



Aplicación didáctica de la Guerra Civil española en el aula de ELE

Autora: Vanesa Henríquez Vera

Tutora: Marina Díaz Peralta

Junio de 2012

GRACIAS

A Marina, por sus correcciones, su paciencia y sus clases de la facultad.

Sin saberlo, me ha acompañado durante muchos años.

Es el ejemplo de que jamás nos olvidamos de los buenos profesores.

A mis padres, por contagiarme su pasión por la enseñanza. Por todo.

Índice

1. Introducción	3
2. Marco teórico	
2.1. Didáctica de ELE	5
2.2. Los recursos didácticos en el aula de ELE.....	7
2.3. Los contenidos culturales en el aula de ELE	8
2.3.1. Didáctica de la Historia de España para alumnos extranjeros	10
2.4. La gramática en el aula de ELE	11
2.5. Los alumnos del aula de ELE.....	14
2.5.1. Los estilos de aprendizaje	16
3. Contenidos culturales. La Guerra Civil española	
3.1. La II República.....	18
3.1.2. Las etapas de la República.....	20
3.2. Las causas de la guerra.....	21
3.3. La Guerra Civil española	23
3.4. Las dos primeras etapas de la guerra.....	24
3.4.1. El bombardeo de Guernica.....	25
3.5. La tercera etapa de la guerra	25
3.6. Las consecuencias de la Guerra Civil española	26
3.6.1. Los represaliados	27
3.6.2. El exilio.....	27
3.7. La recuperación de la memoria histórica	28
3.7.1. «Las fosas del silencio»	29
3.7.2. La Ley de Memoria Histórica	30
3.7.3. La guerra de las esquilas	31
4. Propuesta didáctica	
4.1 Metodología	32
4.2. Un lustro turbulento.....	34
4.3. Cuando median las armas.....	51
4.3.1. Empieza el conflicto.....	54
4.3.2. Las dos primeras etapas de la guerra.....	68
4.3.3. Un paréntesis de terror: Guernica	72
4.3.4 La tercera etapa de la guerra	80
4.3.5. «Dejadme la esperanza».....	82
4.3.5.1. El poeta pastor	85
4.3.5.2. Poemas para una guerra	88

4.3.6. La represión.....	93
4.3.7. El desarraigo	98
4.3.8. El final de la contienda.....	102
4.4. ¿Un capítulo cerrado?.....	106
5. Conclusión.....	134
6. Bibliografía.....	135

1. INTRODUCCIÓN

El principal objetivo de esta memoria es ofrecer una propuesta didáctica para trabajar en el aula contenidos culturales, lingüísticos y actividades comunicativas a través de tareas motivadoras que obliguen a los alumnos a adoptar una actitud activa y a implicarse en el desarrollo de la clase.

La intención de abordar contenidos culturales surge tras comprobar que alumnos universitarios con buen nivel de español y que han dedicado muchos años a estudiar esta lengua desconocen la Historia de España, en general, y la Guerra Civil, en particular.

Generalmente los alumnos se animan a participar cuando se tratan temas que les impactan y en los que tienen que tomar partido, así que no se trata de limitarse a contarles hechos históricos, sino que deben ser ellos mismos los que analicen la Guerra Civil española a través de actividades comunicativas y motivadoras mediante las que, además, se trabajen determinados contenidos lingüísticos y actividades comunicativas. Se pretende que los alumnos se acerquen a la Historia para despertar su curiosidad y sensibilidad, así como proporcionarles unos conocimientos básicos que les permitan conocer un poco más el pasado y el presente de España.

Al mismo tiempo que se profundiza en el conocimiento que los alumnos poseen de esa etapa de nuestra historia, se trabajan contenidos lingüísticos, la expresión oral y escrita, la comprensión oral y escrita, la comprensión audiovisual y la interacción oral. Tal vez las actividades ofrecidas no sean suficientes para afianzar determinados conceptos, por lo que cabe la opción de utilizar determinadas actividades de diversos manuales, como *Sueña 4*, para que los alumnos trabajen en casa y luego en clase resolver sus dudas.

Es siempre interesante preguntarles a los alumnos qué quieren aprender y para qué. ¿Para qué quiere conocer el alumno la guerra civil? ¿Qué aspectos le interesan? En función de estas respuestas se desarrollará nuestra práctica docente.

El trabajo de investigación que aquí presentamos consta de un marco teórico, un capítulo dedicado a los contenidos culturales, una propuesta didáctica compuesta por tres unidades, una conclusión y el apartado dedicado a la bibliografía.

En el marco teórico se abordan varios aspectos relacionados con el aula de ELE. En primer lugar, se traza un recorrido por los métodos más destacados para la didáctica de ELE y seguidamente se expone la utilidad de los recursos empleados en la propuesta didáctica. Luego, se analizan los contenidos culturales en el aula de ELE, así como la didáctica de la Historia de España para alumnos extranjeros. Después, una vez analizados estos, se reflexiona sobre la necesidad de los contenidos gramaticales en el aula y, finalmente, se exponen algunos aspectos

relacionadas con el alumnado. Nuestra propuesta didáctica está destinada a alumnos de nivel C1 por lo que se establecen los conocimientos previos que debe haber adquirido un alumno de este nivel y, por último, los estilos de aprendizaje.

En el capítulo de los contenidos culturales, se da una visión general de la II República y de la Guerra Civil española para establecer los aspectos que se trabajan en la propuesta didáctica.

La propuesta didáctica está diseñada para impartirse durante un cuatrimestre, según la distribución horaria, y está destinada a alumnos Erasmus de nivel C1, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, y puede trabajarse tanto con alumnos que se encuentran en un contexto de inmersión como con aquellos que estudian español fuera de España. Conviene resaltar que los alumnos ya deben haber cursado el nivel C1, dado que en las unidades se reforzarán algunos de los contenidos ya trabajados en ese nivel.

Debido a la metodología y a los recursos didácticos empleados, sería conveniente que hubiese un máximo de 16 alumnos en el aula. No es necesario que los alumnos sean estudiantes de Historia, pues las unidades están diseñadas para cualquier alumno de español independientemente de su formación académica.

La propuesta didáctica está formada por las siguientes unidades: Un lustro turbulento, Cuando median las armas y ¿Un capítulo cerrado?

La primera unidad está dedicada a la II República. Aunque el trabajo que aquí presentamos está centrado en la Guerra Civil española, ha sido necesario incluir una unidad didáctica en la que se trabaja esta etapa para contextualizar los orígenes del conflicto.

La segunda unidad didáctica se ocupa de explicar la contienda y está dividida en los siguientes módulos: Empieza el conflicto, Las dos primeras etapas de la guerra, Un paréntesis de terror: Guernica, La tercera etapa de la guerra, «Dejadme la esperanza»¹, La represión, El desarraigo y El final de la contienda.

La tercera unidad se centra en el análisis de la memoria histórica.

En cada unidad de esta propuesta didáctica se trabajan contenidos culturales y gramaticales. De estos últimos se han seleccionado aquellos que suelen plantear un mayor grado de dificultad.

