen que ser implicados en la adquisición lingüística. El principio de direccionalidad, en cambio, decreta que la bimodalidad se produce según un orden —o mejor una dirección— bien preciso y constante: antes por el hemisferio derecho y luego por el izquierdo, en otras palabras, se pasa de la globalidad al análisis.

Ahora bien, si hasta este momento, se ha analizado el hardware, es el turno del software: según la psicolingüística, la habilidad de lenguaje es una dote innata en el género humano que se transmite genéticamente de padre a hijo; el estudioso Noam Chomsky asignó a este mecanismo de adquisición lingüística, naturalmente presente en el hombre, un nombre: *Language Acquisition Device (LAD)*. Según Chomsky la adquisición lingüística sigue cinco fases fundamentales: la observación del input, la formulación de una hipótesis, la verificación de la hipótesis, la fijación de la hipótesis a través de actividades de «rehearsal» (Balboni 2015, 70) y, por último, una reflexión. Para comprender mejor estas cinco etapas, quizás, será útil recurrir a un ejemplo: se podría imaginar a un estudiante que está empezando a aprender el inglés; en la primera fase el alumno observa que algunas palabras en plural terminan en *s*, por lo tanto teoriza que para poder realizar el plural de las palabras en inglés es necesario agregar una *s* final; luego, busca una verificación con su profesor que le confirma que muchas palabras en plural tienen la *s*, pero no todas, como por ejemplo *child-children*; el alumno fija la regla general del plural completando ejercicios proporcionados por el enseñante; el estudiante reflexiona sobre la regla general que ha interiorizado a través de los ejercicios, pero sabe también que no todos los plurales en inglés se construyen con la *s*.

Por otro lado, Balboni (2015, 69–71) explica que un alumno cuando aprende una lengua dispone no solo del *LAD* sino también del *LASS*, el *Language Acquisition Support System*,

teorizado por Jerome Bruner: el *LASS*, a diferencia del *LAD*, no se encuentra dentro del estudiante sino afuera y está constituido por una serie de figuras y elementos externos, como la familia, los amigos, los medios de comunicación, los profesores de lengua y los compañeros de clase mientras se verifica el proceso de adquisición de la lengua materna. Sin embargo, no es posible hablar de una verdadera adquisición, sin recurrir al concepto de *Second language Acquisition Theory (SLAT)* elaborado por Stephen Krashen: hasta ahora se han utilizado de manera indiferenciada las palabras *adquisición* y *aprendizaje*, sin embargo, la desigualdad que existe entre los dos términos es la primera de las cinco hipótesis de la teoría de Krashen. Balboni (2015, 47-50) comenta la elaboración teórica del lingüista americano mencionado, subrayando una primera y fundamental oposición entre la «*acquisizione*» y el «*apprendimento*» (2015, 47): la *adquisición* es inconsciente, espontánea y genera una consolidación estable de la nueva información en la memoria a largo plazo del aprendiz, de manera que cuando sea necesario recuperar su producto, el proceso sea fácil y veloz; mientras que el *aprendizaje* es consciente, estructurado y no produce una apropiación estable de la información, de hecho, cuando se recupera un concepto que ha sido simplemente aprendido, el proceso es mucho más lento y trabajoso. Quiriendo seguir con las sucesivas hipótesis de Krashen, es necesario recordar que para conseguir una adquisición estable es necesario que se verifiquen las siguientes condiciones: el input que recibe el aprendiz tiene que ser comprensible y tiene que estar colocado siguiendo el orden natural de adquisición representado por la suma $i+1$ donde i es lo que ya se conoce y 1 es el nuevo concepto que se quiere adquirir; por otro lado, el filtro afectivo no debe estar activado (Balboni 2015, 48). Para comprender el concepto de orden natural de adquisición podría ser útil imaginar una escalera en construcción que sube: para poder llegar al tercer escalón es necesario que hayan sido construidos los escalones uno y dos y que estos sean suficientemente sólidos para sostener el peso del tercero. En otras palabras, no tiene sentido enseñar el plural de los sustantivos si el alumno no sabe el singular. El proceso de adquisición de una lengua es gradual y similar a la escalera mencionada: la i estaría representada por lo que el aprendiz ya sabe, pero que es parcial —porque la escalera tendría que llegar a diez escalones— y por el concepto de «*interlingua*», o como la define Balboni «*la lingua usata da una persona che sta apprendendo una lingua e che rappresenta una porzione dell'intero sistema linguistico posseduto da un nativo*» (2015, 53). El 1 , en cambio, sería el nivel potencial que el alumno

alcanzaría intentando conseguir un nuevo objetivo; la distancia entre lo que el aprendiz ya sabe y lo que puede aprender a hacer junto a la ayuda de otra persona —un enseñante, un compañero de clase o una figura más experta— constituiría lo que el psicólogo y pedagogo ruso Lev Semënovič Vygotskij llamó *Zone of Proximal Development (ZPD)*, y que el propio Balboni cita para explicar la teoría de Krashen (2015, 48).

Por lo que se refiere, en cambio, al concepto de *filtro afectivo*, es importante asociar dicha noción con todo lo que representa ansia, sentimiento de frustración, estrés, miedo de equivocarse. Cuando el alumno extranjero teme el juicio de sus compañeros nativos por no hablar bien la lengua del país en el que ha llegado hace poco tiempo, o cuando un italiano que está empezando a estudiar inglés se encuentra en la situación de tener que hablar el nuevo idioma con un londinense, el filtro afectivo se activa: el cuerpo acciona una especie de mecanismo de autodefensa para proteger la mente de situaciones o eventos potencialmente dolorosos, produciendo unas hormonas —los esteroides— que impiden la producción de la noradrenalina, otro tipo de hormona que favorece la memorización (Balboni 2015, 49). Por todo ello se entiende que es fundamental que para que se verifique una verdadera adquisición lingüística, el filtro afectivo no esté activo y el alumno se encuentre —en la medida de lo posible— en una situación calma y positiva.

Para terminar el listado de las cinco hipótesis es necesario nombrar a la *teoría del monitor* (Balboni 2015, 47): a pesar de lo comentado sería incorrecto clasificar el aprendizaje como un proceso de serie B, porque el *apprendimento* sirve al alumno —o a cualquier persona que esté estudiando una lengua— como *monitor*, es decir, cómo mecanismo de control de la exactitud y de la veracidad de las nociones que se están estudiando y aprendiendo. En otras palabras, la función del monitor permite consolidar las nociones que consideramos correctas y corregir las que resultan erróneas.

Aclarados unos primeros conceptos básicos, es necesario volver a los conceptos de *hardware* y *software* y a la energía que los mueve: para que ambos funcionen se necesita la *motivación*, es decir, el combustible imprescindible que mueve la máquina de aprendizaje y que representa uno de los temas principales de la presente tesis.

Para demostrar la importancia de la motivación Balboni (2015, 83-84) recurre a dos modelos: el modelo ego dinámico de Renzo Titone —compuesto por ego, estrategia y táctica— y a un esquema tripolar compuesto por los elementos del deber, de la necesidad y del placer. Según la teoría de Titone cada persona tiene un proyecto de sí misma: si, por

ejemplo, dicho proyecto tuviese que englobar la adquisición de una lengua, el individuo elaboraría una *estrategia* y aplicaría una *táctica* para poder cumplir la estrategia elaborada, como, por ejemplo, frecuentar un curso de lengua. Si a lo largo del curso el aprendiz obtiene resultados que se acercan a la expectativa inicial, automáticamente se refuerza la estrategia y el *ego* recibe un *feedback* positivo, que a su vez contribuye a la generación de energía y de motivación, fundamentales para alcanzar el objetivo inicial. Por lo que se refiere, en cambio, al esquema tripolar, Balboni se refiere a la teoría de la motivación: aclara que existen tres energías principales que están a la base de la acción humana, esto es, el *deber*, la *necesidad* y el *placer*. Sin embargo, sólo el placer produce una energía continua que genera motivación en el alcance de un determinado objetivo: de hecho, si una persona desea adquirir eficazmente una lengua es fundamental que no perciba el estudio de la misma exclusivamente como un deber o una necesidad; en efecto, en el primer caso, se aplicaría el filtro afectivo puesto que el aprendizaje se interpretaría más como una imposición externa que como un deseo; en el segundo caso, en cambio, habría el riesgo de dejar prematuramente de percibir el aprendizaje de la lengua como una necesidad.

A la luz de lo comentado, es fácil comprender la importancia y el rol del placer y de las emociones en el proceso cognitivo: cuando se aprende una lengua, por lo tanto, no es suficiente tener en cuenta el aspecto puramente racional y operativo —que puede ser, por ejemplo, una presentación detallada del programa— sino que es necesario considerar el aspecto emocional y afectivo. A este propósito Balboni (2015, 85) cita a los estudios neurobiológicos² de John Schumann que teorizan cómo el cerebro humano decida recordar o no determinadas nociones e interiorizarlas de manera estable en base a cinco criterios fundamentales: la novedad, el atractivo, la funcionalidad, la factibilidad y la seguridad psicológica y social del input. Dichos conceptos están estrictamente relacionados y confirman, de alguna manera, la necesidad del factor *placer* dentro de lo que es el proceso de aprendizaje: para que el estímulo supere la prueba del «appraisal» (Balboni 2015, 85) —en la que el cerebro humano evalúa el input y decide si le gusta o no— tiene que aportar variedad y novedad, tiene que ser imprevisto, interesante, no

² Balboni hace referencia a los siguientes estudios de John Schumann: *The neurobiology of affect in language* (1997) y *The neurobiology of learning. Perspectives from second language acquisition* (2004).

demasiado difícil, pero suficientemente desafiante, tiene que ser atractivo y significativo para el aprendiz, y no debe comprometer el autoestima del estudiante y su imagen social. A la vista de lo comentado, es fácilmente comprensible la centralidad del aprendiz y la necesidad de la real participación y compromiso por su parte en el proceso de aprendizaje. Por este motivo resulta oportuno detenerse un momento en su figura y, sobre todo, en el hecho de que hay una gran variedad de individuos cada uno con su propia especificidad. Para introducir el tema, es importante recordar que cada persona tiene un predominio hemisférico (Balboni 2015, 71) que determina el hecho de que prefiera recurrir a la parte derecha o izquierda del cerebro para percibir la realidad: los inputs pueden ser percibidos de manera global y emocional a través del uso de la primera, o de manera analítica y racional a través de la segunda. Por este motivo, una determinada tarea puede ser percibida de manera diferente dependiendo de cómo es el alumno.

Es importante recordar que existen varias tipologías de *inteligencias*, *diferentes estilos de aprendizaje* y heterogéneos *rasgos de personalidad*, todos elementos que influyen a la hora del proceso de aprendizaje. Aunque estén relacionados los unos con los otros son conceptos diferentes en cuanto al hablar de inteligencias se hace referencia a cómo el individuo percibe y elabora la realidad; mientras que el estilo de aprendizaje es la modalidad que se aplica para resolver un ejercicio o una tarea; en última instancia, los rasgos de la personalidad están asociados al carácter de la persona.

Según la *teoría de las inteligencias múltiples* (Balboni 2015, 74-75) del psicólogo estadounidense Howard Gardner, cada individuo convive, con prevalencias diferentes, con varias tipologías de inteligencias: la *inteligencia lingüística*, que es la capacidad de seleccionar las palabras más aptas para poder expresar emociones y pensamientos; la *inteligencia lógico-matemática*, que aporta una facilidad en el análisis gramatical y formal de la lengua; la *inteligencia espacial*, que es la habilidad de reconstruir la posición de personas u objetos en un determinado espacio; la *inteligencia musical*, que favorece la memorización a través de la música; la *inteligencia intrapersonal e interpersonal*, que representan respectivamente la capacidad de autoanálisis y la capacidad de entender al otro.

Por lo que se refiere, en cambio, a los *estilos de aprendizaje* (Balboni 2015, 74), un estudiante puede resolver un ejercicio aplicando un *estilo analítico o global*, por lo tanto analizar detalladamente un texto o captar las informaciones más importantes del mismo;

alternativamente puede utilizar un *estilo conceptual o ejecutivo*, es decir, concentrarse en la teoría o más bien dedicarse a los ejercicios; el alumno puede *ser tolerante o intolerante a la ambigüedad* y por lo tanto pararse frente a un vocablo desconocido o concentrarse en el significado global del párrafo; *dependiente o independiente respecto al campo*, esto es, capaz de no distraerse con elementos irrelevantes o incapaz de ignorarlos; tener la capacidad o al contrario tener dificultad en *prever determinados contenidos* en base al contexto —que es lo que Balboni denomina como «expectancy grammar» (2015, 159) y que es fundamental para el desarrollo de las habilidades receptivas como la comprensión auditiva y la lectura— y por lo tanto lograr a anticipar determinados conceptos gracias al uso de la «enciclopedia» (Balboni 2015, 160), es decir, el conocimiento del mundo o el historial de sabiduría que se dispone como resultado de las experiencias de vida, junto a la «ridondanza» (Balboni 2015, 75), que es el complejo de informaciones que se puede extrapolar del contexto y del texto en análisis. Para terminar, el alumno puede tener o no la *predisposición a aprender gracias a los errores* cometidos, ser *autónomo o al contrario dependiente* en el proceso de estudio.

En cuanto a los *rasgos de la personalidad* (Balboni 2015, 76), el ser cooperativo o competitivo, introvertido o extrovertido, empático o egocéntrico, optimista o pesimista, —aunque son características que no están exclusivamente asociadas al proceso de aprendizaje— influye sobre las dinámicas didácticas.

Todo lo comentado hasta ahora sirve para poder afirmar que, a la hora de realizar un proyecto didáctico, el enseñante debe tener en cuenta una multitud de factores no desdeñable y recordar que los alumnos son muchos y varios: por este motivo es imprescindible que el material didáctico sea variado, democrático y multicolor, de manera que no privilegie o penalice, sino que ayude, complete y favorezca a todos los estudiantes. Lo que se ha tratado de proponer en el presente estudio es precisamente una unidad didáctica proyectada pensando en la diversidad de los alumnos —en el sentido más profundo y positivo del término— y atendiendo a las teorías glotodidácticas mencionadas, de manera que el aprendiz se encuentre en la mejor situación posible para poder llegar a una profunda adquisición de la lengua.

1.2 ¿Por qué enseñar una lengua a través de la literatura? y ¿Por qué *Patria*?

[La lingua] codifica nel suo lessico, nelle strutture grammaticali le esperienze storiche del gruppo, i valori in cui si riconosce, i suoi schemi del vivere e del pensare, i modelli culturali, insomma, che segnano e dirigono il suo cammino nella storia³. (Freddi 1994, 27)

Entre la infinidad de opciones, ¿por qué *Patria*? La novela *Patria* de Fernando Aramburu presenta una serie de características fundamentales que han hecho de manera que fuese el foco de la presente tesis: es actual, accesible para un estudiante que tenga un nivel alto de español, motivadora y ofrece múltiples formas de ser explotada, contiene implicaciones socioculturales y es un ejemplo de «materiale autentico di lingua, (inter)cultura e letteratura» (Caon y Spaliviero 2015, 97). Por estos motivos puede ser un libro apto para ser usado en la enseñanza del español. Sin embargo, *Patria* no es el único texto que puede ser empleado en este sentido: el presente capítulo está dedicado a examinar las relaciones que hay entre la lengua y la literatura y las motivaciones que llevan a enseñar una lengua a través de un texto literario (TL).

Primariamente, es importante definir las nociones fundamentales, es decir: ¿Qué es una lengua? ¿Qué es un TL? ¿Qué son y cuáles son las metas de la educación lingüística y de la educación literaria?

Como es bien sabido, una lengua no es sólo un conjunto de reglas o de pautas gramaticales, y tampoco está compuesta exclusivamente por tiempos verbales, preposiciones o conjunciones: la lengua es un sistema complejo, o mejor, un «diasistema» (Gaviño Rodríguez 2008, 17) que incluye en sí varias dimensiones y es parte integrante de la cultura que le pertenece. Existe una infinidad de definiciones que la describen: el *Diccionario de la lengua española*, por ejemplo, habla de un «sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana y que cuenta generalmente con escritura» (Real Academia Española s. f., sec. 2), y similarmente en el *Tesoro della lingua italiana delle origini*⁴ aparece la definición «sistema di comunicazione verbale proprio di una comunità, idioma (anche con indicazione della varietà)» (Opera del Vocabolario Italiano CRN 2020,

³ Se cita la obra de Giovanni Freddi, *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche* (1994).

⁴ El *Tesoro della lingua italiana delle origini* (TLIO) es el primer diccionario histórico del italiano antiguo: fue fundado por el profesor Pietro G. Beltrami y se encuentra en la red gracias a la labor del ente *Opera del vocabolario italiano* (OVI), una institución del *Consiglio nazionale delle ricerche* (CNR).

sec. 3). En ambas explicaciones aparece el vínculo entre la lengua y la comunidad a la que pertenece; sin embargo, resultan más satisfactorias y alineadas al discurso que se está construyendo las palabras de Tullio De Mauro⁵, citado por el propio Caon en la introducción al libro *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale* (2008):

Una lingua, voglio dire una lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo, non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali. Essa [...] è dunque la trama della nostra vita sociale e di relazione, la trama, invisibile e forte, dell'identità di gruppo. (De Mauro 1990)

En estas pocas líneas está resumido lo que Caon llama «interdipendenza» (Caon y Balboni 2008, XII) entre una lengua y su cultura y de ellas se desprende claramente que para poder enseñar/aprender una es necesario enseñar/aprender la otra: si se tuviese que imaginar, por ejemplo, una escena en la que dos italianos del Sur hablan entre sí y un inglés que los observa —retomando las palabras de Balboni y Caon— podríamos decir que «l'abito fonologico fa il monaco» (2015, 40) y que el inglés, si no ha vivido algún tiempo en el Sur Italia y no ha entrado —al menos un poco— en la cultura italiana, probablemente pensaría que los dos hombres están peleándose. En este caso en concreto, la gestualidad y la tonalidad de la voz son aspectos culturales que van más allá del simple conocimiento de la lengua a nivel gramatical. Hay un aspecto semántico-cultural profundo dentro de las palabras que componen una lengua y que es necesario conocer poco a poco para poder afirmar de conocer una lengua.

Ahora bien, si hasta ahora se ha evidenciado —aunque en términos generales— el lazo indisoluble entre lengua y cultura, será necesario proceder de la misma forma para hacer emerger los puntos en común entre cultura y literatura. Para hacerlo, quizás, resulta inmediato comprender que leer *Patria* sin saber nada de ETA o de su historia no tendría sentido, o mejor tendría sentido, pero hasta un cierto punto: la muerte del protagonista sería 'sólo' —y la adjunta de las comillas es significativa— el asesinato de un hombre

⁵ Se cita una parte de la introducción, titulada *Seimila lingue nel mondo*, que Tullio De Mauro escribió para la colección de libros *I mappamondi* (1990).

por mano de un grupo de rebeldes y no el resultado de un proceso histórico, cultural y social que empieza muchos años antes con respecto al crimen puntual. *Patria* es un crisol de cultura, y en concreto de la cultura vasca y reúne en sus páginas la magia del lenguaje literario junto a la crudeza de los eventos históricos que pertenecen al pueblo vasco.

A este propósito, recuérdese las metas de la educación lingüística de Freddi, de las que se ha hablado anteriormente, y en concreto la *culturizzazione*: enseñar y aprender una lengua —además de socializar y auto promoverse— sirve para poner en contacto el yo con el mundo, un mundo hecho de culturas diferentes que se necesita conocer.

Leer *Patria*, por lo tanto, no es sólo leer una novela de Aramburu, sino que significa también acceder al lenguaje español —con algunos términos en euskera también— y entrar un poco en la cultura española: literatura, lengua y cultura, por lo tanto, se encuentran en un único elemento híbrido y poliédrico y, quizás, haya sido precisamente esta la razón por la cual la novela ha obtenido tanto éxito.

Si por una parte se ha hecho referencia a las metas de la educación lingüística, por la otra es igualmente importante introducir los objetivos de la educación literaria puesto que es sobre un texto literario que se ha proyectado dicha tesis: Caon y Spaliviero (2015, 27) identifican cuatro categorías formales principales —el género literario, los aspectos léxicos, los aspectos morfosintácticos y los aspectos fonológicos— que permitirían posicionar una obra dentro de la estantería de los textos literarios. *Patria*, de hecho, pertenece al género literario de la novela; contiene elementos sociolingüísticos específicos, como por ejemplo la presencia masiva de un lenguaje que simula e imita el registro coloquial y que precisamente será objeto de estudio de la unidad didáctica de los próximos capítulos; presenta estructuras lingüísticas particulares, como la construcción del periodo hipotético sin seguir las pautas generales que normalmente se encuentran en las gramáticas españolas; y, por último, incluye también algunas combinaciones lingüísticas que imitan el sonido, como por ejemplo el *chaca-chaca* de los coches mientras que Txato y Joxian hablan de las cartas de ETA que ha recibido el primero. Este último aspecto no será profundizado en el presente ensayo puesto que es el menos relevante dentro del contexto de dicho estudio: en efecto, los propios Caon y Spaliviero (2015, 27) detallan que los aspectos fonológicos están más relacionados —aunque no exclusivamente— con el género de la poesía.

Saber detectar las características formales de un TL es la primera de las seis metas de la educación literaria que Caon y Spaliviero (2015, 26-32) exponen, en base a los estudios que hasta ahora se han realizado en dicho campo de investigación: la consolidación lingüística, el enriquecimiento histórico-cultural, el desarrollo del pensamiento crítico, la maduración ética de sí mismo a través de un diálogo con el TL y, por último, el crecimiento psicológico y relacional que deriva del placer en la lectura y de la posibilidad de reflexionar sobre los temas universales del género humano, son las restantes cinco finalidades halladas por los estudiosos que hace poco se han mencionado.

Queriendo abrir un paréntesis sobre las últimas tres entradas —porque las primeras dos serán profundizadas más adelante— *Patria* rebosa de grandes puntos interrogativos y de temáticas eternas y al mismo tiempo actuales, como el significado de la amistad, —¿Joxian, Txato, Miren y Bittori eran verdaderamente amigos? ¿Lo han sido en algún momento?— el egoísmo, la ignorancia y el secretismo —a los cuales Aramburu dedica el capítulo 93 titulado “El país de los callados”— la traición, el miedo, la violencia y mucho más. No es difícil imaginar cómo estos contenidos pueden ser explotados dentro de una clase de lengua: el placer, el interés y el vínculo emotivo con la realidad y los eventos actuales —piénsese, por ejemplo, en una reflexión sobre las causas del terrorismo extremista que desgraciadamente ha sido protagonista a nivel mundial en la vida de las generaciones contemporáneas— harían surgir la *motivación* de la que habla Balboni y una consecuente adquisición más estable y profunda de la materia en estudio.

Además de lo comentado hasta ahora, resulta relevante añadir que *Patria* es el *fil rouge* que satisface la «*need significance*» (Balboni 2015, 85) comentada en el capítulo anterior, con respecto a las características que debería tener el input para que el cerebro humano lo considere: piénsese en las varias gramáticas y en cómo normalmente están estructuradas; hay unos capítulos que contienen algunos argumentos y que están pensados para alcanzar determinados objetivos; es común, también, que al final de cada capítulo se encuentren varios ejercicios. Sin embargo, es usual la falta de conexión entre las varias partes de la gramática, sobre todo por lo que se refiere a los ejemplos y a las explicaciones: tomando un caso en concreto, en la *Gramática básica del estudiante de español* (Alonso Raya et al. 2005), para introducir el tema de la diferencia entre indicativo y subjuntivo, aparecen unas ilustraciones cuyo protagonista es un gato llamado Julio César (2005, 157); para hablar de las construcciones reflexivas y valorativas se muestra un tal Poncio que «se lava

las manos» (2005, 87); y para explorar las estructuras de equivalencia se presenta a un tal Paco que «no baila tan bien como José» (2005, 219); y, por cierto, Julio César, Poncio, Paco y José no se conocen. Ahora bien, la intención no es absolutamente criticar los autores o ilustradores que han realizado la gramática mencionada, —también porque el uso de imágenes es seguramente mucho más atractivo que una tabla con una lista de reglas gramaticales— más bien es reflexionar sobre la potencialidad que podría tener una gramática o un libro de texto en los que los ejemplos, las explicaciones, los ejercicios y las lecturas estén siempre relacionados unos con los otros —o mejor, para retomar el término antes mencionado— sigan el mismo *file rouge*. La unidad didáctica que se ha preparado para el presente ensayo está plasmada por *Patria* y en *Patria*: la novela es el contexto, el denominador común de todas las actividades y la que asigna y otorga a la acción didáctica una significatividad relevante. El objetivo es que el aprendiz sienta que hay un nexo entre las varias clases y que regrese a su casa sabiendo lo qué ha hecho y por qué: ¿Cuántas veces, los padres y las madres, a la pregunta *¿qué has hecho hoy en clase?* han recibido la respuesta *no sé?* Dejando a un lado el aspecto irónico —y la posible/probable desatención del alumno— parece relevante subrayar, siendo la fragmentación una de las causas de la falta de una real adquisición por parte del alumno, la importancia de elaborar una propuesta didáctica de manera que todas las partes que la compongan estén bien relacionadas entre ellas: de esta forma se llegaría a un sistema complejo, compacto y congruente, más fácil de recordar y comprender.

Si hasta ahora se ha hablado de los aspectos a favor del uso de la literatura para enseñar una lengua, es necesario también mencionar el hecho de que no todos los enseñantes están de acuerdo con ello: se podría rebatir que *Patria* es un texto demasiado largo y complejo, que los alumnos podrían asustarse frente a tantas páginas y que, quizás, frente a demasiados términos nuevos, el aprendiz podría detenerse más en la búsqueda del significado de las palabras que en la materia de estudio.

Ahora bien, en primer lugar, es necesario recordar que la unidad didáctica preparada para dicho ensayo está pensada para alumnos que tengan un nivel de lengua B2/C1, por lo tanto un nivel bastante alto que permitiría hacer frente al texto sin una dificultad excesiva: por una parte, como ya se ha comentado a propósito de los estudios de Schumann, el material didáctico debe tener la característica de la «realizzabilità» (Balboni 2015, 85), pero al mismo tiempo debe aportar novedad y atractiva, debe salir —un poco, no

demasiado— de la denominada *comfort zone* y entrar en la *zone of proximal development* de Vygotskij; en otras palabras, debe ser un poco más difícil de lo que alumno ya sabe hacer, pero no demasiado, de manera que sea accesible junto a la ayuda de un compañero o del profesor. A partir de lo comentado, por lo tanto, es evidente que antes de elegir una obra como objeto principal de un proyecto didáctico, el enseñante tenga que considerar el nivel de los estudiantes a los que propondrá el texto y el escalón de dificultad en el que se encuentra este último: se da por entendido que sería imprudente proponer una novela como *Patria* para alumnos que están empezando a aprender el español.

Por lo que se refiere, en cambio, a la extensión del libro, se puede admitir que las seiscientos cuarenta y dos páginas podrían inspirar un poco de temor: sin embargo, como se ha hecho en esta ocasión, no es obligatorio hacer leer toda la novela; el profesor podría seleccionar las parte más importantes y significativas de la obra y explicar o resumir durante las clases los eventuales capítulos que los alumnos no han leído. En el caso concreto de *Patria*, la estructura en capítulos breves y la repetición de los mismos eventos desde varios puntos de vista y en orden no cronológico, favorece la selección de algunos episodios y la individuación de las secciones más importantes de la novela; sin embargo, —aunque en este caso se perdería la característica de ser material auténtico— podría ser una opción recurrir a textos adaptados y simplificados que han sido pensados para un determinado tipo nivel y para ser explotados didácticamente.

En referencia a las palabras y a los vocablos que no se conocen, una vez que se haya determinado el nivel medio de los estudiantes y seleccionado una obra compatible con el mismo grado de lengua, podría aplicarse la filosofía contenida en un famoso refrán italiano, esto es, «*Bisogna fare di necessità di virtù*» (Centro Virtual Cervantes s. f.): es decir, aprovechar la ocasión para, por ejemplo, ampliar el vocabulario de los estudiantes, o incluso escribir un vocabulario anotando las nuevas palabras; además, esta sería una óptima ocasión para activar la *expectancy grammar*, fundamental para desarrollar la habilidad de comprensión escrita y oral (Balboni 2015, 159).

Ahora bien, si hasta el momento se han proporcionado algunas posibles soluciones frente a objeciones verosímiles, parece interesante tomar en consideración casos reales en los que se ha preguntado directamente a estudiantes y profesores su opinión con respecto al tema en estudio: en primer lugar, se hará referencia a la investigación de Veronica Bernardini (2017), titulada “Il testo letterario per l’apprendimento dell’italiano come

lingua straniera o seconda” y en concreto a un cuestionario propuesto tanto a estudiantes como a profesores. Los participantes están divididos en dos grupos: el primero está formado por cuarenta y tres estudiantes europeos y extraeuropeos, con una edad media de 23 años, inscritos en algunos cursos de lengua italiana (nivel B2 y C1.1), proporcionados por el Centro lingüístico de la Universidad de Napoli, L’Orientale (CILA); el segundo está compuesto por cuarenta docentes de italiano como lengua extranjera (LE) o italiano como lengua segunda (L2) que trabajan en varias escuelas de italiano en Italia y en el exterior y en Institutos Italianos de Cultura (IIC) en varias zonas del mundo. Los alumnos recibieron ocho preguntas abiertas a través de un cuestionario en papel mientras que los profesores recibieron nueve preguntas cerradas, con un espacio para comentarios, a través de un cuestionario online (Formularios de Google). En base a las preguntas de la encuesta es posible extrapolar una serie de datos que defienden la decisión de utilizar la literatura para enseñar y aprender una lengua extranjera o lengua segunda y, por lo que se refiere al estudio en cuestión, un conjunto de elementos que han servido como criterios de selección de un texto literario oportuno para el objetivo de la presente tesis y que luego sería *Patria*.

Según los datos analizados por Bernardini (2017, 4) el 71% de los estudiantes con nivel B2 —de ahora en adelante, para abreviar, los intermedios— y el 91% de los de nivel C1.1 —de ahora en adelante los avanzados— encuentran placer en leer textos literarios (TL) tanto de autores extranjeros como de autores del país de origen y esto a pesar del hecho de que a la mayoría de ellos resulte difícil leer TL en italiano (87% de intermedios y 92% de avanzados). Este primer resultado es importante puesto que, por una parte, afirma que el TL puede ser una fuente de placer, y como se ha visto con anterioridad es fundamental que el aprendiz se encuentre en una situación positiva y que pruebe unas emociones positivas que influyen directamente en la memorización y en la adquisición; por la otra parte, que la dificultad de una tarea no es necesariamente un factor negativo y que no impide —al menos no totalmente— un acercamiento al TL. Siguiendo con los datos de la encuesta, resulta que el 84% de los intermedios y el 92% de los avanzados prefieren la novela a textos teatrales y textos poéticos; además, algunos alumnos especifican que están más inclinados hacia la prosa más reciente y es interesante el comentario de una estudiante de orígenes rusas cuando dice que «la letteratura, come la lingua, cambi[a] con il tempo e [...] se vogliamo parlare bene nel Ventunesimo secolo dobbiamo leggere più

letteratura moderna» (2017, 5). Asimismo, el 95% de los intermedios y el 89% de los avanzados considera la novela más accesible respecto a los dos géneros comentados puesto que su estilo es simple, las temáticas que contiene pertenecen a la vida de todos los días y están más cercanas a los hábitos que experimentan los lectores, y gracias al contexto es posible deducir las palabras y los términos que no se conocen (2017, 6). En cuanto al uso de TL en clase o no y a la consideración que los alumnos tienen sobre la utilidad de TL para contribuir a su formación lingüística y cultural, es interesante la diferencia de porcentaje entre lo que se propone y la opinión de los estudiantes: el 58% de los intermedios y el 73% de los avanzados afirman que sus docentes usa TL en clase y es una pena —consideración personal— porque el 94% de los intermedios y el 100% de los avanzados piensan que la literatura contribuye a su formación lingüística y cultural. Más detalladamente, la mayoría de los alumnos cree que la literatura es útil para acercarse a la cultura y a la historia italiana, pero sobre todo para poder ampliar su bagaje léxico. Se agregan dos testimonios más que evidencian en pocas palabras lo que se trata de demostrar en la siguiente tesis y lo que, por ejemplo, Caon y Balboni afirman en sus estudios: uno de los estudiantes sostiene que «i testi letterari aiutino a immaginare, descrivere, esprimersi» y otro agrega que «i testi letterari descrivono la vita e quindi dentro c'è tutto: lingua, civiltà e cultura» (2017, 6).

La última pregunta del cuestionario indica que el 71% de los intermedios prefiere leer TL simplificados y adaptados al nivel B2, mientras que el 75% de los avanzados prefiere leer material auténtico (2017, 7).

Ahora bien, si hasta ahora se han leído las respuestas de los estudiantes, es igualmente interesante mirar la otra cara de la moneda: el 100% de los profesores afirma que es útil explotar un TL para poder enseñar italiano a los extranjeros y el 92%, efectivamente, hace uso de dicho precioso instrumento durante su clase. La novela sigue siendo, como para los estudiantes, el género más utilizado (45%) entre novela, teatro y poesía a pesar de que el 40% de los docentes considera que todo tipo de texto es apropiado para la función didáctica. Asimismo, el 85% de los profesores retiene que el uso de TL contribuye al desarrollo de la habilidad comunicativa, de la lectura, de la gramática y sobre todo del bagaje léxico y el 100% que el TL impacte positivamente en la formación lingüística y cultural de los alumnos.

En cuanto a las dificultades que los estudiantes podrían encontrar en un TL escrito en lengua italiana, los profesores consideran que los problemas principales tienen que ver con los aspectos léxicos (33%) y culturales (17%). La mayoría del grupo docente (63%) piensa que es posible trabajar con TL también con alumnos que tienen un nivel de lengua bajo; el 48% prefiere utilizar un texto auténtico, el 35% un texto simplificado y el 17% ambas tipologías, considerando siempre el nivel de los alumnos y admitiendo que los textos originales son ideales para quien tiene una propiedad de la lengua a nivel avanzado (2017, 8–9). Citamos nuevamente dos consideraciones —esta vez por parte de algunos profesores— que son prueba de lo comentado hasta ahora y que refuerzan la tesis según la cual el TL es un óptimo aliado para poder enseñar/aprender una lengua. Un profesor que enseña italiano para los extranjeros y que trabaja en Toscana afirma que:

La letteratura è uno strumento molto utile che desta sempre particolare interesse [...] agli studenti piacciono soprattutto i romanzi perché sentono di entrare nel vivo della lingua, di coglierne le sfumature, i dialetti e di poter conoscere i diversi spaccati dell'Italia. (2017, 10)

Análogamente, un docente que enseña en un IIC considera que:

I testi letterari non sono solamente un ottimo strumento per lessico, strutture grammaticali o riferimenti culturali, ma spesso aiutano lo studente a immedesimarsi in altri personaggi e situazioni, scordandosi così di paure e iniziando a pensare direttamente in lingua italiana. (2017, 10)

Ahora bien, haciendo un resumen de lo comentado hasta ahora se puede concluir que tanto los alumnos como los enseñantes consideran que, en general, el uso de un TL es un medio válido para enseñar/aprender no sólo la lengua, sino que también la cultura italiana; que la novela es el género preferido y que la versión integral es más adecuada para las personas que tienen un nivel avanzado de lengua, mientras que la redacción simplificada podría ser la solución más conveniente para los niveles intermedios. Por todos estos motivos se ha proyectado la unidad didáctica sobre *Patria* pensando en alumnos con un nivel intermedio/avanzado B2/C1 y siguiendo la sugerencia de la misma Bernardini, —«è complicato lavorare con un intero romanzo in aula data la sua estensione» (2017, 11)— como se ha adelantado precedentemente, se ha decidido seleccionar algunos capítulos de la novela que fuesen los más representativos.

Pese a todo, podría objetarse que los datos acumulados pertenecen a un grupo no demasiado extenso de individuos —al fin y al cabo, Bernardini hace una encuesta sobre 83 personas en total, de las cuales 43 son alumnos y 40 profesores— y que no necesariamente, la mayoría de los profesores y de los alumnos piensan de la misma manera: en efecto, la misma Bernardini especifica que algunos profesores sostienen que el TL resulta útil sólo en presencia de algunas condiciones específicas, como por ejemplo una motivación cultural por parte del aprendiz o un nivel medio alto de lengua (2017, 10) y que diferentemente, el uso del TL representaría más un obstáculo que un aliado para los estudiantes.

A este punto, conviene subrayar que el presente estudio no pretende afirmar una verdad absoluta, simplemente porque no existe —y no debe existir— una única perspectiva con respecto a un determinado tema; y en este sentido es fundamental que antes de proponer una actividad didáctica similar a la que se está exponiendo, el docente evalúe atentamente la factibilidad de la misma: sin embargo, —y esta es una consideración puramente personal— las cosas nuevas y que no se conocen, a menudo generan temor, desconfianza y una especie de inmovilidad y estatismo, peligrosos para un mundo que, al contrario, corre y supera cualquier tipo de límite.

Para no quedar empantanados en el escollo de la didáctica tradicional es necesario ser audaces y quedar abiertos a la novedad, aunque no sea fácil y comporte mucho tiempo; la misma historia lo demuestra: entre el siglo XVII y los años cincuenta del siglo XX dominó el planteamiento formalista basado principalmente en un método gramático-traductivo en el que la lengua era un sistema de reglas que tenía que ser derramado en el estudiante, concebido como un jarrón vacío (Balboni 2015, 18-21); dicho método empezó a ser criticado y sustituido por el «*approccio naturale*» (Balboni 2015, 22-24) sólo a partir del siglo XIX y no es casual que procediera de los Estados Unidos, territorio en pleno desarrollo económico. En efecto, dicho planteamiento consideraba la lengua como un medio de comunicación dentro del mundo del comercio y de las relaciones internacionales y valoraba el aspecto oral como el más importante. De ahí en adelante, se sucedieron varios métodos que vinieron constituyéndose en base al contexto histórico, económico y cultural en el que la humanidad se encontraba: se recuerda, por ejemplo, el «*Reading method*» (Balboni 2015, 24-25), focalizado en la lectura y nacido en los años de las grandes dictaduras del siglo XX; el planteamiento estructuralista, entre los años

cincuenta y sesenta, fundado en los denominados «pattern drill» (Balboni 2015, 26-30), ejercicios repetitivos basados en la secuencia estímulo-respuesta-confirmación y en las nuevas tecnologías de esos años (películas, tocadiscos, grabadoras); hasta llegar a los años setenta y ochenta con el método comunicativo y el concepto de competencia comunicativa, que se han profundizado en los capítulos precedentes.

En definitiva, en la historia no hubo un sólo método para poder enseñar una lengua y la transición de un modelo glotodidáctico a otro comportó necesariamente un cambio de perspectiva, que en algunos casos aparentemente contradecía lo que hasta ese momento había sido considerado normal.

En el caso que se está estudiando, simplemente hay varias posiciones con respecto a un único sujeto —que sería el uso de un TL para poder aprender una lengua— y la perspectiva que se adopta es precisamente la que está a favor del mismo: esto no quiere decir que es el único método para poder enseñar una lengua extranjera, ni tampoco el mejor, porque si se tuviera que considerar la individualidad de cada uno de los estudiantes que componen las infinitas clases de lengua que hay en el mundo, habría para cada uno de ellos un planteamiento diferente que más les favorece. Dicho de otro modo, se desea presentar una propuesta didáctica que se considera útil y válida, al igual que otras, pero que al mismo tiempo contiene la novedad de unir a nivel práctico dos mundos que a menudo —al menos en el contexto didáctico— están separados por las etiquetas ‘clase de lengua’ y ‘clase de literatura’: utilizando un poco de fantasía, se podría hablar de *clase de literalengua* donde literatura y lengua mantienen una relación de —para retomar el término de Caon— «interdependencia» (Caon y Balboni 2008, XII).

Una vez hecha esta breve digresión de intenciones, para regresar a la pregunta inicial, ¿por qué *Patria?*, se hará referencia a algunos estudios sobre el tema, que se suman a la encuesta de Bernardini en defensa de la utilidad y factibilidad de proponer un TL en una clase de lengua: se ilustrarán a nivel general tres investigaciones/experimentaciones didácticas provenientes de varias zonas del mundo y se resumirán los criterios de selección de un TL para una clase de *literalengua*. Dichos estudios serán puestos en relación con las ventajas y desventajas que proceden de la explotación de un TL dentro de un contexto didáctico; asimismo, se proporcionarán también algunas soluciones a las posibles dudas y reservas frente a este método.