¹ Último verso del poema «Canción última» incluido en el libro *El hombre acecha* de Miguel Hernández.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Didáctica de ELE

Los lingüistas y docentes se han preocupado tanto por encontrar una metodología adecuada para el aprendizaje de la lengua, que se han sucedido en el tiempo, con mayor o menor éxito, diversos métodos de aprendizaje.

El método tradicional o de «gramática y traducción» se fundamentaba en la necesidad de que el estudiante aprendiese una serie de reglas que le permitirían generar oraciones a partir de las unidades léxicas. En este caso, en primer lugar, el alumno aprende las reglas de forma consciente y luego las aplica, que es, al fin y al cabo, lo que se conoce como método deductivo. Para el método tradicional, el contexto no es importante, la lengua escrita es la base del aprendizaje y «el modelo de lengua reside en los textos literarios y de personas cultas» (Sánchez, 2004, p. 679). Este método se basa en la memorización de reglas gramaticales, ortográficas y de vocabulario por lo que el alumno no es un agente activo en la clase, sino un mero receptor al que no se le tolera el error. Con este método, «la enseñanza se orienta a grupos selectos que cultivan los valores intelectuales» (Sánchez, 2004, p. 681).

En oposición a este método, surge el método directo basado en la intervención oral y en el diálogo con el fin de trabajar las destrezas lingüísticas. Según sus defensores, no es importante el conocimiento explícito, ya que la lengua objeto de estudio se aprende de la misma manera que la lengua materna. De ahí, la importancia de la lengua oral frente a la escrita y de no utilizar la lengua del alumno. El modelo de lengua es el de la vida cotidiana ya que esta se aprende hablando, las reglas gramaticales se adquieren de forma inductiva y el alumno participa en las clases de manera guiada.

En los años sesenta, nace el método audio-oral. Este tiene en común con el directo que se opone a la enseñanza explícita (no es necesario enseñar gramática ni vocabulario) y se basa en la repetición mecánica de estructuras que el alumno debe aprender.

Con este método la gramática y el vocabulario se adquieren a través de la repetición de estructuras lingüísticas a partir del contexto en el que aparecen (método inductivo). «El modelo de lengua es el que resulta de la observación y análisis científico de la producción lingüística por parte de los hablantes» (Sánchez, 2004, p. 679), por lo que la literatura abandona el aula de ELE. En contraposición al método tradicional, este contempla el aprendizaje por parte de diferentes grupos sociales.

Aunque en los años sesenta ya se oyen las primeras voces en contra del método

audiolingüal, no es hasta la década de los setenta cuando empieza a desarrollarse el enfoque comunicativo. En este se incluyen, entre otros, los programas funcionales, los temáticos, los nocio-funcionales, por tareas, entre otros. Estos nuevos enfoques tienen en común, principalmente, que el objetivo del aprendizaje es adquirir la competencia comunicativa, por lo que se promueve la realización de actividades contextualizadas que favorecen la interacción y se rechazan las actividades repetitivas.

Según Melero Abadía (2004, p. 690), los principios básicos de los que consta este enfoque son los siguientes: «aprendemos si las actividades implican comunicación real, si usamos la lengua para realizar tareas significativas y si la lengua es significativa».

A continuación, se citan aquellas características del enfoque comunicativo (Melero, 2004, p. 702-703) que, como se verá más adelante, vehiculan, en parte, nuestra propuesta didáctica.

- Énfasis en el uso de la lengua como instrumento de comunicación.
- Desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.
- Desarrollo e integración de las cuatro destrezas: la expresión oral, la comprensión auditiva, la expresión escrita y la comprensión lectora.
- La gramática se ocupa del análisis del funcionamiento de la lengua desde una perspectiva comunicativa [...] y se enseña inductivamente. Selección adecuada a la necesidad del momento. Progresión gramatical de las estructuras simples a las complejas.
- Secuenciación de las actividades desde las muy controladas a las más libres.
- Introducción de textos y documentos auténticos.
- Diferentes formas de trabajar en el aula teniendo en cuenta la actividad y el objetivo: trabajo individual, por parejas, en grupos, plenaria.
- Reconocimiento de la dimensión afectiva en el aprendizaje.

En un principio, los enfoques comunicativos promueven el programa nocio-funcional. A partir del análisis de intenciones comunicativas se establecen qué nociones y qué funciones debe conocer el alumno y son estas últimas el eje vertebrador de las unidades. Una de las críticas a este programa es que se sustituye el aprendizaje de listados de estructuras gramaticales por exponentes funcionales en los que siguen predominando los aspectos formales de la lengua.

Como evolución de los enfoques comunicativos surge el enfoque comunicativo mediante tareas, en el que el objetivo es el uso de la lengua. En este enfoque cobran importancia las tareas y los proyectos con los que se pretende desarrollar, según explica Melero (2004), el trabajo autónomo, las estrategias de aprendizaje, el trabajo cooperativo y las cuatro destrezas (hablar, leer, escribir y escuchar). A partir de la tarea final se establecen los objetivos, los contenidos y las tareas posibilitadoras que ayudarán a los alumnos a realizarla, por lo que es fundamental que la tarea sea real y de interés para el alumnado.

Este último enfoque es el que se aplica en la propuesta didáctica incluida en la memoria.

2. 2. Los recursos didácticos en el aula de ELE

Los libros ya no bastan para motivar a un alumnado acostumbrado a la imagen y la tecnología. Si queremos alumnos dinámicos y participativos, debemos utilizar recursos que lo favorezcan. Es fundamental que los estudiantes se involucren en su proceso de aprendizaje y, afortunadamente, hoy en día contamos con múltiples medios que pueden ayudar a los docentes a conseguir este fin. Captaremos mejor su atención si utilizamos variedad de materiales como, por ejemplo, fotos, documentales, películas, canciones o textos literarios.

Estos materiales facilitan que el alumno se implique, se sensibilice y son idóneos para explicar el contexto histórico, pues le permiten hacerse una idea exacta de la realidad y fomentan la reflexión y el debate. Los recursos audiovisuales favorecen, además, el desarrollo de la comprensión auditiva y la observación de los elementos no verbales.

Para que estos recursos produzcan el efecto deseado, se deben tener en cuenta las características e intereses del grupo con el fin de seleccionar adecuadamente el material, y, asimismo, tener previstas actividades para antes y después del visionado, en el caso de documentales o películas.

Nuestros alumnos pertenecen a una generación familiarizada con Internet, por lo que no debemos desaprovechar este recurso para trabajar diferentes actividades comunicativas. Si, por ejemplo, les pedimos a nuestros estudiantes que busquen determinada información en la red, estaremos favoreciendo que trabajen la comprensión escrita, así como la búsqueda selectiva y el tratamiento de la información. Además, se puede aprovechar Internet para acercarles a la prensa digital. La utilización de la prensa en el aula no solo permitirá trabajar la competencia lingüística, sino que promueve el espíritu crítico y la adquisición de conocimientos que les ayudarán a comprender mejor el mundo y la cultura española.