Adela Granero Navarro afirma que a pesar de que el TL tenga un «gran potencial en el aula de idiomas y ofre[za] al estudiante un exponente con el que desarrollar tanto su competencia lingüística como pragmática, discursiva y cultural» (2017, 64), la literatura ha sido revalorizada en el contexto escolar sólo a partir de los años noventa cuando finalmente se ha comprendido que es capaz, entre varios aspectos, de ayudar a los alumnos a desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas. La estudiosa resume, apoyándose en los trabajos de Gwin (1990) y Lazar⁶ (1993), una serie de ventajas que aportaría el texto literario para fines didácticos y que se corresponden con el resultado de las investigaciones realizadas por María del Carmen Fondo (2020), Mirco Magnani (2009) y María del Mar Jorge de Sande (2009), que serán tomadas como ejemplo en el siguiente ensayo.

Se ha decidido incluir literalmente dichas ventajas en el cuerpo de la presente tesis porque representan, por una parte, una válida respuesta a la pregunta ¿por qué *Patria*?, y por la otra, porque resumen óptimamente en catorce puntos centenares de páginas de estudios, de los que se obtendrá una muestra en los párrafos sucesivos:

[El texto literario]

Proporciona a los estudiantes un input escrito significativo e interesante.

Proporciona un foco de output significativo a través de la escritura y la discusión.

Es uno de los medios más efectivos para aumentar el vocabulario en L2, porque está dirigido a hablantes nativos en primera instancia.

Aumenta la comprensión del estudiante respecto a los valores de los hablantes en L2, por lo que se convierte en un modo adecuado de ganar fluidez en la lengua extranjera.

Fomenta la apreciación de la lengua como una lengua bella.

Proporciona experiencia real para el tipo de lecturas que el estudiante puede llegar a encontrar en círculos académicos y, en general, de la vida cotidiana.

Es material auténtico.

Es motivador.

Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.

Desarrolla en los estudiantes habilidades interpretativas.

Expande la conciencia de los estudiantes sobre la lengua.

Estimula a los estudiantes para que hablen de sus sentimientos u opiniones.

Tiene un valor educativo general.

Posee un estatus alto y, por tanto, es altamente valorado. (Granero Navarro 2017, 65)

⁶ Adela Granero Navarro hace referencia a los trabajos de Gwin, T. “Language skills through Literature” (1990) y de Lazar, G. *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers* (1993).

La primera experiencia que se presentará brevemente es la de María del Carmen Fondo; Fondo (Universidad de Lisboa, Portugal), realiza una investigación haciendo participar a 60 alumnos universitarios lusos hablantes con un nivel de lengua española B1, procedentes de distintas áreas de estudio y con una edad media entre los 20 y 22 años: su objetivo es el de comprobar «si la inclusión de los textos literarios en el aula de ELE trae beneficios tanto desde una perspectiva cognitiva como afectiva» (2020, 131), en otras palabras, si el TL favorece, por un lado el desarrollo de la competencia comunicativa y el aumento de la interacción en el aula, y por el otro, si beneficia la implicación directa y activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, aumentando consecuentemente su autonomía. Para alcanzar dicha meta, Fondo prepara una propuesta didáctica sobre el escritor chileno Roberto Bolaño —y en concreto algunos textos y fragmentos de las novelas *Los detectives salvajes* y *2666*—, después de la cual propone un cuestionario a los estudiantes. Los datos finales de la encuesta, que unen el estudio de las pruebas de evaluación con las mismas opiniones de los estudiantes frente a la experiencia vivida, confirman que «el uso de TL puede constituir un input que desarrolle la habilidad de pensar, favorezca la respuesta personal, y genere una interacción auténtica en el aula, lo que, consecuentemente, mejoraría la competencia comunicativa» (2020, 142). Fondo resume los datos en tres núcleos temáticos principales: en primer lugar, los TL «han aportado riqueza al aula y han promovido la reflexión y la discusión» (2020, 146); en segundo lugar, la propuesta didáctica basada en la explotación de los TL contribuyó a «crear un ambiente de confianza que facilitó la comunicación [...] [y] potenció la interacción significativa en el aula» (2020, 146); en último lugar, el uso de los TL ha generado un interés superior a lo normal por los argumentos tratados en clase, contribuyendo, por un lado a incrementar la producción escrita y oral, y por el otro, a mejorar el nivel léxico y la capacidad crítica (2020, 146).

El segundo ejemplo de explotación didáctica que se expone es el de Mirco Magnani: Magnani (Universidad de Urbino) presenta el caso de la escuela en lengua italiana de la Provincia de Bolzano⁷ en la cual, en los últimos años, se han activado algunas experimentaciones lingüísticas donde el TL cubre un papel importante, incluso a partir de los primeros años de estudio: «[...] La letteratura ha acquisito una nuova dignità, ma

⁷ En la Provincia de Bolzano coexisten el alemán, el italiano y el ladino (Manuale dell'Alto Adige con lo Statuto di autonomia 2019).

anche nuovo ruolo, un ruolo finalmente attivo, addirittura anche sin dall'inizio del percorso didattico del discente, ovvero dai primi anni di frequenza scolastica» (2009, 111). Las experimentaciones expuestas por Magnani están basadas en el método didáctico que denomina post-comunicativo o hermenéutico y que en realidad no es un verdadero planteamiento sino una filosofía de enseñanza/aprendizaje que sigue algunos principios basados en un «diálogo vivo, espontáneo, imprevedible, forse alle volte imperfetto, ma per questo reale» (2009, 113): por ejemplo, el profesor selecciona un TL que manipula y adapta en base a la temática que tiene que tratar y en base a las características de los alumnos que componen su clase; los estudiantes, a su vez, están llamados a construir y compartir una propia interpretación del texto poniendo en constante relación las experiencias que han vivido con el TL. De esta forma el TL se convierte en «un impulso finalizzato all'espressione individuale [...] [una] mera provocazione [...] una fonte inesauribile di ricchezza da valorizzare mediante il confronto e la comunicazione» (2009, 111): en base a las reacciones que el TL provoca en los estudiantes se construye gradualmente las clases y se deja a un lado la excesiva programación didáctica, típica de los currículos tradicionales.

Por su parte —y este es el tercer caso— María del Mar Jorge de Sande presenta una unidad didáctica realizada gracias al uso de algunos TL y pensada para el curso de *Introducción a la Cultura Hispánica*, en el contexto del Departamento de Español de la Universidad de Seisen, en Tokio, durante el año académico 2007-2008. Uno de los temas sobre el cual está proyectada la actividad didáctica es el de la relación entre lengua y cultura y la necesidad de incluir esta última en las clases de lengua: «la enseñanza de la cultura debe hacerse de modo paralelo e integrado a la lengua, no como “elemento añadido para contextualizar los hechos de lengua”» (2009, 935). Jorge de Sande explica que a la hora de aprender un idioma, viviendo en un mundo multicultural, es necesario, no solo conocer la cultura-otra sino también tener conciencia de la propia; en otras palabras, para poder aprender una lengua —además del aspecto puramente lingüístico— es igualmente importante desarrollar, cada vez más, lo que Sande denomina *cross-cultural awareness* o *conciencia intercultural* (2009, 936), conceptos compartidos por el propio Caon que, al explicar la diferencia entre multiculturalidad e interculturalidad, afirma: «se la multiculturalità è un dato oggettivo della società e della scuola, l'interculturalità è un processo che si costruisce [...] che necessariamente implica l'assunzione di

responsabilità da parte di chiunque [...] si occupi di educazione» (Caon y Balboni 2008, IX). Tanto Caon como Jorge de Sande recuerdan algunas instituciones nacionales e internacionales —como el Ministerio de Educación y Cultura español y el Consejo de Europa— que han contribuido al desarrollo de la conciencia intercultural basándose en la profunda relación que existe entre lengua y cultura y, en particular, Jorge de Sande cita al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes 2007) para subrayar el interés de los organismos institucionales en la enseñanza de la lengua como medio de interacción y diálogo entre las culturas:

El interés de que el aprendizaje de lenguas sea percibido como una forma de enriquecimiento personal y de apertura hacia otras culturas y visiones del mundo no solo está en los objetivos institucionales del Consejo de Europa, sino también en los de los organismos nacionales y supranacionales interesados en fomentar en los ciudadanos valores como la tolerancia, el entendimiento y el compromiso con los principios democráticos. (Instituto Cervantes 2007, 34)

Los TL propuestos a 49 alumnos de la Universidad de Seisen pertenecen a niveles diferentes (de B1 a C2) y están dirigidos a estudiantes del segundo año: la actividad está dividida en la compilación de un cuestionario sobre el trabajo en clase y en el comentario de uno de los tres TL en base al gusto personal de los estudiantes; las alternativas eran un fragmento de la novela *Primera memoria* de Ana María Matute, el poema *Punto umbrío* de Ana Rossetti y el “Romance del Enamorado y la Muerte” perteneciente a un autor anónimo del siglo XV. El objetivo de la unidad didáctica, además del desarrollo de la anteriormente mencionada conciencia intercultural, era el de la mejora de las cuatro destrezas, dando una particular atención al diálogo y al trabajo de grupo que, según afirma Jorge de Sande, «propicia la cooperación entre los estudiantes, y con ello, el desarrollo de los valores humanos como el respeto hacia las opiniones de los demás y la tolerancia» (2009, 938). Las conclusiones a las que llega Jorge de Sande (2009) analizando las actividades propuestas y los cuestionarios entregados a los alumnos, confirman las ventajas que aportaría el TL en una clase de lengua, anticipadas por Adela Granero Navarro (2017), y presentes también en las investigaciones de María del Carmen Fondo (2020) y Mirco Magnani (2009): el TL por lo tanto ayudaría en el desarrollo de la comprensión lectora, auditiva y en la producción oral y escrita; en la «exploración de

nuestras propias ideas y sentimientos» (Jorge de Sande 2009, 939) o —con las palabras de Fondo— en la construcción de «un espacio de trabajo abierto a la divergencia, al intercambio y al contraste de pareceres y experiencias personales [...] [que permitan formar] [...] un individuo competente tanto en los ámbitos personal y profesional como en el social» (2020, 132); en el enriquecimiento del bagaje léxico; en el surgimiento de satisfacción en los estudiantes cuando logran ponerse en contacto con un «documento auténtico de la realidad histórica y cultural del país o países cuya lengua estudian» (Jorge de Sande 2009, 940); a expresarse «con mayor confianza y autoridad» (Jorge de Sande 2009, 940) gracias a la creación de un ambiente relajado en el que un grupo de pares se pone en relación; en el crecimiento de la motivación a leer textos en lenguas extranjeras. Aclaradas las ventajas que aporta el TL en una clase de lengua y la correspondencia entre los puntos expuestos por Granero Navarro y las experiencias analizadas, es igualmente necesario volver a las dificultades que puede conllevar la explotación didáctica de un TL. Granero Navarro expone algunas críticas y desventajas del uso de un TL en ámbito didáctico, que se pueden resumir en los siguientes puntos: en primer lugar, debido a la diversidad de competencia de los alumnos, el TL puede ser más difícil para una parte de la clase; asimismo, algunos profesores sostienen que la lengua presente en los TL es «poco natural o que puede atentar incluso contra la corrección gramatical» (Granero Navarro 2017, 65); igualmente, otros afirman que los temas que aparecen en los TL no están relacionados con la vida cotidiana o con las experiencias, gustos personales y temáticas a los que los alumnos normalmente hacen frente.

Para poder responder a la primera objeción expuesta, resulta útil el concepto, propuesto por Caon, de «Classe ad Abilità Differenziate» (CAD) que no corresponde simplemente a la idea de una clase constituida por alumnos diferentes que tienen niveles de comprensión lingüística distintos:

Se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico. (Caon 2008, XII)

A la luz de lo comentado, es posible afirmar que es normal y usual que en una clase haya niveles diferentes y que algunos alumnos sean más buenos que otros, pero que al mismo tiempo esto no debe constituir un obstáculo en la decisión de adoptar un TL como recurso didáctico, porque en caso contrario, además, representaría un freno para cualquier asignatura. Caon se apoya en los conceptos de «apprendimento cooperativo» y «tutoraggio tra pari» (2008, 59) para explicar cómo hacer frente a un sistema normalmente irregular y heterogéneo constituido por un grupo de aprendices: en pocas palabras, las actividades en grupo en las que haya una «interdipendenza positiva fra gli studenti, in cui cioè il lavoro del singolo studente sia necessariamente interconnesso con quello dei suoi compagni» (Caon 2008, 61) y el planteamiento de otorgar el papel de tutor a los estudiantes más expertos de manera que ayuden los alumnos en dificultad, representan dos técnicas fundamentales que colaborarían en dejar a un lado la preocupación por un grupo de estudiantes con niveles de lengua diferentes.

Ahora bien, por lo que se refiere, en cambio, a las otras dos críticas al TL expuestas por Granero Navarro, —referentes a la tipología de lengua y a las temáticas supuestamente inapropiadas de los TL— es interesante hacer notar cómo dichos aspectos sean reconducibles —de manera directa o no— a un elemento fundamental, que es la importancia de seleccionar un TL adecuado: de hecho, en las tres investigaciones examinadas hasta ahora, los estudiosos han confirmado que escoger un buen TL es de importancia vital para el alcance de los objetivos didácticos. Es evidente, por ejemplo, que si la finalidad es la de aprender las expresiones que normalmente se usan cuando se entra en una cafetería o en una peluquería, proponer la explotación del *Quijote* no llevaría al alcance de las metas establecidas: en este caso seguramente, tanto el lenguaje como las temáticas presentes en la obra resultarían poco pertinentes y significativas para los alumnos.

A tal propósito, Mirco Magnani declara que:

La scelta delle tipologie testuali da utilizzare all'interno dei percorsi didattici costituisce del resto un elemento di fondamentale importanza per il successo del percorso didattico. Tale scelta va effettuata in base agli obiettivi didattici, agli interessi dei discenti e alle loro competenze linguistico-testuali. (2009, 109)

Asimismo, Jorge de Sande subraya que ha sido fundamental la selección de textos que pertenecieran al nivel de lengua de los alumnos para suscitar en ellos atracción y motivación: «Al comprobar que los ejercicios estaban adaptados a su nivel, se acercaron con interés [...] en muchos casos hasta con apasionamiento, a las tareas que propusimos» (2009, 940).

Por su parte, María del Carmen Fondo responde al tercer punto introducido por Navarro contradiciendo la objeción según la cual los TL no tendrían una relación con la vida actual de los lectores: en efecto, la misma investigadora afirma que su selección literaria «se orienta hacia la literatura contemporánea, cuyo modelo de lengua se acerca más al modelo al que están expuestos los aprendices» y que, a su parecer, «los textos literarios constituyen un input muy valioso para conocer y reflexionar sobre el tiempo en que vivimos» (2020, 135).

Por todo lo anterior, se podría llegar a la conclusión que aunque todos los textos literarios son un vehículo precioso de cultura y lengua, no todos los textos literarios pueden ser recursos válidos para alcanzar todo tipo de objetivo didáctico: existen unos factores que deben considerarse a la hora de seleccionar el TL —como el nivel de los estudiantes, el género, la extensión del texto o el argumento, por mencionar sólo algunos— y para poder identificarlos, se recurrirá a los estudios de Sergio Palacios González (2017), Begoña Sáez (2010) y Charo Nevado Fuentes (2015).

Palacios González analiza en su tesis doctoral el uso de los textos literarios clásicos en una clase de español como LE/L2 y propone un corpus de más de setecientos cincuenta TL que pertenecen a la literatura del Siglo de Oro a cincuenta y un alumnos con nivel A1-A2, que estudian en la escuela de español Inhispania de Madrid. Dentro del ensayo, además, establece, gracias a un estudio científico, tres criterios principales para la selección del TL, afirmando que «el resultado de nuestra elección, al igual que el diseño de las actividades didácticas, tendrá una influencia directa en la eficacia y rentabilidad del trabajo en la clase» (2017, 277). Las palabras claves que resumen dichas pautas se acercan a las anteriormente citadas motivaciones proporcionadas por Schumann acerca del papel motivacional del input: «Originalidad del TL [...] Accesibilidad [...] Interés temático» (2017, 281). De ahí que, un buen TL para la explotación didáctica presente las siguientes características: en primer lugar, es preferible que sea original, es decir, que esté dentro de la categoría de los «materiales reales o *realia*» (2017, 282), puesto que los textos

adaptados y simplificados, a pesar de que puedan ser útiles, suelen tener, por un lado, una «calidad literaria» (2017, 282) no muy alta, porque pensados principalmente para desarrollar la competencia lingüística más que la competencia literaria y por el otro lado, una atención baja a lo que podría querer decir el lector: «con un texto creado exclusivamente para fines didácticos el emisor del mensaje no busca necesariamente la respuesta del lector ni la confirmación de sus premisas, lo que sí ocurre en un acto comunicativo como es el hecho literario» (2017, 282). En segundo lugar, es fundamental buscar un compromiso entre un material auténtico y el nivel de lengua que tiene el aprendiz de manera que el TL seleccionado sea un ejemplo de «material lingüístico accesible para los estudiantes» (2017, 283), incluso para los que tiene un nivel bajo de lengua; y este punto permitiría responder a la primera de las objeciones expuestas por Granero Navarro, fundada sobre la errónea asociación entre los factores literatura-dificultad-nivel alto de lengua. Por último, el TL tiene que ser interesante: este concepto es evidentemente subjetivo y personal y podría llevar a treinta propuestas diferentes en una clase de treinta personas; sin embargo, y precisamente por este motivo, el profesor tiene siempre que intentar buscar TL que se acerquen lo más posible a los intereses de sus alumnos, y sobre todo tiene que proporcionar un conjunto de materiales caracterizados por una «amplia variedad» (2017, 288) de manera que haya más posibilidades de que cada alumno encuentre la actividad o el ejercicio que más se acerca a su método de aprendizaje y a su gusto.

Begoña Sáez se expresa en la misma línea de lo defendido por Palacios González cuando habla de «criterios de *lecturabilidad*» (2010, 61) y afirma que el TL puede ser propuesto a todo tipo de estudiante, con cualquier nivel del lengua, a condición de que «los textos sean adecuados para diferente niveles de dominio» (2010, 61). Asimismo, sostiene que el TL debería ser «un mar lo suficientemente rico para que nuestros alumnos puedan nadar y no se ahoguen» (2010, 61), acercándose al concepto ya mencionado de *zone of proximal development* de Vygotskij y de accesibilidad. Por lo que se refiere, en cambio, al asunto de los textos literarios adaptados, Sáez toma una posición más diplomática respecto a Palacios González afirmando que «una buena adaptación que haga más accesible el texto [...] aunque sea otra cosa, no necesariamente deja de ser literatura» (2010, 62), y que, sin embargo, para que una adaptación sea válida debe siempre conjugar lo didáctico con lo literario, para evitar que resulte simplemente un texto descuartizado y recosido.

La tercera y última aportación teórica sobre los criterios de selección de un TL para uso glotodidáctico, que se analizará, deriva de la profesora Charo Nevado Fuentes (Universidad Pontificia de Salamanca), que similarmente a sus colegas afirma la fundamental importancia de esta etapa inicial en la planificación de una unidad didáctica. Al igual que los estudios precedentemente expuestos, el nivel del aprendiz representa uno de los factores fundamentales que tiene que considerarse a la hora de elegir un TL: «esto⁸ lo podremos utilizar en todos los niveles de aprendizaje, desde el nivel A1 al C2, pero para ello deben corresponderse con los contenidos lingüísticos de cada uno de los niveles» (2015, 160). En segundo lugar, el TL tendría que «formar parte del currículo» (2015, 160) de manera que las actividades que se prepararán sobre el mismo puedan ayudar a alcanzar determinados objetivos didácticos. Asimismo, los TL tienen que ser «motivadores y significativos [...] si un texto suscita el interés de los alumnos, la motivación está garantizada» (2015, 160). Por último, Nevado Fuentes, afirma que los TL usados en clase no tendrían que ser demasiado largos porque «el objetivo no es leer parte de una obra literaria, sino escoger fragmentos claros y contextualizados que sirvan como pretexto» (2015, 160).

En conclusión, queriendo hacer un compendio de lo expuesto hasta ahora, es posible afirmar que, en general, todas las investigaciones y los estudios tomados en causa en la presente tesis confirman tanto los primeros datos propuestos por Veronica Bernardini (2017) —y por lo tanto amplían significativamente el número de individuos a los que ha sido suministrado un TL como medio para poder aprender una lengua— como los catorce puntos a favor de la explotación didáctica de Adela Granero Navarro (2017). Y es precisamente este conjunto de teorizaciones e investigaciones prácticas que ha plasmado el conglomerado de motivaciones necesario para poder justificar la selección de la novela *Patria* (2016) de Fernando Aramburu, como el TL del presente estudio, y el TL de una posible clase de *literalengua*.

⁸ Nevado Fuentes hace referencia al texto literario.

Capítulo II. Fernando Aramburu: obra y contexto histórico

2.1 Autor y obra

Decían San Sebastián como decían Donostia. No eran estrictas. ¿San Sebastián? Pues San Sebastián. ¿Donostia? Pues Donostia. Se arrancaban a conversar en euskera, pasaban al castellano, vuelta al euskera y así toda la tarde. (*Patria*, 67)

Fernando Aramburu Irigoyen⁹ nace en 1959 en San Sebastián —o Donostia en euskera—, la capital de Guipúzcoa, que se encuentra en el extremo oriental del mar Cantábrico y limita con la frontera francés; Guipúzcoa es una de las tres provincias que componen la Comunidad Autónoma del País Vasco¹⁰ —o Euskadi—, junto a Álava y Vizcaya.

En 1978 contribuye a la formación del Grupo CLOC de Arte y Desarte fundado como respuesta artística y cultural a la época violenta que estaba viviendo el País Vasco en esos años. En 1982 Aramburu obtiene su licenciatura en Filología Hispánica en la Universidad de Zaragoza y en 1985 decide mudarse a Lippstadt, en Alemania, para cubrir la carga de docente de español; a partir de 2009 deja a un lado la enseñanza y empieza a escribir y colaborar con periódicos importantes como *El País*. La ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, del *Estatuto de autonomía para el País Vasco*¹¹ reconoce el euskera como «lengua propia del Pueblo Vasco» (Jefatura del Estado 1979, sec. 6.1) y afirma su oficialidad en Euskadi junto al castellano enunciando que «todos sus habitantes tienen el derecho a conocer y usar ambas lenguas» (Jefatura del Estado 1979, sec. 6.1). Además, en el artículo 1 del *Estatuto* el Rey de España Juan Carlos I sanciona que:

El Pueblo Vasco o Euskal-Herria, como expresión de su nacionalidad, y para acceder a su autogobierno, se constituye en Comunidad Autónoma dentro del Estado Español bajo la denominación de Euskadi o País Vasco, de acuerdo con la Constitución y con el presente Estatuto, que es su norma institucional básica. (Jefatura del Estado 1979, 29357)

⁹ Para elaborar la información sobre la biografía del autor se han recogido datos de *Bibliotecas y documentación del Instituto Cervantes*, *BuscaBiografías* y *Fnac*; las notas de dichas páginas se consiguen en la sitografía final de la presente tesis.

¹⁰ La información sobre la geografía vasca y los datos sobre la diferencia entre Euskadi y Euskal Herria se han recogido a partir de *Euskadi.eus*, *Euskal Kultur Erakundea (EKE)*, *Euskaltzaindia*, *Quora*, *Todo sobre España* y *Wikipedia*; las notas de dichas páginas se consiguen en la sitografía final de la presente tesis.

¹¹ Se ha consultado el *Estatuto* en la página de la Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado BOE.es - Documento consolidado BOE-A-1979-30177

Se intuye, por lo tanto, que hay una diferencia de significado entre los términos *Euskal Herria* y *Euskadi* o País Vasco: el primero está ligado a un aspecto más cultural e histórico y, de hecho, representa la región histórica del País Vasco en la que ha madurado la cultura vasca y que comprende territorios que se encuentran tanto en España como en Francia. Antonio Elorza lo define como «el país de los que hablan vascuence... [donde]... nunca existió una unidad política...[un espacio]... fragmentado hasta el siglo XVI entre Francia, Navarra y Castilla, y desde entonces entre Francia y España» (2000, 12). *Euskal-Herria* suele dividirse en las actuales siete provincias de Álava, Vizcaya, Guipúzcoa y Navarra, en la geografía española, y Baja Navarra, Labort, y Sola en el territorio francés. El País Vasco o *Euskadi*, en cambio, es una realidad geográfica política cultural actualmente reconocida a nivel oficial y reglamentada por el *Estatuto de Autonomía de Euskadi* o *Estatuto de Gernika*, aprobado el 18 de diciembre de 1979: *Euskadi* está formada por las tres provincias anteriormente mencionadas, Álava, Vizcaya y Guipúzcoa, y es precisamente en esta última que se desarrolla la novela de *Patria*.

Patria fue publicada en 2016 y recibió varios homenajes como el Premio Nacional de la Crítica, el Premio Nacional de Literatura y el Premio Francisco Umbral al Libro del Año. La novela, que se desarrolla en los años del conflicto de la sociedad vasca, entre la mitad de los años ochenta y el 2011 —cuando ETA divulga el cese definitivo de su actividad armada— cuenta la historia de dos familias que viven en un pueblo vasco —que el autor nunca nombra— cerca de San Sebastián (Martínez 2018). Por una parte, aparecen Txato, Bittori, Xabier y Nerea y por la otra Joxian, Miren, Joxe Mari, Gorka y Arantxa: están todos muy unidos, y sobre todo los dos hombres y las dos mujeres son muy íntimos. Sin embargo, la amistad de una vida entre los cuatro sufre un atentado y muere definitivamente cuando Txato es asesinado por ETA, organización terrorista a la que pertenece Joxe Mari. El pueblo entero cae en un silencio y en una indiferencia impenetrables, de manera que Bittori está obligada a desplazarse a San Sebastián. Sin embargo, después de varios años, el día en que ETA anuncia el abandono de las armas, Bittori regresa al pueblo determinada a descubrir la verdad sobre la muerte de su marido. La novela está dividida en ciento veinticinco capítulos que no respetan un orden cronológico, sino que cuentan la historia a través de la perspectiva de los nueve personajes principales en momentos diferentes de su vida.

2.2 Contexto histórico

ETA es el acrónimo de Euskadi Ta Askatasuna —esto es, País Vasco y Libertad— y es la sigla de un grupo terrorista vasco que nació a finales de los años cincuenta del siglo XX: los objetivos principales del grupo eran la independencia del País Vasco respecto a Francia y España y la construcción de un estado fundado sobre principios socialistas. Los militantes, llamados *etarras*, aunque en principio hayan nacido como un grupo fundado más en la protesta ideológica que en la acción, llegaron a usar la violencia para poder alcanzar las metas establecidas.

Para poder entender la lucha de ETA y el nacimiento de la conciencia nacional vasca es necesario hacer una breve contextualización histórica y regresar atrás en el tiempo: en la última década del siglo XIX el País Vasco, y sobre todo la zona de Vizcaya, vivió una modernización y un desarrollo industrial importantes que atrajeron trabajadores de varias zonas de España, hecho que contribuyó al oscurecimiento de la cultura vasca, al debilitamiento de las personas que vivían en las zonas rurales y a la pérdida progresiva de la lengua vasca, el euskera (Rodríguez Román 2010, 2).

Es en este marco histórico que surge el fundador ideológico del nacionalismo vasco: Sabino Arana Goiri, un político español antiliberal, procedente de una adinerada familia vasca y carlista —conservadora, monárquica y partidaria de la Iglesia católica— nació en Vizcaya en 1865. Arana fundó el Partido Nacional Vasco en 1895 —de ahora en adelante PNV—, inventó el nombre Euzkadi (en un segundo momento Euskadi) para identificar, en ese entonces, las siete provincias vascas, y dibujó junto a su hermano, Luis Arana Goiri, la Ikurriña, esto es, la bandera vasca (Rodríguez Román 2010, 3). Arana creía que el «exotismo español» (Rodríguez Román 2010, 3), constituido por todo lo que no era vasco y católico, representaba un peligro para Euskadi y que por lo tanto era necesario, en primer lugar, conquistar la independencia utilizando cualquier medio, incluso la violencia, y, en segundo lugar, diferenciar el sujeto vasco (raza superior) del sujeto no vasco (raza inferior): en efecto, Arana estaba convencido de que «la raza vasca se hallaba en peligro de extinción a causa de la masiva llegada de extranjeros, a los que consideraba racialmente degenerados, inmorales, no católicos y socialistas» (Rodríguez Román 2010, 3). En otras palabras, Arana veía en la oleada de obreros inmigrantes —que poco a poco empezaron a reunirse y a importar ideas liberales y socialistas como, por ejemplo, las que

difundía un sindicato— como una verdadera y propia invasión y como la causa de la pérdida de los valores vascos (Javato González 2011, 146). De ahí que el nacionalismo vasco haya construido su identidad gracias a la radical oposición *España vs. País Vasco* donde «la raza ancestral euskalduna» (Javato González 2011, 147) estaba en el polo opuesto respecto al pueblo español, considerado como «inferior, degenerado y corrupto» y como el responsable de la invasión y de la ocupación de la nación vasca (Javato González 2011, 147). Los principios propugnados por Arana se fundaban en una convicción profunda que ligaba la liberación de Euskadi y su independencia «de todo tipo de influencia externa tanto política como cultural» (Javato González 2011, 147) a la reconciliación de los vascos con Dios: el proyecto político, por lo tanto, tenía una justificación divina y religiosa. Originariamente el proyecto de Arana no se manifestó en una acción militar contra el enemigo España, sino en un movimiento de oposición cultural fuerte que rechazaba cualquier «tipo de pacto o negociación con la “opresora” administración española» (Javato González 2011, 149) y que fue representado, en un primer momento, por un partido político en concreto, esto es, el PNV. Sin embargo, en poco tiempo, en el propio seno del PNV nació la tendencia a reinterpretar el partido como un órgano político interesado en la diplomacia y en el mantenimiento de las relaciones entre el Estado español y los vascos, único camino a través del cual era posible defender los principios nacionalistas de Euskadi: en efecto, el PNV se acercó a la posiciones de izquierda republicana del estado, más inclinés, respecto a las derechas, a conceder autonomías a los «nacionalismos periféricos» (Javato González 2011, 149). De tal situación derivó la división interna del PNV en dos ramas: la más tradicional y originaria cuyos fundamentos se encarnaban en la ideología de Arana —que en principio fue representada por un grupo de jóvenes, que no llegó a ser partido político, pero que se expresó a través de un semanario llamado *Jagi-Jagi* y que Rodríguez Román considera como «el grupo precursor de ETA» (Rodríguez Román 2010, 3)—, y la más moderna y *polite* de carácter laico que creía en un diálogo entre España y Euskadi para obtener la independencia de esta última. Durante la guerra civil española el País Vasco pasó varias fases en las que se posicionó con timidez o con más vigor en el bando republicano: sin embargo, la actividad bélica al lado del Frente Popular y contra el Bando Nacional —encabezado por el general Francisco Franco— fue realizada más que todo para proteger y garantizar el propio estado de autonomía e identidad. Todavía no había pasado un año

de la proclamación del Estatuto de Autonomía (1 octubre de 1936) cuando el País Vasco perdió Bilbao (19 junio de 1937) bajo los ataques del ejército regular, evento que decretó la deposición de las armas y el fin de la resistencia. La represión contra Euskadi fue durísima, así como en el resto de las zonas ocupadas por los sublevados: hubo muchos asesinatos, exilios y encarcelaciones y la identidad vasca sufrió fuertes golpes por parte del nuevo régimen franquista, sobre todo entre 1939 y los años cincuenta, como por ejemplo el impedimento del uso del euskera, una fuerte censura de todo tipo de material relacionado con el País Vasco y el exilio del gobierno vasco. En mayo de 1947 el PNV junto al bando republicano organizó una huelga general en Bilbao contra el gobierno franquista, sin embargo, la represión fue muy violenta y llevó las expresiones vascas a casi un total oscurecimiento. Fue necesario esperar la década de los cincuenta para ver surgir el nacionalismo vasco en oposición a la nueva presencia internacional del franquismo: en efecto, en esos años el País Vasco se encontró nuevamente en la situación de desarrollo industrial y económico que requería mano de obra proveniente de varias zonas de España. La historia se repite: se presentó una vez más la necesidad de diferenciar lo que era España de lo que era Euskadi, pero esta vez el antagonismo no fue puramente teórico, sino que pasó a la acción. En los primeros años de la década de los cincuenta nació EGIN, un nuevo grupo de jóvenes que provenía principalmente de la Universidad de Deusto y que recuperó la voluntad de afirmar y difundir el sentimiento nacionalista vasco, su cultura e historia: EGIN era el nombre de la empresa editorial argentina responsable —a pesar de la censura del tiempo— de la publicación de textos y obras escritos para constituir la base ideológica del nuevo grupo. Paralelamente, surgió un sector juvenil dentro del propio PNV, llamado EGI (Euzko Gaztedi, Juventud Vasca), que se puso en contacto con EGIN: de esta unión nacieron los primeros «cuadernos de formación» (Rodríguez Román 2010, 5) para reclutar nuevos miembros. A pesar de la fusión de los dos grupos en 1956, las diferentes modalidades de afrontar el problema vasco provocaron una escisión: el propio significado de EGIN —actuar, hacer— adelanta el motivo de la ruptura que se verificó en 1958; EGIN proponía una acción directa, una lucha armada contra el franquismo, mientras que EGI, manejada por el PNV, adoptaba una estrategia menos activa y más delicada. A partir de este momento se puede empezar a hablar de ETA. ETA nació entre 1958 y 1959 (De Pablo Contreras 2019): durante mucho tiempo, el 31 de julio de 1959 fue considerado el día oficial del nacimiento de

ETA, día en el que la misma organización habría enviado una carta a José Antonio Aguirre, caudillo del PNV y lehendakari —es decir, presidente— del gobierno País Vasco, comunicando su existencia. Hasta ahora no hay constancia física de dicha carta, pero es muy probable —casi cierto— que en ese día el nuevo grupo haya enviado su manifiesto que seguramente había sido preparado precedentemente (De Pablo Contreras 2019).

Dicha fecha —y parece que haya sido casual el envío de la carta justo el 31 de julio— coincidía tanto con la fiesta de San Ignacio de Loyola, patrón de Vizcaya y Guipúzcoa, fundador de los jesuitas y modelo de inspiración para Sabino Arana, (Elorza et al. 2000, 51) como con el aniversario de la creación del partido del PNV.

Sin embargo, la formación de ETA, como se ha comentado anteriormente, empezó en correspondencia de la ruptura entre EKIN y EGI: a partir de diciembre de 1958 EKIN, una vez que había tomado distancia respecto al PNV, comenzó a reunirse en Deva y en San Sebastián para pensar en un nombre para la nueva organización. Entre los fundadores, —entre ellos se llamaban con el nombre de *gudaris*, esto es, ‘guerreros’ o ‘soldados’— se cita a José Luis Álvarez Enparantza, llamado Txillardegui —que supuestamente fue el que propuso el nombre de la agrupación—Julen Madariaga, José María Benito del Valle e Iñaki Larramendi (De Pablo Contreras 2019).

En un principio ETA se presentó como un «movimiento fundamentalmente cultural y propagandístico» (Javato González 2011, 154) que se dedicaba principalmente al estudio de la historia vasca, retomando el nacionalismo de los orígenes de Sabino Arana y circunscribiendo su acción en la distribución de manifiestos, en la realización de pintadas —como las que recibe el Txato— o en el estropeo de monumentos. Por lo que se refiere a la intervención cultural es fundamental recordar el papel que tuvo el clero vasco en la historia de ETA, también para entender la figura de don Serapio dentro de la novela en estudio: en efecto, la iglesia fue una aliada fundamental para el nacionalismo vasco y promovió el uso del euskera, la creación de escuelas ilegales, llamadas *ikastolas*, e incluso prestó servicio en la misma ETA.

A pesar de un primer momento dedicado a una maniobra pacífica, no tardó en llegar la primera acción violenta relacionada con ETA: en ocasión de los 25 años del golpe de estado de 1936, el 18 de julio de 1961 ETA decidió hacer descarrilar un tren lleno de franquistas que se dirigía a San Sebastián para conmemorar la sublevación del Bando

nacional contra el Frente popular. La represión consecuente a dicho acto fue muy dura y muchos asociados fueron encarcelados, torturados y exiliados: sin embargo, la reacción fuerte del gobierno no paró ETA, más bien provocó la necesidad de una reorganización del movimiento. En efecto, como bien recuerda Iker Casanova, los fundadores de ETA, al crear la banda, «estaban dando cuerpo a un nuevo espacio político [...] que aunaba la lucha por la liberación nacional y la liberación social: la izquierda abertzale» (2007, 15). Fue así que en los años se sucedieron seis asambleas de ETA que sirvieron para definir la misma organización: la I Asamblea —en la que ETA se definió no como un partido político sino como un «*Movimiento Revolucionario Vasco de Liberación Nacional*, creado en la Resistencia Patriótica» (Javato González 2011, 156)— fue celebrada en 1962 en el monasterio benedictino de Belloc en Francia y en ella se redactaron algunos puntos fundamentales —«los Principios de ETA» (Rodríguez Román 2010, 7)— que constituían los objetivos principales de ETA, como la «independencia de Euskal Herria y su unificación en un estado democrático» (Rodríguez Román 2010, 7), la protección del euskera como símbolo de la cultura vasca, la defensa de la laicidad del estado, el repudio de cualquier tipo de diálogo o acuerdo con España o Francia, considerados como los principales enemigos de los vascos.

En poco tiempo, en el propio seno de ETA se desarrollaron varias corrientes ideológicas debido a perspectivas diferentes con respecto a algunas temáticas importantes, como por ejemplo la inmigración: si una parte de la organización —la más ligada a los ideales históricos y tradicionales de Arana— consideraba los inmigrantes como una amenaza a la cultura y tradición vasca, había otro grupo que más bien pensaba que el movimiento obrero —constituido en gran parte precisamente por personas que provenían de zonas fuera del País Vasco— fuese fundamental para poder luchar contra el autoritarismo franquista, y que la lucha para la defensa de la identidad e independencia de la patria vasca podía ser acompañada por la lucha de la clase trabajadora. Tras la II Asamblea, organizada en 1963, se llegó a la aprobación del documento *La insurrección en Euskadi*, dentro del contexto de la III Asamblea, reunida en Bayona entre abril y mayo de 1964 (Javato González 2011, 158): esta asamblea fue fundamental puesto que en ella se proclamó la lucha armada y la acción revolucionaria «de carácter tercermundista y anticolonialista» (Rodríguez Román 2010, 8) —que tienen en cuenta el marco histórico internacional de la descolonización y de la Guerra Fría— como las nuevas vías de ETA

para conseguir sus metas. Sin embargo, la verdadera afiliación a la violencia y al peligroso principio de «acción-represión-acción» (Javato González 2011, 159) se estableció en la cuarta Asamblea, celebrada en 1965:

La organización acometería un acto de provocación contra el sistema, ante el cual el aparato estatal, desconcertado, procedería a una represión masiva sobre el pueblo vasco, el cual, a su vez, contestaría con una mezcla de pánico y rebeldía que acabará tendiendo hacia la concienciación del pueblo vasco de sumarse a la lucha armada. (Javato González 2011, 159)

Es fácilmente apreciable como la palabra «guerra revolucionaria» (Elorza et al. 2000, 78) sea el lema de la IV Asamblea y que en ella esté incluida la participación directa del pueblo vasco. La misma reunión asistió a la consolidación de la estructuración interna de ETA en varias secciones —«militar, activista, de información y oficina política» (Elorza et al. 2000, 78)— y a una escisión ideológica de la organización en tres corrientes principales, que Rodríguez Román clasifica como «los culturalistas, los obreristas y los tercermundistas» (2010, 9): si por una parte permaneció el nacionalismo tradicional histórico de Arana, que daba prioridad a la lucha para la defensa de la independencia de Euskal Herria y de la cultura vasca, por la otra creció un grupo que pensaba que para liberar Euskadi y vencer al régimen franquista era necesario unirse a una revolución más amplia y difundida en toda España, como la lucha de clase encabezada por el sector obrero; en tercer lugar, se desarrolló la visión tercermundista que colocaba la lucha para la libertad vasca dentro de un contexto más amplio e internacional, donde varias colonias en el mundo luchaban para separarse de las madre patrias.