Tras haber sido rechazada durante un tiempo, el enfoque comunicativo volvió a otorgarle importancia a la literatura en la enseñanza de la lengua, ya que esta permite trabajar aspectos lingüísticos, históricos y culturales. El aprendizaje de una lengua implica mucho más que conocer la gramática, la cultura y ser capaces de desenvolverse en diversas situaciones comunicativas, también es disfrutar de su literatura.

Los textos literarios permiten que el alumno se emocione, favorecen la creatividad y el pensamiento crítico. Reflejan, igual que los medios audiovisuales, la realidad y nunca quedarán obsoletos. Una prueba de que los años no pasan por la literatura es que poemas como «El niño yuntero» siguen, desgraciadamente, mostrando la realidad y «Nanas de la cebolla» hace que el lector se emocione independientemente de la época en la que se lea.

Si estos poemas los ponemos en boca de Serrat, tal vez consigamos sensibilizar y motivar a nuestros alumnos y estaremos utilizando otro recurso bastante valorado: las canciones. Estas

gozan de las mismas virtudes que los recursos audiovisuales y los textos literarios, pues permiten trabajar contenidos lingüísticos, culturales, literarios y fomentar la participación y la creatividad a la vez que se desarrolla la comprensión auditiva.

Cuanto más interesado e involucrado esté un alumno en su proceso de aprendizaje, más satisfactorios serán los resultados, por lo que todos los recursos son pocos para que un alumno disfrute aprendiendo. Para que estos recursos tengan el efecto deseado, el docente deberá, además de realizar un trabajo de imaginación, adaptarlos y secuenciarlos.

2.3. Los contenidos culturales en el aula de ELE

Cuando un alumno quiere estudiar español, desea conocer una lengua, pero, ¿qué es realmente aprender una lengua? Gómez (2003-2004, p. 131, en línea) afirma que el aprendizaje del español no consiste únicamente en memorizar vocabulario, ortografía o gramática, sino en conocer un amplio contexto cultural en el que el español es la forma de expresión.

Es evidente que los estudiantes de español como lengua extranjera manifiestan sus inquietudes por conocer la cultura española. La lengua y la cultura son conceptos inseparables que deben ir totalmente unidos durante el proceso de aprendizaje, pero qué es realmente la cultura y, lo más importante, qué quieren aprender los alumnos.

En el artículo *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua* (Miquel y Sanz, 2004, p. 4-5, en línea), se distingue entre Cultura con mayúsculas, cultura (a secas) y cultura con k.

La Cultura con mayúsculas incluye los conocimientos sobre Arte, Literatura, Historia, etc. La cultura (a secas) «abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido» (Miquel y Sanz, 2004, p. 3, en línea).

La cultura con k incluye el registro coloquial y la capacidad de adaptación lingüística al interlocutor.

Según esta clasificación, nuestro trabajo se centra en la denominada Cultura con mayúsculas lo que no significa que no sea importante la cultura con k y la cultura (a secas), pues realmente es esta última la que va a permitir al hablante comunicarse de forma eficaz.

Con este sentido, tal y como expone Guillén (2004, p. 841), la definición aportada en la 43 Conferencia Internacional de Educación celebrada en Ginebra del 14 al 19 de septiembre de 1992 sintetiza lo que deben conocer los alumnos de español como lengua extranjera.

[...] Engloba los modos de vida, las tradiciones, las creencias, las artes y las letras, integrando a su sistema de valores los derechos fundamentales del ser humano. La cultura de un país no se refiere a la cultura culta, comprende igualmente una cultura popular. No se

resume a la herencia, sino que se enriquece y se desarrolla tanto por la creatividad como por la memoria [...].

La clase ideal de español como lengua extranjera es aquella que combina contenidos lingüísticos, prácticas comunicativas y contenidos culturales; sin embargo, la mayoría de los centros de enseñanza de español como lengua extranjera ofrecen clases de lengua, clases de prácticas comunicativas y clases de cultura, separando así la lengua y la cultura. Generalmente, en esas clases de cultura se enseñan contenidos históricos o literarios. Debido a esta realidad, existen manuales con lo que se pretende enseñar la Cultura española como, por ejemplo, *Curso de civilización española* (1987), *Nexos. Actividades de cultura y civilización españolas* (2000) o *ESPAÑA, ayer y hoy. Itinerario de Cultura y Civilización*, (2003). El inconveniente de muchos de estos manuales es que se limitan a ser libros de textos carentes de actividades comunicativas, por lo que el docente debe crear la mayoría de estas.

2.3.1. Didáctica de la Historia de España para alumnos extranjeros

Ya que en la propuesta didáctica se trabaja la Guerra Civil española, es conveniente dedicar unas líneas a la didáctica de la Historia de España para alumnos extranjeros.

Uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores que imparten Historia de España a alumnos extranjeros es la delimitación cronológica, pero es evidente que la mayoría opta por trabajar en el aula los cambios históricos más recientes. Esta elección se debe a la estrecha relación entre esos acontecimientos y la sociedad actual, ya que, si conocen esos cambios o momentos históricos, serán capaces de comprender películas, noticias o debates políticos, por citar algún ejemplo. Asimismo, los alumnos suelen sentirse más atraídos por los acontecimientos históricos más actuales.

Se ha escrito mucho sobre la enseñanza de la cultura (a secas), ya que es muy importante para que el alumno se comunique de forma eficaz, y se ha tratado muy poco la enseñanza de la Cultura, en la que se incluiría la Historia de España, destinada a alumnos extranjeros. Es cierto que ahora comienzan a publicarse más artículos referidos a este tema, pero siguen siendo minoritarios por lo que son pocos los recursos de los que disponemos para llevar al aula de ELE la Historia de España.

Independientemente de lo que queramos enseñar a nuestros alumnos, es fundamental conocer su nivel tanto de español como de la historia de nuestro país para así adecuar los contenidos lingüísticos, nuestras exposiciones y los textos orales y escritos empleados durante las clases. Una vez observado el nivel lingüístico y cultural del alumnado, debemos asegurarnos de que conocen conceptos que les permitirán relacionar la información nueva. Luego, tendremos que organizar los contenidos y materiales de forma lógica y estructurada para favorecer todos los

estilos de aprendizaje. En la práctica docente serán tan importantes los contenidos como los recursos utilizados, de ahí la necesidad de utilizar diversidad de materiales.

Las etapas o momentos históricos están ligados a la literatura por lo que es posible unir estos dos aspectos para trabajar la historia, así como utilizar textos procedentes de medios de comunicación, reportajes audiovisuales, el cine e imágenes.

Trabajar con alumnos extranjeros, especialmente si son de diferentes nacionalidades, enriquecerá las explicaciones porque nos permitirá comparar diversos momentos históricos con los de su país de origen. Además, podremos relacionar acontecimientos ocurridos en España con los acaecidos en otros lugares del mundo.