Entre 1966 y 1967 se celebró la V Asamblea que dio a luz una efectiva separación de ETA: por una parte, nació *ETA-Berri* (nueva), constituida por los *obreristas* —que se apoyaban en los fundamentos socialistas, y que en un segundo momento se unieron a otras agrupaciones comunistas españolas creando el MCE (Movimiento Comunista de España), en 1972— y por la otra, *ETA-Zaharra* (vieja), formada por los *culturalistas* y *tercermundistas*, en la que prevalecían los principios de defensa de la nación vasca propuestos en una nueva óptica social y tercermundista. Será este último grupo el precursor de la ETA de nuestro estudio.

Para el fin de la presente tesis es seguramente más importante tener una idea, aunque general, del nacimiento de ETA, y por eso se ha decidido tocar los puntos más importantes

de su origen; sin embargo, parece igualmente conveniente recordar algunos eventos principales que pertenecen a lo que se podría definir como el período de sangre de ETA, constituido por una serie de atentados y de ataques violentos tanto al gobierno vasco como a la población civil, y al cual pertenece el asesinato de Txato, en la novela.

Dicha etapa comienza el 7 de junio de 1968, cuando ETA cometió su primer asesinato: el guardia civil José Antonio Pardines fue asesinado por un militante de ETA, Javier (o mejor Txabi) Etxebarrieta, con un disparo en la cabeza durante un control de carretera; Etxebarrieta, después de un seguimiento, murió a su vez y entró dentro de la historia de ETA como el primer militante matado por guardia civil. Sin embargo, el primer atentado premeditado ocurrió el 2 de agosto del mismo año cuando Melitón Manzanos, jefe de la policía de Guipúzcoa y símbolo de la represión franquista, fue asesinado. El homicidio generó una fuerte reacción por parte del gobierno que empezó una férrea represión contra cualquier tipo de acción relacionada con ETA, y es en este contexto de coacción que, en 1970, la banda celebró la VI Asamblea: la reunión vio nuevamente una división ideológica interna y se cerró con el alejamiento de las Células Rojas que daban prioridad a la revolución obrera y social (Rodríguez Román 1999, 11).

La fragmentación intrínseca, sin embargo, no lleva la organización a su disolución y el Proceso de Burgos, empezado el 3 de diciembre de 1970, paradójicamente contribuyó a su supervivencia: seis de los dieciséis *etarras* son condenados a muerte, pero las movilizaciones populares, tanto a nivel interno como a nivel internacional, hicieron que el gobierno concediese el indulto, otorgando una inmensa publicidad a ETA y un apoyo aún más amplio por parte del pueblo.

Los primeros años de la década de los setenta son caracterizados por una enésima reorganización interna de la banda que presentaba dos alas principales, «los mayos y [los] minos» (Rodríguez Román 2010, 12): una vez más el frente obrero fue sometido a la fuerza de los militaristas que, el 20 de diciembre de 1973, realizaron el golpe terrorista más significativo de la historia de la organización, asesinando con una bomba al presidente del Gobierno franquista, el almirante Luis Carrero Blanco, durante la denominada Operación Ogro, llevada a cabo por el Comando Txikia.

Sin embargo, para llegar a una escisión definitiva y a una interrupción decisiva con el frente obrero, desgraciadamente tuvieron que morir varios inocentes en el atentado de la Cafetería Rolando de la calle del Correo de Madrid, el 13 de septiembre de 1974: en el

mismo año, durante la segunda parte de la VI Asamblea, nacieron, por una parte, *ETA político-militar* —que se disolvió en los primeros años de la década de los ochenta con la venida de la democracia en España— que fundía la acción militar con la política y, por la otra parte, *ETA militar* partidaria de la lucha armada y de la orientación terrorista; la primera, con el tiempo se integró a la segunda mientras que *ETA militar* decidió entrar dentro del nuevo gobierno democrático organizando unos nuevos grupos políticos legales, como, por ejemplo, Herri Batasuna (Unidad Popular).

En 1975 murió Francisco Franco y comenzó un periodo de gran inseguridad y desequilibrio en España, agravado por la acción de ETA. Los años más violentos de la organización están a caballo entre finales de los setenta y la década de los ochenta, siendo la época en la que ETA cumplió más asesinatos y en la que el pueblo empezó a alinearse en contra de ella: en efecto, aunque los objetivos principales de la banda eran los representantes y los altos cargos dentro de la guardia civil y de las fuerzas armadas del gobierno, muchos civiles murieron a causa de varios ataques terroristas indiscriminados. Se quiere recordar, como ejemplo, el atentado llevado a cabo por ETA del 19 de junio de 1987 en el centro comercial Hipercor de Barcelona, donde murieron veintinueve civiles y quedaron heridas más de cien personas: esta es la agresión más sangrienta y brutal de ETA en España (Elorza et al. 2000, 233).

En 1982 subió al gobierno el *Partido Socialista Obrero Español* (PSOE) y así comenzó la estrategia de contienda contra ETA denominada «guerra sucia» (Elorza et al. 2000, 217) encabezada por los *Grupos Antiterroristas de Liberación* (GAL), unas bandas formadas y respaldadas por el propio gobierno español que, entre 1983 y 1987, torturaron y mataron a varios miembros de ETA. En 1992 el núcleo directivo de ETA cayó y fue sustituido por uno nuevo que acogió un inédito método de intervención llamado «*kale borroka*, la lucha de calles» (Elorza et al. 2000, 46): dicha táctica preveía el involucramiento de jóvenes, a través de guerrillas urbanas más o menos pequeñas, —como los disturbios en el Bulevar de San Sebastián en el que participa Joxe Mari— en la campaña de afirmación de ETA dentro de la sociedad vasca. ETA, de hecho, a causa de los numerosos atentados, había perdido cada vez más admiración por parte del pueblo vasco y necesitaba a toda costa recuperar la fama perdida involucrando directamente la población en la lucha contra el enemigo, es decir, el Estado Español: la organización empezó entonces a preparar atentados más selectivos dirigidos principalmente a políticos

y a secuestrar o amenazar a industriales para obtener fondos económicos que financiaran la revolución social, precisamente como en el caso de Txato. Sin embargo, la incontrolable naturaleza violenta y militar de la banda era demasiado feroz y produjo el efecto opuesto: el atentado fracasado de ETA al candidato del Partido Popular (PP) José María Aznar, en 1995, y el secuestro durado casi nueve meses del funcionario de prisiones José Antonio Ortega Lara, en 1996, provocaron un gran trastorno entre la población. Sin embargo, el punto cero que determinó definitivamente la toma de posición de las masas —o al menos de gran parte de ella— contra ETA, fue el secuestro y el asesinato de un concejal del Partido Popular en la localidad de Ermua, Miguel Ángel Blanco, el 12 de julio de 1997: a pesar de las manifestaciones de millares de personas contra la acción de la banda, el concejal fue asesinado. ETA, por lo tanto, perdió gran parte del apoyo que tenía en la sociedad, y a pesar de que firmó una tregua de la lucha armada en 1998 —que duró tan solo dos años y terminó con el asesinato del coronel Pedro Antonio Blanco en enero de 2000— y de que intentó acordarse con el PNV para mantener su presencia en las decisiones políticas del País Vasco a través del partido Herri Batasuna, en vez de renunciar a la actividad armada, siguió haciendo víctimas (Elorza et al. 2000, 280-90). Frente a esta situación, los partidos PSOE y PP se unieron para la lucha contra ETA y el terrorismo en general: en efecto, el 12 de diciembre de 2000 firmaron el Pacto Antiterrorista, conocido como el *Acuerdo por las libertades y contra el terrorismo*, en el que, precisamente, los dos grupos unieron sus fuerzas para combatir al enemigo común, ETA.

En este contexto, es importante recordar el atentado a las Torres Gemelas, el 11 de septiembre de 2001, puesto que aumentó ulteriormente la presión internacional sobre ETA, presión que llevó a la sentencia de ilegalización del partido político Herri Batasuna, el 28 de marzo de 2003, por sus relaciones con ETA. El 19 de julio de 2005 ETA comunicó que a partir del 24 de marzo de 2006 empezaría un alto el fuego permanente, pero rompió su promesa, y el 30 de diciembre de 2006 realizó un atentado en el aeropuerto de Barajas. La reacción policial fue inevitablemente robusta y entre mayo y diciembre de 2008 quedaron presos los exponentes más altos de ETA: la organización ya no contaba más con el apoyo social y se convirtió en la presa de las fuerzas de seguridad tanto españolas como francesas. El 16 de marzo de 2010 ETA cometió su último atentado asesinando al policía Jean Serge Nérin; el 5 de septiembre del mismo año anunció un

nuevo alto al fuego que a su vez fue declarado «permanente, general y verificable» el 10 de enero de 2011 (Rodríguez y Aizpeolea 2011; Ripoll García 2017, 27-28).

Finalmente, el 20 de octubre de 2011 ETA comunicó el «cese definitivo de la actividad armada» (Aizpeolea 2011) y es este el momento en la historia de la banda con el que empieza la novela de Aramburu. Sucesivamente, en marzo de 2017, ETA proclamó el desarme definitivo que se llevó a cabo el 8 de abril del mismo año; el 3 de mayo de 2018 a las 14.06 la organización divulgó su propia disolución, «el final de su trayectoria y su actividad política» (Aizpeolea 2018) después de sesenta años de su nacimiento y cuarenta de asesinatos.

ETA, organización socialista revolucionaria vasca de liberación nacional, quiere informar al Pueblo Vasco del final de su trayectoria [...] ETA da por concluida toda su actividad política [...] ETA surgió de este pueblo y ahora se disuelve en él. *Declaración final de ETA al Pueblo Vasco* en “Comunicado íntegro de ETA en el que anuncia su disolución” (*El País* 2018)

Capítulo III. Unidad Didáctica

3.1 Estructura y presentación de la unidad didáctica

La siguiente unidad didáctica (UD) ha sido planificada considerando elementos naturalmente presentes en la novela en estudio y su objetivo final es el de demostrar que es posible enseñar/aprender ELE a través de la literatura: como es bien sabido, la lectura es una de las fuentes del placer humano, y lo que se quiere demostrar es que dicho deleite puede unirse con la esfera didáctica.

Uno de los elementos que se han considerado para poder realizar dicha tesis, es el hecho de que la UD incluyera asuntos pragmáticos y funcionales, es decir, elementos reales que pudieran encontrarse normalmente dentro de la acción social de cualquier individuo que lea la novela, y que por lo tanto logran adquirir un alto valor de, lo que ya anteriormente se ha definido como, significatividad. ¿Cuál es, entonces, el núcleo de factores que acomuna la actuación de una persona dentro del contexto laboral, de la escuela, de la familia, de las amistades? Una de las posibles respuestas es la *comunicación*: en todo tipo de situación los seres humanos comunican entre ellos, y la mayoría de las veces lo hacen a través de las palabras.

La UD en objeto se basa precisamente en este concepto: en la comunicación y en algunas «intenciones comunicativas» (Matte Bon 1995b, IX) que normalmente se utilizan cuando se habla. Se presenta un esquema recapitulativo con los argumentos que serán tratados en la UD:

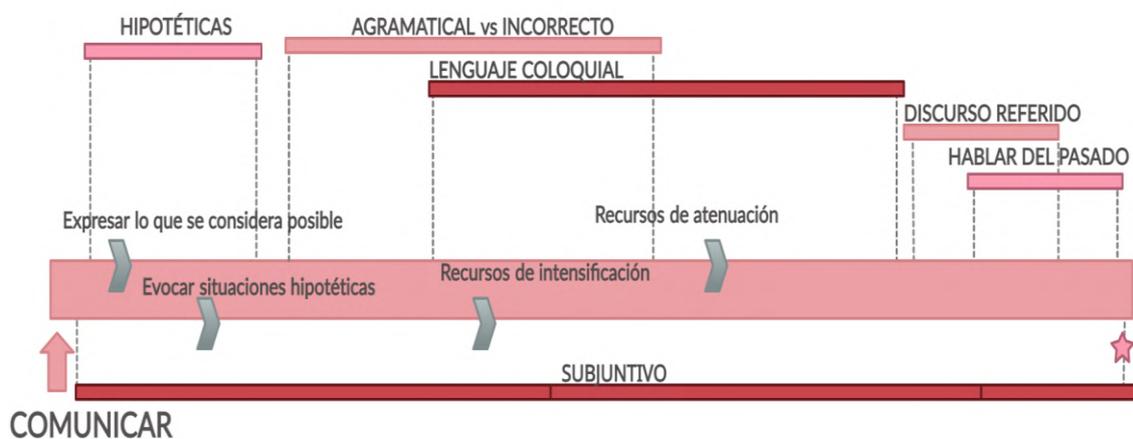


Ilustración 3 - Esquema general del curso

La UD está dividida en siete argumentos principales relacionados entre ellos: cuando se habla, a menudo, se elaboran suposiciones y se evocan situaciones hipotéticas; de ahí deriva la profundización sobre las condicionales. Es igualmente cierto que mientras dos personas dialogan comenten errores y que la lengua es un sistema complejo: por este motivo, y a partir de unas hipotéticas no normativas, se ha decidido introducir conceptos como lo agramatical y lo incorrecto. En tercer lugar, y a propósito de la incorrección de algunas expresiones, se ha tratado el tema del lenguaje coloquial y se han analizado algunas estructuras de intensificación y de atenuación. Otro aspecto que no se puede olvidar es que cuando se habla, muy frecuentemente, se cuenta lo que ha dicho otra persona o lo que ha pasado en un momento anterior respecto al que se está viviendo: por esto, se han dedicado unos capítulos al discurso referido y al hablar del pasado. Para terminar, se ha hecho un poco de luz sobre uno de los argumentos más delicados, tanto en español como en italiano, el subjuntivo: dicho tiempo verbal crea problemas en ambas lenguas, pero es absolutamente necesario para poder cumplir varios de los actos comunicativos que se han descrito precedentemente.

Además de lo comentado, se ha decidido realizar la UD teniendo en cuenta la tipología de alumnos a la cual está dirigida: *Patria* es un material auténtico, una novela pensada para nativos españoles, por lo tanto, es importante proponerla a estudiantes que tengan un nivel alto de español; en base al *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2002) se ha proyectado la unidad pensando en alumnos que tengan un nivel B2/C1, de manera que el grado de competencia necesario para completar las actividades no resulte demasiado distante respecto al dominio de lengua de los estudiantes, pero que al mismo tiempo sea suficientemente alto para suscitar motivación e interés.

Es necesario tener en cuenta, en este sentido, la idea que dicha unidad está pensada para alumnos ‘contemporáneos’: en otras palabras, es fundamental contextualizar la acción didáctica y acordarse de que los estudiantes del siglo XXI no son los mismos que ocupaban los pupitres veinte años atrás. Por este motivo, las actividades propuestas están complementadas con recursos tecnológicos que entran dentro de lo que es efectivamente la cotidianidad de los jóvenes —y adultos también— de la época hodierna. Se está hablando de lo que Alberto Gutiérrez Gil denomina «nativos digitales» (2020, 181): las generaciones actuales están acostumbradas a tener continuamente el móvil o el ordenador

en la mano, por lo tanto pareció oportuno preparar la UD teniendo en cuenta este factor, de manera que el proceso de aprendizaje resultara lo más posible integrado en las costumbres y en los hábitos que ya pertenecen a la vida del estudiante. En palabras diferentes, de esta forma la didáctica resultaría mucho más cercana a la cotidianidad, mucho más familiar y consiguientemente menos ajena. Lo que no se conoce a menudo atemoriza, por lo tanto si se plasma e incorpora lo desconocido con lo ordinario, el estudiante percibe la nueva información de una forma natural y espontánea: en efecto, y tal y como se ha comentado precedentemente, en una situación relajada y lo más posible natural, es probable que el filtro afectivo (Balboni 2015, 48) no se active y que por lo tanto la información recibida entre en la memoria a largo plazo.

Para poder presentar a la UD se consideró necesario adoptar una perspectiva lo más real posible: por este motivo, a lo largo del documento, se hará referencia a las figuras de un profesor y de unos alumnos que se mueven dentro de un contexto escolar; y puesto que la presente tesis es un ejemplo práctico, igualmente se proporcionarán, además de explicaciones teóricas, algunos ejercicios y materiales didácticos, y unas posibles tareas para las clases sucesivas; dichas herramientas educativas se hallarán tanto en la última sesión de la tesis, como en el cuerpo de la misma, en base a las tipologías.

A la vista de estas cuestiones, se ha planificado la UD apoyándose en *Padlet*¹², una vitrina virtual en la que el profesor podrá cargar las varias clases: de esta manera los temas estudiados en el aula estarán siempre disponibles y serán visibles de manera clara y constante a todos los estudiantes; de hecho, *Padlet* es una aplicación descargable tanto en móvil, como en tablet, como en ordenador. Gracias a esta plataforma el docente tendrá la posibilidad de comunicar las tareas, cargar materiales adicionales, como videos y enlaces, para profundizar determinados argumentos, o simplemente proporcionar elementos que generen curiosidad.

Sin embargo, el profesor no será el único que tendrá acceso a la plataforma: de hecho, los alumnos podrán comentar, agregar videos y materiales según la configuración adoptada por parte del docente; asimismo, serán llamados a compartir dentro de la plataforma los

¹² Se ha decidido crear un proyecto en *Padlet* (<https://it.padlet.com/>) que incluya el material y los argumentos principales que serán proporcionados a lo largo de la presente tesis; todos los alumnos dispondrán del enlace que el profesor facilitará al principio del curso: <https://padlet.com/annapaolapavan/fhmctta61edh3rs>

proyectos finales del curso, de manera que todo el trabajo realizado no se pierda, sino que tenga un significado y sea accesible a cualquiera.

Como se desprende de los capítulos precedentes, el aprendizaje de una lengua es «sociale [...] costruttivo e cooperativo» (Balboni 2008, 38-39) y la decisión de emplear *Padlet* está justificada también por susodicho concepto: de hecho, la plataforma contribuye a la construcción de una didáctica ‘en común’ en la que la relación constante con los otros aporta un beneficio individual en términos de desarrollo personal, tanto a nivel de competencias como a nivel social. En otros términos, *Padlet*, y en general todas las actividades que se verán a lo largo de la UD, ha sido pensado para favorecer lo que Fabio Caon llama «apprendimento cooperativo» y «peer tutoring» (Caon 2008, 60-62).

Por lo que se refiere a la estructura, la presente UD está compuesta por una serie de unidades de aprendizaje: en efecto, se ha intentado establecer el número de clases en el que se podría completar el programa; sin embargo, dicha segmentación es una división puramente indicativa que sirve, más bien, para obtener un guión del curso.

Por otra parte, será posible apreciar el hecho de que a cada argumento se han asignado de dos a cuatro capítulos de *Patria* que se han considerado como los más significativo de la obra de Fernando Aramburu. La selección de los capítulos y el orden no son los mismos que utiliza el autor: en efecto, se ha querido reestructurar la novela en treinta episodios que se presentarán siguiendo el orden cronológico de la historia, de manera que los estudiantes no sepan desde el principio lo que va a pasar y que permanezca constante la curiosidad y el interés, elementos —que como ya se ha visto en los capítulos anteriores— son fundamentales para hacer surgir la motivación y consecuentemente para inducir una adquisición profunda de los nuevos input recibidos.

A pesar de lo comentado, se quiere subrayar que la propuesta didáctica que se ha preparado es sólo una de las posibles y seguramente no la única: por ejemplo, en vez de seleccionar algunos capítulos y reordenarlos en secuencia cronológica, habría sido posible presentar la historia adoptando el punto de vista de los nueve personajes principales y dedicándoles a cada uno un capítulo; de la misma forma, se podría haber optado por otros argumentos en base a los objetivos que se quiere alcanzar.

En cuanto a objetivos, uno de los propósitos de la presente unidad es la toma de conciencia por parte de los alumnos del programa y de las metas que se desean alcanzar: por este motivo, se insiste en el concepto de que el profesor explicita continuamente lo que se está

haciendo para involucrar lo más posible al aprendiz y para que el propio estudiante se sienta parte del proyecto didáctico en el que es fundamental su intervención, su aportación y su voluntad de participar.

En otras palabras, si pudiésemos que comparar las actividades en clase con un piso y el alumno con un inquilino, podríamos decir que el presente estudio está pensado para que el ocupante esté siempre ubicado en su piso y no fuera de él. Siguiendo con la metáfora, se puede afirmar que una habitación normalmente está compuesta por una cocina, un salón, un baño, un dormitorio, todos dispuestos en máximo dos/tres planes y que, al contrario, es difícil encontrar una casa la que la cocina esté en el primer plano y el salón en el séptimo; y si la cocina fuese el modo indicativo y el salón el modo conjuntivo, sería bastante complicado pasar de un cuarto a otro teniendo que hacer decenas de escaleras y no sabiendo bien dónde están ubicados.

Ahora bien, la concienciación de la ruta didáctica es —más o menos— la capacidad de saber moverse velozmente en un determinado espacio —como la propia casa— sin tener que hacer demasiada dificultad al pasar de un argumento a otro. En suma, frente a la fragmentación de cuartos separados urge compactación.

Para evitar la sensación de fragmentación —de la que se ha hablado en el capítulo 1.2 a propósito de la necesidad de un *file rouge* dentro de un proyecto didáctico— es decir, de esa sensación de no haber entendido lo que se ha hecho en clase y no lograr relacionar los varios argumentos estudiados, es fundamental que los estudiantes tengan, desde el principio, una idea clara de lo que Caon llama «pacto formativo» (Caon 2008, 42-43): el pacto formativo consiste en la elaboración y en la clarificación frente a todos los alumnos de lo que se tratará en clase y de los materiales y recursos que serán usados, de los métodos y técnicas que se adoptarán, de las motivaciones que justifican los objetivos que se quieren alcanzar y de los aspectos que serán evaluados.

La necesidad de «trasparencia e corresponsabilità» (Caon 2008, 43) no se corresponde sólo a una mayor conciencia, participación y consecuente motivación por parte de los alumnos, sino que se adapta al modelo de la percepción de la realidad propuesto por la corriente psicológica de la Gestalt (Balboni 2015, 151-53), según el cual el proceso de adquisición por parte de un aprendiz atraviesa tres fases: globalidad > análisis > síntesis. A este propósito, el propio Balboni afirma:

Ogni testo —ogni dialogo, canzone, video, favola, vignetta, poesia, lettera commerciale, barzelletta, scena di film ecc.— che viene presentato allo studente va esplorato attraverso le tre fasi della percezione gestaltica: prima in maniera globale, poi in maniera analítica, infine realizzando il più autonomamente possibile una síntesis e una reflexión que permettano all'apprendimento di evolvere in adquisición, que portino le nuove informazioni ad acomodarsi nella mente insieme al patrimonio pre-esistente. (2015, 152-53)

La fase del pacto formativo, por lo tanto, entraría dentro de la primera etapa gestáltica en la que el alumno aborda el input didáctico de manera global y en la que el hemisferio derecho del cerebro juega el papel principal; sólo en un segundo momento se activará el hemisferio izquierdo para llegar a una comprensión más profunda y detallada del input, transformando la *percepción* inicial en la *recepción* y finalmente en *adquisición*.

A la vista de lo comentado, se puede afirmar que la planificación de la unidad didáctica (UD) en objeto y de sus subgrupos —unidades de aprendizaje (UDA) o clases individuales (Balboni 2015, 153)— ha sido realizada basándose en el principio gestáltico: después de una presentación inicial del curso y de la fijación del pacto formativo, cada clase empezará con un input general y con la explicación del tema; continuará con una serie de actividades gracias a las cuales, a través del diálogo, de la puesta en común de consideraciones y de una reflexión más detallada sobre el material propuesto, se llegará a una hipótesis didáctica; y, por último, terminará con la fijación de la hipótesis y un resumen de lo tratado en clase. Asimismo, al inicio de la clase se retomarán brevemente los conceptos de la anterior y al término se resumirán brevemente las nuevas nociones estudiadas, de manera que el alumno tenga siempre bien claros los argumentos tratados. Siguiendo los pasos de la Gestalt, se ha pensado preparar la mayoría de las clases en base a una didáctica inductiva en la que, a diferencia del método deductivo, —en el que «si danno le regole, [da cui poi] se ne dedurranno i comportamenti linguistici» (Balboni 2015, 21)— el aprendiz recibe unos inputs, reflexiona sobre ellos, hace una hipótesis y tras varios ejercicios y un diálogo con sus pares y el profesor, fija una tesis.

Balboni afirma que en el método inductivo «la grammatica va “scoperta”, [ed] è un punto d'arrivo» (2015, 23) y que el aprendiz es llamado a ser autónomo y responsable del propio proceso de aprendizaje; y este último concepto es una de las características de la denominada «*flipped classroom*» (Cecchinato 2014, 11), que se practicará en muchas ocasiones a lo largo de la presente UD. La clase invertida «si propone di invertire i

momenti classici dell'attività didattica: la lezione frontale si sposta a casa e lo studio a scuola» (Cecchinato 2014, 13): en otras palabras, gracias al apoyo de varias tipologías de materiales —entre las cuales también videos didácticos online y canales educativos como YouTubeEdu o TEDEd— la hora de clase se transformaría en el momento en que se reflexiona sobre los nuevos contenidos, se comparten dudas y perplejidades, se interioriza y fija lo que se ha estudiado en casa. El alumno, por lo tanto, entrará en contacto no sólo con el libro tradicional sino con varias categorías de materiales, lo que aportaría interés y una participación más activa.

A tal propósito, y con el objetivo de hacer surgir y mantener la motivación en los estudiantes a lo largo de toda la UD, se recuerda nuevamente la importancia de proponer materiales que estén caracterizados por una gran variedad; el concepto de variedad conlleva y supone la noción de *ridondanza*, que a su vez ha sido definida por el *Dizionario delle scienze fisiche*, como «[l'] eccesso, in un messaggio, di elementi significativi e di informazione rispetto allo stretto necessario per la corretta comprensione del messaggio stesso; spesso la r. è voluta, per aumentare la probabilità di una completa ricezione del messaggio» (Treccani s. f.).

El proyecto didáctico presente en dicho estudio, de hecho, incluye varios componentes: la novela *Patria* de Fernando Aramburu (2016), la serie televisiva *Patria* escrita por Aitor Gabilondo (2020), la adaptación al cómic de *Patria* de Toni Fejzula (2020) —elementos que confirman la múltiple explotación de la novela—, pero también varios materiales audiovisuales y enlaces que serán empleados para las clases invertidas, usados en el aula para presentar las temáticas o colgados en *Padlet* como material de profundización.

A este punto, es oportuno detenerse un momento en la relevancia que cada vez más tienen las tecnologías en ámbito educativo y, más en concreto, en las denominadas TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) o *ICT* en inglés (*Information, Communication Technology*): el Instituto Europeo de Posgrado afirma que las TIC «engloban todas las herramientas tecnológicas que almacenen, recuperen, manipulen, transmitan o reciban información electrónicamente en formato digital» (Instituto Europeo de Posgrado s.f.); por lo tanto, es inmediato comprender que las TIC no tienen un empleo exclusivo en el campo educativo, sino que son transversales en todas las áreas de la sociedad contemporánea, y que ocupan puesto, además que en la escuela, en las organizaciones públicas, en la red de negocios, en el lugar de trabajo y en el ámbito

personal y privado (Educatina 2014). La metodología de acceder a la información ha cambiado y si en el pasado se usaban los libros, los periódicos, la radio ahora se emplean varias herramientas digitales como la televisión, pero sobre todo internet que a través de páginas web, plataformas digitales, blogs y social media lleva la información a cualquier parte del mundo y en cualquier momento. De ahí que la escuela tenga que modernizarse y dejar de utilizar exclusivamente el libro de texto para poder enseñar: en efecto, Cecchinato recuerda que:

I cosiddetti nativi digitali, immersi dalla nascita in un ambiente pervaso da tecnologie multimediali e interattive, vivono la realtà scolastica come estranea al proprio modo di apprendere. Nell'esperienza quotidiana si apprende per interesse, in modo contestuale, provando attivamente e collaborando con i propri pari. Nella scuola tradizionale si studia per dovere, in modo astratto, spesso ascoltando passivamente e lavorando individualmente. È necessario un cambiamento. Libro di testo e lezione frontale non possono certo esaurire le strategie educative della scuola del XXI secolo. (2014, 13)

Sin embargo, la necesidad de actualización de las metodologías didácticas no responde exclusivamente a una exigencia de sincronismo entre escuela y mundo, sino que tiene bases teórico científicas que muestran cómo el uso de las tecnologías digitales facilite el aprendizaje.

Para resumir dichas explicaciones es necesario hacer referencia a la estructura de la memoria humana y a sus mecanismos de funcionamiento: Balboni (2015, 78-81) explica que la memoria está dividida en tres partes, memoria de trabajo, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. La memoria de trabajo recibe varios input del mundo externo y los organiza en bloques significativos —o *chunks* (Balboni 2015, 78)— que, a su vez, serán colocados en la memoria a corto plazo; por último, sólo una parte de la información posicionada en la memoria a corto plazo podrá radicarse definitivamente en la memoria a largo plazo, y en este proceso es fundamental la contribución activa del individuo. En efecto, Balboni afirma que: «Il ricordare prevede un ruolo attivo, richiede uno sforzo deliberato; serve un obiettivo, una strategia per raggiungerlo, un processo di elaborazione nella propria memoria a lungo termine» (2015, 79).

La memoria a corto plazo pierde fácilmente las informaciones recibidas y, sobre todo, ajusta los nuevos elementos siguiendo los modelos que ya existen en ella, sin considerar,

por ejemplo, que una nueva lengua extranjera tiene un sistema completamente diferente respecto a una lengua materna. La memoria a largo plazo, en cambio, está dividida en la ya mencionada *enciclopedia* —lo que ya sabemos sobre el mundo— y en la memoria semántica que permite la efectiva memorización de un nuevo idioma.

Ahora bien, poniendo atención sobre la fase en la que adviene la efectiva memorización de una nueva información, es importante recordar algunos conceptos fundamentales: el primero es que el proceso de incorporación estable de un input adviene gracias a mecanismos de asociación, donde para memorizar x es necesario que x se parezca a y o que x sea diferente de y —donde x es la nueva información e y la que ya está en la memoria—; en segundo lugar, la memorización exige una reflexión profunda sobre el input y una ubicación del mismo dentro de un determinado contexto, de manera que es más fácil recordar las palabras *libro* y *cuaderno* si se relacionan con el acto de estudiar, que si se consideran por separado o dentro de una lista de vocablos sin significado. En última instancia —y es la que más se relaciona con el discurso de las TIC— el cerebro memoriza más fácilmente los inputs que involucran simultáneamente la vista y el oído, respecto a los inputs en los que vista y oído se activan por separado; así que, para alcanzar un alto nivel de memorización es mejor proponer la visión de una película que el de una grabación audio. Los materiales audiovisuales ponen en relación la imagen con el sonido a través de dos puentes: Balboni cita al estudioso francés Roland Barthes para explicar los mecanismo de *ancrage* y *relais*, (2015, 172) que resultan ser óptimos recursos didácticos para memorizar el léxico y aprender a observar la relación entre lengua y acción en un contexto social. El primero representa el nexo que nace cuando en un primer momento se hace ver una imagen y en un segundo momento se vincula la imagen a una definición y a un significado, en término de palabras; mientras que el segundo es la unión entre imagen y palabras, donde ambos elementos son igualmente importantes para entender el mensaje de fondo.

Se declara a favor de las TIC también la profesora Monica Banzato cuando afirma que dichas herramientas digitales:

Possono offrire strumenti potenti per aiutare gli studenti: ad accedere alle risorse di conoscenza (knowledge resources) enormi, collaborare in gruppo, consultare esperti, condividere la conoscenza (share knowledge), risolvere problemi complessi usando tools cognitivi (solve complex problems using cognitive tools). Le ICT forniscono anche agli

studenti strumenti nuovi e potenti per rappresentare la loro conoscenza con testo, immagini, grafiche, e video. (Banzato y Midoro 2006, 53)

Por su parte, Cecchinato, en sintonía con lo expuesto por Balboni y Banzato, añade ulteriores ventajas y beneficios que aportarían las TIC: en efecto, explica que si, por ejemplo, un alumno no ha podido ir a clase, tendrá la ocasión de acceder a la lección digital en un segundo momento y fuera del aula, y que por lo tanto se anulan los vínculos de espacio y tiempo; además las TIC favorecen a todos los alumnos porque, en base al propio ritmo de aprendizaje, el estudiante puede acceder todas las veces que quiera a un video o a una registración; por último, insiste, en que los aprendices, a través de las TIC, maduran una autonomía y responsabilidad, fundamentales para su proceso de aprendizaje (2014, 13).

Ahora bien, a pesar de todo lo comentado, se podría objetar que los alumnos ya reciben normalmente demasiados input digitales —contactos y notificaciones de Facebook, Messenger e Instagram, nuevas *challenges* en TikTok y originales ideas en Pinterest, mensajes, audios, videos, GIF y meme en WhatsApp, sin contar el cotidiano bombardeo mediático de los noticieros y de las radios y de todo tipo de medio de comunicación— y que el enésimo video en clase podría revelarse más que todo un elemento de trastorno o peor de distracción; asimismo, la facilidad e inmediatez con las cuales es posible acceder, en cualquier momento y en cualquier lugar, a los materiales digitales, podría llevar el alumno a dar por descontado el valor de un video didáctico.

Para evitar que se verifique este escenario es fundamental la figura del profesor que encamina la actividad didáctica hacia la significatividad y que ayuda el alumno a apreciar la importancia de lo que está haciendo: el aprendiz debe comprender que la película vista en clase o en casa no es una pérdida de tiempo o una muestra de pereza por parte del enseñante, sino que es algo importante y significativo que sirve y es útil para su camino escolar y, en general, para su acción dentro de un contexto social.

Un último punto que se desea profundizar, antes de empezar la verdadera unidad didáctica, es el aspecto lúdico de algunas de las actividades presentes en dicha propuesta: uno de los aspectos positivos de las TIC es la unión entre el juego y el aprendizaje, elemento fundamental para generar en el alumno interés y motivación, por lo tanto, un consecuente aumento de las probabilidades de una efectiva adquisición.

En efecto, Cecchinato afirma que:

Con i videogiochi, i serious games, i mondi virtuali, la realtà aumentata si ricomponde la separazione fra teoria e pratica, si ritorna ad un apprendimento basato sull'esperienza diretta, sia pur riprodotta o simulata. Una modalità di apprendimento molto più connaturata al nostro essere, radicata nel nostro sviluppo filogenetico [...]. (2014, 13)

Similarmente, Balboni sostiene que «nelle situazioni di piacevole sfida, nella convinzione di poter riuscire, l'organismo rilascia neurotrasmettitori (come la noradrenalina) fondamentali per fissare le “tracce mnestiche”, cioè per introiettare e poi ricordare l'input che viene recepito» (2015, 81).

La UD en estudio está construida pensando en un doble nivel de trabajo: una parte del estudio se realizará en casa, donde los alumnos tendrán que leer algunos capítulos de la novela y realizar varias tipologías de actividades, dependiendo del argumento; y la otra parte se desarrollará en clase, junto al profesor y a los compañeros. Para verificar la comprensión de los capítulos leídos en casa y sobre todo para resumir y retomar algunos conceptos importantes de la clase precedente o de las tareas asignadas, se ha decidido hacer uso de algunas plataformas de aprendizaje basadas en el juego: en vez de proponer a los estudiantes simples preguntas a través de un folio de papel, se ha optado por actividades que tienen en sí el mismo principio —por lo tanto el de verificar algunas nociones—, pero que simultáneamente generan una atmósfera relajada, atraen visivamente el aprendiz, estimulan su competitividad, aumentan su participación y, finalmente, crean placer que es el motor principal de la motivación; en suma, todos estos elementos, típicos de la situación que se crea cuando se juega, son positivos para bajar el filtro afectivo que impide una efectiva memorización.

Se ha recurrido a los quiz comunitarios de *Kahoot* y de *Quizizz*, y a algunos juegos/ejercicios —como la ‘Rueda del azar’, ‘Ordenar por grupo’ y ‘Abre la caja’— de la plataforma educativa *Wordwall*.

3.2 Hipotéticas: suponer y hablar de situaciones hipotéticas

3.2.1 Introducción del curso – Clase 1

El profesor presenta el esquema inicial del curso, el tema de las clases y los materiales principales en los que se ha apoyado para realizar la unidad didáctica (UD): la novela *Patria* de Fernando Aramburu (2016), la serie televisiva *Patria* escrita por Aitor Gabilondo (2020) y la adaptación al cómic de *Patria* de Toni Fejzula (2020).

CLASE	TEMA
Clase 1	Introducción del curso
Clase 2	Expresar lo que se considera posible
Clase 3	Evocar situaciones hipotéticas
Clase 4	Gramatical vs. incorrecto
Clase 5	Lenguaje coloquial
Clase 6	Recursos de intensificación
Clase 7	Recursos de atenuación
Clase 8	Discurso referido
Clase 9	Hablar del pasado
Clase 10	El subjuntivo
Clase 11	Conclusión del curso

Tabla 1 - Esquema de las clases

Asimismo, aclara a los estudiantes que se empleará *Padlet*¹⁸ como plataforma para compartir material sobre el curso y proporciona el enlace correspondiente: el programa será utilizado para cargar los documentos vistos en clase, material extra, profundizaciones y comunicaciones —como por ejemplo las tareas para la clase sucesiva—, y será la herramienta en la que será publicado un proyecto que los estudiantes tendrán que preparar para el final del curso.

El profesor establece junto a los alumnos un pacto formativo y explicará que, al principio o al final de cada clase, se retomará lo que se ha hecho en la lección anterior y lo que se ha tratado durante el mismo día: esto permite a los alumnos que se sientan lo más posible partícipes al proyecto didáctico y por lo tanto más comprometidos en el proceso de aprendizaje.

¹⁸ El enlace de *Padlet* es: <https://padlet.com/annapaolapavan/fhmcttal61edh3rs>

En primer lugar, el profesor introduce a *Patria* a través del cómic para generar interés y motivación: en concreto, se presentan las págs. 68-69 (☉ pág. 134)¹⁹ en las que aparecen Bittori y Miren desayunando; las dos mujeres hablan de Joxe Mari, que está en Francia, y Miren revela a su amiga que Txato ha recibido unas cartas cuyo contenido es desconocido para Bittori. El profesor elige a cuatro alumnos que se reparten las viñetas en base al color de las nubes del cómic (rojo, rosado, blanco y azul) y se leen las dos páginas en clase.

Una vez concluida la lectura, los alumnos tendrán que dividirse en grupos de tres personas y responder a las siguientes preguntas: ¿Quién está hablando? ¿De qué están hablando? ¿Qué es Euskal Herria? ¿Qué cosa podría estar escrito en las cartas que recibe el Txato? El profesor puede sugerir que los colores de las viñetas se corresponden a las palabras de personajes diferentes. Al término del ejercicio se compartirán las respuestas que tendrán que conservarse para la clase sucesiva: de hecho, este ejercicio sirve para estimular la imaginación, hacer surgir interés y motivación a partir de una situación no completamente clara —en definitiva, los alumnos sólo pueden hacer suposiciones en base a las imágenes y a la ya mencionada *enciclopedia*, o mejor, al conocimiento que tienen del mundo— y además, practicar, sin saberlo, estructuras lingüísticas que sirven para expresar lo que se considera posible. Dicho tema será argumento de estudio para la clase sucesiva.

Una vez concluida esta primera parte de lección —que podría ser posicionada en la etapa de la globalidad gestáltica, en la que se presenta el argumento de manera general— el profesor proporcionará algunos datos sobre el contexto histórico y geográfico de *Patria*: en primer lugar, mostrará un breve video de ocho minutos que habla de la historia de ETA haciendo referencia a los momentos principales de su cronología; el video propuesto por el usuario Memorias de Pez (2018), intitulado *La historia de ETA en 8 minutos*, es el primer material que pertenece a la categoría de las TIC, y el primero que pondrá en marcha la destreza de la comprensión auditiva y la destreza manipulativa integrativa de tomar apuntes.

Después del video comentado el docente presenta brevemente el País Vasco a través de algunas diapositivas realizadas con PowerPoint (☉ pág. 136) y propone el clip *Visitando los mejores sitios del País Vasco* de Jorge De León (2018): de esta forma, los alumnos

¹⁹ De ahora en adelante se usará el símbolo ☉ para relacionar la explicación de la unidad didáctica con algunos materiales y ejercicios que se encuentran en la última sección de la presente tesis y que, por motivos de espacio, se ha decidido posicionar al final del documento.

tendrán informaciones generales sobre el contexto histórico de la novela y sobre algunos datos fundamentales referentes el País Vasco, como su posición geográfica, sus lenguas oficiales, la bandera y su forma de gobierno, la diferencia entre los conceptos de Euskadi y Euskal Herria. Al terminar la visión del video, el profesor verificará la efectiva comprensión por parte de los alumnos —aplicando la técnica de la respuesta múltiple que puede ser integrada también por algunas preguntas abiertas y que favorece precisamente la comprensión (Balboni 2015, 170)— usando la plataforma de aprendizaje llamada *Kahoot*²⁰ (© pág. 139): dicho recurso digital es accesible desde cualquier dispositivo electrónico que disponga de una línea internet —es posible descargar la aplicación o acceder directamente usando un browser cualquiera— y dispone de una presentación gráfica muy invitante y colorada; el principio que rige *Kahoot* es el de proponer, bajo la forma de un juego y precisamente de un quiz, las clásicas preguntas que haría un profesor para verificar la preparación del aprendiz. Sin embargo, dicha situación potencialmente frustrante, está disfrazada de juego de manera que el estudiante se concentre en los contenidos y no en la necesidad de dar una respuesta que será evaluada: como se ha comentado anteriormente, en una situación lúdica es mucho más probable que el filtro afectivo baje y que haya una adquisición efectiva de los inputs recibidos. *Kahoot* es una tipología de TIC que permite conjugar la didáctica con los aparatos tecnológicos más usados hoy en día, los móviles: de hecho, el estudiante puede responder a las preguntas que aparecen proyectadas en la pantalla del profesor o en la pizarra —no es indispensable una pantalla digital, sino que es suficiente un videoprojector y una pared blanca en la cual proyectar las imágenes— directamente desde su teléfono; es suficiente que el creador del quiz disponga de los correos de los ‘jugadores’ y comparta el enlace del quiz y un PIN de juego. En una época, como la que se está viviendo, donde es imprescindible la introducción de la educación a distancia (EAD), *Kahoot* puede ser un instrumento muy válido para verificar la comprensión oral o escrita de los alumnos.

Antes de terminar la clase el profesor proporciona las tareas para la sesión sucesiva: en concreto, los aprendices tendrán que estudiar los párrafos 1, 2 y 3 del capítulo “Expresarse sobre las cosas: antes de saber” de la *Gramática Comunicativa del español*, de Francisco Matte Bon, Tomo II (1995b, 257-63): en este caso, se experimenta una

²⁰ El enlace del quiz realizado para dicha clase es: https://kahoot.it/challenge/09784444?challenge-id=fd4489d2-a88e-402b-8d85-f723022bdcae_1616422291154

El PIN del juego es: 09784444.

flipped classroom en la que los alumnos estudian en casa por su cuenta la parte teórica y en un segundo momento —normalmente en la clase sucesiva— discuten y reflexionan sobre lo estudiado junto con el profesor, resolviendo dudas y completando ejercicios.

Además, los estudiantes tendrán que ver el documental sobre ETA de Crónicas (2012), intitulado *Especial historia de ETA - Capítulo 1: Los orígenes*, para una comprensión más detallada del contexto histórico en el que se sitúa la novela.

Para terminar el profesor adjuntará en *Padlet* una carpeta con materiales de profundización opcionales: serán proporcionados los videos en YouTube, *Historia de los Vascos en 10 minutos*, de Cariki Productions (2016), y *La Guerra Civil española*, de Academia Play (2019), para tener unos datos más precisos sobre la historia del Pueblo Vasco y la relación con el Franquismo; el artículo de *La Vanguardia*, “Cronología gráfica de la historia de ETA” (2018), para tener resumidos los principales acontecimientos de la banda terrorista; el video *Euskadi, Euskal Herria, País Vasco*, de Oromen (2019), para entender mejor las diferencias y puntos en común de estos tres conceptos; el documental *Operación Lobo*, de Documental Plus (2017), para disponer de un ejemplo de cómo el gobierno trató de infiltrarse en ETA para destruirla desde su propio vientre a través de la presencia de los servicios secretos. La suma de todo el material constituiría la ya mencionada *ridondanza* y variedad que necesita la acción didáctica para hacer surgir motivación y hacer adquirir el input de la manera más estable posible.

3.2.2 Expresar lo que se considera posible – Clase 2

Una de las acciones que se cumplen cuando se habla es expresar lo que se considera posible: se hacen suposiciones sobre eventos, personas y en base al grado de probabilidad se usan expresiones diferentes. Este será el argumento de la clase número 2.

El profesor empieza la clase haciendo un breve resumen de la historia de ETA y proponiendo a los alumnos un cuestionario a través de la plataforma *Quizizz*²¹ (© pág.

²¹El enlace del quiz realizado para dicha clase es:

<https://quizizz.com/join/quiz/5fdf96b91886a3001b3dc1d4/start?studentShare=true>

141): al igual que *Kahoot*, los estudiantes reciben un enlace desde el cual es posible acceder al sondeo.

Una vez concluido el quiz, el profesor retoma las preguntas hechas durante la primera lección, referentes a las págs. 68-69 del cómic de *Patria*: ¿Quién está hablando? ¿De qué están hablando? ¿Qué es Euskal Herria? ¿Qué cosa podría estar escrito en las cartas que recibe el Txato? Los alumnos tendrán que dividirse en grupos de tres —los mismos de la clase 1— y tendrán que compartir las respuestas que habían dado a dichas interrogantes: el profesor divide la pizarra en dos secciones y escribe en la parte izquierda la primera pregunta —¿Quién está hablando?— y alrededor las varias estructuras y expresiones usadas por los estudiantes para responder a las mismas.

Una vez concluida esta primera parte, en la que los alumnos intercambian las respuestas y tienen la posibilidad de reflexionar sobre ellas, el profesor retoma algunas frases extrapoladas del capítulo 12 “La tapia” de la novela *Patria*, que los alumnos aún no han leído: en este episodio Joxian y Txato hacen suposiciones sobre una determinada situación, y en concreto sobre los motivos que han llevado ETA a enviar una carta en la que reclaman a Txato «la entrega de veinticinco millones de pesetas en concepto de aportación al mantenimiento de la estructura armada necesaria en el proceso revolucionario vasco hacia la independencia y el socialismo» (*Patria*, 59).

Los personajes, por lo tanto, están cumpliendo exactamente el acto de hacer inferencias sobre una situación que aún no conocen bien y expresan sus hipótesis sobre ella: para que los alumnos se encuentren en la situación verdadera de tener que suponer algo sobre una circunstancia que no dominan es importante —por el momento— no revelar el contenido de las cartas; de esta forma, no sólo se reproduce y se simula una acción social realística —otorgando significatividad a la actividad en curso—, sino que se mantiene alto el nivel de interés y curiosidad sobre la lección. De hecho, lo único que saben los estudiantes proviene de las conjeturas realizadas sobre las viñetas vistas en la clase 1; sin embargo, dichas conjeturas han tenido la ocasión de ser amplificadas y reforzadas a través del material sobre la historia de ETA. Queriendo hacer una metáfora con términos informáticos, se puede afirmar que a través de la proposición de varios archivos que completan e integran, poco a poco, la nueva carpeta *Patria* y *ETA*, se ha inducido el aprendizaje a activar la *expectancy grammar* —fundamental para desarrollar las destrezas de comprensión oral y escrita— y se ha configurado la actividad didáctica desde una

perspectiva inductiva y no deductiva, donde el alumno lo tiene todo desde el principio, en bandeja de plata.

Regresando al capítulo 12 de *Patria*, el profesor escribe, esta vez en la parte derecha de la pizarra, las frases que ha seleccionado y que representan algunas suposiciones hechas por Txato y Joxian; de esta manera, a la izquierda aparecerán las estructuras lingüísticas usadas por los estudiantes y en la parte opuesta las que propone Matte Bon.

- Frase 1: «Igual se han equivocado y te han mandado una carta que era para otro» (*Patria*, 60). Suposición de Joxian.
- Frase 2: «A lo mejor me rebajan la cantidad exigida o me dejan pagar a plazos, ¿entiendes?» (*Patria*, 62). Suposición de Txato.
- Frase 3: «Miren dice que se habrá pirado a correr mundo con los amigos» (*Patria*, 62). Suposición de Miren.

Antes que todo, los aprendices serán llamados a dividirse nuevamente en grupos de tres y a reflexionar sobre las frases proporcionadas respondiendo a las preguntas: ¿El personaje está seguro de lo que dice? ¿En qué medida considera probable/posible lo que está suponiendo? Una vez completada esta primera actividad, los estudiantes tendrán que traducir en italiano las frases seleccionadas por el profesor: de esta manera será posible pasar a una reflexión comparativa entre las dos lenguas que llevaría el alumno a un análisis metalingüístico y a una mayor concienciación sobre las diferencias y los puntos en común entre los dos idiomas.

A este punto, el enseñante retoma los párrafos 1, 2 y 3 del capítulo “Expresarse sobre las cosas: antes de saber” de la *Gramática Comunicativa del español*, de Francisco Matte Bon, Tomo II (1995b, 257-63), que los alumnos tenían que haber estudiado en casa, y junto a ellos relaciona las frases propuestas con las estructuras examinadas.

Se propone una tabla en la que se asocian las tres frases seleccionadas dentro del capítulo 12 de *Patria*, con algunas reglas que aparecen en los tres párrafos mencionados de la gramática de Matte Bon.

FRASES PATRIA	REGLAS MATTE BON TOMO II
Frase 1: « <u>Igual</u> se han equivocado y te han mandado una carta que era para otro» (60)	«Para presentar una hipótesis del hablante como algo que considera perfectamente posible, pero señalando a la vez, que de producirse o ser verdadero comportaría cierto elemento de sorpresa, se usa — en registros informales: igual + tiempo informativo » (258)
Frase 2: « <u>A lo mejor</u> me rebajan la cantidad exigida o me dejan pagar a plazos, ¿entiendes?» (62)	«Para introducir lo que el hablante considera posible, cuando se trata de una hipótesis totalmente nueva (remática) que, por lo tanto, no ha sido evocada de ninguna manera en el contexto anterior, se usa: a lo mejor + verbo en un tiempo informativo » (257)
Frase 3: «Miren dice que <u>se habrá pirado a correr</u> mundo con los amigos» (62)	«Para expresar lo que se considera probable en un momento anterior al presente de la enunciación, se usa el futuro compuesto (futuro anterior)» (261)

Tabla 2 - Expresar lo que se considera posible

En este pasaje es fundamental que el profesor haga notar la correspondencia entre la gramática y la lengua real y viva presente en un material auténtico, como es la novela de *Patria*: de esta forma, el alumno se dará cuenta que hay una relación entre teoría y práctica, libros y vida, entre lo que está aprendiendo y lo que un día podría ser —¿Por qué no?— su trabajo, por ejemplo, el del traductor.

Y a propósito de traducción, es importante que el profesor se detenga, por ejemplo, en los matices semánticos de las palabras: el *igual* de la frase 1, según explica Matte Bon, expresa un alto nivel de probabilidad por parte del emisor del mensaje; por este motivo, aunque *igual* podría traducirse con *ugualmente*, quizás, sería mejor sustituirlo por *probablemente/sicuramente*. Dicha fase de reflexión tiene que ser conducida por el profesor, pero realizada por los alumnos, de manera que la asimilación de la información se transforme en comprensión profunda y adquisición. El propio Matte Bon, explicando la diferencia entre «¿Puedo pasar? Sí, puedes» y «¿Puedo pasar? Sí, sí, pasa, pasa» (1995a, IX), aclara que:

Es importante, pues, aprender a formar frases. Pero no a repetir frases, sino a crearlas. Sin embargo, no es esto lo único importante: hablar un idioma es mucho más. Un idioma es un sistema de acción social: hablar un idioma es, pues actuar con él. Así, por ejemplo, no basta con saber formar preguntas y contestar a las preguntas de manera vaga [...] no basta con analizar las reglas de composición de las frases. Es importante, además, aprender a “hacer cosas” en un idioma. (1995a, IX-X)

Una vez completada la actividad de reflexión junto a los alumnos, los estudiantes tendrán que responder nuevamente a las cuatro preguntas iniciales de la clase 1 —¿Quién está hablando? ¿De qué están hablando? ¿Qué es Euskal Herria? ¿Qué cosa podría estar escrito en las cartas que recibe el Txato?— usando, en esta ocasión, las nuevas estructuras que han encontrado en el capítulo de Matte Bon antes citado. Se comienza la actividad juntos para luego dejar que los alumnos procedan de manera autónoma: en la tabla 3 se proponen algunos ejemplos de respuestas.

REGLAS MATTE BON TOMO II	EJEMPLOS ALUMNOS
<p>«Para introducir una información que el hablante considera probable se usan: Seguramente/seguro que/probablemente + información (verbo en un tiempo informativo: indicativo o virtual)» (259)</p>	<p>Respuesta a la pregunta <i>¿Quién está hablando?</i>: <u>Seguramente</u> están hablando dos madres</p>
<p>«Para presentar una hipótesis que puede ser tanto temática como remática y que, por lo tanto, puede haber sido evocada o no en el contexto anterior, se usan los operadores: Quizá/tal vez/ puede (ser) que/posiblemente» (257)</p>	<p>Respuesta a la pregunta <i>¿De qué están hablando?</i>: <u>Puede ser que</u> estén hablando del hijo de una de las dos señoras</p>

Tabla 3 - Ejemplos de lo que se considera posible

Una vez ultimado el ejercicio, los alumnos compartirán sus respuestas y el profesor escribirá algunas de ellas en la pizarra junto a las soluciones que se habían dado durante la clase 1: la presente actividad sirve, seguramente, para practicar nuevas formas que expresan una suposición, pero también para poder apreciar la diferencia respecto a lo que los estudiantes ya conocían sobre el tema; en otras palabras, el aprendiz tiene la posibilidad de verificar —directamente en la pizarra— la actualización de la *enciclopedia*

anteriormente citada, y de ser consciente de que el proceso de aprendizaje está en acto y en evolución.

Para terminar, el profesor proporciona las tareas para la clase sucesiva: los alumnos, finalmente, podrán leer los capítulos 14 y 12 de *Patria*, ambientados en un momento en el que Miren, Bittori, Joxian y Txato son amigos y en el periodo en que Txato recibe unas cartas por parte de ETA. Adicionalmente, los estudiantes tendrán también que ver el video *Las subordinadas condicionales o hipotéticas*, de HUB scuola (2020), que introduce el tema de la clase sucesiva: las hipotéticas. También en este caso se adopta la técnica de la *flipped classroom*.

Se recuerda que para dicha UD se han seleccionado treinta capítulos —de los ciento veinticinco que componen *Patria*— y se han colocado según un orden cronológico: por este motivo es posible que sea necesario leer antes el capítulo 14 que el 12; igualmente, se proporcionará un breve resumen de cada capítulo para que los lectores de la tesis puedan seguir la historia sin tener obligatoriamente que haber leído la novela.

Resumen capítulo 14

Bittori y Miren desayunan juntas en una cafetería de San Sebastián y Miren cuenta a su amiga que su hijo, Joxe Mari, está en alguna parte en Francia para combatir a favor de la liberación de Euskal Herria. Aparece un salto temporal hacia adelante: Bittori recuerda los viejos tiempos cuando ella y Miren eran amigas y, hablando a su gato Ikatza, explica cómo su amiga se había puesto fanática y había cambiado en poquísimos tiempo para apoyar a su hijo Joxe Mari. Bittori no aprueba la decisión de Miren, pero la comprende.

Resumen capítulo 12

Txato habla con su amigo Joxian y le explica que está recibiendo unas cartas por parte de ETA en las que le piden que pague una gran cantidad de dinero para apoyar y subvencionar la lucha armada: en principio, Txato decide pagar para no tener problemas con la organización; sin embargo, la banda empieza a exigir una suma que es demasiado alta. Txato está preocupado porque en las cartas aparecen algunos detalles sobre Nerea y teme que su hija pueda sufrir ataques por parte de ETA. Por este motivo pide a Joxian un gran favor: que pida a su hijo Joxe Mari de ponerlo en contacto con los jefes de ETA para resolver el problema. Joxian, por su parte, no acepta y tampoco cree que su hijo forme parte de la organización terrorista, por lo tanto, no ayuda a Txato.

3.2.3 Evocar situaciones hipotéticas – Clase 3

Un acto similar al que se ha estudiado en la clase 2 y que a menudo se aplica cuando se habla, es la evocación de situaciones hipotéticas: hay muchos modos para hacerlo, pero, en este caso, se van a profundizar las frases condicionales o hipotéticas con el uso de la conjunción *si*.

Para introducir las hipotéticas, el profesor empieza la clase haciendo ver el video YouTube, en italiano, *E se fosse andata diversamente?*, de Marcello Bettoni (2010), tomado de la película *Il curioso caso di Benjamin Button*: Daisy, una bailarina profesionalista, sufre un grave accidente que la obliga a renunciar a su carrera artística; la voz narradora se pregunta, con una serie muy larga de hipotéticas, —«se quel laccio non si fosse rotto, se quel furgone si fosse spostato un momento prima, o se quel pacchetto fosse stato pronto perché la commessa non si era lasciata con il fidanzato, o quell'uomo avesse smesso la sveglia e si fosse alzato cinque minuti prima, o se quel tassista non si fosse fermato a prendere il caffè, o se quella donna si fosse ricordata del soprabito e avesse preso un taxi prima, Daisy e la sua amica avrebbero attraversato la strada e il taxi sarebbe sfilato via» (Bettoni 2010)— cómo habría sido la vida de Daisy si una serie de eventos no hubiese ocurrido.

Hay varios modos para poder dividir las hipotéticas, sin embargo, se hará referencia a la subdivisión propuesta por el libro de texto *Il buon uso delle parole: grammatica e lessico* (Daina y Savigliano 2009, 457-59) que, además, retoma una de las clasificaciones presentes en la *Gramática de referencia de español para italófonos (GREIT)* (San Vicente et al. 2015):

La mayoría de los gramáticos españoles e italianos, herederos de la tradición clásica, suelen clasificar las oraciones condicionales en tres grandes grupos –reales, potenciales e irreales– que reflejan la organización del período hipotético del latín (casus realis, casus possibilis, casus irrealis), según la manera en la que el hablante percibe la realización de los hechos expresados en su discurso. (2015, 1201)

Se ha considerado oportuno basarse en un volumen que se utiliza en algunas secundarias italianas para enseñar el italiano a nativos, de manera que los alumnos puedan hacer una

relación con algo que ya han visto en su carrera escolar, y, por lo tanto, que las actividades resulten más familiares.

El profesor preguntará a los alumnos a qué categoría pertenecen las hipotéticas del video y reconstruirá junto a ellos la tabla 4, introduciendo los conceptos de prótasis y apódosis; la ficha se basa en el esquema presente en la página 458 del libro de texto anteriormente mencionado (Daina y Savigliano 2009), y se presenta vacía —excepto la última voz correspondiente a una de las frases del video, «E se fosse andata diversamente?»— para que los alumnos la completen autónomamente.

IPOTETICHE	PROTASI	APODOSI
Realtà I tipo	indicativo	indicativo, imperativo, congiuntivo esortativo
	—	—
Possibilità II tipo	congiuntivo imperfetto	condizionale presente, imperativo
	—	—
Irrealtà III tipo		
nel presente	congiuntivo imperfetto	condizionale presente
	—	—
nel passato	congiuntivo trapassato	condizionale passato
	«Se quel pacchetto <u>fosse</u> stato pronto...» (Bettoni 2010)	«Desy e la sua amica <u>avrebbero</u> attraversato la strada e il taxi <u>sarebbe</u> <u>sfilato</u> via» (Bettoni 2010)

Tabla 4 - Hipotéticas tabla en italiano

Es importante destacar que a pesar de las reglas no todas las frases siguen el esquema construido: el profesor puede proponer uno de los ejemplos expuestos por la misma *GREIT* que demuestra cómo la lengua no es sólo un conjunto de reglas, sino un sistema complejo formado por varios factores que tienen siempre que ser contextualizados; uno de los casos que plantea la *GREIT* es «Si tú juegas bien al fútbol, yo soy el mismísimo Maradona / *Se tu giochi bene a pallone, io sono Maradona in persona*» (2015, 1207). En este caso, el *indicativo + indicativo* en prótasis y apódosis no equivale a una condicional de primer tipo, sino que expresa exactamente el concepto opuesto, es decir, que *el hecho de que yo no soy Maradona es tan real como el hecho de que tu no juegues bien a fútbol*; por lo tanto, aunque la frase respete la regla de las hipotéticas no puede ser posicionada

dentro del grupo de los enunciados que expresan realidad, sino que pertenece a las oraciones englobadas en la categoría de la irrealidad.

A este punto, el profesor retoma nuevamente *Patria* y proporciona a los estudiantes algunas frases extrapoladas del capítulo 14 —que los alumnos han leído en casa— que tendrán que ser analizadas y clasificadas según la propia tipología:

- Frase 1: «Si alguien les venía al aita o a la ama con el cuento de que se había metido en una banda de criminales, que no se lo creyeran» (*Patria*, 68). Palabras de Joxe Mari recordadas por Miren.
- Frase 2: «En su lugar, quizá, yo me habría comportado igual» (*Patria*, 69). Palabras de Bittori.
- Frase 3: «Porque si *podríamos* ir, ya le diríamos» (*Patria*, 70). Palabras de Miren.

Los alumnos tendrán que identificar —completando el esquema de la tabla 5— la prótasis y la apódosis de cada frase y el tiempo verbal correspondiente, y categorizar los enunciados en base a los tipos de *realidad*, *potencialidad* e *irrealidad*.

FRASES PATRIA	PRÓTASIS	APÓDOSIS	TIPO
Frase 1: «Si alguien <u>les venía</u> al aita o a la ama con el cuento de que se había metido en una banda de criminales, <u>que no se lo creyeran</u> » (68)	—	—	—
Frase 2: «En su lugar, quizá, <u>yo me habría comportado igual</u> » (69)	—	—	—
Frase 3: «Porque <u>si podríamos</u> ir, ya <u>le diríamos</u> » (70)	—	—	—

Tabla 5 - Hipotéticas tabla en español

Las tres frases, sin embargo, tienen unas características adicionales que el profesor tiene que ayudar a hacer surgir para una reflexión más profunda sobre el tema: por ejemplo, la

frase 1 es una hipotética de tipo I, pero está incluida dentro de un discurso indirecto; así que, el enseñante podría solicitar a los alumnos de manera que transformen el argumento de indirecto a directo, llegando a la frase que podría haber escrito el propio Joxe Mari: *Si alguien les viene con el cuento de que me he metido en una banda de criminales, no se lo crean*. Asimismo, la frase 2 —que es una hipotética de tipo III— es un ejemplo de cómo es posible construir una oración condicional sin la presencia de la conjunción *si*: en este caso, podría ser útil pedir a los alumnos que transformen el enunciado utilizando el marcador condicional mencionado; de esta manera, se obtendría una frase similar a *Si hubiese estado en su lugar, quizá, yo me habría comportado igual*.

La frase 3 tendría que despertar en los alumnos una cierta perplejidad porque, a pesar de que es una hipotética de tipo II, no respeta la regla de las condicionales: en efecto, en la prótasis aparece un condicional simple *si podríamos* y no un imperfecto subjuntivo, *si pudiéramos*. A este punto, el profesor, a través de una serie de interpelaciones e interrogantes tendría que preguntar a los alumnos por qué, según ellos, en una novela tan famosa aparece dicha estructura: el objetivo es que los alumnos lleguen autónomamente a la conclusión de que la lengua no siempre respeta la norma culta y de que existe una diferencia entre los conceptos de agramaticalidad e incorrección que —por cierto— serán los temas de la clase sucesiva.

Para introducir dicho asunto, los temas de agramatical e incorrecto y para observar algunas diferencia y similitudes entre español e italiano, el profesor propone la siguiente tabla número 6, preparada con algunos ejemplos presentes en la *GREIT* y en la página web *Italianoperstranieri* de Loescher Editore (2008): en el cuadro aparecen tanto las reglas tradicionales de las condicionales como algunos casos en los que se puede notar o una diferencia entre la lengua italiana y la española —en este caso se usará el símbolo \neq — o una similitud —representada por el signo $=$ —, pero en términos de incorrección.

En el caso de las hipotéticas de tipo I, por ejemplo, se hace notar como en español, a diferencia del italiano, no es posible usar el futuro de indicativo en la prótasis y se introduce el tema de la agramaticalidad a través de un ejemplo presente en la misma *GREIT*: «*Si me tocará el premio, te invitaré a cenar fuera» (2015, 1210) es una oración agramatical en español, mientras que en italiano es gramatical y correcta. Asimismo, se ilustran algunos ejemplos de incorrección dentro de las frases de tipo II: cuando se habla, no siempre se respeta la regla *imperfecto de subjuntivo + condicional simple* para expresar una hipótesis posible, sino que a menudo se usa *indicativo + condicional*.

HIPOTÉTICA de TIPO	REGLA GENERAL	ITALIANO	≠ O =	ESPAÑOL	NOTAS
I hipótesis real	[prótasis] indicativo + [apódosis] presente o futuro	«Se {vinco ~ vincerò} il premio, ti inviterò a cena fuori» (GREIT, 1209)	≠	«Si me toca el premio, te {invitaré ~ voy a invitar} a cenar fuera» (GREIT, 1209) «*Si me tocará el premio, te invitaré a cenar fuera» (GREIT, 1210) AGRAMATICAL	«En el español actual el futuro de indicativo no puede aparecer en la prótasis y, por tanto, no es posible emplear este tiempo contemporáneamente en el antecedente y en el consecuente como en italiano» (GREIT, 1210)
II hipótesis posible	[prótasis] imperfecto subjuntivo + [apódosis] condicional simple	«⊗Se vuoi avere un bonsai decente, dovresti trapiantarlo in un vaso più grande» (GREIT, 1214) INCORRECTO	=	«⊗Si quieres tener un bonsái decente, deberías trasplantarlo a una maceta más grande» (2015, 1214) INCORRECTO	«Tanto en español como en italiano, pueden encontrarse períodos hipotéticos con valor potencial caracterizados por una concordancia irregular de modos y de tiempos [...] con indicativo en la prótasis y condicional en la apódosis » (GREIT, 1213)
		«Se potrei, verrei» (Loescher Editore 2008) «Se {⊗ho ~ *avrei} dei soldi li {⊗metto ~ *metterei} sotto un mattone piuttosto che in una Banca» (GREIT, 1215) INCORRECTO	=	«⊗Porque si <i>podríamos</i> ir, ya le diríamos» (Aramburu 2016, 70) INCORRECTO «⊗Si tendría dinero lo metería debajo de un ladrillo antes que [en] un banco» (GREIT, 1215) INCORRECTO	«Si + condicional + condicional» (GREIT, 1215)
III hipótesis irreal	[prótasis] pluscuamperfecto de subjuntivo + [apódosis] condicional compuesto o pluscuamperfecto de subjuntivo	«Se potevo venivo» (Loescher Editore 2008) «⊗Se ti dicevo la verità, {ti arrabbiavi ~ ti saresti arrabiato}. Per questo me ne sono stato zitto.» (GREIT, 1220) INCORRECTO	=	«⊗Si te decía la verdad, {te enfadabas ~ te ibas a enfadar ~ te enfadarías}. Por eso me callé» (GREIT, 1220) INCORRECTO	«Si+ imperfecto de indicativo + imperfecto de indicativo» (GREIT, 1220)

Tabla 6 - Hipotéticas en comparación: italiano y español

Quedando en el grupo de las condicionales de potencialidad, se ha adjuntado también la frase precedentemente propuesta en la tabla 5 y extrapolada de *Patria* —«Porque si *podríamos* ir, ya le diríamos» (70)—: dicha oración sigue el esquema «Si + condicional + condicional» (2015, 1215) presente tanto en la *GREIT* como en la ficha “Il periodo

ipotético” de la página web *Italianoperstranieri*, citada anteriormente, pero resulta ser un uso no convencional. En efecto, el presente empleo del condicional resulta ser «censurado por la Real Academia» (2015, 1215) según la *GREIT* y es definido como un error muy difundido en la lengua hablada por parte de la documentación presente en el sitio web *Italianoperstranieri*. A pesar de lo comentado, la *GREIT* afirma que:

Este uso del condicional en la prótasis [...] no representa una mera variante vulgar del imperfecto del subjuntivo en el antecedente de un período potencial, ya que [...] a diferencia del presente de indicativo (si tengo) y del imperfecto del subjuntivo (si tuviera), que marcan respectivamente la prótasis como real o como potencial/contrafactual [...] esta correlación parece emplearse [...] para expresar hipótesis neutras. (2015, 1215-16)

Además, la *GREIT* se expresa también sobre el uso de dicha estructura en italiano, explicando que las oraciones como «Se potrei, verrei» o como «Se potevo venivo», presentes en la página *Italianoperstranieri* (2008) —para las hipotéticas de tercer tipo— son ejemplos de «lengua subestándar» (2015, 1216) que pertenecen al habla de personas con un nivel sociocultural bajo, a la jerga de los niños y a algunos dialectos presentes en Toscana. A este punto, es importante que el profesor subraye el hecho de que algunas frases incorrectas derivan de lo que la *GREIT* llama el componente pragmático:

El componente pragmático desempeña un papel clave. En la lengua subestándar, la simplificación del esquema modo temporal prototípico aceptado por la norma [...] manifiesta la tendencia del hablante a rehuir las formas verbales que expresan matices modales (formas de subjuntivo) y a privilegiar las formas que percibe como más concretas, asertivas y comprensibles (indicativo o condicional). (2015, 1216)

En otras palabras, el hecho de optar por el indicativo o el condicional en la prótasis de una frase hipotética de segundo o tercer tipo es una característica típica de la lengua no estándar, en la cual el hablante realiza una selección bien precisa de las palabras obedeciendo a un principio de economía lingüística, según el cual lo más simple y lo más veloz es lo mejor. Dicho tópico será profundizado en los capítulos sucesivos a propósito de agramaticalidad/incorrectión y lengua oral.

Para terminar, el profesor concluye la lección explicando que la frase 3 de la tabla 5 —«Porque si *podríamos* ir, ya le *diríamos*» (*Patria*, 70)— no es agramatical sino

incorrecta y que su estructura es común entre los hablantes de euskera: en efecto, en *Patria* las correlaciones de este tipo aparecen en cursiva.

Por último, el profesor proporciona las tareas para la clase sucesiva: los alumnos tendrán que leer los capítulos 7, 8 y 51 de la novela. Por lo que se refiere al capítulo 7, los estudiantes tendrán que empezar el episodio a partir de las palabras «Arantxa, un día, en la cocina: — Vamos, vamos. Todos aquellos carteles [...]» (*Patria*, 39), de manera que se respete el orden cronológico que se ha querido dar a la presente UD.

Resumen capítulo 7

Miren recuerda cuando, hace veinte años, ella y su amiga Bittori fueron a una churrería de San Sebastián; regresando a casa ven un autobús ardiente y se encuentran en medio de una manifestación violenta. Es ahí que ven a Joxe Mari.

Resumen capítulo 8

Miren se acuerda de la discusión que tuvo con su hijo Joxe Mari debido a su involucramiento en los disturbios de San Sebastián y su peligroso —y cada vez más evidente— acercamiento a los ideales de ETA. Después de la pelea, Joxe Mari se va de casa y empieza a compartir un piso con unos amigos (Jokin y Koldo).

Resumen capítulo 51

Gorka, tan pronto como sale de casa, es abordado por Josune —la novia de su hermano Joxe Mari— quien le pide que vaya a la cantera donde Joxe Mari y Jokin lo están esperando. Koldo ha sido arrestado y torturado por la policía y ha revelado la posición de sus dos amigos: afortunadamente, Joxe Mari y Jokin han logrado escapar de los *txakurras* (*Patria*, 246), pero antes de ir a Francia —para enlistarse definitivamente en ETA— necesitan dinero y un atuendo apropiado. Gorka, según las instrucciones de Joxe Mari, habla con Patxi del bar Arrano y logra ayudar a su hermano.

3.3 Agramatical versus incorrecto – Clase 4

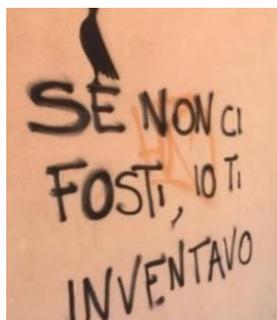
En la clase 4 de la presente UD se tratará el tema de la diferencia entre los conceptos de agramaticalidad e incorrección que se ha empezado a introducir en la sesión precedente, a propósito de algunas estructuras no normativas que se suelen usar para construir frases hipotéticas: cuando se habla es normal hacer errores, pero ¿en qué ocasiones es posible definir una construcción como agramatical o incorrecta?

El profesor empieza la lección haciendo ver las siguientes imágenes sacadas de Internet:



«Con te accanto posso rinunciare ha tutto...anche all'italiano» en Terzobinario.it (2016)

Ilustración 4 - Agramatical vs. incorrecto ejemplo 1



«Se non ci fosti, io ti inventavo» en Facebook: "Amori grammaticalmente scorretti" (2016)

Ilustración 5 - Agramatical vs. incorrecto ejemplo 2



«Perché Dio per vivere dobbiamo mangiare? Se ci avevi creati senza cibo tutti gli animali morti non esistevano hai sbagliato la creazione» en Twitter: Flavia Vento (2013)

Ilustración 6 - Agramatical vs. incorrecto ejemplo 3

La idea de introducir el tema a través de algunas imágenes que provienen directamente de la red es importante porque llevan al alumno a considerar el argumento como un asunto que pertenece a la vida cotidiana y no como un contenido que concierne exclusivamente el ámbito didáctico. Además, el contenido de las ilustraciones es voluntariamente exagerado y poco escolar, elemento fundamental para ayudar a construir una atmósfera relajada y poco frustrante, dentro de la clase.

Como se puede apreciar en las ilustraciones, los propios hablantes nativos no siempre respetan las reglas de su propia lengua; y es lo mismo que lleva a Miren a decir «Si *podríamos* ir, ya le diríamos que hagan algo para que dejen al Txato tranquilo» (*Patria*, 70), y a la voz narradora, refiriéndose a Joxian, «Si hubiera estado más espabilado se podía haber metido de socio en lo de los camiones» (*Patria*, 59).

El profesor toma como ejemplo estas dos frases y las expresiones de las imágenes precedentemente mostradas y pregunta a los alumnos si según ellos, considerando lo que se ha anticipado en la clase anterior, son oraciones incorrectas o agramaticales: puede también escribir en la pizarra las varias ideas que surgen a partir de la reflexión comunitaria.

A este punto, será necesario corroborar las suposiciones hechas por los aprendices, y para hacerlo el enseñante sugerirá las definiciones formuladas por María Enriqueta Pérez Vázquez en su artículo “El asterisco y la bolaspá. Lo agramatical y lo incorrecto” (2014): según Pérez Vázquez, «las construcciones agramaticales, que se marcan con un asterisco (*), son secuencias irregulares que infringen algún principio de dicho sistema²². No están atestiguadas, y son rechazadas por los hablantes nativos a los que se les proponen» (2014, 111); asimismo, afirma que:

No debe confundirse agramaticalidad con incorrección, pues el calificativo incorrecto se aplica a las secuencias atestiguadas que deben evitarse en el uso culto — y que en este diccionario se señalan anteponiendo el símbolo ⊗ —, como ⊗Ustedes trabajáis mucho (en lugar de la correcta Ustedes trabajan mucho). (2014, 110)

Después de haber leído las definiciones de Pérez Vázquez, se preguntará nuevamente a los alumnos si las frases y las imágenes que se han indicado anteriormente son

²² María Enriqueta Pérez Vázquez hace referencia al sistema de una lengua.

agramaticales o incorrectas y se les solicitará proponer algunos ejemplos personales: la esperanza es que dentro del grupo haya personas que vienen de partes diferentes de Italia donde una determinada construcción pueda ser correcta o no, dependiendo de la zona. Si así no fuese, el profesor dirigirá la atención sobre el ejemplo proporcionado por la misma Pérez Vázquez que introduce el tema de la variedad diatópica: dicho argumento es explicado de manera exhaustiva en el artículo “El andaluz y español de América en la distancia comunicativa. ¿Hacia una norma panhispánica?” (2011) de Araceli López Serena, y, por este motivo, puede ser útil proponer el siguiente párrafo a los estudiantes:

Por más que algunas variedades del andaluz y del español de América compartan algunos rasgos *materialmente* idénticos [...] tales rasgos no poseen un mismo estatus en un espacio variacional y en otro [...] “La oposición existente en el estándar europeo entre las formas del plural *vosotros tenéis* y *ustedes tienen* no existe en Hispanoamérica; existe una sola forma: *ustedes tienen*. El fenómeno se da, sin embargo, también en España, es decir en las Islas Canarias y en Andalucía Occidental [...]. Pero este fenómeno tiene en una descripción del espacio variacional de España una clara marca diatópica: ‘canario’ o ‘andaluz occidental’. Sin embargo, en América el fenómeno representa un panamericanismo con valor de estándar”²³. (López Serena 2011, 49 y 65)

A este punto, será conveniente seguir la discusión preguntando a los estudiantes si conocen otros ejemplos similares al que se ha propuesto: dicha actividad presupone una reflexión profunda sobre la propia lengua y sobre la lengua extranjera que se está estudiando, y contribuye a desarrollar no sólo la expresión oral sino también la competencia metalingüística.

Ahora bien, una vez aclarado que existen algunos usos lingüísticos en determinadas zonas geográficas que no respetan la norma culta y que, sin embargo, se usan normalmente en el habla coloquial de ese mismo territorio, el profesor proporcionará un video ligero y entretenido para profundizar el tema de la variabilidad lingüística. En Italia, como en España, existen muchos dialectos y cada uno de ellos presenta características específicas, que son brillantemente resumidas por el cómico romano Enrico Brignano (2020) en el video *I dialetti d'Italia*, donde el artista reproduce el cambio de tonalidad de los dialectos,

²³ Para explicar el fenómeno del *tratamiento unificado*, Araceli López Serena retoma las palabras de Wulf Oesterreicher, presentes en el artículo titulado “El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano” (2002).

en base a la zona geográfica, recorriendo idealmente la superficie de Italia con un movimiento de las manos. Como es bien sabido, la diferencia entre lengua y dialecto es bastante discutida y se necesitaría otra investigación para poder resumir las opiniones sobre el argumento: sin embargo, resultaría útil hacer una pequeña reflexión involucrando los alumnos y preguntándoles si para ellos, esos sonidos tan diferentes que imita perfectamente Brignano, pertenecen a la misma lengua o si, en cambio, son dialectos. Una definición bastante válida que aclara los puntos en común y las diferencias entre lengua y dialecto es la que proporciona Francisco Moreno Fernández (2017) afirmando que: «Una lengua no es más que un dialecto con un Ejército y una Armada: la existencia de las lenguas se vincula a criterios políticos y a territorios que gozan de la consideración oficial de naciones» (2017, 18).

Una vez aclarado que la lengua respecto a los dialectos cuenta con una estandarización considerable, será oportuno introducir el tema de las variedades lingüísticas a través de una breve explicación: en concreto, el profesor explicará que en las lenguas «tienen incidencia distintos agentes, como el momento histórico en que se manifiestan (tiempo), la región en que se usan (geografía), su entorno social (sociedad) o el contexto comunicativo en que aparecen (situación)» (Moreno Fernández 2017, 15).

El enseñante puede escoger si introducir dichos conceptos, por ejemplo, a través de una presentación PowerPoint, o si, en cambio, prefiere leer algunas citas en voz alta; en el caso de la presente UD, se ha pensado unir la explicación teórica a un video realizado por el profesor Quique Castillo²⁵, gestor del canal de YouTube *La lengua con Tic entra* (s. f.): el grabado al que se hace referencia se intitula *¿Cuántos "acentos" hablamos en España? - Los dialectos del castellano de la Península Ibérica* (2018), y presenta la variación lingüística en España en base al criterio geográfico. Después de haber visto el video, los alumnos responderán a algunas preguntas, preparadas a través de la aplicación *Wordwall*, que se encuentran en la sesión final de la presente tesis (☺ pág.144); en este caso se ha decidido optar nuevamente por una actividad lúdico-didáctica en la que la protagonista es una rueda del azar que contiene algunas preguntas sobre el video de Castillo²⁷.

²⁵ El profesor Quique Castillo enseña lengua y literatura española en el instituto de educación secundaria Ricardo Bernardo, situado en Cantabria.

²⁷ El enlace que contiene la actividad interactiva con la rueda del azar es:
<https://wordwall.net/es/resource/9421627>

El aspecto más relevante de dicho ejercicio es el de proporcionar, a través de una comprensión audiovisual, algunas nociones generales sobre las principales variedades lingüísticas presentes en España y el objetivo que subyace en ella es el de enriquecer el conocimiento general que tienen los alumnos sobre la cultura y el territorio españoles.