Gómez (2003-2004, p. 133-134, en línea) sostiene que, para conseguir un aprendizaje significativo, son fundamentales dos aspectos. En primer lugar, el alumno debe tener los conocimientos necesarios para relacionar la información nueva y que esta sea de su interés. En segundo lugar, los materiales deben estar correctamente seleccionados y secuenciados.

En el mismo artículo, Gómez (2003-2004, p. 134-135, en línea) expone los tres modelos básicos de enseñanza: la enseñanza tradicional, la enseñanza por descubrimiento y la enseñanza por exposición. A través de la enseñanza tradicional se potencia el aprendizaje puramente memorístico y no se le otorga importancia a la relación de conceptos. Sin embargo, en la enseñanza por descubrimiento, el alumno adquiere conocimientos mediante su propio descubrimiento y el aprendizaje dependerá de su nivel intelectual y cultural. Es en la enseñanza por exposición donde el alumno relaciona los conceptos aportados por el docente con sus conocimientos previos y se favorece así el aprendizaje significativo.

Estos tres modelos se complementan, ya que debe existir una fase de memorización que permita fijar los conocimientos con los que poder descubrir y relacionar conceptos nuevos. Será el docente el que establezca cuál es el más adecuado en cada momento y su acierto no será únicamente determinar el modelo de enseñanza, sino que deberá adecuar, secuenciar y estructurar la información, además de motivar a sus alumnos.

2.4. La gramática en el aula de ELE

Se ha debatido mucho sobre el lugar que debe ocupar la gramática en el aprendizaje de una lengua y cómo debe enseñarse. Ha sido valorada o rechazada, según las ideas metodológicas imperantes, y, tal vez, eso ha permitido que se haya ido evolucionando desde un método basado en la enseñanza de la gramática de forma explícita, pasando luego por el método audio-oral, hasta llegar al método comunicativo.

En el método tradicional, la enseñanza de la gramática se basaba en la traducción de textos y en la memorización de una serie interminable de reglas que de poco servía luego en las interacciones orales. La gramática era la base del proceso de enseñanza y otros aspectos quedaban

desatendidos ya que este método concedía especial importancia a la comprensión y expresión escritas.

En el método audio-oral y directo, la gramática quedaba plasmada en diálogos manipulados que se repetían. Aunque este surgió como reacción al tradicional, los diálogos mostraban las estructuras gramaticales objeto de estudio de forma forzada y poco motivadora.

Ambos métodos se basaban en la repetición y no favorecían la comunicación, por lo que resultaban aburridos y no tenían en cuenta las inquietudes ni la creatividad de los alumnos.

Como reacción a lo ya descrito, surge la necesidad de contextualizar lo que se pretende enseñar. Esta contextualización supone que lo más importante es comunicarse y no tanto conocer todas las reglas gramaticales y sus numerosas excepciones. El aprendizaje se centra en el significado, lo que provoca que la gramática pierda importancia. Algunos, incluso, propugnan la eliminación de la gramática del proceso de aprendizaje, pues consideran que esta se adquiere con la práctica comunicativa de la misma forma que la adquirimos cuando aprendemos nuestra lengua materna. Pero es evidente que la competencia gramatical no se puede adquirir por el mero hecho de estar expuestos a *input* significativo.

En sus inicios, a principios de los 70, el enfoque comunicativo ofrecía muestras de lengua que contenían aspectos gramaticales, pero no había una instrucción gramatical previa. Sin embargo, se ha demostrado la importancia de la competencia gramatical para adquirir la competencia comunicativa. Una vez se llega a la conclusión de que la gramática es importante, esta se convierte en una herramienta más para alcanzar la competencia comunicativa. El éxito del enfoque comunicativo radica en que propugna la importancia de que el alumno maneje sus conocimientos (vocabulario, gramática, entre otros) en situaciones reales.

Aprender una lengua no es solo conocer la gramática (la competencia gramatical no hace al hablante competente), ya que, además, para comunicarnos debemos disponer de competencia lingüística, sociolingüística y pragmática; pero conocer la gramática de la lengua que estudiamos es imprescindible para adquirir la competencia lingüística.

La gramática ha estado siempre presente, de una u otra forma, y produce, en ocasiones, sentimientos encontrados tanto en el alumnado como en los docentes. No se trata de mitificarla, ni de rechazarla, sino de otorgarle su justa importancia.

López (2004-2005, p. 79-83, en línea) expone razones a favor y en contra de enseñar gramática con las que invita a los docentes a reflexionar sobre la funcionalidad de esta en el aprendizaje. A continuación, se citan las razones que el autor presenta a favor de la gramática:

- Los alumnos, a partir de una regla, pueden generar más frases.
- Ayuda a afinar el significado de las frases.
- Evita la fosilización.
- Organiza fenómenos lingüísticos y ayuda a la comprensión y segmentación de los datos de entrada (input).

- Responde a las expectativas del estudiante.

El conocimiento de la gramática permite que la expresión sea más fluida y precisa y, por tanto, que la interacción comunicativa sea más satisfactoria.

Evidentemente, es imposible enseñarles a los alumnos todos los fenómenos gramaticales de nuestra lengua, por lo que el docente debe seleccionar aquellos que serán de utilidad a los estudiantes y se adecuen a las necesidades comunicativas. Asimismo, el docente debe decidir si aplicar el método deductivo o inductivo, pues ambos tienen ventajas y desventajas y serán de mayor o menor utilidad dependiendo del contenido que se quiera enseñar. Lo más importante será conseguir que los alumnos reflexionen sobre los contenidos gramaticales y seguramente el éxito radique en la contextualización y en la realización de tareas comunicativas en las que los participantes estén involucrados y en la que se favorezca la interacción oral.

El *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2* incluye un inventario en el que se recogen los contenidos gramaticales que deben conocer los alumnos de estos niveles. A continuación, se exponen a grandes rasgos aquellos contenidos más relevantes que los alumnos deben saber para el desarrollo satisfactorio de la propuesta didáctica.

- El sustantivo
 - Clases de sustantivos.
 - El género de los sustantivos (casos en los que el cambio de género implica un cambio de significado).
 - El número de los sustantivos (cambio de acentuación, plural de extranjerismos, cambios de número que suponen un cambio en el significado).
- El adjetivo
 - Clases de adjetivos (calificativos, relacionales, relativo posesivo *cuyo*).
 - El género y el número.
 - Posición del adjetivo.
 - Grados del adjetivo.
 - Adverbialización.
- Valores y significado del artículo, los demostrativos, los posesivos y los cuantificadores.
- Funciones de los pronombres personales.
- Funciones de los pronombres relativos.
- El adverbio y las locuciones adverbiales.
- Valores de los tiempos verbales de indicativo, subjuntivo e imperativo.
- Valores de las formas no personales del verbo.
- El sintagma nominal: núcleo, complementos y concordancia.
- El sintagma adjetival: núcleo, complementos y concordancia.
- El sintagma verbal: núcleo; verbos predicativos, copulativos y auxiliares; complementos.