Para terminar la clase, el profesor proporcionará algunos detalles sobre la variedad lingüística hablada en el País Vasco, que es producto del contacto entre el castellano y el euskera: la tabla número 7 propone solo tres aspectos de lo que Karlos Cid Abasolo llama «*espacuenca* [...] ese castellano del País Vasco trufado de palabras vascas» (2019, 198); la novela, en efecto, está escrita en castellano, aunque presenta varias expresiones en euskera, la mayoría de las cuales aparecen traducidas en el glosario final del libro.

Es evidente que las conversaciones entre los personajes no son una muestra verdadera de la lengua oral, sino una imitación —talentosa— del hablado; sin embargo, se ha considerado oportuno proponer algunos ejemplos, presentes en *Patria*, que coinciden con algunas características propias del castellano en contacto con el euskera. Los datos presentes en la tabla han sido extrapolados del estudio de Inés Fernández-Ordóñez, intitulado “Los dialectos del español peninsular” (2016).

CASTELLANO EN CONTACTO CON EUSKERA EN PAÍS VASCO Y NORTE DE NAVARRA	EJEMPLOS
«En el norte de la Península Ibérica existe un área caracterizada por el desplazamiento del imperfecto de subjuntivo a favor del condicional simple [...]El foco es Burgos, La Rioja, Álava y Vizcaya [...]Guipúzcoa, Navarra, Cantabria y Palencia» (2016, 395)	«Aunque tendrías mil pesetas, no las podrías gastar» (2016, 8) ----- "Si podríamos ir, ya le diríamos que hagan algo para que dejen al Txato tranquilo" (<i>Patria</i> , 70)
«El uso de pues como partícula pospuesta en las interrogativas parciales» (2016, 407)	«¿Cuándo vendrán tus padres, pues?, ¿Qué pasa, pues?» (2016, 21) ----- «¿Quién te sigue? ¿Quién va a ser, pues? La <i>txakurrada</i> .» (<i>Patria</i> , 245)
«La repetición como procedimiento intensificador o cuantificador» (2016, 408)	«Se puso rojo, rojo, rojo ‘muy rojo’» (2016, 21) ----- «Pero es que yo tenía que hablar y hablar o este se me va» (<i>Patria</i> , 371)

Tabla 7 - El castellano en contacto con el euskera

Por último, el profesor proporciona las tareas para la clase sucesiva: los alumnos tendrán que leer los capítulos 62, 64, 65, 33 y 69 de la novela y ver el video *Variedades de la lengua* de Quique Castillo (2017), que profundiza el concepto de la variedad de una lengua.

Resumen capítulo 62

La policía, que no logró encontrar a Joxe Mari en el apartamento donde vivía junto con Jokin y Koldo, decide entrar con fuerza en la casa de Miren y Joxian para encontrar información sobre el joven exponente de ETA. A pesar de esto, el registro domiciliario no tiene éxito.

Resumen capítulo 64

Miren, Joxian, Arantxa y Gorka cenan y hablan de lo que ha pasado la noche anterior, en la que han entrado los policías en casa. Antes de ir a dormir Miren cuenta a Joxian que ha ido a la taberna Arrano y que ha hablado con Patxi: la mujer trata de entender dónde está su hijo, pero Patxi no revela ningún detalle útil. Hay una diferencia muy grande entre Joxian y su esposa: él está frustrado por el hecho de que su hijo se haya unido a ETA, mientras que Miren defiende a su Joxe Mari sin reservas.

Resumen capítulo 65

Miren y Bittori desayunan juntas por la última vez: Miren cuenta a su amiga lo que ha pasado con la policía y de cómo se siente; además, le explica que Joxe Mari se ha ido de casa y se ha unido a ETA y que su marido Joxian está muy contrariado por esto. Miren afirma que siempre apoyará a su hijo y pide a Bittori que la acompañe a que don Serapio para confesarse y librarse de dudas: el cura tranquiliza a la mujer explicándole que la lucha por la liberación de Euskal Herria «no sólo es justa. Es necesaria» (*Patria*, 313). Una vez que ha terminado de hablar con el eclesiástico, Miren ya no tiene dudas sobre la bondad de las intenciones de su hijo.

Resumen capítulo 33

Ha transcurrido una semana desde el día en que apareció la primera pintada en la oficina de Txato: el hombre borra las palabras «Chato opresor» (*Patria*, 156), atribuyéndolas a

algunos de sus dependientes no satisfechos con el trabajo; en un primer momento, ni él ni Bittori asocian dicha acción con las cartas que el empresario ha recibido por parte de ETA. Pasan las semanas y no aparece ninguna otra pintada hasta cuando llega un sábado de mediados de marzo que cambiará para siempre la vida de los personajes: Txato está regresando a casa después de una cena con el club de ciclismo, cuando Joxian se da cuenta de una nueva pintada: «Txato Txibato» (*Patria*, 158). En realidad, no hay una sola pintada, sino al menos veinte en todo el pueblo. La reacción de sus colegas ciclistas es inmediata: todos se vuelven apáticos y fríos, nadie habla con Txato e incluso Joxian parece más áspero de lo normal. El grupo se detiene en el bar Zumaya y cuando Txato entra se hace un silencio absoluto: el empresario no soporta este enfrentamiento y sin decir nada vuelve, solo, a su casa.

Resumen capítulo 69

Las pintadas sobre el Txato preocupan a Joxian: el hombre cuenta a Miren la situación peligrosa que está viviendo su mejor amigo; sin embargo, la mujer se demuestra fría y desinteresada por los problemas de las mismas personas que hasta el día anterior eran de familia. De hecho, Miren explica a Joxian que entorno a las diez de la mañana Bittori ha llamado, pero que ella le ha colgado; Joxian no logra comprender el cambio de actitud tan brusco de su mujer, pero las palabras de Miren no dejan dudas: «Ayer fue ayer, hoy es otro día. Ya no hay amistad. Ve haciéndote la idea» (*Patria*, 333). La mujer está convencida de que su hijo se afana para liberar a Euskal Herria y que, al contrario, Bittori y Txato se aprovechan del pueblo, sin participar en la lucha para la independencia. Por estos motivos rompe repentinamente su amistad con Bittori, a pesar de que nunca tenga un diálogo directo con ella. Joxian, en cambio, antes de dejar de hablar con el Txato, consigue tener un enfrentamiento con su mejor amigo: Joxian explica al empresario que a pesar de que no lo salude, en realidad está muy preocupado por él y le pide un abrazo, que nunca recibirá; «no te puedo saludar porque me traería problemas. Pero si te veo por la calle, que sepas que te estoy saludando con el pensamiento» (*Patria*, 335).

Es la última vez que los dos amigos se hablan.

3.4 Lenguaje coloquial – Clase 5

En la clase precedente se ha tocado el tema de la variabilidad de la lengua y, en concreto, se ha profundizado el factor geográfico como elemento diversificador: sin embargo, tal y como se puede apreciar, a partir del video de Castillo *Variedades de la lengua* (2017), —que los alumnos tienen que haber leído en casa— la mutación de una lengua depende de otros tres criterios más: retomando las palabras de Francisco Moreno Fernández, ya propuestas durante la lección precedente, «el tiempo, la geografía, el entorno social, o la situación comunicativa, pueden provocar el uso de variedades distintas» (2017, 15). Ahora bien, apoyándose en el modelo de la distancia variacional de Peter Koch y Wulf Oesterreicher (López Serena 2011, 63) y dejando a un lado, por un momento, el aspecto *tiempo* —es decir, el cambio de una lengua durante la historia— se puede resumir el video de Castillo con la siguiente tabla número 8:

VARIEDAD	DIFERENCIA	PRODUCTO
Diafásica	Situación comunicativa (formal/informal)	Registros (modo de hablar diferente respecto a la situación comunicativa en la que se encuentran los hablantes)
Diastrática	Sociocultural: estatus social, formación escolar	Sociolectos
Diatópica	Proveniencia geográfica	Dialectos

Tabla 8 - Variedades lingüísticas

Si en la lección pasada se ha hablado de la diferencia diatópica y de los conceptos de agramaticalidad e incorrección, la clase 5 verá como protagonista el producto de la variedad diafásica, esto es, el registro: las personas cambian el modo de hablar según la situación comunicativa concreta en la que se encuentran y por esto usan registros diferentes para expresarse.

Victoriano Gaviño Rodríguez identifica dos registros, el formal y el informal: en dicha UD, en particular, se indagará sobre el lenguaje coloquial que, según el propio Gaviño Rodríguez, se ubicaría en «la modalidad informal, donde se lleva a cabo un uso espontáneo de la lengua» (2008, 18).

El profesor empezará la clase proponiendo a los alumnos la tabla número 8 y uno de los estudiantes tendrá que resumir el video de Castillo visto en casa, ayudándose con el mismo esquema: la sinopsis ayuda al aprendiz a desarrollar la destreza de producción oral (Balboni 2015, 189) y a detectar los puntos más importantes de un texto (oral o escrito). Asimismo, el enseñante puede decidir, para aumentar la dificultad de la tarea, proponer la misma tabla oscureciendo algunas partes, de manera que sea posible verificar también la comprensión del video.

Antes de introducir el tema de la lengua coloquial y del registro informal, es importante que el profesor explique que las expresiones conversacionales que aparecen en *Patria* no son la verdadera lengua coloquial de todos los días sino una imitación: en efecto, Gaviño Rodríguez no considera oportuno estudiar la lengua coloquial a través de la literatura porque «en las reproducciones coloquiales literarias [...] la transposición de niveles [es decir, el coloquial y el literario], nunca se consigue con autenticidad» (2008, 30), y porque, según su opinión, los materiales audiovisuales son instrumentos mucho más adecuados para estudiar el registro coloquial. Otra premisa importante, que el profesor tendrá que retomar, es el hecho de que el registro informal no coincide exclusivamente con la lengua oral, sino que, gracias sobre todo a la evolución de los medios de comunicación y de las tecnologías, abarca también el campo de la lengua escrita (Gaviño Rodríguez 2008, 21): piénsese, por ejemplo, en las conversaciones en un grupo de WhatsApp, en los comentarios de un blog o en los mensajes de respuesta a un post en Facebook, o en una historia de Instagram; también en estos casos, aunque el canal a través del cual pasa el mensaje es escrito, se llevan a cabo las mismas reglas de la lengua oral. A pesar de lo comentado, y estando conscientes de que las estructuras cercanas a la oralidad presentes en *Patria* no son un verdadero ejemplo de lengua coloquial, sino una imitación, el alto grado de «escrituralidad»²⁸ (Arribas 2018, 290) de la novela permite analizar las características más importantes del habla coloquial: María Nieves Arribas, en efecto, afirma que *Patria* está caracterizada por «una coloquialidad muy variada» (2018, 289) y por una «mimesis o mímesis (literaria) de lo oral» (2018, 289), elementos fundamentales para la presente investigación.

²⁸ María Nieves Arribas aclara el término de *escrituralidad*, es decir, «los diversos modos elegidos por este autor [Fernando Aramburu] en su trasvase de lo hablado /oral hacia lo escrito/escritural» (2018, 290).

Regresando a la UD, se seguirá el consejo de Gaviño Rodríguez por lo que se refiere a la importancia del material audiovisual para estudiar el habla coloquial: el profesor proyecta un video italiano muy gracioso —*Telefonata divertente tra signore venete* de Milfcar (2018)— en el que hablan dos señoras de una cierta edad; el objetivo de la conversación es comunicar y anotar un número de teléfono, pero no serán suficientes más de tres minutos de llamada para lograr alcanzar la meta. El grabado es muy cómico y hace surgir la hilaridad necesaria para mantener alto el nivel de interés de los alumnos y para recrear una situación lúdica y relajada, elementos fundamentales —como se ha dicho en varias ocasiones— para que el proceso de aprendizaje se lleve a cabo correctamente.

Una vez terminado el video, el profesor preguntará a los alumnos cómo tendría que ser la conversación si tuviesen que pedir un número telefónico a un abogado, por ejemplo: de esta manera, se estimula al aprendiz —a través de una actividad inductiva— a reflexionar sobre las características de los registros formal e informal.

En la etapa sucesiva, el profesor escribirá en la pizarra la palabra *linguaje coloquial* y los alumnos, a través de un *brainstorming* —actividad que desarrolla la conceptualización preliminar a cualquier tipología de producción escrita u oral y que respeta las secuencias gestálticas de la percepción de la realidad, según el orden globalidad > análisis > síntesis (Balboni 2015, 175)— tendrán que comunicar lo que se les ocurre pensando en dicho término: asimismo, el enseñante anotará las varias propuestas.

Una vez concluida dicha actividad, se proporcionará a los estudiantes la definición de *lingua colloquiale* propuesta por una de las enciclopedias más importantes de la lengua italiana, la *Enciclopedia dell'italiano Treccani*:

L'espressione lingua colloquiale indica il complesso di usi linguistici che si manifestano primariamente, ma non esclusivamente, quando si parla in situazioni naturali e spontanee e in contesti informali; tipicamente, nella conversazione. La lingua colloquiale è solo uno dei possibili registri della lingua parlata (→ lingua parlata; → registro), anche se spesso il termine colloquiale è usato per indicare gli usi parlati nel loro complesso o, in modo ancor più generale, tutti gli usi non colti, ricercati o tecnici. In quest'ultima accezione colloquiale equivale a «comune», «corrente» e simili. (Treccani s. f., sec. 1)

El objetivo es que los estudiantes verifiquen si entre las ideas que habían aportado sobre la lengua oral aparecen algunos conceptos fundamentales presentes en la definición de la

la *Enciclopedia dell'italiano Treccani*, como, por ejemplo, *situazione naturale e spontanea, contesto informale, lingua parlata, lingua comune e corrente*.

Una vez concluida esta parte, el profesor entregará a los alumnos la transcripción de una conversación entre dos amigas,²⁹ tomada de la *Banca dati dell'italiano parlato* (Bellini y Schneider 2003) (© pág. 145): los estudiantes tendrán que dividirse en grupos de tres, subrayar en el texto las expresiones que según ellos reflejan las características típicas de la lengua oral e indicar qué tipo de relación tienen los dos interlocutores del diálogo. La presente actividad —que a este punto se posicionaría en la fase gestáltica del análisis— contribuirá, de manera inductiva, a construir un identikit del lenguaje coloquial, que se resumirá en el diagrama de araña, en la ilustración número 7.

El esquema ha sido diseñado gracias a las aportaciones del estudio de Gaviño Rodríguez y gracias a la subdivisión de las características del lenguaje coloquial en tres demarcaciones —nivel fónico, morfosintáctico y léxico— de Antonio Briz (2010, 46-62): junto a la mediación del profesor —que puede, por ejemplo, presentar la subdivisión de Briz indicando exclusivamente los varios niveles sin detallar ejemplos— los alumnos están llamados a asignar las observaciones, que habían preparado para la transcripción tomada de BADIP, a cada uno de los tres subgrupos del lenguaje coloquial.

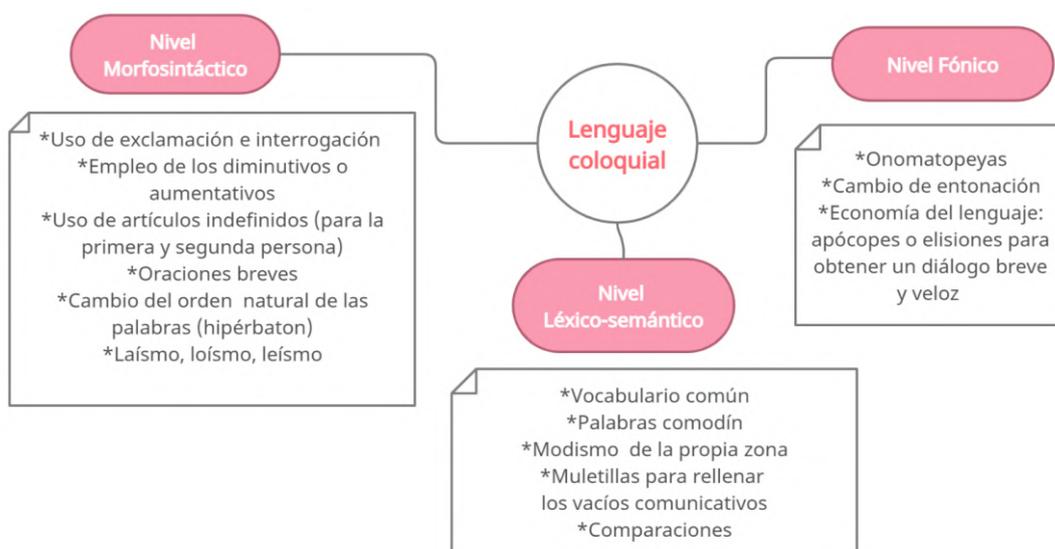


Ilustración 7 - Diagrama de araña lenguaje coloquial

²⁹ La conversación que se presenta a los alumnos está en versión badip, ha sido realizada en Roma, pertenece al tipo A —«scambio comunicativo bidirezionale con presa di parola libera faccia a faccia» (Bellini y Schneider 2003) — y es el diálogo número 1: <http://badip.uni-graz.at/it/corpus-lip/testi>
Para comprender los símbolos presentes en la conversación se remanda a la sesión *Simboli e notazioni*: <http://badip.uni-graz.at/it/corpus-lip/simboli-e-notazioni>
En la presente tesis ha sido incluida, por motivos de espacio, sólo una parte de la conversación.

Una vez completado el diagrama de araña, el profesor propondrá a los alumnos la tabla número 9 en la que aparecen algunos ejemplos de lenguaje coloquial extrapolados directamente de *Patria*: se ha decidido voluntariamente no incluir el nivel fónico porque tendría poco sentido dentro de un recurso didáctico realizado en papel, aunque a lo largo de la novela — y es necesario subrayarlo— aparezcan varias expresiones que reproducen ruidos y sonidos, como el ya mencionado *chaca-chaca* del capítulo 12.

A este punto, una vez analizados los varios ejemplos, los alumnos tendrán que dividirse en grupos de tres e identificar en los capítulos leídos en casa (62, 64, 65, 33 y 69) otras expresiones típicas de la lengua oral.

CARACTERÍSTICAS del LENGUAJE COLOQUIAL	EJEMPLOS PATRIA
Nivel Morfosintáctico	
Exclamación e interrogación	«¿No os habláis? ¿Yo? ¿Con esa?¡Por favor!» (335)
Diminutivos y aumentativos	«Y mucho <u>cuidadito</u> con juntarte con él» (333)
Oraciones breves	«Ella ha llamado. Casi las diez serían. Le he colgado»(333)
Cambio del orden natural de palabras	«Estás tú buena» (306)
Laísmo, loísmo, leísmo	«A estos no <u>les</u> vemos hasta dentro de mil años» (308)
Nivel léxico-semántico	
Palabras comodín y vocativos	« <u>Ay, mujer</u> , qué cosas dices» (301)
Insultos y familiaridad	«Eres un <u>tío cojonudo</u> » (249)
Vocabulario común	«Si yo <i>tendría</i> veinte años menos, iba mañana mismo a buscarlo, <u>le daba dos hostias bien dadas</u> y lo traía a casa» (309)
Modismos	«No traigo <u>ni gorda de hambre</u> » (333)
Muletillas	« <u>Esto</u> tiene que ser por Joxe Mari» (298)

Tabla 9 - Ejemplos de lenguaje coloquial en *Patria*

Antes de concluir la clase, el enseñante proporciona las tareas para la vez sucesiva: los estudiantes tendrán que leer los capítulos 46, 86 y 76 de la novela y ver el video YouTube *Cómo ser tan expresivo como un español (C1)*, del usuario Español Automático (2019), que introduce una de las estrategias conversacionales propia de la lengua hablada, esto es, la intensificación o énfasis. Asimismo, nuevos materiales adicionales serán cargados

en *Padlet*: el enlace a la sección *13 palabras comodín* de la página web *Practica Español*, que trata precisamente el tema de las palabras comodín; el artículo “Lenguaje Coloquial: características, niveles, usos, ejemplos” (Ortiz 2018) que resume de manera clara e inmediata los conceptos estudiados en clase sobre el lenguaje coloquial; y, por último, el video del usuario Vagaboom (2019), titulado *Español de España: frases típicas*, en el que son presentadas algunas frases muy usadas en territorio español.

Resumen capítulo 46

El presente capítulo cuenta la escena anterior a la muerte del Txato: el empresario tiene que ir a un almuerzo de trabajo que había fijado con un cliente, en la localidad de Beasáin; sin embargo, hay un imprevisto y Txato está obligado a anular su reunión. El hombre está contento del aplazamiento del encuentro porque el día está muy lluvioso; sin embargo, no sabe que ese inconveniente lo llevaría a su propio asesinato. Txato regresa a casa para almorzar y, en el recorrido que separa el garaje del portal de su casa, ve a Joxe Mari: el hombre, contento, saluda al muchacho y le pregunta si ha vuelto al pueblo, pero el joven no dice nada y se marcha. Txato cuenta el episodio a Bittori que no tarda en sospechar: «¿Estás seguro de que no te estaba vigilando?» (*Patria*, 224).

Resumen capítulo 86

Después del almuerzo Txato descansa por última vez: son casi las cuatro de la tarde; se toma el café y saluda a Bittori. Se olvida de coger el paraguas a pesar de que llueva mucho. Mientras camina hacia el garaje ve a un joven entorno a los veinte años que se le acerca: no logra distinguir el rostro del muchacho a causa de la capucha que le cubre los ojos. Se oyen unos disparos.

Resumen capítulo 76

Txato ha sido herido gravemente y lo único que se sabe sobre lo ocurrido es gracias a los detalles que Bittori refiere a su hijo Xabier. La mujer explica que ha oído algunos disparos y que ha visto Txato tumbado en la calle: cuando llega a que su marido ve que está herido en la cabeza y que hay mucha sangre, por eso empieza a gritar; Bittori, por primera vez en su vida, dice a su marido que lo ama. La mujer subraya que nadie acudió para ayudarla: «Nadie me ha echado una mano. La calle, sola. Las ventanas, cerradas. Y qué manera de

llover. Ya te digo, nadie» (*Patria*, 371). Bittori no ha llamado a la policía o a la ambulancia: supone que las personas que han visto la escena se han encargado de ello. Suena el teléfono y —como si no fuera suficiente con lo sucedido— una voz grita «¡Gora ETA!» (*Patria*, 372). Xabier llama al hospital y recibe la confirmación de la muerte de su padre.

3.5 Recursos de intensificación – Clase 6

Una de las características del habla coloquial es el uso de expresiones de intensificación y de atenuación y estos serán los temas que ocuparán las próximas dos clases: el video *Cómo ser tan expresivo como un español (C1)* —que los estudiantes han visto en casa— introduce algunas estructuras que permiten atribuir énfasis a las propias palabras; y varios de estos recursos lingüísticos aparecerán en el video de introducción que el profesor propondrá a los estudiantes para presentar el argumento.

Cómo convencer a tus padres a que te compren cosas es un grabado de Sandra Cires Art (2018) de aproximadamente cuatro minutos en el que una chica trata de convencer a su madre para que le compre unos maquillajes: para lograr su objetivo emplea una serie de estrategias discursivas que maximizan los aspectos positivos del producto y que refuerzan su posición. Ahora bien, los alumnos tendrán que apuntar las estructuras que ya han estudiado en casa y que luego serán discutidas junto con el profesor; en la tabla 10 se proponen algunos ejemplos extrapolados del video citado anteriormente.

ESTRUCTURAS de INTENSIFICACIÓN: VIDEO
«Ay, ¡ <u>qué bonito</u> se maquilla ella!»
«Ay, ¡ <u>qué bonito</u> ese ahumado de ojo!»
«¡Uff, y <u>cómo tiene maquillaje!</u> »
«¡Mira, un <u>sorteo!</u> »
«¡ <u>Con lo caro</u> que son los maquillajes, usa los míos!»
«Porque quiero, <u>porfi, porfi</u> »
«Este trae <u>una pila de cosas</u> »
«Este sí, yo creo, que está <u>buenísimo</u> »
«Encontré un kit de maquillaje que está <u>super barato</u> »

Tabla 10 - Ejemplos de intensificación

Según Gaviño Rodríguez la intensificación es «un recurso lingüístico usado en el intercambio comunicativo que sirve para aumentar la carga significativa de lo que decimos» (2008, 135), y efectivamente, las estructuras empleadas por la chica del video presentan precisamente esta característica: a través de una entonación marcada, continuas exclamaciones y repeticiones, y gracias a una serie de expresiones que confieren énfasis a su argumento, logra transmitir al espectador la idea de que esos maquillajes son fenomenales y de que es absolutamente necesario comprarlos.

Una vez completada esta primera actividad —en la que se aplica lo que Balboni denomina «*ascolto selettivo*» o «*scanning*» (2015, 168–69), y en la cual el aprendiz está llamado a focalizar su atención sobre un aspecto específico del texto oral— el profesor procede con una actividad-juego en la que aparecen algunas cajas cerradas y numeradas³⁰ que contienen siete oraciones extrapoladas de *Patria* (© pág. 147). El ejercicio recuerda un poco el famoso programa televisivo italiano *Affari tuoi* en el que el concursante abre unos paquetes cuyo contenido es desconocido: en este caso, los estudiantes tendrán que escoger el número de la caja que desean abrir y, una vez que hayan desvelado la oración, tendrán que reconocer el tipo de recurso enfático empleado. De esta forma —a través de la curiosidad que suscita un paquete cerrado y del consecuente aumento de interés en la actividad— los alumnos podrán formular, de manera inductiva, algunas de las estructuras de intensificación presentes en *El Ventilador* (Chamorro Guerrero et al. 2006, 45-46) y en el estudio de Gaviño Rodríguez (2008, 136-41), materiales de los cuales se han extrapolado algunos ejemplos para la tabla número 11.

RECURSOS DE INTENSIFICACIÓN	PATRIA
Recurso fonético: entonación y exclamación	«¡Qué coño me va a estar vigilando!» (224)
Recurso morfológico: prefijos y sufijos	«Te presentas al campeonato del mundo de la desconfianza y ganas por <u>goleada</u> » (224) «Lo reconoció. Por la estampa, por el <u>cuerpote</u> » (222)
Recurso léxico: términos con alta intensidad significativa	«Apártate Bittori que vengo muy <u>encendido</u> » (420)

³⁰ El enlace del juego interactivo creado con *Wordwall* es: <https://wordwall.net/es/resource/9485210>

Recurso de repetición	«Bittori hizo señas a su hijo, <u>corre, corre</u> , para que atendiera a la llamada» (372)
Estructuras lingüísticas con valor intensificador	«Roto de pena» (379)
Estructuras sintácticas con adyacencia que aumenta la carga significativa de la frase	«Es que <u>menudos gritos</u> he pegado» (370)

Tabla 11 - Recurso de intensificación

Una vez terminado el juego *Abre la caja* —y finalizado el proceso inductivo— finalmente los alumnos recibirán las fichas del Ventilador (© pág. 148) anteriormente mencionadas que les permitirán comprobar si las reglas enfáticas que han construido —a través de una experiencia didáctica— tienen una correspondencia con las pautas gramaticales presentes en un libro de texto.

A este punto, los estudiantes serán llamados a dividirse en grupos de tres personas y a identificar nuevas expresiones de intensificación presentes en los capítulos leídos en casa (46, 86 y 76): una vez completada esta primera parte, podrán practicar las nuevas normas a través de actividades de *rehearsal* (Balboni 2015, 70) como, por ejemplo, reformular las frases seleccionadas empleando las estructuras de la ficha del *Ventilador*.

Antes de terminar la clase, el enseñante recuerda las tareas para la sesión sucesiva: los alumnos tendrán que leer los capítulos 48 y 34 de la novela *Patria* y ver el video YouTube, *Atenuación lingüística*, publicado por el usuario Medellín se toma la palabra (2015), en el cual Ligia Alzate, coordinadora del área lingüística de la facultad de comunicaciones de la Universidad de Antioquia, introduce el tema de la atenuación.

Resumen capítulo 48

Mientras se encuentra en el trabajo Joxian recibe la noticia de que una persona ha sido asesinada alrededor de las cuatro de la tarde: no sabe que esa persona es su mejor amigo. Apenas regresa a su casa, Miren, sin ninguna delicadez o remordimiento, lo informa de que Txato ha muerto: Joxian no lo puede creer, no logra comer ni dormir y, a diferencia de su mujer, sufre por la muerte del empresario. El día después, Herminio, un colega, le dice que el día precedente —el día en que mataron a Txato— ha visto a Joxe Mari en el pueblo. Joxian niega bruscamente la versión del compañero de trabajo diciéndole que su hijo está muy lejos de casa.

Resumen capítulo 34

Joxe Mari está en la cárcel desde hace varios años y recuerda los tiempos pasados, cuando era joven y libre: se acuerda de cuando, a los once o doce años, iba a cazar pájaros con un tiragomas, junto a Jokin; y de cuando capturaba a los jilgueros para comérselos fritos, con Koldo. Desgraciadamente, las aves son un siniestro presagio del futuro de los tres amigos: «Koldo, más adelante, salió jilguero. O sea, que cantó» (*Patria*, 163), explica Joxe Mari; de hecho, Koldo, una vez capturado por la policía, revela, bajo tortura, los nombres de sus compañeros. Joxe Mari recuerda que él y Jokin habían huido a Francia y que algunos meses después habían encontrado a Koldo en una taberna, en Bretaña. Sin embargo, y a pesar de las innumerables experiencias compartidas, la aptitud de Joxe Mari es diferente a la de Jokin, ya desde temprana edad: en efecto, Jokin, ha siempre considerado la caza de aves como un entrenamiento y un juego, mientras que Joxe Mari, tan sólo a los dieciséis años, «tuvo una primera sensación de lo que sería disparar a una persona apuntó al casero que estaba cortando la hierba en la ladera de enfrente [...] llevó el dedo al disparador y se imaginó al casero doblando el cuerpo bruscamente hacia delante» (*Patria*, 164).

3.6 Recursos de atenuación – Clase 7

Las estrategias conversacionales de atenuación, junto a los mecanismos de énfasis estudiados en el capítulo anterior, constituyen un elemento fundamental del habla coloquial. Según Gaviño Rodríguez la atenuación, es «un mecanismo de mitigación del mensaje, por medio del cual se suaviza lo dicho para evitar tensiones, malentendidos, amenazas a la imagen propia y, sobre todo, a la ajena» (2008, 142).

Frecuentemente, se hacen coincidir las estructuras atenuantes con una relación interpersonal caracterizada por formalidad, y, por lo contrario, los recursos de intensificación con un alto grado de confianza e intimidad entre los interlocutores. Sin embargo, no siempre es así, puesto que, por ejemplo, hablar de un argumento delicado, pedir un favor importante, no estar de acuerdo con el otro interlocutor, o solicitar que se respeten las propias ideas, son situaciones muy comunes entre familiares y personas que se conocen o que mantienen una relación de amistad: en este caso, y a pesar de la

confianza que pueda haber entre los varios interlocutores, es común emplear recursos de atenuación para evitar que un diálogo se transforme en un debate o en una polémica (Gaviño Rodríguez 2008, 142).

Ahora bien, para empezar la lección el profesor escribe la palabra *estrategias de atenuación* en la pizarra y, a través de un breve *brainstorming*, recoge las opiniones y sugerencias a este respecto. Luego, solicita a los alumnos que se imaginen de encontrarse en la siguiente situación: has terminado los exámenes y después de tanto estudiar necesitas tomarte una pausa; por esto, y puesto que dentro de unos días será tu cumpleaños, has programado de pasar un fin de semana en montaña con tu pareja, lejos de cualquier molestia. Sin embargo, descubres que tu novia/o, junto a tus amigos están organizando una fiesta para ti: no te gustan las sorpresas y realmente necesitas un poco de relax. Tienes que hablar con tu muchacha/o y pedirle que aplase la fiesta: trata de hacerlo de manera que se ofenda lo menos posible, utilizando las estrategias de atenuación que conoces.

Los estudiantes, también en este caso, se enfrentarán al nuevo argumento a través de actividades creativas en las que, en un primer momento, no estarán disponibles reglas o pautas preestablecidas, y que inducen el aprendiz a formular sus propias conclusiones y aportar sus ideas, involucrándolo de pies a cabeza en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, para proceder con el ejercicio de *roleplay* (Balboni 2015, 183) —que ayuda a desarrollar la interacción y el diálogo— los alumnos tendrán que dividirse en grupos de tres personas: uno de ellos será el que desea anular la fiesta y el que tendrá que aplicar los recursos de atenuación, mientras que los otros dos interpretarán el papel de la pareja y de un amigo.

Regresando un momento a los mecanismos de memorización —tratados en los capítulos precedentes— se recuerda que la incorporación estable de un input adviene gracias a mecanismos de asociación, donde para memorizar x es necesario que x se parezca a y o que x sea el opuesto de y : en otras palabras, si x es el conjunto de recursos de atenuación y si el objetivo es el de lograr una memorización profunda de la nueva información, será oportuno hallar una y que ya se encuentre en la memoria y que sea antagónica respecto a x . En resumen, la pareja y el amigo serán llamados a aplicar las estrategias de intensificación estudiadas en la última clase.

Una vez terminado el ejercicio, dos o tres grupos compartirán sus diálogos y, gracias a la ayuda del profesor, se identificarán los principales recursos de atenuación empleados; asimismo, el enseñante proyectará la tabla 12 donde aparecen algunas oraciones extrapoladas de *Patria* que siguen dichas reglas. También en esta ocasión el alumno verá una correspondencia entre los contenidos de la novela y los temas de la UD.

RECURSOS DE ATENUACIÓN	PATRIA
No tomarse la plena responsabilidad de lo que se dice	«La pena es que se ha ido, porque <u>si de verdad pertenece</u> a ETA[...]tendría yo ahí a uno que me podría poner en contacto con los jefes» (224)
Relativizar: subrayar que lo dicho es un punto de vista personal y no general	« <u>Me parece</u> que tenía la cabeza reventada» (370) « <u>Yo creo</u> que le ha costado un momento acordarse de que su familia no nos habla» (223)
Justificarse o explicarse de otra manera	«Hay gente empeñada en hacernos daño. <u>Va a ser mejor</u> que no cojamos el teléfono» (372)
Estructuras impersonales	«Lo siento, Xabier. <u>No se ha podido</u> hacer nada» (372)
Uso del condicional o del imperfecto de cortesía	«A mí <u>me gustaría</u> que me dijeras si estaba o no consciente» (370)
Sufijos o partículas que modifican la morfología de las palabras	«A ver si duermo media <u>horita</u> » (371)

Tabla 12 - Recursos de atenuación

En el capítulo 48, Miren informa a Joxian que su amigo Txato ha muerto y lo hace de una manera muy brusca, fría y directa: para terminar la clase, los alumnos tendrán que dividirse en grupos de tres y escribir un nuevo diálogo entre Miren y Joxian usando las estrategias de atenuación vistas hasta ahora y ayudándose con las fichas de atenuación del *Ventilador* (2006, 51–52) (© pág. 150), que el profesor entregará a los alumnos al principio de la actividad.

Las tareas para la clase sucesiva serán leer los capítulos 2, 3, 6 y 4 de *Patria* y estudiar el capítulo “El discurso referido” de la Gramática de Francisco Matte Bon Tomo II (1995b, 321-28).

Resumen capítulo 2

Es un jueves por la tarde de octubre: Bittori apenas ha salido de la iglesia de San Sebastián y está regresando a su casa cuando una vecina —la misma que algunos años antes evitaba cruzarse con ella— la informa de que ETA ha comunicado que dejará de matar. La mujer recibe nuevamente la noticia gracias a una llamada por parte de su hijo: todos parecen estar contentos excepto ella; Bittori, a pesar de las recomendaciones de Nerea, no logra ser feliz, no puede olvidar lo ocurrido. Por eso se plantea ir al cementerio de Polloe para comunicar las novedades al Txato.

Resumen capítulo 3

Bittori se dirige al cementerio donde está enterrado Txato y le cuenta que ETA ha decidido dejar de matar; asimismo, le explica que ella necesita saber la verdad sobre su muerte y que, por este motivo, regresará al pueblo. Ni Xabier, ni Nerea están al tanto de las intenciones de su madre, pero Bittori ya ha tomado su decisión: «Tengo una gran necesidad de saber. La he tenido siempre. Y no me van a parar. Nadie me va a parar. Los hijos tampoco» (*Patria*, 24).

Resumen capítulo 6

Dos mujeres dentro de un autobús cotillean sobre el retorno de Bittori al pueblo: la mujer se entera del chismorreo, pero no le importa; regresar significa hacer un salto en el pasado y, por lo tanto, no sufrir es imposible. Lamentablemente, murmullos, silencios repentinos e indiferencia son los únicos hospederos que dan la bienvenida a Bittori: la iglesia, las calles, las persianas bajadas, el bar Pagoeta están envueltos en un muro de mutismo y de apatía. Bittori logra encontrar un poco de reposo sólo en su vieja casa: prepara la cena como si Txato aún estuviese vivo y se sienta cerca de la ventana a mirar lo que sucede por las calles. Está segura de que verá a Joxian o a Miren y su intuición se cumple: primero ve al que era el mejor amigo de su marido y después de algunas horas, la que era su amiga más íntima. «Y vino, claro que vino, casi a las doce y media. Se detuvo apenas un instante a la luz de la farola, mirando a la ventana [...] con las cejas enfadadas, y enseguida volvió por donde había venido» (*Patria*, 37).

Resumen capítulo 4

Miren escucha el noticiero: también ella está al corriente de que ETA ha decidido dejar de matar, pero, ajena a cualquier remordimiento, se preocupa exclusivamente por su hijo Joxe Mari y espera que algún día salga de la cárcel. Aparece el personaje de Arantxa: la mujer tuvo un derrame cerebral algunos años antes y por este motivo es incapaz de moverse autónomamente; está obligada a una asistencia constante y logra hablar sólo a través de un iPad. Joxian regresa a casa después de una tarde pasada a jugar en el bar Pagoeta: está bebido, pero cuenta a su mujer que ha visto una luz «en casa de esos» (*Patria*, 28). Es así que Miren se entera del regreso de Bittori al pueblo.

3.7 Discurso referido – Clase 8

3.7.1 Clase 8a

En los capítulos anteriores se ha hablado de las características principales del lenguaje coloquial y de los recursos de intensificación y atenuación que lo califican: todos estos elementos están relacionados con el núcleo temático que sostiene la entera UD, es decir, la comunicación. En efecto, cada aspecto de la vida de una persona está impregnado de comunicación, y uno de los actos que se cumplen cuando se comunica con otro individuo es referir las palabras de otras personas, pronunciadas en un momento diferente y anterior con respecto a la circunstancia actual.

Francisco Matte Bon, en el capítulo “El discurso referido” (1995b, 321-28) —que los alumnos tienen que haber estudiado en clase— insiste mucho en un aspecto que normalmente no aparece en las gramáticas, las emociones:

Es fundamental preguntarse por qué y para qué se están contando las palabras al otro [...] dichas emociones desempeñan un papel fundamental, ya que son las que determinan en gran medida las elecciones y decisiones por parte del hablante en lo que se refiere a contar o filtrar el discurso directo inicial y al modo de contarlo. (1995b, 321)

Efectivamente, es difícil repetir exactamente las mismas palabras que ha dicho otra persona, a menos que no se quiera hacer hincapié en el efecto que han causado estas mismas palabras en el protagonista del nuevo diálogo: y es exactamente este el ejemplo a partir del cual se ha construido

la tabla número 13, en la que aparecen algunas casillas llenas y otras vacías para que los propios estudiantes puedan rellenarlas durante la lección.

Queriendo resumir los aspectos más importantes del tema de la clase número 8 se puede afirmar que en el momento en el que se pasa del discurso directo (DD) al discurso indirecto (DI) hay unos elementos fundamentales que considerar: en primer lugar, el hecho de que cuando dos o más personas hablan ejecutan tres tipos básicos de actos, esto es, *declarar*, *preguntar* (solicitar una información) y *pedir* (requerir a alguien que haga algo) (Chamorro Guerrero et al. 2006, 177); en segunda instancia, que la intención comunicativa y los sentimientos de la persona que habla y de la persona que refiere el diálogo pueden ser diferentes, así como son diversas las situaciones temporales y espaciales en las que adviene la comunicación; y para terminar, que dichas desigualdades influyen en el contenido del mensaje final, que está compuesto —entre varios elementos— por tiempos verbales, pronombres, adverbios temporales y espaciales, todos sujetos a una mutación (Matte Bon 1995b, 322-23).

Ahora bien, antes de poner manos a la obra, el profesor comienza la clase proponiendo una actividad de *expectancy grammar* que, como se ha comentado precedentemente, desarrolla los mecanismos que activan la comprensión: llegados a este punto, los alumnos tendrán que haber leído los capítulos 2, 3, 6 y 4 donde, en breve, Bittori regresa a su pueblo para conocer la verdad sobre el asesinato de su marido; durante la lección se proyectarán las páginas 35-37 y 62-64 del cómic de Toni Fejzula (© pág. 153) y se leerán y observarán las viñetas. En suma, los alumnos tendrán a disposición dos códigos —el textual y el gráfico— para poder deducir los eventos de los capítulos 15 y 25 de la novela: la comparación entre lo inferido y lo efectivo —que será explicado por el enseñante— genera comprensión.

Una vez terminado el precalentamiento, el profesor proyecta la tabla número 13 y analiza, junto a los alumnos, la única raya que está completamente rellena: la frase «Que no vengas» (*Patria*, 120) se refiere a la petición que don Serapio hace a Bittori, en el capítulo 25 de la novela, algunos días después que la mujer ha regresado a su pueblo para conocer toda la verdad sobre el asesinato de Txato. Su reaparición ha causado una «cierta inquietud» (*Patria*, 119) en los paisanos, sobre todo en Miren que ve el regreso de su ex mejor amiga, como una ofensa y un desafío; y es por este motivo que el cura, bajo la solicitud de la misma Miren, visita a Bittori para convencerla de que deje su casa y regrese a San Sebastián, donde ha vivido por muchos años después de la muerte de su marido. Cuando Bittori va al cementerio a contar al Txato lo que le dijo don Serapio, reproduce las mismas

palabras del cura: «Así me lo dijo. Que no vaya al pueblo para no entorpecer el proceso de paz» (*Patria*, 120).

Según Matte Bon, y según lo comentado anteriormente, cuando se pasa de un DD a un DI, raramente se repite exactamente lo que se ha dicho: en efecto, el estudioso afirma que «muchas veces, [...] resumimos y nos concentramos en lo que a nosotros nos interesa o nos parece más importante» (1995b, 321), y efectivamente, es lo que hace Bittori en la mayoría del DI que transmite a Txato. ¿Por qué, entonces, en este caso las palabras dichas y referidas son exactamente las mismas?: esta podría ser la primera pregunta que el profesor haga a sus alumnos, de manera que se concentren, no sólo en el aspecto gramatical sino también en la esfera emotiva. Es evidente que las palabras *no vengas* hayan infundido una indignación, una rabia y un enojo profundo en Bittori, y que, por este motivo, la mujer haya decidido repetirlas cambiando sólo la persona gramatical (de *tú* a *yo*) y el verbo (de *venir* a *ir*): asimismo, la fórmula de introducción intensificadora «Así me lo dijo» (*Patria*, 120) y el mantenimiento del mismo tiempo verbal en subjuntivo presente, confirman la hipótesis del impacto emotivo que pueden tener las palabras.

Resultaría interesante recordar a los alumnos que Bittori podría haber dicho *Así me lo dijo. Que no fuera al pueblo* usando el subjuntivo imperfecto y no el subjuntivo presente o *Así me lo dijo: que no vengas*, haciendo un calco de las palabras de don Serapio y, consecuentemente, aumentando la carga enfática de la oración.

A este propósito Matte Bon aclara que:

Si empleamos el imperfecto, subrayamos más el hecho de que se trata de palabras de otro que estamos repitiendo; con el presente, por el contrario, repetimos más los conceptos que ya hemos hecho nuestros, borrando, en cierta medida, el hecho de que ha habido transmisión de información. (2020b, 323)

Bittori no tiene ninguna duda sobre las palabras de don Serapio, más bien, sufre por ellas y por eso el presente de indicativo es más adecuado a la hora de referir el DI al Txato.

Ahora bien, en base a las reglas del discurso referido —que los alumnos han estudiado en casa y que serán complementadas con la tabla de «correlaciones verbales entre DD y DI» (Pérez Vázquez 2017, 108)³¹ (© pág. 152), que el profesor proporcionará a los alumnos al principio de la lección— los estudiantes tendrán que analizar dos conversaciones que cubren todo el capítulo 25 de la novela: el diálogo entre don Serapio y Bittori y el relativo discurso indirecto que Bittori hace en la tumba de

³¹ La tabla del cambio de las correlaciones verbales entre DD y DI ha sido tomada de María Enriqueta Pérez Vázquez (2017).

Txato. Los alumnos, en grupos de tres, tendrán que dividir un folio en dos columnas, escribiendo discurso directo a la izquierda y discurso indirecto a la derecha, y tendrán que examinar, frase por frase, los cambios que hay entre los dos estilos, siguiendo los criterios ilustrados en la tabla 13.

DISCURSO DIRECTO	DISCURSO INDIRECTO	Declarar/ Pedir Preguntar/	Cambio de persona gramatical	Cambio de tiempo verbal	Cambio espacial	Aparición de fórmula de introducción
—	«Dijo que ha llegado el tiempo que nos perdonemos los unos a los otros» (<i>Patria</i> , 121)	Declarar	—	—	—	—
«Que no vengas» (<i>Patria</i> , 120)	«Así me lo dijo. Que no vaya al pueblo para no entorpecer el proceso de paz» (<i>Patria</i> , 120)	Pedir	<u>Tú</u> Yo	<u>Subjuntivo presente venir</u> Subjuntivo presente ir	<u>Aquí</u> Allá	Así me lo dijo
«Bittori, por el amor de Dios, ¿para qué hurgas en esa herida?» (<i>Patria</i> , 121)	—	Preguntar	—	—	—	—
—	«Y cuando le pregunté a quién tengo yo que pedir perdón, respondió que a nadie» (<i>Patria</i> , 121)	—	—	—	—	—
«Dile a la persona que te ha mandado visitarme que no pararé hasta conocer todos los detalles relativos al asesinato de mi marido» (<i>Patria</i> , 121)	—	—	—	—	—	—

Tabla 13 - Discurso referido

Una vez, completado este primer ejercicio, los estudiantes tendrán que imaginar que don Serapio comunique la conversación que ha tenido con Bittori a Miren y escribir un

diálogo tanto en DD como en DI: gracias a dicha actividad, no sólo profundizarán los aspectos gramaticales y más prácticos del discurso referido y la diferencia respecto al discurso directo, sino que emplearán técnicas para realizar una producción escrita, y, sobre todo, serán llamados a usar su fantasía y su inventiva.

Resumen capítulo 15

Bittori cuenta a Txato la reacción del pueblo frente a su regreso: pone un geranio rojo en el balcón para que todos sepan que ha vuelto y va al bar Pagoeta donde se topa con una aparente indiferencia. Cuando sale a la calle ve a Arantxa paralizada y en silla de ruedas, acompañada por una señora: la muchacha la saluda, pero ella no tiene el valor de corresponder la cortesía, ni de preguntarle la causa de su condición. Bittori recuerda que Arantxa ha sido la única de su familia que se ha apiadado frente a la muerte de Txato: «Arantxa ha sido siempre para mí la mejor de esa familia [...] La más sensata y normal de todos ellos, y la única, como te he contado alguna vez, que se compadeció de mí y de nuestros hijos» (*Patria*, 74)

Resumen capítulo 25

Después de algunos encuentros con viejos conocidos, de falsos elogios y de un fingido interés general, llega el turno de don Serapio. Durante una de sus habituales confesiones con el difunto esposo, Bittori cuenta la visita del cura y su sorprendente y aterradora solicitud: «¿Qué quieres de mí? [...] Que no vengas. [...] Durante una temporada, hasta que las aguas vuelvan a su cauce y haya paz» (*Patria*, 120). Bittori intuye que la petición del cura y su misma presencia se deben a la súplica de otras personas y lo advierte de que no dejará el pueblo hasta que no conozca todos los detalles del asesinato de Txato.

3.7.2 Clase 8b

En la siguiente clase, el profesor proyectará el primer episodio de *Patria*, una serie de HBO³² basada en la novela en estudio, escrita por Aitor Gabilondo (2020) y dirigida por Félix Viscarret y Óscar Pedraza: la serie está compuesta por ocho capítulos, y los primeros dos, que se estrenaron en España el 27 de septiembre de 2020, serán material de estudio para la presente unidad didáctica.

La visión de los episodios sirve principalmente para hacer un resumen de los principales eventos de la novela y para verificar y entrenar la destreza de la comprensión auditiva de los aprendices; además, emplear un recurso audiovisual comportaría un mayor involucramiento del estudiante en su proceso de aprendizaje y el mantenimiento de la motivación, gracias a la atractiva que puede derivar de una actividad similar.

El primer episodio de la serie termina exactamente en la escena del último capítulo leído en clase por los alumnos, a través del cómic de Toni Fejzula: después de la inesperada cita de don Serapio, Bittori pone unos geranios en la ventana, lanzando al pueblo el mensaje bien claro que ha regresado.

Para la clase sucesiva los alumnos tendrán que leer los capítulos 49, 102 y 107 de la novela.

Resumen capítulo 49

Después de veinte años Bittori logra hablar con Joxian: la mujer evoca los días en los que ella, Miren, Joxian y Txato fueron amigos, y es precisamente por los viejos tiempos que pide a Joxian un favor; Bittori necesita saber si fue Joxe Mari el que disparó a Txato, porque el muchacho fue avistado por el propio empresario el día en que hubo el asesinato: «Pregúntaselo de mi parte, Joxian. Pregúntale la próxima vez que lo visites si fue él quien disparó [...] Y dile que si me pide perdón se lo concederé» (*Patria*, 238).

Resumen capítulo 102

Bittori escribe una carta a Joxe Mari solicitándole detalles sobre la muerte de Txato y vuelve a visitar a Joxian: le entrega el mensaje y le pide que lo transmita a su hijo; sin

³² Los datos sobre la serie *Patria* han sido recogidos de ANSA, *Esquire* y *GQ*; las notas de dichas páginas se consiguen en la sitografía final de la presente tesis.

embargo, Joxian casi no ve a Joxe Mari y por esto entrega la carta a Miren. Bittori regresa varias veces a la huerta —donde Joxian cría unos conejos— para ver si el hombre tiene novedades, pero no lo encuentra: afortunadamente, Arantxa logra ponerse en contacto con Bittori y le explica que Miren ha roto la carta y que es mejor que escriba directamente a Joxe Mari, enviando la carta a la cárcel.

Resumen capítulo 107

Miren discute con Arantxa, porque sabe que, a menudo, se reúne con Bittori para hablar de Joxe Mari y del asesinato de Txato: trata de despedir a Celeste —la cuidadora—, pero su hija no se lo permite. Bittori cuenta a Arantxa que ha recibido respuesta por parte de Joxe Mari: en un primer momento el muchacho no quiere colaborar y resulta ofensivo e insensible; sin embargo, logra escribir una segunda carta de la que se desprende un cambio de postura y una pequeña abertura al diálogo. A pesar de todo, Bittori aún no ha recibido las disculpas por parte del joven y por eso Arantxa decide escribir una carta a su hermano para que pida perdón a la viuda de Txato.

3.8 Hablar del pasado – Clase 9

En el capítulo anterior se ha profundizado el tema del discurso referido que está profundamente vinculado a la narración del pasado: cuando se describen eventos que se han vivido —o que han vivido otras personas— o se exponen determinadas situaciones, no sólo se usa el discurso indirecto, para reproducir las palabras que han sido pronunciadas, sino que, más en general, se habla del pasado. Dicho acto comunicativo es muy común y se aplica, por ejemplo, cuando se cuenta lo que ha ocurrido en el trabajo después de una jornada difícil, cuando se retoman las últimas noticias del día, o cuando los abuelos recuerdan los viejos tiempos; en suma, frecuentemente, las experiencias pasadas regresan al presente y lo hacen de manera diferente.

Para introducir el tema, el profesor hace ver el video “Cómo conocí a tu madre Cap.1”, publicado en YouTube por Donovan Jair Palacios Juárez (2019), tomado de la famosa serie *How I met your mother*, en la que Ted Mosby cuenta a sus hijos su pasado y cómo conoció a su esposa: el material es perfecto —también para un eventual uso personal y

no didáctico— porque hace ver cómo una persona, en este caso Ted, habla de su pasado. Antes de comenzar el video, el profesor solicita a los alumnos que —a través del *scanning* (Balboni 2015, 168-69)— se concentren en los tiempos verbales del pasado, que usa el protagonista, y que se han resumido en la tabla número 14.

HABLAR DEL PASADO	VIDEO
Pretérito imperfecto de indicativo	«Hace 25 años antes de ser papá <u>yo tenía</u> otra vida»
Pretérito indefinido	« <u>Fue</u> en el 2005»
Pretérito imperfecto de indicativo	«Yo <u>tenía</u> 27 años»
Pretérito imperfecto de indicativo	«Y <u>comenzaba</u> como arquitecto»
Pretérito imperfecto de indicativo	« <u>Vivía</u> en Nueva York con Marshall, mi mejor amigo del colegio»
Pretérito imperfecto de indicativo + cuando + Pretérito indefinido	«Mi vida <u>era</u> buena <u>cuando</u> el tío Marshall <u>decidió</u> arruinar todo»
Condicional presente (futuro del pasado)	«El tío Marshall <u>tomaría</u> el gran paso de su vida y..»
Pretérito indefinido	«Yo, idiota, <u>llamé</u> al tío Barney»
Pretérito indefinido	«¿Ya <u>te olvidaste</u> lo que te <u>dije</u> la noche que <u>nos conocimos</u> ?»

Tabla 14 - Hablar del pasado

Para hablar del pasado se emplean —entre los varios recursos— cuatro tiempos verbales principales (Matte Bon 1995b, 163): el pretérito perfecto, el pretérito indefinido, el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto; ¿Cómo se tienen que usar y en qué ocasión? Teniendo los alumnos de la clase en objeto un nivel avanzado de lengua, seguramente han enfrentado dicho argumento varias veces a lo largo de su carrera escolar: por este motivo, y también para continuar con el método inductivo, en primer lugar, se solicitará a los estudiantes que observen las frases de la tabla 14 y que expliquen la diferencia de uso entre los varios tiempos verbales. Se asociará, por lo tanto, la descripción de hechos habituales al imperfecto y la narración de eventos pasados completos y terminados al indefinido.

Por otra parte, el video presenta otros tiempos verbales y estructuras que sirven para referirse al pasado: en concreto, introduce la configuración *imperfecto de estar + gerundio + cuando + pretérito indefinido* para poder describir un proceso en desarrollo, ocurrido en un tiempo pasado, que ha sido interrumpido por otro evento; más precisamente, Ted estaba viviendo unos años bellísimos (evolución) cuando su amigo

Marshall de pronto interrumpe este proceso y decide casarse con su novia. El arquitecto afirma: «Mi vida era buena cuando el tío Marshall decidió arruinar todo», por lo tanto, usa el *imperfecto de indicativo* y no el imperfecto de *estar* + *gerundio*; sin embargo, no resulta difícil transformar la frase en, *Todo estaba yendo perfectamente cuando el tío Marshall decidió arruinar todo*.

Otro ejemplo presentado por Ted es el uso del condicional presente para hablar del pasado: en español, cuando desde el presente se habla de un futuro con respecto a un momento pasado se emplea el condicional presente; de hecho, Ted dice, «El tío Marshall tomaría el gran paso de su vida». Ahora bien, en italiano no funciona de la misma manera: en efecto, —retomando las explicaciones del propio Matte Bon (1995a, 44)— los italianos usan el condicional compuesto para hablar del futuro del pasado anteriormente mencionado, y por lo tanto dirían, *Lo zio Marshall avrebbe fatto il grande passo della sua vita*. Asimismo, queriendo detenerse un momento en una reflexión comparativa entre los dos idiomas, si en español se usa el condicional presente para formular hipótesis sobre un momento pasado —«Quién sabe por qué no llegaron anoche.../Ya sabes cómo son ...Saldrían tarde, y perderían el tren...» (Matte Bon 1995a, 44)— en italiano se emplea el futuro perfecto; en efecto, la frase anterior se traduciría así: *Chissà perché non sono arrivati ieri notte .../Lo sai come sono... Saranno usciti di casa tarde e avranno perso il treno*.

Una vez concluido el análisis del video, el profesor proporcionará la ficha³³ *Hablar del pasado* (© pág. 159) en la que los alumnos tendrán que unir las ocasiones en las que se usa un verbo con el tiempo verbal correspondiente: de esta manera, el avión que lleva la pancarta *Cuando nos referimos a «hechos terminados en un momento anterior a otro momento en el pasado»* (Alonso Raya et al. 2005, 136) tendrá que llegar a la nube del pluscuamperfecto de indicativo. También en este caso, se ha decidido optar por una

³³ La actividad ha sido preparada con la aplicación Wordwall y tiene dos versiones: una de ellas es imprimible y ha sido incluida en el capítulo de los materiales de la unidad didáctica, al final del presente documento; la segunda es interactiva y consiste en arrastrar y soltar cada uso en el grupo correcto, correspondiente a un determinado tiempo verbal. El enlace del juego *Ordenar por grupo* es: <https://wordwall.net/es/resource/9515693>

actividad lúdica que crea placer y que por lo tanto aumenta interés y motivación en el aprendiz.

Después de haber concluido esta primera parte, en la que los alumnos recuperan las reglas principales de la narración del pasado, el profesor retoma *Patria* y propone el episodio del capítulo 49 en el que, después de veinte años, Bittori finalmente habla con Joxian y recuerda los tiempos pasados, cuando eran amigos: los alumnos tendrán que analizar el diálogo entre los dos personajes, identificando el tiempo verbal y el motivo por el cual se ha empleado dicho tiempo. Se propone un ejemplo de análisis en la tabla número 15, en la que se ha examinado la frase: «Cambió una rejilla roñosa por otra nueva y estaba sacando las jaulas fuera de la caseta para que se aireasen cuando la vio, parada con su bolso y su cara mustia a la entrada de la huerta» (*Patria*, 234).

VERBO	TIEMPO VERBAL	USO
Cambió	Pretérito indefinido	Para contar sucesos pasados que nos interesa contar en sí
Estaba sacando ... cuando la vio	Imperfecto de estar + gerundio	Para insistir sobre el hecho de que nos situamos dentro de un proceso en desarrollo
	Pretérito indefinido	El proceso en desarrollo se interrumpe por la llegada de un elemento/acción/ personaje
(Estaba) parada	(Imperfecto de estar) + participio pasado	Para describir una situación del pasado

Tabla 15 - Análisis narración del pasado

Tomando como modelo la tabla 15, los alumnos, divididos en grupos de tres, analizarán dos pasajes importantes de los capítulos 49 (págs. 236-37) y 102 (págs. 512-13) donde Bittori habla del pasado: con Joxian, cara a cara, y con Joxe Mari, a través de una carta. Una vez concluido este ejercicio, y para seguir practicando las pautas de narración del pasado, los estudiantes serán llamados a relatar un episodio, pero a partir de dos coordenadas temporales diferentes: el profesor escoge un tema de actualidad —que en este caso es el asalto al Capitolio en Estados Unidos del 6 de enero de 2021— y pide a los alumnos que preparen un monólogo escrito en el que cuentan los eventos; los alumnos

trabajarán en grupos de tres personas, pero una parte de la clase tendrá que exponer el relato como si fuese aún el 6 de enero de 2021, mientras que la otra tendrá que hacerlo como si fuese el 6 de enero de 2022. Al final de la actividad, dos voluntarios presentarán su propuesta a la clase: los textos serán proyectados en la pizarra de manera que todos puedan verlos y para que resulte más fácil identificar las diferencias y los elementos en común.

Para terminar, y antes de concluir esta sección, es importante que el profesor subraye que, a pesar de las pautas generales sobre el uso de los tiempos verbales para describir una situación pasada, y dependiendo de varios factores —entre los cuales, por ejemplo, la zona geográfica—, es posible que las reglas anteriormente mencionadas no se respeten: concretamente, piénsese en el uso del *passato remoto* entre los sicilianos y los vénéto; para los primeros es normal decir *ieri ti mandai un messaggio vocale*, mientras que para los segundos sonaría pomposo e inapropiado, puesto que usan el *passato prossimo* incluso para eventos que se han concluido en un pasado lejano (Daina y Savigliano 2009, 107). Análogamente, en el español hablado en América, por ejemplo, es muy frecuente emplear el pretérito indefinido de indicativo para referirse a eventos relacionados con el presente, y por este motivo es normal decir *esta mañana fui a la panadería* en lugar de *esta mañana he ido a la panadería* (Moreno Fernández 2017, 49). En resumen, es fundamental que los estudiantes comprendan que existen unas reglas claves de la lengua, y que, sin embargo, dichas pautas pueden mutar dependiendo de factores sociales, geográficos, temporales y situacionales.

Las tareas para la clase sucesiva serán leer los capítulos 92, 113, 122 y 123 de *Patria*.

Resumen capítulo 92

Miren visita a Joxe Mari en la cárcel: le explica que Bittori ha regresado al pueblo y que quiere saber si ha sido él a matar a Txato. Joxe Mari rememora el día del asesinato: por fin, se descubre que el joven tenía que encargarse de matar al empresario, pero que cuando estuvo cara a cara con el viejo amigo de su padre, no logró concluir la misión. Fue así que Joxe Mari no saludó a Txato y regresó hacia un coche donde lo esperaba Patxo, un miembro del comando Oria de ETA, en el que también estaban Joxe Mari y Txopo. Patxo propuso a Joxe Mari intentar matar nuevamente a Txato y el joven dio su consentimiento:

«Vale, pero entonces tú te metes en la cabina telefónica y yo espero en el coche. Hoy ya me he mojado lo suficiente» (*Patria*, 457).

Resumen capítulo 113

Joxian visita, por primera vez después del asesinato, la tumba de su amigo Txato: cumple con la promesa que ha hecho a su hija y compra unas flores para el difunto. Bittori lo acompaña durante la visita al cementerio y lo informa de que Joxe Mari le ha escrito unas cartas en las que le pide perdón y en las que le confirma que no ha sido él a disparar a Txato. Joxian, taciturno y amargado, regresa a su casa llorando.

Resumen capítulo 122

«Solo en su celda, Joxe Mari, 43 años, diecisiete de ellos en prisión, abandonó ETA [...] Y eso, medio año antes del anuncio, por parte de la organización, del cese definitivo de la actividad armada» (*Patria*, 624). A lo largo del capítulo se descubre que la decisión de Joxe Mari —de abandonar ETA y de pedir perdón a Bittori— se debe también a la intervención de Arantxa, quien le manda una fotografía en la que le hace ver su cárcel: su cuerpo, paralizado a causa de un ictus. La diferencia es que Arantxa, al contrario de Joxe Mari, no es culpable de ningún crimen y no merece ninguna condena. Es importante subrayar, también, que Joxe Mari tiene miedo de pedir disculpas: teme la reacción del pueblo y que «empiecen a hablar mal de él y le quiten su foto de la Arrano Taberna» (*Patria*, 628).

Resumen capítulo 123

Xabier acompaña Bittori al cementerio: llueve como el día en que asesinaron a Txato. Bittori explica a su marido la importancia de la intervención de Arantxa en la decisión de Joxe Mari de enviarle la siguiente carta:

Kaixo, Bittori. De acuerdo con el consejo de mi hermana, te escribo. Yo soy de pocas palabras, así que voy al grano. Os pido perdón a ti y a tus hijos. Lo siento mucho. Si *podría* dar marcha atrás al tiempo, lo haría. No puedo. Lo siento. Ojalá me perdones. Ya estoy cumpliendo mi castigo. Te deseo lo mejor, Joxe Mari (*Patria*, 632).

3.9 El subjuntivo – Clase 10

La clase 10 está dedicada a uno de los temas más delicados de la gramática española, el subjuntivo: a pesar de su robusta presencia en varias estructuras lingüísticas —y, de hecho, se ha encontrado varias veces a lo largo de toda la unidad didáctica— dicho tiempo verbal constituye un dolor de cabeza tanto para los alumnos como para los profesores, porque ofrece tantas reglas cuantas excepciones; sin embargo, y a pesar de su reputación, es fundamental adentrarse en sus meandros para comprender su importancia.

Para introducir el argumento, y frente a la notoria complejidad del subjuntivo, el profesor adopta una estrategia de desdramatización: se encomienda a la comicidad de la canción italiana, de Lorenzo Baglioni (2018), *Il Congiuntivo*, en la que el cantante expone la dificultad de los propios nativos en la práctica de dicho tiempo verbal.

Una vez roto el hielo, y establecido una atmósfera más relajada, que facilite el aprendizaje, el enseñante repropone el recurso de la canción, pero en español: *A Dios le Pido*, publicada en YouTube por Juanes (2009), contiene una serie muy larga de peticiones que el sujeto hablante presenta a Dios: «A Dios le pido que te quedes a mi lado y que más nunca te me vayas [...] que si me muero sea de amor y si me enamoro sea de vos» (Angolotesti s. f.).

Queriendo abrir un pequeño paréntesis sobre la justificación didáctica de la apelación a una canción, se retoman las palabras de Caon y Spaliviero:

La canzone [...] ha delle potenzialità didattiche molto specifiche [...] è un materiale autentico di lingua, (inter)cultura e letteratura [...] permette di: a. facilitare la memorizzazione grazie a quattro elementi strutturali quali la melodia, la rima, la ripetizione e la ridondanza; b. coinvolgere maggiormente dal punto di vista affettivo-motivazionale [...] c. lavorare su aspetti sociolinguistici [...] d. lavorare su morfosintassi e fonetica [...].
(2015, 97–100)

En el caso que se está tratando, se recurre a la canción principalmente para facilitar la interiorización de la forma del subjuntivo y para capturar el interés del aprendiz proponiéndole un material auténtico de lengua que contiene el argumento de estudio.

Ahora bien, los estudiantes tendrán que concentrarse en las estructuras de la canción que contienen el subjuntivo y explicar, según ellos, qué tipo de configuraciones son y cuál es su objetivo: la finalidad es que los propios aprendices lleguen a la conclusión de que, en este recurso, el subjuntivo tiene un propósito bien definido y que se presenta bajo la forma de una solicitud, una demanda, un encargo.

A este punto, el profesor escribe en la pizarra la palabra *subjuntivo*: los alumnos tendrán que recuperar toda la información que tienen sobre dicho concepto —que deriva también de su nivel de lengua— y explicar a qué sirve, cuáles son sus usos principales, cuál es la diferencia respecto al indicativo. El profesor toma nota de lo que se dice construyendo un diagrama de araña alrededor del término.

Ahora bien, es importante que los alumnos sepan que existen varios modos para poder explicar y definir el subjuntivo: por ejemplo, Daina y Savigliano precisan que «il congiuntivo è il modo che esprime tutto quanto è soggettivo: l'incertezza, la possibilità, il dubbio, il desiderio» (2009, 110); en el *Ventilador*, en cambio, se especifica que:

En español, un Indicativo es siempre una declaración de lo que alguien sabe o piensa. Un Subjuntivo es sólo la mención de una idea para decir algo sobre ella [...] siempre representa una idea virtual, es decir, algo que no queremos o podemos presentar como una afirmación o una suposición, y siempre está subordinado a una matriz (*Llueva, solo, no tiene sentido*). (Chamorro Guerrero et al. 2006, 172-73)

Por otra parte, Matte Bon detalla que:

La característica esencial que distingue al subjuntivo de todos los demás tiempos del español es que no presenta informaciones nuevas. El enunciador pone los verbos en subjuntivo cuando sólo se quiere referir a la relación entre un sujeto y un predicado, sin dar informaciones sobre el sujeto del verbo. Al contrario, con los verbos en indicativo o en condicional tenemos informaciones nuevas sobre el sujeto de cada verbo. (1995a, 49)

A este punto será conveniente analizar una situación concreta para poder adentrarse en el tema: Miren y Bittori, en el capítulo 65, aún son amigas, y la primera cuenta cómo se siente después del registro de la policía, ocurrido unos días antes; en la tabla número 16, se citan algunas frases para ilustrar la diferencia entre indicativo y subjuntivo y algunos mecanismos de funcionamiento del subjuntivo.

PRATRIA	ANÁLISIS
«Desde la noche del registro <u>no se sentía a gusto en su casa</u> » (310)	Contexto
«Algo <u>ha cambiado</u> entre nosotros» (310)	Afirmación 1 sobre el contexto: indicativo
«Y Joxian y yo, pues qué quieres que te diga, <u>de un tiempo a esta parte no congeniamos</u> » (311)	Afirmación 2 sobre el contexto: indicativo
«Le habrá afectado lo de Joxe Mari» (311)	Vuelta al contexto
«¿Afectado? Le ha hundido. <u>Todo lo que te cuente es poco.</u> » (311)	Aparición de subjuntivo 1
«Y tú, ¿cómo llevas el asunto?» (311)	Vuelta al contexto
«Ah, yo estaré siempre con mi hijo <u>pase lo que pase</u> » (311)	Afirmación 3: indicativo + aparición de subjuntivo 2
«Claro que <u>prefiero tenerlo cerca y que trabaje y forme una familia</u> » (311)	Aparición de subjuntivo 3

Tabla 16 - Subjuntivo 1

En primer lugar, aparece un contexto y es el del registro que ha hecho la policía en casa de Miren a causa de la entrada de Joxe Mari en ETA; Miren explica que no se siente bien en su casa después de la inspección de los agentes y hace una primera afirmación utilizando el indicativo: «Algo ha cambiado entre nosotros» (*Patria*, 310); esta oración coincide con la definición del *Ventilador* y de Matte Bon porque, por una parte es «una declaración de lo que alguien sabe o piensa» (Chamorro Guerrero et al. 2006, 172) y por la otra, es una información nueva sobre el sujeto; de hecho, el lector se entera de que la relación entre los componentes de la familia ha mutado. Lo mismo ocurre con la afirmación 2: Joxian y Miren no se la pasan bien últimamente y también esta es una novedad. A este punto, Bittori regresa al contexto inicial y hace una suposición sobre el estado de ánimo de Joxian con respecto a las acciones de su hijo: el hecho de volver al tema original es fundamental porque, según lo afirmado por Matte Bon, permite la entrada en escena del subjuntivo; concretamente, Miren, dice que «todo lo que te *cuente* es poco» y no «todo lo que te *cuento* es poco», es decir, no es una novedad lo que está contando a su amiga; Bittori ya conoce la situación y ha recibido una serie de aclaraciones. Este subjuntivo confirmaría la *idea virtual* del *Ventilador*, en la medida que ese *todo* aún no es real, sino que es una identidad no identificada (2006, 193). La segunda pregunta de Bittori lleva a una nueva información, expresada en indicativo —Miren apoyará siempre a su hijo— y al segundo subjuntivo: también en este caso, *pase lo que pase* es una idea

virtual que requiere el subjuntivo. Para terminar, Miren exterioriza el deseo de que su hijo trabaje y forme una familia, confirmando el matiz subjetivo del subjuntivo propuesto por Daina y Savigliano (2009).

Ahora bien, aclaradas unas primeras nociones básicas, se puede afirmar que, en línea general, las definiciones de Daina y Savigliano (2009), el *Ventilador* (2006) y Matte Bon (1995a; 1995b) se complementan y que el subjuntivo reúne los conceptos principales presentados en los tres libros de texto mencionados: el subjuntivo tiene que ver con *tutto ciò che è soggettivo*, con ideas virtuales y «no presenta informaciones nuevas» (Matte Bon 1995a, 49).

¿Pero existe una definición que describa de manera exhaustiva todos los aspectos de dicho tiempo verbal? ¿Y a qué se debe toda esa dificultad que flamea entorno al subjuntivo?

Para poder responder a estas preguntas probablemente se necesitaría el espacio de otra tesis, y es este el motivo por el cual se ha decidido proponer una actividad de reflexión y de análisis, en lugar de una tarea ejecutiva: el profesor ilustrará algunas frases extrapoladas de *Patria* y las analizará junto a los alumnos, revelando algunos elementos en contraste con respecto al italiano y exponiendo algunos conceptos principales y reglas de oro del subjuntivo.

La tabla número 17 contiene varias frases, tanto en indicativo como en subjuntivo, que han sido seleccionadas de manera que cumplan con las ocho categorías presentadas por el esquema de introducción al subjuntivo del *Ventilador* (2006, 173) (© pág. 160): la intención no es entregar la ficha a los alumnos, sino que los estudiantes, divididos en grupos de tres o cuatro personas, traten de definir estas frases, dándole un título o una etiqueta. Por ejemplo, las oraciones «Un muxu grande y espero que estéis orgullosos» (*Patria*, 68) y «Que dejen de hacer sufrir a la gente y defiendan lo suyo sin matar» (*Patria*, 19) pertenecen a la misma categoría porque ambas manifiestan la voluntad o el deseo de obtener algo, corresponden con un ámbito subjetivo y una idea virtual, y presuponen un contexto anterior al cual no se añade ninguna información nueva.

Durante el análisis de las frases, el profesor podrá concentrar la atención sobre algunos detalles: en particular, —quedando en el ejemplo anterior— en la primera oración se nota la forma clásica del subjuntivo, en la que el verbo es dependiente de una matriz —espero + subjuntivo—; mientras que la segunda presenta una estructura más autónoma que sugiere la existencia de un contexto anterior que justifica su uso.

FRASES PATRIA	Quiero obtener un objetivo	Afirmo algo	Supongo algo (creo que)	Considero la posibilidad de que...	Rechazo que...	Hago una valoración sobre algo	Referente conocido	Referente desconocido
«Un muxu grande y espero que estéis orgullosos» (68)	✓							
«La verdad, no creo que ellos educaran a sus hijos en el odio» (69)					✓			
«Vienen a buscarnos» (247)		✓						
«Yo, por mi hijo, me meto donde haga falta» (307)								✓
«Soy la madre de mi hijo. <u>Es normal que yo quiera</u> saber dónde se ha metido» (307)						✓		
«Lo que tu prefieras no interesa a nadie» (308)								✓
«Pues es mi hijo y no quiero que llegue el invierno y pase frío» (308)					✓			
«Que dejen de hacer sufrir a la gente y defiendan lo suyo sin matar» (19)	✓							
«Lo mejor es que olvidemos» (237)						✓		
«Cree que nuestros hijos han entrado en la lucha armada» (302)			✓					
«Dile a la <u>persona que te ha mandado visitarme</u> que no pararé...» (121)							✓	
«Supongo que estáis en contra» (129)			✓					
«A mí no me extrañaría que algunos de tus obreros le haya pasado a ETA datos tuyos» (151)				✓				

Tabla 17 - Subjuntivo 2

Haciendo estas pequeñas/grandes puntualizaciones, los alumnos podrán entender más fácilmente que la regla «El subjuntivo [...] siempre está subordinado a una matriz» (Chamorro Guerrero et al. 2006, 173) no es aplicable al 100% de las veces; y es precisamente este el motivo por el cual se ha tomado la ficha del *Ventilador* simplemente como inspiración, y no como modelo absoluto.

Ahora bien, además de analizar las frases propuestas en la tabla 17, los alumnos tendrán que traducir las oraciones en italiano para poder apreciar y notar dos grandes interferencias entre italiano y español, con respecto al subjuntivo: para poder exponer dichas desigualdades se hará referencia a la ilustración de la regla general del subjuntivo, presente en el capítulo 6.2 del *Ventilador* (2006, 181). El esquema ha sido completado manualmente según la ficha general del subjuntivo precedentemente mencionada.

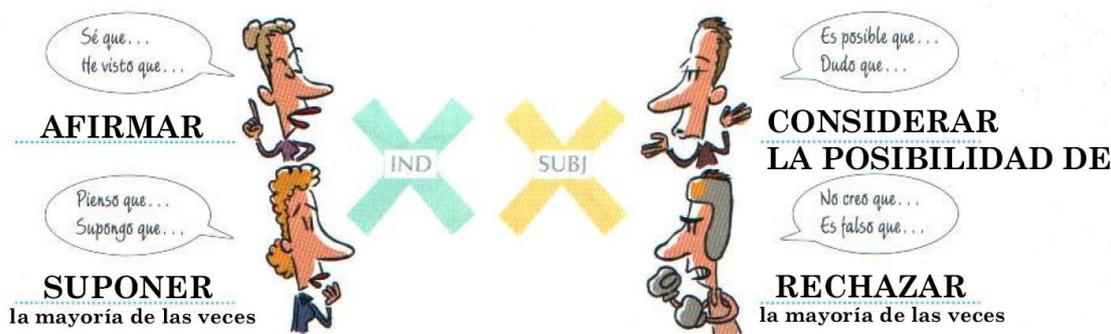


Ilustración 8 - Regla general del subjuntivo (tomado de Chamorro Guerrero et al. 2006, 181)

El primer problema con el que se toparán los estudiantes, a la hora de traducir las frases proporcionadas, está relacionado con el ámbito de la suposición: en efecto, en italiano, cuando una persona supone algo significa que está dando una opinión subjetiva sobre un argumento y todo lo que implica dar una opinión exige el subjuntivo; por el contrario, en español, en la mayoría de los casos, la suposición requiere el indicativo.

Daina y Savigliano, de hecho, explican que: «Il congiuntivo [...] è obbligatorio nelle proposizioni subordinate rette: da verbi locuzioni che, da un punto di vista soggettivo, esprimo: opinione (credere, immaginare, pensare, ritenere ecc.) [...]» (2009, 111).

Para concretizar lo expuesto, se retoma la frase de *Patria* «Supongo que estáis en contra» (129): dicha oración, se traduciría como *Suppongo/Immagino/Mi sembra/Mi pare (che) siate in disaccordo*, porque la persona que pronuncia estas palabras está expresando una opinión subjetiva con respecto a un determinado tema y no tiene los elementos necesarios

para poder afirmar *So che siete in disaccordo*, una oración realizada con el indicativo, es decir, «il modo della certezza e dell’obiettività [che] presenta l’azione come reale e sicura» (Daina y Savigliano 2009, 104).

La segunda interferencia importante que hay entre español e italiano, con respecto al subjuntivo, aparece resumida en la tabla número 18.

	AFIRMATIVO	NEGATIVO
ITALIANO	Crede che i nostri figli <u>siano entrati</u> nella lotta armata	Non crede che i nostri figli <u>siano entrati</u> nella lotta armata
ESPAÑOL	«Cree que nuestros hijos <u>han entrado</u> en la lucha armada» (<i>Patria</i> , 302) [suposición + indicativo]	No cree que nuestros hijos hayan entrado en la lucha armada [rechazo + subjuntivo]

Tabla 18 - Interferencias italiano/español

Como se puede observar, en español suponer *x*, la mayoría de las veces, exige el indicativo, mientras que rechazar *x*, en línea general, conlleva el subjuntivo: así que se crea una especie de relación entre afirmativo-indicativo y negativo-subjuntivo. Por lo contrario, en italiano, no se considera el hecho de que se esté negando o no un elemento, sino que se valora la natura del verbo y lo que expresa: de ahí que, en italiano, la frase «Cree que nuestros hijos han entrado en la lucha armada» (*Patria*, 302) se traduzca como *Crede che i nostri figli siano entrati nella lotta armata*; y se aplica el mismo tiempo verbal para la oración negativa correspondiente, *Non crede che i nostri figli siano entrati nella lotta armata*, porque en ambos casos se está hablando de un verbo que manifiesta una opinión subjetiva del hablante, y que por lo tanto, tanto en positivo como en negativo, necesita el subjuntivo.

Ahora bien, dichas sugerencias tienen siempre que ser observadas, pero no en términos absolutos: por ejemplo, se podría afirmar que en italiano existe la frase *Crede che i nostri figli sono entrati nella lotta armata* o que en el propio *Ventilador* aparecen las frases «¡No es verdad que he llegado tarde!» (2006, 183), «Supón que te tocara la lotería. ¡Serías rico!» (2006, 183) y «Pues a mí lo que más me gusta de España es que la gente te trata muy bien, que son abiertos y alegres» (2006, 189). En los cuatro casos propuestos, aparentemente, se niega lo comentado hasta ahora, pero no es así: en concreto, el profesor

podrá recordar a los alumnos los conceptos de agramaticalidad e incorrección y explicar que la frase *Crede che i nostri figli sono entrati nella lotta armata* es incorrecta porque no sigue las reglas de la norma culta, pero al mismo tiempo, es gramatical, porque es un caso atestiguado entre los nativos que en estructuras similares usen el indicativo en lugar del subjuntivo; asimismo, —y el *Ventilador* lo confirma explicando que a veces es posible jugar con la ley— en la oración «¡No es verdad que he llegado tarde!!» (Chamorro Guerrero et al. 2006, 183), el verbo en indicativo está justificado por el hecho de que el personaje que pronuncia dichas palabras rechaza no sólo la idea, sino la declaración que ha hecho otra persona; en «Supón que te tocara la lotería. ¡Serías rico!» (Chamorro Guerrero et al. 2006, 183), se usa el subjuntivo para subrayar un escenario difícilmente realizable; en la última frase, en cambio, aunque se trate de una valoración que requeriría el subjuntivo, se hace uso del indicativo porque el contenido de la oración, dentro del contexto en el que ha sido expuesto, resulta ser nuevo.