- La oración simple: concordancia, orden de los constituyentes, tipos de oraciones según la actitud del hablante.
- Oraciones compuestas por coordinación.
- Oraciones compuestas por subordinación: sustantivas, adjetivas y adverbiales.

2.5. Los alumnos del aula de ELE

De acuerdo con lo establecido en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, se exponen a continuación los conocimientos o habilidades que debe haber adquirido un alumno de nivel C1, a quien, como ya hemos comentado, van destinadas las unidades didácticas.

Este nivel se denomina *Dominio operativo eficaz* y los alumnos de este nivel son capaces de comprender variedad de textos, incluso extensos, con cierto nivel de exigencia; reconocer sentidos implícitos y expresarse fluidamente en diversas situaciones comunicativas.

Este alumnado «tiene un buen dominio de un amplio repertorio léxico que le permite superar con soltura sus deficiencias mediante circunloquios; apenas se le nota que busca expresiones o que utiliza estrategias de evitación» (Consejo de Europa, 2002, p. 109) lo que unido a la elevada corrección gramatical posibilitará que sus producciones orales y escritas sean más que satisfactorias.

En lo que a la expresión oral se refiere, el alumno realiza descripciones, narraciones y presentaciones de forma clara y detallada de temas complejos. Transmite matices sutiles gracias a la entonación y defiende sus opiniones con argumentos y ejemplos adecuados. Se expresa de forma espontánea, sin apenas esfuerzo, con una pronunciación correcta y es capaz de solucionar las dificultades que pueden surgir en su discurso sin que por ello se vea afectada la fluidez. Este dominio de la expresión oral se aprecia en el ámbito académico, profesional y social, pues dispone de las destrezas y conocimientos necesarios para adaptar sus discursos a las diferentes situaciones comunicativas y, por tanto, es capaz de interactuar en reuniones de trabajo, debates y en conversaciones formales e informales. «Sabe cómo seleccionar la frase apropiada de entre una serie de funciones del discurso para iniciar sus comentarios adecuadamente, con el fin de tomar la palabra o de ganar tiempo mientras mantiene el turno de palabra y piensa» (Consejo de Europa, 2002, p. 121).

En cuanto a la expresión escrita, el alumno redacta textos extensos sobre temas complejos en los que muestra claramente las ideas principales y sus opiniones, si así se requieren (Consejo de Europa, 2002, p. 64). Sus textos son correctos gramatical y ortográficamente, y están debidamente organizados y cohesionados. El alumno adapta sus producciones escritas a la situación comunicativa, por lo que podrá desarrollar tareas de escritura creativa con la misma eficacia con la que redacta una reclamación.

El alumno de este nivel comprende discursos orales extensos, complejos, incluso sobre temas desconocidos, así como expresiones coloquiales e idiomáticas y aprecia los cambios de registro. Por ello, no tendrá dificultades para comprender discursos, debates, documentales o películas.

En cuanto a la comprensión escrita, el alumno entiende textos complejos y extensos y sobre temas que no domina. Es capaz de comprender textos del ámbito académico, profesional o social e identifica en ellos actitudes y opiniones, aunque estas sean implícitas (Consejo de Europa, 2002, p.72). Si no comprende alguna parte del texto, dispone de las habilidades necesarias para solucionar esa dificultad.

En lo que a los contenidos culturales se refiere, el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2* incluye un inventario llamado Referentes culturales en el que se detallan los aspectos propios de la realidad española e hispanoamericana que deben conocer los alumnos. A continuación, se exponen únicamente aquellos que resultan más relevantes para este trabajo.

- La demarcación territorial y administrativa del territorio español.
- Los movimientos nacionalistas.
- Los principales grupos de comunicación y prensa, así como los periodistas de prestigio.
- Las lenguas oficiales y cooficiales y su relación con la identidad territorial.
- La dictadura de Primo de Rivera.
- La II República.
- La Guerra Civil española: el concepto de «las dos Españas».
- El franquismo.
- La transición española.
- Los gobiernos de la democracia españolas.
- Los autores españoles e hispanoamericanos más destacados.
- El valor de la literatura como testimonio de la Historia.

2.5.1. Los estilos de aprendizaje

Según el *Diccionario de términos claves de ELE* del Instituto Cervantes, el estilo de aprendizaje es el «modo particular en que cada aprendiente lleva a cabo los procesos de adquisición y aprendizaje». Depende no solo de los esquemas mentales del alumno, sino también de la cultura o del contexto educativo y de la materia objeto de estudio. Además, este estilo interviene de forma muy significativa en el aprendizaje de una lengua junto a otros como la actitud, la aptitud, la edad o la motivación.

Todos utilizamos diferentes estilos de aprendizaje que pueden variar según el objeto de estudio, pero tenemos nuestras preferencias. Existen diversos enfoques o teorías en torno a los

estilos de aprendizaje que a continuación se explican brevemente.

Según el sistema de representación, se puede diferenciar el estilo visual, auditivo o cinestésico.

Los alumnos con un estilo de aprendizaje visual establecen relaciones entre distintas ideas y conceptos y tienen una gran capacidad de abstracción. Aprenden mejor todo lo que ven y les cuesta recordar lo que oyen por lo que prefieren leer fotocopias y tomar notas en una explicación oral. Asimismo, retienen mejor la información si cuentan una historia a partir de viñetas, fotos o texto, realizan ilustraciones para aprender el vocabulario o dibujan cómics con textos. Debemos tener en cuenta que en el sistema educativo predominan los alumnos con este estilo de aprendizaje.

El sistema de representación auditiva es fundamental en el aprendizaje de idiomas. Para los alumnos con este estilo de aprendizaje, las palabras cobran más relevancia, pues retienen mejor lo que escuchan y se adaptan fácilmente a las clases expositivas. Recuerdan de manera secuencial y ordenada y no tienen la misma capacidad ni la misma rapidez que los visuales para relacionar o elaborar conceptos abstractos. A estos alumnos les suele gustar hacer debates, participar en audiciones, hacer dictados o leer y les es muy útil, para aprender, explicarle a otra persona.

Los alumnos con un estilo de aprendizaje cinestésico necesitan moverse y se caracterizan porque asocian los contenidos con los movimientos. Este tipo de aprendizaje es más lento, pero, sin duda, más profundo. A estos alumnos les gustan los juegos de roles, escribir lo que sienten ante un objeto o leer un texto y dibujar algo relacionado con él.

Además de los estilos de aprendizaje que acabamos de mencionar, se pueden clasificar los estilos de aprendizaje según la organización de la información: lógico y holístico.

Los alumnos con un estilo de aprendizaje lógico comprenden conceptos abstractos y retienen con facilidad detalles y reglas. Rechazan el error y les gusta que todo esté bien organizado, por lo que no se sienten cómodos con actividades abiertas y poco estructuradas.

Los alumnos con un estilo de aprendizaje holístico necesitan imágenes, sonidos y sensaciones, al contrario que los alumnos con el estilo de aprendizaje lógico, aprenden mejor con actividades abiertas y poco estructuradas y les preocupa más el proceso que el resultado final.