Para concluir la clase, el profesor propone a los alumnos que traten de modificar las frases propuestas en la tabla 17, de manera que si el verbo está en subjuntivo pase a indicativo y viceversa: este juego de inversiones ayudará a los alumnos a reflexionar aún más, no tanto sobre las reglas, sino sobre la importancia del contexto para poder aplicar correctamente el indicativo o el subjuntivo.

3.10 Conclusión del curso – Clase 11

3.10.1 Clase 11a

En esta clase, el profesor proyectará el segundo episodio de la serie *Patria* —escrita por Aitor Gabilondo (2020)— para alcanzar los mismos objetivos expuestos en la clase 8b, es decir, recapitular los eventos de la novela y ejercitar la comprensión auditiva.

Los estudiantes habían quedado al capítulo 123 en el que Bittori comunica a Txato que, por fin, Joxe Mari le pidió perdón; el segundo episodio, en cambio, resume lo sucedido desde cuando Xabier se entera que su madre ha regresado al pueblo, hasta la escena en que Miren visita a su hijo y le comunica que Bittori quiere saber si ha sido él a matar a Txato.

Una vez terminado el episodio, el profesor hará ver las páginas 278-281 del cómic de Toni Fejzula (© pág. 161), en las que se resumen los últimos dos capítulos de la novela (124 y 125): los alumnos tendrán que suponer, a partir de las imágenes, los eventos que se están desencadenando, sobre todo por lo que se refiere a la última viñeta, en la que Miren y Bittori, después de veinte años de rencor, se abrazan sin decir nada.

Dicha ocasión será explotada para que los alumnos pongan en moto su imaginación y su creatividad: junto al profesor se harán hipótesis sobre las imágenes y sobre lo que puede haber pasado entre las dos mujeres; asimismo, será posible entrenar y estimular la destreza de la producción oral o la producción escrita, proponiendo a los alumnos que respondan a preguntas como: ¿Qué significa la palabra amistad para ti? ¿El amor por un hijo puede justificar el hecho de que una madre, como Miren, apoye a un terrorista? Según tu opinión, ¿cuántas y cuáles son las peores formas de violencia?

Esta actividad, que puede ser realizada en grupos o individualmente, constituiría una de las seis metas de la educación literaria precedentemente mencionadas: es decir, la posibilidad de reflexionar sobre temas universales del género humano.

Queriendo mantener este planteamiento, el profesor anunciará el trabajo que los alumnos tendrán que preparar para la última clase del curso y que será objeto de evaluación: después de haber leído los dos capítulos finales de la novela (124 y 125) —que han sido ilustrados en la presente clase a través del cómic de Toni Fejzula— los estudiantes tendrán que inventar el final del libro, posiblemente, haciendo uso de las TIC.

En grupos de tres tendrán que tomar el papel de Miren y Bittori —de Bittori y Joxe Mari o de Joxian y Joxe Mari, por ejemplo— y realizar un breve video de cinco minutos en el que los dos personajes se hablan; si lo prefieren, podrán continuar con los cómics, realizar un texto escrito o presentar una breve escena teatral.

Los aprendices, por lo tanto, tendrán amplia libertad de acción, pero con la condición de aplicar, en la medida de lo posible, todos los recursos y estrategias que han aprendido a lo largo del curso: hipotéticas, estructuras de intensificación o atenuación, expresiones típicas de lengua coloquial etc.

Resumen capítulo 124

Miren se entera, gracias a Arantxa, que tanto Joxe Mari como Joxian han pedido perdón a Bittori: la mujer se dirige hacia la casa de Juani —la viuda del carnicero a la que se le había muerto el marido Josetxo, por un cáncer, y el hijo, Jokin, amigo suicida de Joxe Mari— para confiarse, pero descubre que incluso su amiga se ha hecho una nueva vida con otro hombre. A Miren sólo le queda hacer una cosa: enfadarse y desahogarse, como siempre, con el santo de Loyola: «Bien, Ignacio, bien. Buena me la has hecho. Al final, yo voy a ser la mala» (*Patria*, 637).

Resumen capítulo 125

Es un domingo de fiesta y en la plaza del pueblo hay música y mucha gente que conversa: Arantxa logra decir *ama*, su primera palabra después del ictus, y Miren refiere la maravillosa novedad a Joxe Mari, durante una llamada a la cárcel.

Miren y Bittori se encuentran en la plaza del pueblo: la primera sale de misa y la segunda acaba de despedirse de Arantxa y Celeste. Ninguna de las dos tiene intención de cambiar su ruta; por esto, avanzan por su camino hasta que no chocan una con la otra; se abrazan sin decir nada: «Fue un abrazo breve. Las dos se miraron un instante a los ojos antes de separarse. ¿Se dijeron algo? Nada. No se dijeron nada» (*Patria*, 642).

3.10.2 Clase 11b

En la última clase los alumnos presentan el trabajo final del curso que ha sido preparado en casa: una vez completada la exposición de todos los grupos, los aprendices tendrán que motivar la selección del recurso utilizado para poder realizar la tarea, —TIC, viñeta, escena teatral, etc.— exteriorizar sus impresiones sobre los trabajos de los otros grupos y compartir una evaluación personal y subjetiva de la experiencia didáctica vivida, aportando elogios y eventuales críticas.

Todos los trabajos serán guardados en *Padlet* para que sean accesibles a la clase entera.

Conclusión

La presente tesis ha ilustrado una unidad didáctica construida sobre la novela *Patria*, de Fernando Aramburu: a través de ella se ha querido demostrar que la literatura es un instrumento válido para enseñar y aprender una lengua, y concretamente, en este caso, la lengua española. Tal y como se ha podido apreciar, el proyecto no ha seguido los pasos de la didáctica tradicional, en la que, normalmente, el profesor, durante una clase presencial y a través de un método deductivo, expone determinadas reglas que los alumnos tendrán que estudiar y profundizar en casa: en efecto, la presente propuesta, además de basarse en la lectura y en el estudio de algunos capítulos de la novela, invierte las dinámicas canónicas de la lección clásica y habitual, apoyándose, por ejemplo, en la técnica de la *flipped classroom*, en la que la fase de reflexión y de profundización de lo que se ha estudiado se traslada al aula; asimismo, recurre a plataformas interactivas de juego didáctico y a las tecnologías más difundidas entre los jóvenes, como, por ejemplo, videos en YouTube; igualmente, se apela a la novedad y a la atractiva que pueden derivar de la lectura de un cómic.

Ahora bien, tal y como se ha adelantado, la intención no es decretar que dicho método didáctico es el mejor o que las propuestas tradicionales no son válidas: en efecto, todo el proyecto se fundamenta en uno de los materiales más clásicos, que siempre ha existido en el contexto escolar y que está hecho de papel y tinta, en concreto, una novela. Sin embargo, y al mismo tiempo, se quiere introducir un planteamiento diferente de la más común perspectiva que impone una división entre clase de lengua y clase de literatura: por lo tanto, se propone unir, dentro del concepto de *lateralengua*, estos dos campos, que a menudo aparecen divididos dentro de los propios currículos didácticos.

En lo que atañe a los materiales didácticos, en varias ocasiones, a lo largo del documento, se ha hecho referencia al concepto de *variedad*: tal y como se necesita una gran diversidad de recursos para poder lograr, en la medida de lo posible, estimular el interés y la motivación de los alumnos, de la misma forma, es imprescindible una pluralidad de planteamientos didácticos y de metodologías de enseñanza. En suma, la heterogeneidad de materiales presupone una variedad de técnicas didácticas y dicha complejidad refleja el mundo polifacético en el que se encuentra la generación actual de estudiantes: en otras palabras, proponer recursos, ejercicios y actividades diferentes a través de distintas

estrategias didácticas, ayudaría al alumno a acostumbrarse y a adaptarse a un conjunto heterogéneo de experiencias, que no son otra cosa que un precalentamiento para las innumerables circunstancias de la vida, fuera del contexto escolar. Asimismo, dicho planteamiento ayudaría a desarrollar, no sólo las varias destrezas lingüísticas que se han observado, sino también una nueva *skill* —por adoptar un término muy común en ámbito laboral— que sería la de la elasticidad: es decir, la capacidad de adaptarse a circunstancias diferentes y de sentirse a gusto dentro de ámbitos distantes de lo que se estima como conocido u ordinario.

Considerando lo comentado hasta ahora, apoyar un proyecto didáctico construido según los presupuestos anteriormente mencionados, significaría ayudar al alumno, no sólo a aprender una lengua, sino también a interactuar dentro de la normal y usual diversidad que caracterizan la sociedad global del siglo XXI: queriendo retomar el corto animado *Alike*, expuesto en la introducción de la presente tesis, se puede fácilmente afirmar que el mundo no está hecho de un sólo color, y que es necesario, para la misma realización y satisfacción del estudiante, que conozca otras tonalidades. La literatura, gracias a su inmensa potencialidad representativa de un pueblo, una cultura, una condición social determinada, puede ser la entera tabla de colores, es decir, un óptimo instrumento para entrar en contacto con la variedad y la diversidad; y el presente estudio espera ser un ejemplo de dicha correlación.

Llegados a este punto, parece oportuno retomar el concepto de *intersezioni*, propuesto por Caon y Spaliviero en el título del libro *Educazione letteraria, lingüística, interculturale: intersezioni* (2015): concretamente, se quiere remarcar que la misma literatura, símbolo de integración entre arte, lengua y cultura, y elemento que «[...]privilegia contaminazione, eterogeneità, casualità» (Fusillo 2012), puede —y debería— ser mezclada con elementos diferentes, como los videos, el juego, las imágenes, la música; de ahí que se haya recurrido a la serie televisiva *Patria* de Aitor Gabilondo (2020), al cómic de Toni Fejzula (2020), a YouTube, a la plataforma *Wordwall* e incluso a algunas canciones.

En suma, se ha considerado relevante proponer actividades que promovieran la intersección entre varios recursos, valorando, también, la necesidad de una didáctica multimedial, multiespacial y multitemporal, en un contexto como el de la pandemia mundial debida a la difusión del Covid-19 (Chieli 2020): el mundo corre, pero a veces,

lamentablemente, se atasca en situaciones inimaginables, como la de un *lockdown* total en el que la didáctica tradicional se ve obligada a ceder el paso a un método diferente, y en el que la distancia es una realidad que debe aceptarse. Frente a dichas reflexiones se ha considerado útil cargar la entera unidad didáctica en *Padlet*, de manera que los alumnos puedan aprender, no sólo a través de modalidades y materiales diferentes, sino también en momentos y espacios distintos. El papel de las tecnologías didácticas en el periodo de la pandemia fue fundamental y es importante reconocerlo para no quedar enroscados en una visión arcaica y parcial de lo que puede significar la enseñanza: los tiempos mutan y es necesario cambiar junto a ellos, para evitar peligrosos mecanismos anacrónicos que pondrían en peligro el mismo proceso de aprendizaje.

Para concluir, se considera oportuno precisar que dicho estudio ha sido elaborado por una estudiante universitaria y que, por lo tanto, la perspectiva adoptada es —inevitablemente— la de un alumno que estudia y reflexiona sobre actividades, ejercicios y propuestas que pueden ser útiles para quien se encuentra en su misma posición: sería interesante indagar en la otra cara de la moneda, es decir, la de un profesor que propone dicha unidad didáctica a una clase real. Asimismo, resultaría útil preparar una encuesta, —similar a la de Veronica Bernardini (2017) que se ha citado en el primer capítulo de la tesis— conocer la opinión del enseñante y de los aprendices, y tener a disposición unos datos estadísticos sobre la unidad didáctica presentada: dicha labor constituiría un elemento más que consolidaría ulteriormente la tesis del presente estudio, según la cual la literatura representa un óptimo recurso para enseñar y aprender una lengua.

Referencias Bibliográficas

- Alonso Raya, Rosario et al. 2005. *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Los autores y Difusión. Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- Aramburu, Fernando. 2016. *Patria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Arribas, María Nieves. 2018. «El inevitable residuo traductivo en la novela *Patria* de Fernando Aramburu». *Ticontre. Teoria Testo Traduzione* (10): 289-319. <http://www.ticontre.org/ojs/index.php/t3/issue/view/12> (9 de febrero de 2021).
- Balboni, Paolo Ernesto. 2008. *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio Editori.
- Balboni, Paolo Ernesto. 2015. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET Università.
- Balboni, Paolo Ernesto, y Fabio Caon. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio Editori.
- Banzato, Monica, y Vittorio Midoro. 2006. «ICT e formazione degli insegnanti: il contesto globale e il quadro di riferimento». En *Lezioni di Tecnologie Didattiche*, Ortona: Edizioni Menabò Didattica, 43-64. <https://ijet.itd.cnr.it/books> (9 de febrero de 2021).
- Bernardini, Veronica. 2017. «Il testo letterario per l'apprendimento dell'italiano come lingua straniera o seconda». *Educazione Linguistica. Language Education (EL.LE)* (67): 1-25. <https://www.italy.it/editoriale/bollettino-itals-febbraio-2017> (9 de febrero de 2021).
- Briz, Antonio. 2010. «La descripción por niveles». En *El español coloquial: situación y uso*, Madrid: Arco/Libros, S.L., 46-62.
- Caon, Fabio. 2008. *Educazione linguistica e differenziazione. Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET Università.
- Caon, Fabio, y Paolo Ernesto Balboni. 2008. *Tra lingue e culture: per un'educazione linguistica interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Caon, Fabio, y Camilla Spaliviero. 2015. *Educazione letteraria, linguistica, interculturale: intersezioni*. Torino: Bonacci editore.
- Casanova, Iker. 2007. *Eta 1958-2008: Medio siglo de historia*. Tafalla: Txalaparta.
- Cecchinato, Graziano. 2014. «Flipped Classroom: innovare la scuola con le tecnologie digitali». *TD Tecnologie Didattiche* 22(1): 11-20. <https://ijet.itd.cnr.it/article/view/75> (9 de febrero de 2021).

- Chamorro Guerrero, María Dolores et al. 2006. *El ventilador. Curso de español de nivel superior*. Barcelona: Los autores y Difusión. Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L.
- Cid Abasolo, Karlos. 2019. «El euskera en la novela Patria de Fernando Aramburu». *Revista de lenguas y literaturas catalana, gallega y vasca* 24: 195-226. <http://revistas.uned.es/index.php/RLLCGV/issue/view/1371> (9 de febrero de 2021).
- Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm (30 de diciembre de 2020).
- Daina, Elena, y Claudia Savigliano. 2009. *Il buon uso delle parole. Grammatica e lessico*. Novara: Garzanti Scuola.
- De Mauro, Tullio. 1990. «Seimila lingue nel mondo». En *I mappamondi*, Sinnos. <https://www.giuntiscuola.it/articoli/seimila-lingue-nel-mondo/> (25 de febrero de 2021).
- De Pablo Contreras, Santiago. 2019. «Julio de 1959: el nacimiento de ETA». *Historia Actual Online* 48: 45-59. <https://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/hao/issue/view/67> (5 de febrero de 2021).
- Elorza, Antonio et al. 2000. *La Historia de ETA*. Titivillus. <https://www.ebookelo.com/ebook/41658/la-historia-de-eta>.
- Euskaltzaindia. 2004. «Informe de la Real Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia sobre la denominación “Euskal Herria”». *Euskera aldizkaria* 49(1): 473-83. https://www.euskaltzaindia.eus/index.php?option=com_argitalpenak&view=katalogoa&Itemid=1217&lang=es&edukia=bilatzailea&query=Euskera+2004&bilduma_id=&gaia_id= (10 de febrero de 2021).
- Fejzula, Toni. 2020. *Patria. Basado en la novela de Fernando Aramburu*. Barcelona: Planeta Cómic.
- Fernández-Ordóñez, Inés. 2016. «Dialectos del español Peninsular». En *Enciclopedia lingüística hispánica*, ed. Javier Gutiérrez Rexach. Londres & New York: Routledge, 387-404. <http://coser.lllf.uam.es/publicaciones.php> (9 de febrero de 2021).
- Fondo, María del Carmen. 2020. «El uso creativo del texto literario en la enseñanza/aprendizaje de ELE». *Revista Iberoamericana de Educación* 82(2): 131-49. <https://rieoei.org/RIE/article/view/3494> (28 de diciembre de 2020).

- Freddi, Giovanni. 1970. *Metodologia e didattica delle lingue straniere*. Bergamo: Minerva Italica.
- Freddi, Giovanni. 1994. *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Utet Libreria.
- Fusillo, Massimo. 2012. *Feticci: letteratura, cinema, arti visive*. Bologna: Il Mulino.
- Gaviño Rodríguez, Victoriano. 2008. *Español coloquial: pragmática de lo cotidiano*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Granero Navarro, Adela. 2017. «La literatura en el aula de ELE». En *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Bulgaria*, Sofía: Instituto Cervantes, 64-71. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/sofia_2017.htm (28 de diciembre de 2020).
- Gutiérrez Gil, Alberto. 2020. «Tras los pasos de los grandes escritores áureos en la enseñanza universitaria: de las biografías canónicas a la visión del cine, la televisión y la publicidad». *Tejuelo* 32: 171-96. <https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/issue/view/271> (9 de febrero de 2021).
- Gwin, T. 1990. «Language skills trough Literature». *English Teaching Forum* 28(3): 10-17.
- Instituto Cervantes. 2007. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1, A2*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva, Edelsa.
- Javato González, Victor Manuel. 2011. «ETA. Orígen e ideología». *Ab Initio* 3: 143-63. <http://www.ab-initio.es/numero-3/> (2 de enero de 2021).
- Jefatura del Estado. 1979. «Ley orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, del Estatuto de Autonomía para el País Vasco». *Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado* 306: 29357-29363. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1979/12/18/3/con> (30 de diciembre de 2020).
- Jorge de Sande, María del Mar. 2009. «El uso de la literatura en la clase de LE/L2». En *PAC7 at JALT2008 Conference Proceedings*, ed. A.M. Stoke. Tokyo: JALT, 934-44. <https://jalt-publications.org/proceedings/articles/112-pac7-jalt2008-proceedings-contents-listing> (8 de enero de 2021).
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and language teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: CUP.
- López Serena, Araceli. 2011. «El andaluz y español de América en la distancia comunicativa. ¿Hacia “una” norma panhispánica?» *Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos* 14: 47-73. <https://idus.us.es/handle/11441/38223> (5 de febrero de 2021).

- Magnani, Mirco. 2009. «Il Testo Letterario e l'insegnamento delle lingue straniere». *Studi di glottodidattica* 3(1): 107-13.
<https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/view/185> (5 de febrero de 2021).
- Manuale dell'Alto Adige con lo Statuto di autonomia*. 2019. Bolzano: Giunta provinciale di Bolzano. <http://www.provincia.bz.it/news/it/pubblicazioni.asp> (5 de febrero de 2021).
- Martínez, María Victoria. 2018. «Memoria, Historia, Relato: contar los años de ETA según Patria, de Fernando Aramburu». *Recial* 9(13).
<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/recial/article/view/21023/20604> (10 de febrero de 2021).
- Matte Bon, Francisco. 1995a. *Gramática Comunicativa del español. Tomo I*. España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Matte Bon, Francisco. 1995b. *Gramática Comunicativa del español. Tomo II*. España: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Moreno Fernández, Francisco. 2017. *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Editorial Arco.
- Nevado Fuentes, Charo. 2015. «El texto literario en las clases de ELE: un recurso didáctico y motivador». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 4: 151-67.
<https://revistes.urv.cat/index.php/rile/issue/view/60/showToc> (5 de febrero de 2021).
- Oesterreicher, Wulf. 2002. «El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano». *Lexis* 25(2): 275-304.
- Palacios González, Sergio. 2017. «Los textos literarios clásicos en la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): estudio, corpus, propuesta didáctica y puesta en práctica para los niveles A1-A2». Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679868> (9 de enero de 2021).
- Pérez Vázquez, María Enriqueta. 2014. «El asterisco y la bolaspá. Lo agramatical y lo incorrecto». En *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bologna: Bononia University Press, 109-27.
- Pérez Vázquez, María Enriqueta. 2017. «Discurso referido: discurso directo e indirecto». En *Report 1. Caratteristiche Della Comunicazione Orale A Distanza*, Università di Bologna Campus di Forlì: Shift Project, 62-74.
<http://www.shiftinorality.eu/it/resources/2017/01/23/report-1-caratteristiche-della-comunicazione-orale-distanza> (19 de enero de 2021).

- Real Academia Española. «Lengua». En *Diccionario de la lengua española*, <https://dle.rae.es/lengua> (5 de enero de 2021).
- Ripoll García, Cintia Victoria. 2017. «La violencia terrorista de ETA y su influencia en la opinión pública». Universidad Miguel Hernández. <http://dspace.umh.es/jspui/handle/11000/3879> (4 de enero de 2021).
- Rodríguez Román, Pablo. 2010. «Orígenes de ETA y su desarrollo durante el Franquismo». *Revista de Claseshistoria* (101): 1-15. <http://www.claseshistoria.com/revista/2010/articulos/rodriguez-eta.html> (5 de febrero de 2021).
- Sáez, Begoña. 2010. «Texto y Literatura en la Enseñanza de ELE». *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE I*: 57-66. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxi.htm (5 de febrero de 2021).
- San Vicente, Félix, Carmen Castillo Peña, Ana Lourdes De Hériz, y Hugo E. Lombardini. 2015. «Las oraciones condicionales». En *GREIT: Gramática de referencia de español para italofonos. III. Oración, discurso, léxico*, Bologna: CLUEB, 1197-1216.
- Sepúlveda, Luis. 1996. *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*. Firenze: Salani.
- Schumann, John. 1997. *The neurobiology of affect in language*. Oxford: Blackwell.
- Schumann, John. 2004. *The neurobiology of learning. Perspectives from second language acquisition*. Los Angeles: Erlbaum.
- Treccani. «Lingua colloquiale». En *Enciclopedia dell'italiano*, https://www.treccani.it/enciclopedia/lingua-colloquiale_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ (14 de enero de 2021).
- Treccani. «Ridondanza». En *Dizionario delle Scienze Fisiche*, https://www.treccani.it/enciclopedia/ridondanza_%28Dizionario-delle-Scienze-Fisiche%29/ (9 de enero de 2021).

Sitografía

- Academia Play. 2019. «La Guerra Civil española». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=yj9N9DTtdas> (11 de enero de 2021).
- Aizpeolea, Luis R. 2011. «ETA pone fin a 43 años de terror». *El País*.
http://politica.elpais.com/politica/2011/10/19/actualidad/1319056094_153776.html
(4 de enero de 2021).
- Aizpeolea, Luis R. 2018. «ETA anuncia su disolución». *El País*.
https://elpais.com/politica/2018/05/03/actualidad/1525336524_523980.html (4 de enero de 2021).
- Amori grammaticalmente scorretti. 2016. «Se non ci fosti, io ti inventavo». *Facebook*.
<https://www.facebook.com/amorigrammaticalmentescorretti/> (13 de enero de 2021).
- Angolotesti. «A Dios le pido testo».
https://www.angolotesti.it/J/testi_canzoni_juanes_3261/testo_canzone_a_dios_le_pido_117114.html (17 de enero de 2021).
- Baglioni, Lorenzo. 2018. «Lorenzo Baglioni - Il Congiuntivo (Sanremo 2018)».
YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8bfYQZPLCEA> (17 de enero de 2021).
- Bellini, Daniele, y Stefan Schneider. 2003. «Banca dati dell'italiano parlato». *Karl-Franzens-Universität Graz*. <http://badip.uni-graz.at/it/> (14 de enero de 2021).
- Bettoni, Marcello. 2010. «E se fosse andata diversamente?» *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=0kQDpkWq1zQ> (12 de enero de 2021).
- Bibliotecas y documentación del Instituto Cervantes. 2017. «Fernando Aramburu. Biografía».
https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/creadores/aramburu_fernando.htm (10 de febrero de 2021).
- Carki Productions. 2016. «Historia de los Vascos en 10 minutos». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=uPomdKuZMjE&t=1s> (11 de enero de 2021).
- Carlos, A. «13 palabras “comodín”». *Practica Español*.
<https://www.practicaespanol.com/13-palabras-comodin-en-lengua-espanola/> (14 de enero de 2021).
- Carro, Guillermina. 2020. «La mejor serie española según los críticos del New York Times demuestra que los sentimientos son universales». *GQ*.
<https://www.revistagq.com/noticias/articulo/mejor-serie-espanola-2020-patria-hbo>
(18 de enero de 2021).

- Castillo, Quique. 2017. «Variedades de la lengua». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=KSQpF1C1CtE> (13 de enero de 2021).
- Castillo, Quique. 2018. «¿Cuántos “acentos” hablamos en España? - Los dialectos del castellano de la Península Ibérica». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=EiwetAmTaMs> (13 de enero de 2021).
- Castillo, Quique. «La lengua con TIC entra». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/channel/UC9ZIEYPY8ByTDTLbm--PU5Q> (13 de enero de 2021).
- Centro Virtual Cervantes. «Bisogna fare di necessità di virtù». *Refranero multilingüe*.
<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/Ficha.aspx?Par=58074&Lng=8> (25 de enero de 2021).
- Chieli, Mariateresa. 2020. «La didattica a distanza: spunti di riflessione». *Bicocca con le scuole*. <https://bicoccaconlescuole.unimib.it/2020/04/09/didattica-a-distanza-spunti-riflessione/> (27 de enero de 2021).
- Comunicado íntegro de ETA en el que anuncia su disolución. 2018. *El País*.
https://elpais.com/politica/2018/05/03/actualidad/1525349964_905287.html (4 de enero de 2021).
- Cordero, Gonzalo. 2020. «Patria: todo sobre la serie de HBO basada en la novela de Fernando Aramburu». *Esquire*.
<https://www.esquire.com/es/actualidad/tv/a24057837/patria-serie-hbo-novela-fernando-aramburu-estreno/> (18 de enero de 2021).
- Crónicas. 2012. «Crónicas - Especial historia de ETA - Capítulo 1: Los orígenes». *RTVE*. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/cronicas/cronicas-especial-historia-eta-capitulo-1-origenes/1390762/> (11 de enero de 2021).
- Cronología gráfica de la historia de ETA. 2018. *La Vanguardia*.
<https://www.lavanguardia.com/politica/20180503/443210428511/eta-imagenes-fotos.html> (11 de enero de 2021).
- De León, Jorge. 2018. «Visitando los mejores sitios del País Vasco». *YouTube*.
https://www.youtube.com/watch?v=-XEecBhRivE&list=RDCMUcGO-OMFusEQ0F2xdzk160rg&start_radio=1&t=4 (11 de enero de 2021).
- Documental Plus. 2017. «Documental: Operación Lobo». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=kC0n6vpyEiQ> (11 de enero de 2021).
- Educatina. 2014. «Formación docente: ¿Qué son las TICs?» *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=9aKdUiptkKs> (10 de enero de 2021).

- Enrico Brignano Ufficiale. 2020. «Enrico Brignano - I dialetti d'Italia». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=yHDJzCEmn-8> (13 de enero de 2021).
- Español Automático. 2019. «Cómo ser tan expresivo como un español (C1)». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=AF2rpUq2Gj8> (14 de enero de 2021).
- «Euskal Herria». 2021. En *Wikipedia*,
https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Euskal_Herria&oldid=133382545 (10 de febrero de 2021).
- Euskal Kultur Erakundea. «País Vasco». <https://www.eke.eus/es/cultura-vasca/pais-vasco> (10 de febrero de 2021).
- Fnac. «Biografía Fernando Aramburu». <https://www.fnac.es/Fernando-Aramburu/ia5957/biografia> (10 de febrero de 2021).
- Gabilondo, Aitor & Óscar Pedraza, y Félix Viscarret. 2020. *Patria*. HBO.
<https://series.hboespana.com/patria/?gclid=aw.ds>.
- Gobierno Vasco. «El Estatuto de Autonomía, la Norma Institucional Básica Del País Vasco». *Euskadi.eus*. <https://www.euskadi.eus/estatuto-de-autonomia-del-pais-vasco/web01-s1ezaleh/es/> (4 de enero de 2021).
- Gobierno Vasco. «Geografía vasca». *Euskadi.eus*. <https://zuzenean.euskadi.eus/inicio/> (26 de febrero de 2021).
- Gobierno Vasco. «Euskadi, un pequeño país con una gran identidad». *Euskadi.eus*.
<https://turismo.euskadi.eus/guia-sobre-euskadi/> (10 de febrero de 2021).
- Guillen, Fernando. 2020. «¿Cuál es la diferencia entre Euskadi y Euskal Herria?»
Quora. <https://es.quora.com/Cuál-es-la-diferencia-entre-Euskadi-y-Euskal-Herria>
(10 de febrero de 2021).
- HUB scuola. 2020. «Las subordinadas condicionales o hipotéticas». *YouTube*.
https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=GfQLk_3Xj2k&feature=youtu.be
(12 de enero de 2021).
- Instituto Europeo de Posgrado. «Qué son las TIC y para qué sirven». <https://www.iep-edu.com.co/que-son-las-tic/> (10 de enero de 2021).
- Juanes. 2009. «Juanes - A Dios le Pido». *YouTube*.
<https://www.youtube.com/watch?v=kMIaYXxLnUA> (17 de enero de 2021).
- Loescher Editore. 2008. «Archivio di grammatica». *Italiano per stranieri*.
<https://italianoperstranieri.loescher.it/archivio-di-grammatica.n445> (13 de enero de 2021).

- Martínez Lara, Daniel, Rafa Cano Méndez & Alike Team. 2016. «Alike Available Online». *Alike Production Notes*. <http://alike-short.blogspot.com/2016/12/alike-available-online.html> (10 de febrero de 2021).
- Martínez Lara, Daniel y Rafa Cano Méndez [Pepe School Land]. 2016. «Alike short film». *Vimeo*. <https://vimeo.com/194276412> (10 de febrero de 2021).
- Medellín se toma la palabra. 2015. «Atenuación lingüística». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=XWnAxjPLkUE> (15 de enero de 2021).
- Memorias de Pez. 2018. «La Historia de ETA en 8 minutos». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=LprC5DU59TU> (11 de enero de 2021).
- Milfcar. 2018. «Telefonata divertente tra signore venete». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=duw8lpePt7I> (14 de enero de 2021).
- Moreno, Víctor, María E. Ramírez, Cristian de la Oliva, y Estrella Moreno. 2019. «Biografía de Fernando Aramburu». *Buscabiografias.com*. https://www.buscabiografias.com/biografia/verDetalle/10327/Fernando_Aramburu (10 de febrero de 2021).
- Opera del Vocabolario Italiano CRN. 2020. «Lingua». En *Tesoro della lingua italiana delle origini*, <http://tlio.ovi.cnr.it/TLIO/> (5 de enero de 2021).
- Oromen. 2019. «Euskadi, Euskal Herria, País Vasco». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=FRfv3mVTBhc>.
- Ortiz, Juan. 2018. «Lenguaje Coloquial: características, niveles, usos, ejemplos». *Liefeder*. <https://www.liefeder.com/lenguaje-coloquial/> (14 de enero de 2021).
- «País Vasco». 2021. En *Wikipedia*, https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=País_Vasco&oldid=133502226 (10 de febrero de 2021).
- Palacios Juárez, Donovan Jair. 2019. «Cómo conocí a tu madre Cap 1». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=uxfaZoKng9g> (16 de enero de 2021).
- Patria, romanzo di Aramburu diventa serie tv. 2020. *ANSA*. https://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/libri/libri_film/2020/09/25/patria-il-romanzo-di-aramburu-diventa-serie-televisiva_b1d97e7f-89a7-4c40-8f3b-d51c0ef6790d.html (18 de enero de 2021).
- Red 2000. «País Vasco». *Todo sobre España*. <https://www.red2000.com/spain/region/1r-vasc.html> (10 de febrero de 2021).
- Rodríguez, J.A., y L.R. Aizpeolea. 2011. «ETA anuncia un alto el fuego “permanente, general y verificable”». *El País*.

https://elpais.com/elpais/2011/01/10/actualidad/1294651023_850215.html (4 de enero de 2021).

Sandra Cires Art. 2018. «Cómo convencer a tus padres a que te compren cosas». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=xPER9Qa7yTI> (15 de enero de 2020).

Terzobinario. 2016. «Buon San Valentino 2016: le frasi d'amore più sgrammaticate». <https://www.terzobinario.it/buon-san-valentino-2016-le-frasi-damore-piu-sgrammaticate/> (13 de enero de 2021).

Vagaboom. 2019. «Español de España _ Frases Típicas». *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=6JmvNj1jGF0> (14 de enero de 2021).

Vento, F.[@Flaviaventosole]. 2013. «Perché Dio per vivere dobbiamo mangiare? Se ci avevi creati senza cibo tutti gli animali morti non esistevano hai sbagliato la creazione». *Twitter*. <https://twitter.com/Flaviaventosole/status/415945929838301184?web=1&wdLOR=c899D7C13-A584-4174-AD1B-E3A956C8661D> (13 de enero de 2021).

Apéndice con ejercicios y materiales utilizados

Unidad didáctica: material 1 - Cómic capítulo 14a (tomado de Fejzula 2020, 68).....	134
Unidad didáctica: material 2 - Cómic capítulo 14b (tomado de Fejzula 2020, 69).....	135
Unidad didáctica: material 3 - PowerPoint País Vasco 1	136
Unidad didáctica: material 4 - PowerPoint País Vasco 2	137
Unidad didáctica: material 5 - PowerPoint País Vasco 3	138
Unidad didáctica: material 6 - Kahoot Quiz País Vasco 1	139
Unidad didáctica: material 7 - Kahoot Quiz País Vasco 2	140
Unidad didáctica: material 8 - Quizizz Historia de ETA 1.....	141
Unidad didáctica: material 9 - Quizizz Historia de ETA 2.....	142
Unidad didáctica: material 10 - Quizizz Historia de ETA 3	143
Unidad didáctica: material 11 - Wordwall [Rueda del azar]Variabilidad lingüística en España.....	144
Unidad didáctica: material 12 - Badip lenguaje coloquial 1	145
Unidad didáctica: material 13 - Badip lenguaje coloquial 2	146
Unidad didáctica: material 14 - Wordwall [Abre la caja] Expresiones de intensificación	147
Unidad didáctica: material 15 - Intensificación 1 (tomado de Ventilador 2006, 45) ...	148
Unidad didáctica: material 16 - Intensificación 2 (tomado de Ventilador 2006, 46) ...	149
Unidad didáctica: material 17 - Atenuación 1 (tomado de Ventilador 2006, 51)	150
Unidad didáctica: material 18 - Atenuación 2 (tomado de Ventilador 2006, 52)	151
Unidad didáctica: material 19 - Concordancia temporal entre DD y DI (tomado de Pérez Vázquez 2017, 108).....	152
Unidad didáctica: material 20 - Cómic capítulo 15a (tomado de Fejzula 2020, 35)....	153
Unidad didáctica: material 21 - Cómic capítulo 15b (tomado de Fejzula 2020, 36)....	154
Unidad didáctica: material 22 - Cómic capítulo 15c (tomado de Fejzula 2020, 37)....	155
Unidad didáctica: material 23 - Cómic capítulo 25a (tomado de Fejzula 2020, 62)....	156
Unidad didáctica: material 24 - Cómic capítulo 25b (tomado de Fejzula 2020, 63)....	157
Unidad didáctica: material 25 - Cómic capítulo 25c (tomado de Fejzula 2020, 64)....	158
Unidad didáctica: material 26 - Wordwall [Avión] Hablar del pasado.....	159

Unidad didáctica: material 27 - Tabla del subjuntivo (tomado de Ventilador 2006, 173)	160
Unidad didáctica: material 28 - Cómic capítulos 124-125a (tomado de Fejzula 2020, 278)	161
Unidad didáctica: material 29 - Cómic capítulos 124-125b (tomado de Fejzula 2020, 279)	162
Unidad didáctica: material 30 - Cómic capítulos 124-125c (tomado de Fejzula 2020, 280)	163
Unidad didáctica: material 31 - Cómic capítulos 124-125d (tomado de Fejzula 2020, 281)	164



POR POCO NOS ME TEMOS A MONJA JUNTAS

SOR BITTORI,

HERMANA MIREN,

DESAYUNOS EN SAN SEBASTIAN, LAS DOS SOLAS.



NO NOS DEJA ENSEÑARTELAS.

TIENEN PROHIBIDAS LAS VISITAS.

HAN DE ANDAR CON CUIDADO PORQUE LOS FASCISTAS VAN DETRAS SUYO.



DECIA ALGO ASI:

"ENTIENDO LA MILITANCIA COMO UN SACRIFICIO POR LA LIBERACION DE NUESTRO PUEBLO



Y TAMBIÉN POR LOS DERECHOS DE ESOS QUE SE QUEJAN Y LUEGO NO HACEN NADA.

SON LOS MEJORES GUERRIS, CADA UNO SUAS.

Unidad didáctica: material 1 - Cómic capítulo 14a (tomado de Fejzula 2020, 68)



Unidad didáctica: material 2 - Cómic capítulo 14b (tomado de Fejzula 2020, 69)

País Vasco

Fuentes:

[Gobierno Vasco - Euskadi.eus](http://www.gobierno.vasco.eus)

[País Vasco - Wikipedia, la enciclopedia libre](https://es.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_Vasco)

Estatuto de Gernika

«El Pueblo Vasco o Euskal-Herria, como expresión de su nacionalidad, se constituye en Comunidad Autónoma dentro del Estado español bajo la denominación de Euskadi o País Vasco, de acuerdo con la Constitución y el presente Estatuto que es su norma institucional básica.

De esta manera se inicia el título preliminar del **Estatuto de Autonomía de Euskadi** — conocido como **Estatuto de Gernika** — que fue aprobado mediante Ley Orgánica el 18 de diciembre de 1979. De acuerdo con esta Ley Orgánica, la Comunidad Autónoma Vasca está integrada por los **Territorios Históricos de Alava, Gipuzkoa y Bizkaia**, al tiempo que se deja abierta la posibilidad a la incorporación de Navarra si este territorio así lo decidiera. Su lengua propia, el **euskera**, tiene junto al **castellano** carácter oficial.

La norma institucional señala que los poderes del País Vasco se ejercen a través de su Parlamento, del Gobierno y de su **lehendakari** (presidente)» (tomado de www.euskadi.eus)

País Vasco



- Capital: Vitoria
- Idiomas oficiales: castellano y euskera
- Himno oficial: Eusko Abendaren Ereserkia

Himno

«El Eusko Abendaren Ereserkia no tiene letra y está basado en una melodía popular de autor desconocido que se interpretaba antes del inicio de la danza, a modo de saludo a la bandera. Más tarde, el inspirador del nacionalismo vasco, Sabino Arana Goiri, compuso un texto y lo adaptó a la vieja melodía, creando, así el «Gora ta Gora?», himno oficial del Partido Nacionalista Vasco. En 1935 el primer Gobierno Vasco, de concentración, formado por el PNV, PSOE, Partido Republicano, ANV y el Partido Comunista, aprobó el Himno Oficial tal y como hoy lo conocemos. Cuarenta y ocho años más tarde, en 1983, el Parlamento Vasco consideró que esta melodía ya había sido despojada de todo carácter partidista y superado todos los antagonismos» (tomado de www.euskadi.eus)

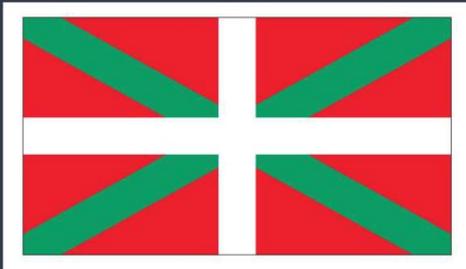
Escudo del Gobierno Vasco



- El signo que identifica el Gobierno Vasco es su Escudo: los cuatro cuarteles representan los Territorios Históricos (Álava, Vizcaya, Guipúzcoa) + un espacio rojo para Navarra. Los colores son los mismos que los que se han utilizado para los escudos de cada Territorio Histórico.
- Existen dos versiones del escudo: el **Escudo Heráldico** y el **Escudo Corporativo** (modelo simplificado para la difusión institucional).

«El Escudo Heráldico constituye una versión del Escudo aprobado por el Gobierno Provisional de Euzkadi según Decreto de l Presidencia de 19 de Octubre de 1936, y que a su vez fue adoptado por Acuerdo del Consejo General Vasco de 2 de Noviembre de 1978 y publicado en el Boletín Oficial del Consejo General Vasco de 1 de Diciembre de 1978. En él se mantienen los elementos fundamentales del clásico escudo histórico que recoge la antigüedad y tradición de nuestra Comunidad Autónoma respetando la configuración de todos los elementos que figuran en los respectivos emblemas oficiales de cada Territorio Histórico» (tomado del Manual de Identidad Corporativa del Gobierno Vasco www.euskadi.eus)

Ikurriña



«La bandera del País Vasco es la bicrucifera, compuesta de aspa verde, cruz blanca superpuesta y fondo rojo»
(Ley Orgánica 3/1979 de 18 de diciembre del Estatuto de Autonomía para el País Vasco, artículo 5, apartado 1)

- Creada en 1894 por Luis y Sabino Arana, fundador del Partido Nacionalista Vasco
- El Decreto de la Presidencia del "Gobierno Provisional de Euskadi" de 19 de octubre de 1936 declara oficial por primera vez la bandera Ikurriña
- «El fondo rojo se tomó del fondo rojo del escudo vizcaíno. Sobre ese fondo rojo se colocó un aspa verde, la Cruz de San Andrés, en atención al color verde del roble que figura en el blasón de Bizkaia y la cruz blanca, que no es otra que la que superpuesta a dicho roble figuró siempre en dicho escudo. Su simbolismo, en la intención de sus autores, era sencillo: Bizkaia, su fuero y la fe religiosa jerárquicamente relacionados.» (tomado de www.euskadi.eus)

LEHENDAKARI DEL GOBIERNO VASCO

Iñigo Urkullu Rentería



- Presidente del Gobierno de la Comunidad Vasca
- XI Legistatura
- a partir de 26 noviembre de 2016

«Es el presidente del Gobierno Vasco. Designado de entre sus miembros por el Parlamento Vasco, elige a las consejeras y a los consejeros del Gobierno, dirige su acción, ostentando a la vez la más alta representación del País Vasco y la ordinaria del Estado en este territorio. "Lehendakari", etimológicamente, significa "quien ejerce de primero» (tomado de www.euskadi.eus)



Cuestionario País Vasco

0 favorites 2 plays 2 players

A private kahoot



Questions (13)

1 - Quiz

¿Dónde está situado el País Vasco?

20 sec

2 - Quiz

¿Cuál es la capital del País Vasco?

20 sec

3 - Quiz

¿Cuáles son las lenguas oficiales del País Vasco?

30 sec

4 - Quiz

Otro nombre para Donostia

20 sec

5 - Quiz

La Ikurriña es la bandera oficial de...

20 sec

6 - Quiz

¿De qué color es la Ikurriña?

20 sec

7 - Quiz

¿Cuánto duró el régimen franquista?

20 sec

8 - Quiz

¿Dónde nació ETA ?

10 sec

9 - Quiz

¿Qué significa ETA?

20 sec

10 - Quiz

¿Qué significa ETA/Euskadi Ta Askatasuna?

20 sec

11 - Quiz

Guernica es el nombre de...

20 sec

12 - Quiz

¿Cuándo ocurrió el bombardeo de Guernica?

20 sec

13 - Quiz

¿Cuál fue la primera acción violenta de la ETA?

20 sec



Historia de ETA

15 Questions

NAME : _____

CLASS : _____

DATE : _____

1. ETA en principio estaba formado por:

- a) PNV (Partido Nacionalista Vasco) b) EKIN
 c) PNV y EKIN

2. En la primera asamblea de ETA se establecen las bases de la banda: ¿cuáles son?

- a) Independencia de Euskal Herria b) Defensa del Euskera
 c) La defensa de la democracia d) La aconfesionalidad del Estado
 e) Todas la respuestas son correctas

3. En una de las asambleas ETA adopta la lucha armada como medio para conseguir sus objetivos: ¿cuál?

- a) Asamblea 1 b) Asamblea 2
 c) Asamblea 3

4. En la Asamblea 4 comienza una división interna a la organización de ETA: ¿cuáles son las corrientes ideológicas que la componen?

- a) a) Prioridad a la independencia de Euskal Herria b) b) Comunistas: lucha de clases
 c) c) Ambas a y b d) d) Las corrientes son tres por lo tanto a, b, c

5. Asamblea 5 crea una división interna a ETA: ETA BERRI (formada por los comunistas) y ETA ZAHARRA. ¿Cuál de las dos será la ETA que todos conocemos?

- a) ETA BERRI b) ETA ZAHARRA

6. ETA comete su primer asesinato el...
- a) 7 de junio de 1968: muere el guardia civil José Antonio Pardines Arcay
- b) 2 de agosto de 1968: muere Melitón Manzanas, policía de San Sebastián
- c) 17 de julio de 1961: mueren muchos franquistas en el descarrilamiento de un tren
7. El primer atentado premeditado de ETA fue el 2 de agosto de 1968 y la víctima fue el jefe de la policía secreta de San Sebastián
- a) Melitón Manzanas
- b) Luis Carrero Blanco
8. ¿Cuándo se festeja el día de San Ignacio de Loyola?
- a) 31 de julio
- b) 23 de octubre
- c) 27 de julio
- d) 12 de marzo
9. ¿Qué significa EKIN?
- a) hacer, actuar
- b) camino
- c) libertad
- d) independencia
10. ¿Quién es Xabier Zumalde, llamado El Cabra?
- a) un infiltrado en ETA
- b) un policía
- c) el primer feje militar de ETA
- d) el primer muerto de ETA
11. ¿Cuándo empieza el Proceso de Burgos?
- a) junio de 1968
- b) agosto de 1968
- c) enero de 1969
- d) diciembre de 1970

12. El Proceso de Burgos termina con...

- a) la muerte de 16 miembros de ETA b) la condena a muerte de 6 miembros de ETA
- c) la liberación de la condena a muerte de 6 miembros de ETA d) el exilio de 6 miembros de ETA

13. Luis Carrero Blanco, brazo derecho de Franco, fue asesinado durante la Operación ...

- a) Operación Manzana b) Operación Lobo
- c) Operación Ogro d) Operación Gorka

14. ¿Quién es El lobo?

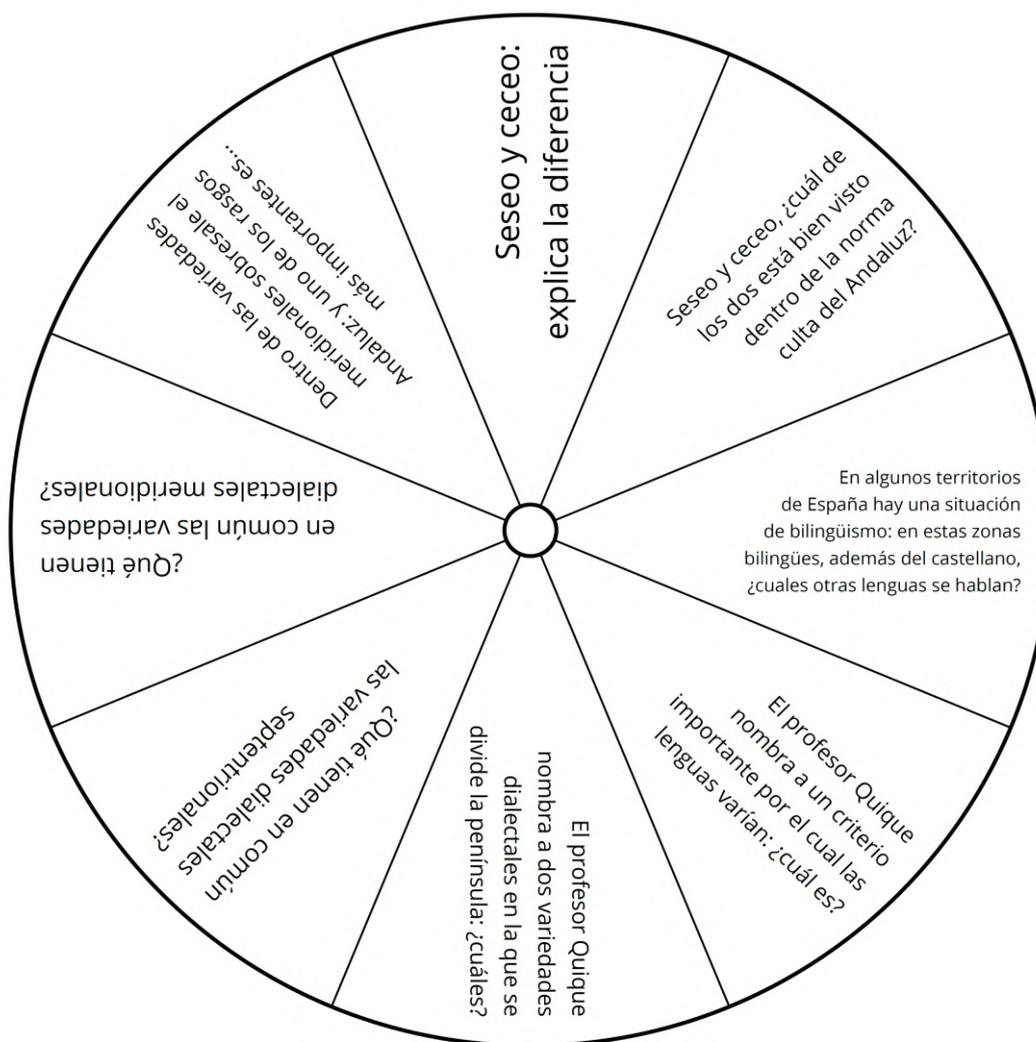
- a) un guardia civil b) un agente secreto de la CIA
- c) un infiltrado en ETA d) un informador de ETA

15. ETA anuncia el cese definitivo de su actividad armada el día:

- a) 3 de mayo de 2018 b) 20 de octubre de 2011
- c) 17 de marzo de 2017 d) 8 de abril de 2018

Answer Key

- | | | | |
|------|------|-------|-------|
| 1. c | 5. b | 9. a | 13. c |
| 2. e | 6. a | 10. c | 14. c |
| 3. c | 7. a | 11. d | 15. b |
| 4. d | 8. a | 12. c | |



Versione	versione badip <input type="button" value="v"/>
Città	Roma <input type="button" value="v"/>
Tipo	Tipo A <input type="button" value="v"/>
Nr. conversazione	1 <input type="button" value="v"/>
<input type="button" value="visualizza"/>	

A: chi e' * chi e' * fatti vedere *

B: come stai *

A: bene *

A: ciao

B: chi e' * chi e' * e' zia Vania \$ \$ ahah che magro

A: come che magro * mangia come una bestia rara

B: * e' magrissimo * \$ che bella che sei ammazza sei

A: * ma \$ #

A: * una ciofeca

B: * una show girl

A: * una show girl RIDE

B: \$ io sono un mostro allora *

A: e allora *

B: il brodo stai facendo *

A: ti sto facendo il risotto ai funghi e gli asparagi eh eh poi # non so * vuoi qualcos' altro *

B: no basta grazie sai ho mangiato tutto il giorno a voglia

A: * sul serio un suppli' * * hai mangiato vomitato tutto il giorno *

B: ho mangiato * sono distrutta disperata perche' ho studiato con uno

A: * ah

B: che mi ha # praticamente ribaltato tutte le conclusioni alle quali ero arrivata * dandomi dimostrazioni piu' che logiche ero disperata mi stava venendo da piangere * cioe' io ero partita da delle idee simili alle sue

A: puoi no puoi \$ puoi spiegare in concreto *

B: ah si'
A: il seminario di che cosa si tratta *
B: si tratta di eh reati contro la \$ pubblici ufficiali contro la pubblica amministrazione e sono dei reati che sono stati riformati
A: ri riformati *
B: riformati cioe' sono stati sono stati cambiati da una legge del novanta
A: * mh
B: * dell' aprile novanta e quindi adesso si crea un problema il vecchio reato il nuovo
A: * mh
B: * perche' li ha cambiati e' cambiato proprio la fattispecie la condotta incriminata
A: * ah
B: un reato il peculato la malversazione la corruzione tutte queste cose qui
A: * mh
B: * e io devo parlare dell' omissione d' atti d' ufficio e fino a una settimana fa ero di un' opinione cioe' lo \$ l' omette commette il
A: * omissione
B: reato di atti d' ufficio il pubblico ufficiale che dovendo compiere un atto non lo compie entro un determinato termine cioe' il sindaco che
A: * non lo compie

B: deve rilasciare la concessione edilizia # e non lo fa omette un atto del suo ufficio l' insegnante il medico della mutua che non corre che fa che sta facendo la guardia medica e non corre eh a visitare un malato che invece lo chiama perche' e' grave commette anche il reato di omissione di atti d' ufficio insomma io fino a una settimana fa ero di un' opinione # dopo di che # cosi' ripensandoci studiando cambio idea oggi mi dimostrano che ho ho completamente preso una toppa micidiale
A: cioe' cambiando hai preso la toppa cambiando idea
B: * allora avevo preso una posizione avevo preso avevo fatto preso una toppa cambiando idea ma ormai ho scritto * si' ma ormai ho scritto tutto pensando
A: * ah ma allora pero' prima
B: * la cosa nuova e' un disastro capito * * per cui io mi metto a fare il bastian contrario oppure incomincio a piangere * guarda che disastro infatti ero depressissima quando sono tornata a casa
A: e quindi questo e' stato il tuo pomeriggio con questo avvocato ma com' l' hai \$ * scusami
B: no l' avvocato l' avvocato lo devo lo dovrei chiamare so che mi ha cercato la sera con uno dell' universita' che \$ \$
A: * che fa il seminario con lui *
B: no e' uno # e' un mio mio amico eh e invece questo
A: * insomma e' eh cioe' fammi capire \$ \$
B: * si' e' uno molto bravo e' uno di cui io mi fido molto e' uno che ha scritto tra l' altro un articolo io non lo sapevo eh mi mi dara' domani le bozze # su proprio su questo reato
A: * mh

Unidad didáctica: material 13 - Badip lenguaje coloquial 2

Expresiones de intensificación en Patria

Nombre:

1. «¡Qué coño me va estar vigilando!» (224)

2. «Te presentas al campeonato del mundo de la desconianza y ganas por goleada» (224)

3. «Apártate Bittori que vengo muy encendido» (420)

4. «Bittori hizo señas a su hijo, corre, corre, para que atendiera a la llamada» (372)

5. «Roto de pena» (379)

6. «Es que menudos gritos he pegado» (370)

7. «Lo reconocío. Por la estampa, por el cuerpote» (222)

1. Máximo y Plácido



a En estos cuadros, encontrarás 10 estructuras que se usan en español para intensificar y un ejemplo de una frase que ha dicho Máximo usando esa estructura. Luego, tienes un comentario de Plácido sobre un gato bastante especial. Transfórmala usando la estructura propuesta para convertirla en una frase que podría decir Máximo.

1. ¡Qué/Vaya/Menudo(a) + nombre + [(que) + verbo + (sujeto)]!

¡Menuda casa que tiene Ruth!

Plácido: Este gato deja un olor horrible, ¿no?

Máximo: _____

2. ¡Qué/Vaya + adjetivo + (que) + verbo + (sujeto)!

¡Qué elegante que iba ayer tu hermana!

Plácido: Está un poco gordito, ¿no?

Máximo: _____

3. ¡Cómo/Cuánto + verbo + (sujeto)!

¡Cómo corre (este coche)!

Plácido: Este gato ronca bastante, ¿verdad?

Máximo: _____

4. ¡Verbo + más + adjetivo/adverbio + (sujeto) + (que todo/nada)!

¡Es más travieso (este niño) (que nada)!

Plácido: Este animal es un poquito retraído.

Máximo: _____

5. ¡Verbo + (de un) + (adjetivo)/(adverbio)!

¡Está de un simpático mi jefe!

Plácido: Al menos, un poco rarillo sí que es.

Máximo: _____

6. ¡El/la/los/las + nombre + que + verbo + (sujeto)!

¡La casa que se ha comprado Pablo!

Plácido: Este gato suelta mucho pelo, ¿no?

Máximo: _____

7. ¡Lo + adjetivo + que + verbo + (sujeto)!

¡Lo guapo que se ha puesto (este niño)!

Plácido: Es algo arisco este gato.

Máximo: _____

8. ¡Con + lo + adjetivo / ¡Con el/la/los/las + nombre / ¡Con la + (cantidad) de + nombre /... + que + verbo + (y) (frase)

¡Con lo oscuro que está y tú quieres entrar!

¡Con el retraso que llevamos y tú con la tele!

¡Con la de gente que hay y quieres quedarte!

Plácido: Hay muchos animales abandonados y has tenido que recoger precisamente a este.

Máximo: _____

9. ¡Anda que no + verbo + nombre/adjetivo + (sujeto) + (ni nada)!

¡Anda que no dice tonterías este artículo!

Plácido: Parece que araña un poco.

Máximo: _____

10. ¡Verbo + super/pero que muy/ requete + adjetivo/adverbio + (sujeto)

¡Suena superbien (este disco)!

Plácido: Creo que está un poco loquillo.

Máximo: _____

b Comprueba tus respuestas oyendo los comentarios y presta atención a la entonación: es importante.

http://vk.com/espanol_con_amigos

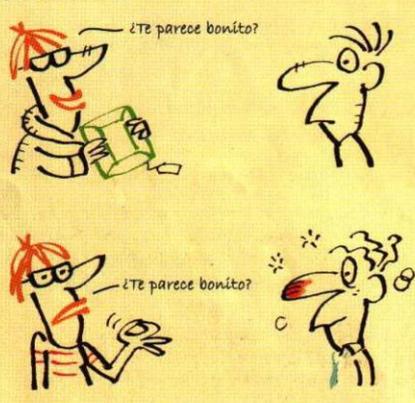
2. La mar de fuerte

IMÁGENES Y PREGUNTAS RETÓRICAS

Imágenes expresivas
Este es uno de los recursos habituales para intensificar: construir imágenes expresivas.

*Plácido es la mar de tranquilo.
Máximo está la mar de alterado.*

Preguntas retóricas
Observa en qué dos situaciones podrías usar el mismo enunciado:
¿Te parece bonito?



La misma pregunta se convierte en el segundo contexto en una pregunta retórica para intensificar un enunciado que quedaría demasiado neutro. **No me parece bien que llegues tarde** no habría expresado de igual modo el enfado de Lola.

Imagina, para cada una de las siguientes frases, dos contextos: un contexto en el que tenga su significado real y otro en el que sea una pregunta retórica.

1. ¿Tú sabes la hora que es?
2. ¿Estarás a gusto ahora?
3. ¿Tú estás tonto o qué?
4. ¿Es que no ves que lo vas a tirar?
5. ¿Quién te quiere a ti más?
6. ¿A que no sabes con quién sale Javi?
7. ¿Cuántas veces te tengo que decir que no pongas los pies ahí?
8. ¿Te quieres dormir?

INTENSIFICADORES

Las expresiones subrayadas en las frases anteriores son convencionalmente intensificadoras. Lo son, asimismo, el uso de pronombres personales redundantes y de estructuras en futuro, como ¿Será tonto? o Te mancharás la camisa nueva, pronunciadas con una entonación "particular."

3. Hace mil años

EXAGERACIONES

*¡Hace un siglo que no te veo!
¡Tiene una cara de perro ese chico!*

Evidentemente no hace un siglo, ni el chico parece un perro, pero la persona que habla quiere ser muy expresiva. Por eso usa este recurso de intensificación.

a Aquí tienes otros casos de exageraciones. Busca en qué contexto se podrían usar, quién lo diría, cómo y para qué.

1. ¡Pues nada, que llevo tres horas aparcando!
2. ¡Esto pesa una tonelada!
3. ¡Di ochenta vueltas buscando el bar hasta que lo encontré!
4. ¡Espera un segundo que ahora vuelvo!
5. ¡Todo el mundo sabe cómo es Borja Mari!
6. ¡He visto esa película cientos de veces!

b ¿Se te ocurren otras expresiones similares?

4. Como una moto

COMPARACIONES

Estar + como + nombre

Estar como un tren. Se dice de alguien que tiene un cuerpo atractivo.
Estar como una moto. Se dice de alguien que tiene mucha energía.
Estar como una cabra/chota. Se dice de alguien que parece un loco.

Ser/estar + más + adjetivo + que ...

Ser más pesado/a que una vaca en brazos. Se dice cuando te cansas de alguien.
Estar más sordo/a que una tapia. Se dice de alguien que no oye bien.
Ser/estar más delgado/a que un palillo. Se dice de alguien que está demasiado delgado.
Estar/ser más bueno/a que el pan. Se dice de alguien que es muy deseable físicamente (estar) y de alguien que es muy buena persona (ser).

a Une los elementos de las dos columnas para hacer comparaciones.

frío/a	unas castañas
fresco/a	la boca de un lobo
oscuro/a	un tomate
contento/a	un muerto
callado/a	una lechuga
rojo/a	un témpano (de hielo)
blanco/a	la nieve

b Continúa tú: intenta crear comparaciones como las anteriores (te puedes basar en las que existen en tu lengua). Tu profesor te dirá si en español funcionan.

1. Plácido y Máximo



a Plácido y Máximo se siguen llevando bastante bien, a pesar de que tienen maneras muy diferentes de ver la vida. Máximo es muy expresivo, siempre lo intensifica todo, mientras que Plácido es más comedido y suele decir las cosas con cuidado. Lee con atención esta conversación y toma nota de los 5 recursos con los que Plácido suaviza lo que dice.

Plácido: ¿Ya estás aquí? ¿Qué tal el día?
 Máximo: Pues nada especial, ¿y tú?
 Plácido: Pues eso, aquí tumbado, tranquilito.
 Máximo: Sí, ya veo. Estás en la gloria, ¿eh?
 Plácido: Bueno, la verdad es que no me encuentro muy bien.
 Máximo: Oye, ahora que lo dices, tienes muy mal aspecto.
 Plácido: ¿Sí? ¿Tú crees? No tengo muy buena cara, ¿verdad? Y me siento como cansado.
 Máximo: Sí, se te ve cansadísimo.
 Plácido: No me extraña. Estoy algo mareado y hace un rato, Jose me ha comentado que tenía una tez un poco vercosa.
 Máximo: Pues la verdad es que ahora que lo dices, sí, sí que te has puesto verde. ¿No será que has comido otra vez gambas?
 Plácido: ¿Gambas? Qué va, lo que sí que he comido es la ensaladilla esa que sobró del fin de semana.
 Máximo: ¿La de cangrejo? ¿La que tenía toda aquella mayonesa?
 Plácido: Sí, ésa. Pero no he comido mucho, solo una cucharada o dos.
 Máximo: Pues va a ser por eso. Acuérdate, la última vez que tuviste una alergia se te hincharon los pies. Y ya sabes que tú eres muy aprensivo con las comidas, vaya.

http://vk.com/espanol_con_amigos

b Fíjate en que estos recursos atenúan la valoración que el hablante hace de una situación, modificando elementos internos de la frase: un adjetivo, un sustantivo, un verbo, un adverbio.

1. Nombre/adjetivo + sufijo (-ito/-illo)
 Es un lugar tranquilito.
2. Verbo + un poco + adjetivo/adverbio
3. Verbo + algo + adjetivo/adverbio
4. No + verbo + muy/demasiado + adjetivo/adverbio
5. No + verbo + mucho
6. Verbo + como + adjetivo/adverbio

2. La verdad es que...

a Hay otras formas más complejas de atenuar lo que uno dice, formas que modifican todo el argumento. Las intenciones del hablante pueden ser variadas: no comprometerse, no ser demasiado rotundo, no herir al oyente, etc. Aquí tienes cinco estrategias de atenuación, cada una de ellas se puede expresar mediante varios recursos. Añade tú otros con el mismo valor.

Por lo visto...

Intención: no hacerse totalmente responsable de la información que se introduce.

Por lo que dicen, Según dicen/cuentan, Por lo visto, Parece ser que esta película está muy bien.

CREO QUE...

Intención: reforzar el carácter subjetivo del comentario quitándole validez general.

A mí me parece que
Creo que _____
Yo pienso que _____ este señor es un incompetente.
A mi parecer, _____

QUIZÁ...

Intención: presentar el argumento como algo probable restando valor a la afirmación.

Quizá
Tal vez
Lo mismo _____ se encuentra mal.
Seguramente _____

Se **encontrará** mal. (VERBO EN FUTURO)

LO CIERTO ES QUE...

Presentar el argumento como verdadero, con tono explicativo o justificativo.

Lo cierto es que _____
Lo que pasa es que _____ no me apetece salir.

- b** ¿Cuál es la diferencia entre las respuestas B1 y B2 en los siguientes diálogos?
- A: ¿Vamos a dar una vuelta?
 - B1: No me apetece.
 - B2: La verdad es que no me apetece.
-
- A: ¿Nos vamos?
 - B1: La verdad es que tengo que esperar a mi novio.
 - B2: Lo que pasa es que tengo que esperar al electricista.

CASI QUE (NO)...

Intención: presentar la información como un debate interior entre varias opciones.

- ¿Te vienes con nosotros?
- **Casi que no**, prefiero quedarme. / **Casi que sí**.

- ¿Café, té, un coñac?
- **Casi que un coñac**.

c Imagina un contexto para estos diálogos y completa las intervenciones de la manera adecuada.

- 1 Estaba pensando irme de vacaciones a Santo Domingo.
Según dicen, _____
- 2 ¿Has visto lo delgada que está Jessi?
Por lo visto _____
- 3 ¿Dónde se habrá metido este hombre?
Lo mismo _____
- 4 No sé qué hacer para mi cumpleaños.
Yo casi _____
- 5 _____
Dicen que está fenomenal.
- 6 _____
A mí me parece que es un idiota.
- 7 _____
La verdad es que me encantaría, pero ahora mismo no puedo.
- 8 _____
Lo que pasa es que me viene muy mal.

son: la déixis temporal y la espacial. Los cambios de un estilo a otro han sido ampliamente tratados en Gramáticas teóricas y didácticas, en la mayoría de los casos usando recuadros y esquemas para plasmar los cambios que se producen en la concordancia temporal y en la déixis personal y espacial. En el siguiente cuadro, basado en la *NGLE* (43.10o-z) se presentan las correlaciones verbales entre DD y DI:

Discurso directo	Discurso indirecto
Luis dice: «La puerta está abierta»	Luis dice que la puerta está abierta
Luis dice: «La puerta se abrió»	Luis dice que la puerta se abrió
Luis dice: «La puerta se abrirá»	Luis dice que la puerta se abrirá
Luis dijo: «La puerta está abierta»	Luis dijo que la puerta está abierta Luis dijo que la puerta estaba abierta
Luis dijo: «La puerta estaba abierta»	Luis dijo que la puerta estaba abierta
Luis dijo: «La puerta se cerró»	Luis dijo que la puerta se cerró
Luis dijo: «La puerta se ha cerrado»	Luis dijo que la puerta se ha cerrado Luis dijo que la puerta se había cerrado
Luis dijo: «La puerta se había cerrado»	Luis dijo que la puerta se había cerrado.
Luis dijo: «La puerta se abrirá»	Luis dijo que la puerta se abrirá Luis dijo que la puerta se abriría
Luis dijo: «La puerta se abriría»	Luis dijo que la puerta se abriría
Luis dirá: «La puerta está cerrada»	Luis dirá que la puerta está cerrada Luis dijo que la puerta estaba cerrada
Luis dirá: «La puerta estaba cerrada»	Luis dirá que la puerta estaba cerrada
Luis dirá: «La puerta se cerrará»	Luis dirá que la puerta se cerrará
Luis dirá: «La puerta se ha cerrado»	Luis dirá que la puerta se ha cerrado Luis dijo que la puerta se había cerrado
Luis dirá: «La puerta se habrá cerrado»	Luis dirá que la puerta se habrá cerrado Luis dirá que la puerta se habría cerrado

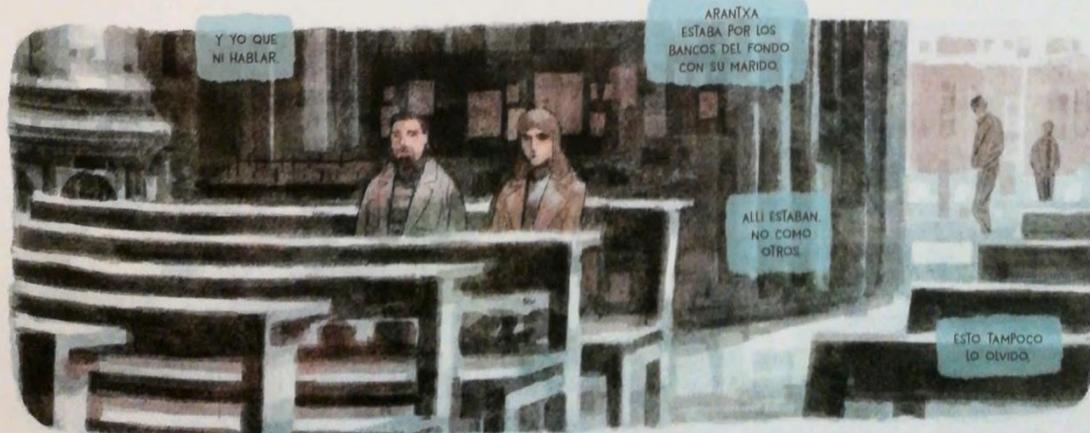
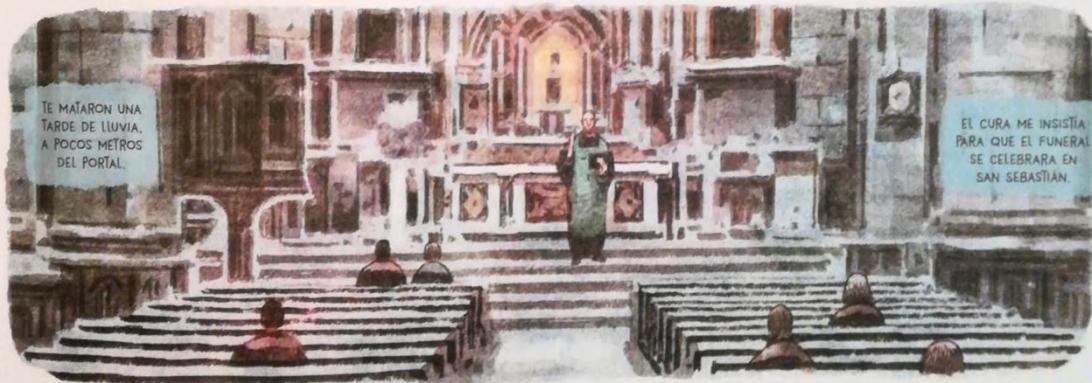
En general, tanto la tradición gramatical española como la italiana se han interesado por la reproducción del discurso en lo tocante a las condiciones sintácticas que hacen posible esta representación,



Unidad didáctica: material 20 - Cómic capítulo 15a (tomado de Fejzula 2020, 35)



Unidad didáctica: material 21 - Cómec capítulo 15b (tomado de Fejzula 2020, 36)



Unidad didáctica: material 22 - Cómic capítulo 15c (tomado de Fejzula 2020, 37)



Unidad didáctica: material 23 - Cómic capítulo 25a (tomado de Fejzula 2020, 62)



Unidad didáctica: material 24 - Cómic capítulo 25b (tomado de Fejzula 2020, 63)



AQUI ME
QUEDO,
PUES.

POR CIERTO,
MIENTRAS YO
VIVA, MI CASA
NO SE VENDE.

CUANDO ME HAYA
MUERTO, QUE NUESTROS
HIJOS HAGAN LO QUE
LES DÉ LA GANA.



Unidad didáctica: material 25 - Cómics capítulo 25c (tomado de Fejzula 2020, 64)

Hablar del pasado

Nombre: _____

Dibuja un camino desde cada avión hasta su respuesta. No choques contra otras nubes en el camino

<p>Cuando describimos hechos habituales o regulares en una situación pasada</p>		<p>PRETÉRITO IMPERFECTO DE INDICATIVO: HABLABA</p>	<p>PRETÉRITO IMPERFECTO</p>
<p>Cuando describimos un proceso en desarrollo, ocurrido en el pasado, que ha sido interrumpido por algo</p>		<p>CONDICIONAL PRESENTE</p>	<p>CONDICIONAL PRESENTE: HABLARÍA</p>
<p>Cuando nos referimos a un hecho que es parte de la situación actual</p>		<p>PRETÉRITO INDEFINIDO</p>	<p>PRETÉRITO INDEFINIDO: HABLÉ</p>
<p>Cuando nos referimos a hechos pasados completos y terminados en un espacio temporal pasado</p>		<p>PLUSQUAMPERFECTO</p>	<p>PLUSQUAMPERFECTO DE INDICATIVO: HABÍA HABLADO</p>
<p>Cuando describimos lo que estaba pasando en un momento concreto del pasado</p>		<p>IMPERFECTO de ESTAR + GERUNDIO + CUANDO + INDEFINIDO</p>	<p>IMPERFECTO DE ESTAR + GERUNDIO + CUANDO + INDEFINIDO: ESTABA HABLANDO CUANDO SONÓ EL TELÉFONO</p>
<p>Cuando nos referimos a un hecho que ha terminado en un espacio temporal actual y que tiene relación con el presente: hoy, esta mañana, esta semana, este año, hasta ahora</p>		<p>PRETÉRITO PERFECTO DE INDICATIVO: HE HABLADO</p>	<p>PRETÉRITO IMPERFECTO</p>
<p>Cuando, desde el presente, hablamos de un futuro con respecto a un momento pasado</p>			
<p>Cuando nos referimos a hechos terminados en un momento anterior a otro momento en el pasado</p>			
<p>Cuando nos referimos a hechos no terminados en un momento pasado</p>			
<p>Cuando describimos una escena pasada, recordamos personas o cosas del pasado</p>			
<p>Cuando hacemos una hipótesis, desde el presente, sobre algún momento del pasado</p>			

wordwall.net/print/9515693/spagnolo/hablar-del-pasado

¿Indicativo o subjuntivo? SESIÓN 6.0

6.0 Introducción a las unidades 6.1, 6.2, 6.3 y 6.4: mapa del modo

			Muestra	¿Posibilidades de jugar?
Matrices intencionales (objetivos)	1		<i>Quiero que CANTE</i>	no
Matrices veritativas (argumentos principales)	2a De declaración	Afirmar X	<i>Sé que CANTA</i>	no
		Suponer X	<i>Supongo que CANTARÁ</i>	a veces
	2b De cuestionamiento	Considerar la posibilidad de X	<i>Es posible que CANTE</i>	no
		Rechazar X	<i>Es falso que CANTE</i>	a veces
Matrices valorativas (argumentos secundarios)	2c	Valorar X	<i>Me gusta que CANTE</i>	a veces
Matrices especificativas	3a Identificativas		<i>Hay una chica que CANTA</i>	no
	3b Identificativas		<i>No hay una chica que CANTE</i>	no

1. Ley de significado y ley de uso

a ¿Qué se aprende mejor, lo que se memoriza sin entender o lo que se encuentra lógico? Pues bien, el Subjuntivo es perfectamente lógico. Responde a una "ley de significado" que no tiene excepciones. Dado un hecho cualquiera, la ley dice lo siguiente:

I. El Indicativo siempre representa una declaración de ese hecho, es decir, el acto de afirmar o suponer ese hecho. Podemos usarlo solo o subordinado a una matriz (Está claro, Yo creo...).

II. El Subjuntivo siempre representa una idea virtual, es decir, algo que no queremos o podemos presentar como una afirmación o una suposición, y siempre está subordinado a una matriz (Lleeva, solo, no tiene sentido).



Aplicando la ley de significado al uso, tendremos la siguiente "ley de uso" para decidir entre Indicativo y Subjuntivo.

	Matriz	Oración subordinada
Si el SIGNIFICADO DE LA MATRIZ implica que la oración subordinada constituye una declaración: Indicativo.	<u>Es verdad</u> ... [luego, voy a declarar →]	...que vienen
Si el SIGNIFICADO DE LA MATRIZ no implica que la oración subordinada constituya una declaración: Subjuntivo.	<u>Quié</u> ro... [luego, no voy a declarar →]	...que vengan

Cuando parezca que la ley no se cumple, entenderemos que el hablante está "jugando" con la ley con una intención especial. http://vk.com/espanol_con_amigos



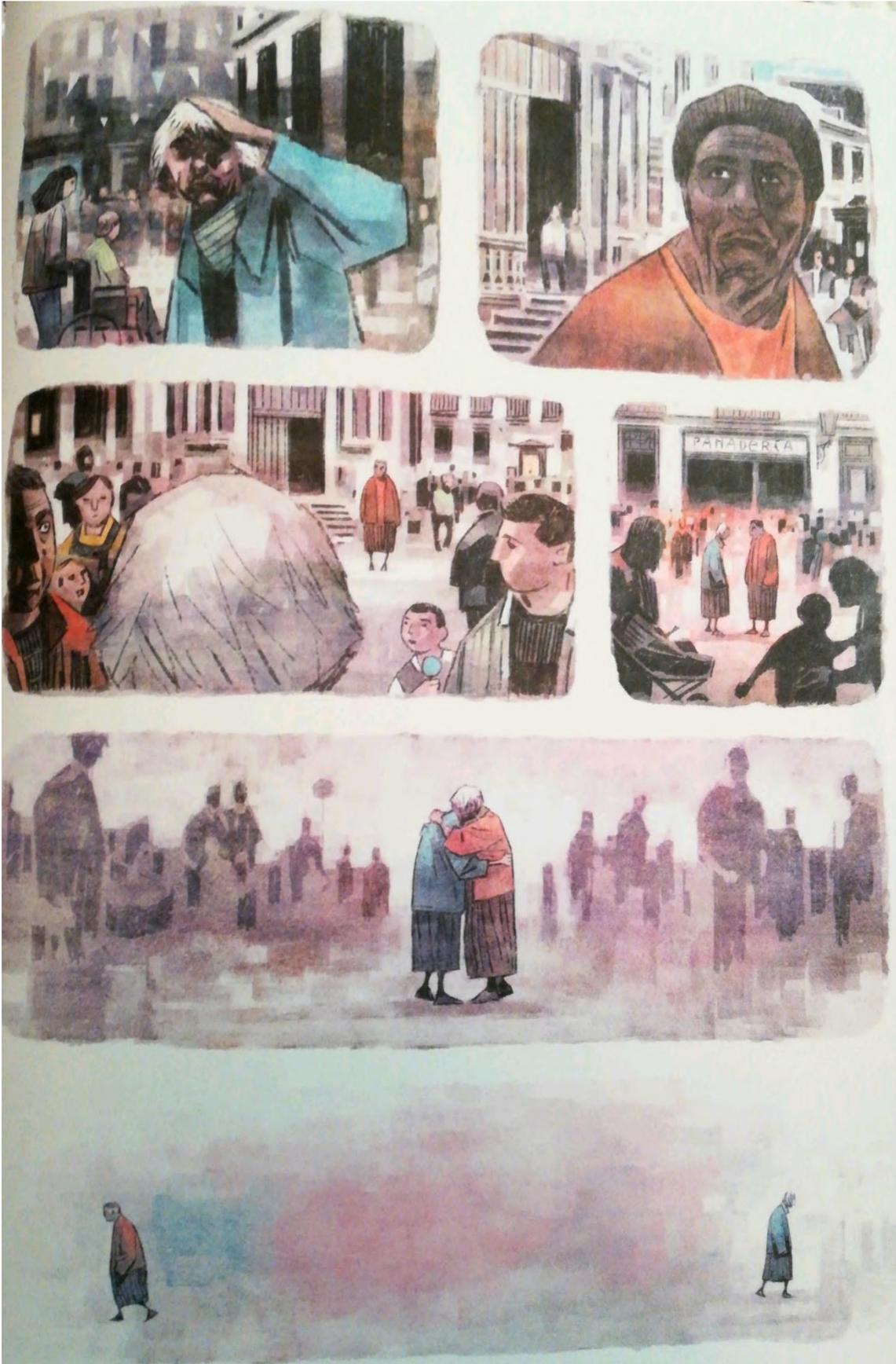
Unidad didáctica: material 28 - Cómics capítulos 124-125a (tomado de Fejzula 2020, 278)



Unidad didáctica: material 29 - Cómic capítulos 124-125b (tomado de Fejzula 2020, 279)



Unidad didáctica: material 30 - Cómics capítulos 124-125c (tomado de Fejzula 2020, 280)



Unidad didáctica: material 31 - Cómic capítulos 124-125d (tomado de Fejzula 2020, 281)