Por último, se pueden distinguir estilos de aprendizaje asociados a la utilización de la información: activos, reflexivos, teóricos y pragmáticos.

Los alumnos activos aprenden mejor cuando la actividad es corta, plantea un desafío, y tiene un resultado inmediato. Les gusta trabajar en equipo y con variedad de tareas.

Los reflexivos necesitan analizar la situación y pensar antes de actuar. Estos alumnos se sienten más seguros cuando pueden planificar la tarea y se sienten motivados ante tareas de investigación y observación.

A los teóricos les gusta aprender a partir de teorías o con ideas que presentan un desafío y

rechazan las situaciones que exalten las emociones y las actividades ambiguas.

Los pragmáticos relacionan la teoría con la práctica y les interesan las tareas relacionado con sus necesidades.

En conclusión, en un grupo de alumnos no todos aprenden igual ni a la misma velocidad y estas diferencias pueden deberse, entre otros aspectos, al bagaje cultural, a los conocimientos previos o a la motivación. En la clase tendremos a alumnos con diferentes estilos de aprendizaje, por este motivo, estos se han tenido en cuenta en la elaboración de las unidades didácticas. Asimismo, es importante hacerles conscientes de sus propios estilos de aprendizaje para que lo refuercen y obtengan mejores resultados.

3. LOS CONTENIDOS CULTURALES. LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

A continuación, se exponen los contenidos culturales que centrarán las unidades didácticas y que servirán, además, como material para tratar los contenidos gramaticales y realizar prácticas comunicativas.

3. 1. La II República

El 12 de abril de 1931 las fuerzas republicanas ganan las elecciones en los principales grupos poblacionales y el 14 de abril se proclama la República por lo que Alfonso XIII se ve obligado a exiliarse. España es un país atrasado política, económica y socialmente y el nuevo régimen, en su intento de modernizar el país, lleva a cabo profundas reformas en los ámbitos citados. Estas reformas no satisfacen a todos, pues, por una parte, las fuerzas de derecha, el Ejército y la Iglesia se oponen radicalmente a las reformas emprendidas y, por otra, surge un clima de insatisfacción entre los sectores más desfavorecidos debido a la lentitud con la que se aplican las reformas prometidas. La República debe hacer frente no solo a la crisis económica de la década de los 30, que dificulta aún más llevar a cabo el programa de reformas, sino al descontento de la mayoría de la población, de algunas fuerzas de izquierda y a la fuerte oposición de los partidos de derecha.

Para entender la situación política de la época, conviene resaltar que entre 1931 y 1936 la opinión política está muy polarizada y los partidos de centro desaparecen. A continuación, se dividen las principales fuerzas políticas en partidos de derecha y de izquierda.

Los partidos de derecha más destacados son los siguientes:

- Partido Radical (PR), que se posiciona a la izquierda o la derecha según la conveniencia política.
- Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), constituida por diferentes grupos agrarios, monárquicos y católicos.
- Falange Española y de las JONS. Este partido está formado por la Falange Española, fundada por José Antonio Primo de Rivera, y por las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista. Ambas son organizaciones fascistas que defienden la utilización de la violencia, se oponen radicalmente al comunismo y al socialismo y defienden la exaltación de los valores tradicionales.

Estos partidos se oponen a la República y su objetivo es sustituirla por un régimen

monárquico o autoritario.

Entre los partidos y organizaciones de izquierda más destacados figuran los siguientes:

- Partido Socialista Español (PSOE). Es el único partido de izquierdas con un elevado número de afiliados.
- Unión General de Trabajadores (UGT). Es el sindicato filial del PSOE y el que cuenta con un mayor número de afiliados.
- Confederación Nacional del Trabajo (CNT). Se trata de un sindicato anarcosindicalista.
- Partido Comunista de España (PCE). Se crea como una escisión del PSOE y entre sus miembros más destacados figura Dolores Ibárruri (Pasionaria).

A continuación, figuran dos de los partidos nacionalistas más importantes:

- Esquerra Republicana de Catalunya (ER). Este partido representa los intereses del catalanismo de izquierdas.
- Partido Nacionalista Vasco (PNV). Partido conservador y católico que defiende las aspiraciones nacionalistas del País Vasco. Aunque no es un partido ideológicamente de izquierdas, apoya a estos grupos para intentar lograr la autonomía.

Aunque cada uno de estos partidos y organizaciones concibe la política de forma distinta y discrepa en cuanto a la aplicación y profundización de las reformas emprendidas, todos tienen en común el apoyo a la República.

3.1.2. Las etapas de la República

A la primera etapa de la República se le conoce como *bienio reformista* (1931-1933). Durante esta etapa, el Gobierno —integrado por republicanos de izquierda y socialistas— pretende llevar a cabo un amplio y ambicioso programa de reformas en medio de una crisis económica, por lo que el nuevo régimen despertó unas expectativas que no pudo satisfacer.

Entre las reformas sociales emprendidas conviene destacar la aprobación del matrimonio civil, el divorcio y la secularización de los cementerios. Además, se le retira a la Iglesia las riendas de la educación y sus privilegios. En lo que a la reforma de la enseñanza se refiere, se promueve la enseñanza laica, mixta y obligatoria y se garantiza el derecho a la educación de toda la población. De esta manera, la educación se convierte en un derecho y no en el privilegio de una minoría.

La reforma más ambiciosa y tal vez la que más oponentes le genera al Gobierno es la reforma agraria cuyo objetivo es mejorar las condiciones de vida de los campesinos y modernizar la agricultura. Con esta reforma el Gobierno pretende expropiar las tierras a los terratenientes y a la Iglesia y repartirlas entre los jornaleros.

Se llevó a cabo una reforma destinada a profesionalizar el Ejército y a alejarlo de la vida política.

Además, se accede a tramitar la concesión de las autonomías a aquellas regiones con un marcado sentimiento nacionalista a lo que se oponen radicalmente los sectores más conservadores.

Las fuerzas conservadoras, la Iglesia y el Ejército se oponen a la aplicación de estas reformas. Este Gobierno tuvo que hacer frente no solo a los sectores perjudicados por las reformas sino también a un sector de la población y a las fuerzas de izquierdas desilusionados por la lentitud de las reformas y la falta de resultados.

El *bienio conservador* (1933-1936) se inicia cuando los partidos de centro derecha (Partido Radical, Partido Republicano Conservador y Partido Nacionalista Vasco) ganan las elecciones de noviembre de 1933 y se centran en paralizar las reformas emprendidas durante la etapa anterior. En 1934 la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA) pasa a formar parte del Gobierno lo que provoca el descontento de las fuerzas de izquierda que promueven huelgas en las ciudades. El Gobierno suspende el Estatuto de Autonomía de Cataluña, les devuelve a los propietarios las tierras expropiadas y lleva a cabo una dura represión contra sus detractores lo que provoca fuertes tensiones sociales y políticas. Durante este período las fuerzas de izquierda se unen y crean el Frente Popular.

Las elecciones de febrero de 1936 le otorgan la victoria al Frente Popular. El Gobierno

reanuda las reformas que se habían iniciado durante el bienio progresista a lo que se oponen radicalmente los sectores más conservadores. Los partidos obreros exigen la profundización en las reformas sociales y al no producirse se convocan huelgas en las ciudades. El descontento de la población genera un clima de tensión social y la radicalización de los distintos sectores. La Falange se aprovecha de esta situación y fomenta la utilización de la violencia contra líderes de los partidos de izquierda lo que genera una espiral de violencia entre las fuerzas de izquierda y de derecha que se cobra las vidas de numerosos militantes de ambos bandos.

Desde que se conocen los resultados de las elecciones comienza a fraguarse el golpe militar.

3.2. Las causas de la guerra

En lo que a las causas de la guerra se refiere, se pueden diferenciar causas estructurales y causas coyunturales.

Una de las principales causas estructurales fue la reforma agraria. Debido a la enorme desigualdad en la repartición de la tierra y a que el sector agrario está muy atrasado, durante el bienio reformista, se expropia a la Iglesia y a los terratenientes sus tierras para repartirlas entre el campesinado. Los afectados recurren a los tribunales, los jueces paralizan la aplicación de la reforma y el proceso queda bloqueado, lo que provoca que esta tenga un éxito muy limitado. Esta reforma desilusiona a los jornaleros y se producen levantamientos anarquistas y ocupación de fincas lo que contribuye a que aumente el clima de tensión social. Debido al estancamiento del proceso, los campesinos se radicalizan y se oponen a la República, pues no consideran que con el nuevo régimen haya mejorado su situación.

La República no dispone de los medios ni del tiempo necesario para reducir el abismo social que existe entre las clases altas y las más desfavorecidas por lo que estos últimos también se oponen a la República, ya que no consideran que con la llegada de este nuevo régimen se produzca una mejora en su nivel de vida. Las tensiones sociales y el atraso económico en el que se encuentra sumergido el país generan un clima de insatisfacción que será aprovechado por algunos sectores para fomentar el enfrentamiento armado.

A la desilusión generada por la reforma agraria y a las desigualdades sociales hay que añadir una tercera causa estructural: el problema regional, que surge a raíz de la oposición de las fuerzas de derecha y del Ejército a que se conceda la autonomía a Cataluña y al País Vasco, pues para esos sectores supondría acabar con la unidad de España. En 1932 se le concede el Estatuto de Autonomía a Cataluña y en 1936 se aprueba el del País Vasco.

Explica, asimismo, el surgimiento del conflicto armado el problema religioso. En la Constitución de 1931 se establece la separación entre Iglesia y Estado y se permite la libertad de culto. Un sector de la población defiende el poder de la Iglesia en la sociedad y otro sector apoya

la separación entre la Iglesia y el Estado y la enseñanza laica, entre otros aspectos, así que esta cuestión contribuye a dividir aún más a la población. España es un país mayoritariamente católico por lo que las medidas que se toman para restar protagonismo a la Iglesia le genera a la República un elevado número de oponentes. No olvidemos que durante esta época, la opinión política está muy polarizada y no hay ningún punto de unión entre los partidos de derecha y de izquierda. La izquierda no es homogénea, ya que está constituida por partidos de diferente ideología y los más afectados por las reformas de la República (Iglesia, Ejército, terratenientes, etc.) van reorganizándose lo que a larga les acabará beneficiando.

Una vez explicadas las causas estructurales, veamos cuáles fueron esas causas coyunturales que actuaron de detonante del conflicto.

En primer lugar, el triunfo de la Revolución Rusa se convierte en un modelo para gran parte del proletariado de otros países europeos. Por el contrario, los sectores sociales conservadores, la Iglesia y el Ejército temen la expansión del comunismo.

En segundo lugar, en los años 30, Hitler y Mussolini llegan al poder y apoyan en todo momento a la derecha española. La consolidación del comunismo en la URSS y el auge del nazismo y el fascismo conllevan a la radicalización de la vida política.

Por último, los efectos de la crisis económica de 1929 llegan a España a principios de la década de los años 30 lo que unido a los problemas internos del país provoca que la opinión pública se radicalice todavía más.

3.3. La Guerra Civil española

El 17 de julio de 1936 tiene lugar en Marruecos el levantamiento militar que pretende acabar con la República. Los tres principales organizadores y dirigentes del alzamiento son los generales Mola, Franco y Sanjurjo. El 18 de julio la rebelión se extiende por la Península y, aunque no tiene el éxito que se esperaba, desde ese momento, España queda dividida en dos: la zona nacional y la zona republicana. El levantamiento triunfa en la España rural y conservadora: Castilla y León, Galicia, Álava, Navarra, Aragón (con la excepción de Huesca), Oviedo, Andalucía occidental, Canarias y Baleares (con la excepción de Menorca). Las zonas urbanas e industrializadas —País Vasco, Cataluña, Madrid y la zona de Levante— se mantienen leales a la República. De esta manera, quedan configuradas las dos Españas que se enfrentarían durante tres largos años.

El bando leal a la República está constituido por la pequeña burguesía, obreros y campesinos sin tierras y el bando sublevado, por los sectores sociales más conservadores como, por ejemplo, la Iglesia, militares conservadores, propietarios agrarios y grupos católicos. Es conveniente destacar, ya que condiciona el desarrollo de la guerra, que el bando republicano carece de un ejército preparado y de cohesión debido a la variedad ideológica de los partidos de

izquierda. Por el contrario, el bando sublevado dispone de un ejército experimentado y crea un mando único para canalizar las fuerzas de los partidos. Franco cuenta con el apoyo de todos los grupos y se convierte en el jefe del alzamiento, se autoproclama Jefe de Estado y asume el poder absoluto de la España nacionalista.

Durante los primeros días del conflicto, el Gobierno republicano intenta negociar con el bando sublevado, pero finalmente se ve obligado a entregar armas a las milicias. Ambos bandos solicitan ayuda exterior. El bando nacional recurre a Alemania y a Italia y el bando republicano, a Francia, Inglaterra y la URSS. Ante el temor a la internacionalización del conflicto y para evitar el enfrentamiento con Alemania, Francia e Inglaterra promueven la creación del Comité de No Intervención cuyo cometido es asegurarse de que ninguno de los bandos reciba ningún tipo de ayuda internacional. Veintiséis países se adhieren a este Comité creado en agosto de 1936, pero esto no logra impedir que Alemania, Italia y la URSS presten ayuda a los bandos enfrentados. El bando nacional recibe armamento y suministros de Italia y Alemania y así esta última potencia prueba el armamento que luego utilizaría en la Segunda Guerra Mundial. El bando republicano recibe ayuda de la URSS y cuenta con el apoyo de las Brigadas Internacionales.

El objetivo principal del alzamiento es la toma de Madrid, pero gracias a la actuación de las milicias y a la firme voluntad del pueblo de defender la capital no se consigue tan fácilmente lo que contribuye al alargamiento de la contienda. La Guerra Civil española se podría dividir en tres etapas que a continuación se proceden a explicar.

3.4. Las dos primeras etapas de la guerra

El levantamiento militar tiene lugar el 17 de julio de 1936 en Marruecos. Durante la primera etapa de la guerra, que se extiende desde julio de 1936 a mediados de 1937, los generales golpistas situados en las zonas periféricas consiguen unir sus zonas. Desde el comienzo del conflicto, el bando sublevado recibe ayuda de Italia y Alemania y el bando republicano cuenta con el apoyo de las Brigadas Internacionales. Gracias a los aviones proporcionados por Alemania e Italia, el ejército de Franco consigue pasar de Marruecos a España y desde Andalucía avanza hacia el norte de la Península. El bando sublevado acaba con la resistencia en Badajoz y Toledo y consigue unir la zona sublevada en el sur peninsular con la del norte. El principal objetivo del alzamiento es tomar Madrid, pero los golpistas no creyeron que les fuese a costar tres años de guerra conseguirlo.

La batalla de mayor importancia de esta etapa es la de Madrid. Gracias al esfuerzo de la población y a la ayuda de las Brigadas Internacionales, se evita que el bando nacional conquiste la capital. Esta batalla se extiende desde noviembre a diciembre de 1936 y se convierte en «un símbolo internacional de resistencia antifascista» (Graham 2006, p. 63).

Ante la imposibilidad de tomar Madrid, el bando nacional cambia de táctica y decide avanzar

hacia el Mediterráneo y aislar así la zona republicana. En esta fase se producen las batallas del Jarama y de Guadalajara.

Durante la segunda etapa, que se extiende desde mediados de 1937 a mediados de 1938, se conquista el norte peninsular y el suceso más relevante es el bombardeo de Guernica. Además, tienen lugar las batallas de Brunete, Belchite y Teruel. El ejército de Franco inicia la campaña de Aragón y en abril consigue llegar a Castellón, con lo que divide en dos el territorio republicano.

3.4.1. El bombardeo de Guernica

El pueblo de Guernica, símbolo del nacionalismo vasco, es bombardeado el 26 de abril de 1937 por la Legión Cóndor alemana y tras tres horas de ataques aéreos el pueblo queda completamente destruido. Con este ataque, que causa un elevado número de muertos, el bando sublevado pretende desmoralizar al bando republicano y probar algunas de las armas que se utilizarían en la Segunda Guerra Mundial. La noticia del bombardeo conmociona a la opinión pública y el bando rebelde intenta hacer responsable de la masacre al bando republicano. Finalmente, reconocen la autoría del bombardeo, pero afirman que Guernica fue bombardeada por error.

Picasso inmortaliza el bombardeo en su cuadro *Guernica* y el Gobierno republicano lo adquiere para exponerlo en el pabellón español de la Exposición Universal de París (junio de 1937). Cuando finaliza la guerra, Picasso expresa su deseo de que el cuadro no se exponga en España hasta que no se instaure un régimen democrático, por lo que el cuadro realiza numerosos viajes por Europa y los Estados Unidos antes de exponerse en España en 1981.

Guernica se ha convertido en un símbolo del horror de la guerra.

3.5. La tercera etapa de la guerra

En la etapa final de la guerra, que se extiende desde 1938 hasta mediados de 1939, tiene lugar la batalla del Ebro. Esta es decisiva, ya que finaliza con la derrota del bando republicano. El bando nacional consigue aislar Barcelona y el ejército de Franco entra en la ciudad el 26 de enero de 1939. Miles de ciudadanos, entre los que se encuentran los miembros del Gobierno republicano, se ven obligados a huir a Francia.

Una vez Inglaterra y Francia reconocen el Gobierno de Franco, Manuel Azaña, presidente de la República, dimite. A finales de marzo Franco entra en Madrid. El 1 de abril se da por concluida la guerra y comienza la dictadura.

3.6. Las consecuencias de la Guerra Civil española

Al tratar las principales consecuencias de la contienda, es preciso mencionar, en primer lugar, las demográficas. El número de muertos se estima en, aproximadamente, un millón (esta cifra es todavía objeto de debate), entre los que se incluye a los fallecidos en las batallas, los fusilados durante y después de la guerra y las muertes por enfermedad. Además, se produce un descenso de la natalidad.

En lo que las consecuencias sociales se refiere, hay que recordar que en febrero de 1939 se publica la Ley de Responsabilidades Políticas con la que el régimen franquista pretende condenar y ejecutar a todos aquellos que habían apoyado a la República. Entre los represaliados por el régimen se incluye a los depurados de sus ocupaciones previas (un ejemplo de ello son los funcionarios injustamente destituidos de sus puestos), los presos en campos de concentración, los condenados a trabajos forzados y los fusilados. Miles de personas se ven obligadas a exiliarse. Entre los exiliados se encuentran trabajadores cualificados, científicos, intelectuales y artistas. Por otra parte, se devuelven las tierras expropiadas a los propietarios y la Iglesia recupera sus privilegios. También se suprimen los avances conseguidos en materia social y educativa y la Iglesia retoma las riendas de la educación. Por último, se impone la censura.

La pérdida de población en edad de trabajar, acarrea un grave deterioro económico. Además, ambos bandos contraen una deuda muy elevada con los países que les prestaron apoyo durante la contienda. El ejemplo más evidente son las remesas de oro remitidas desde el Banco de España a la URSS.

La guerra produjo también cuantiosas pérdidas materiales, sobre todo, en redes de comunicación y en edificios. La producción agraria, ganadera e industrial desciende drásticamente, se produce una elevada subida de los precios y no quedan reservas de oro ni divisas por lo que el país sufre una crisis económica que sume a la población española en el hambre y el racionamiento. El régimen se ve obligado a importar alimentos lo que dificulta la compra de materiales para impulsar el sector industrial.

Al finalizar la contienda, se imponen sus consecuencias políticas: la fase autárquica del régimen de Franco y una dictadura que duraría casi cuarenta años. Las claves ideológicas del nuevo régimen son el control de poderes, la defensa a ultranza del catolicismo y el anticomunismo. Otros de los rasgos característicos del régimen son el rechazo absoluto a los principios democráticos y a la libertad de expresión, la restricción del derecho de asociación y reunión así como la inexistencia de una Constitución. No se convocan elecciones y en 1942 se crean las Cortes. Estas están formadas por miembros designados por Franco y su cometido es aprobar todos los proyectos del Gobierno.

Para hacerse con el mando de España, el bando sublevado derrocó mediante la utilización

de las armas a un Gobierno elegido por el pueblo, por ello el régimen de Franco no cuenta con el apoyo de las democracias occidentales ni de las principales instituciones internacionales lo que refuerza el aislamiento internacional. Ese aislamiento perdurará hasta mediados de los años cincuenta tras la progresiva entrada en algunos organismos internacionales gracias al respaldo de Estados Unidos.

3.6.1. Los represaliados

Durante la guerra, ambos bandos detienen y asesinan a cualquier persona significativa del bando contrario. En el bando republicano se lleva a cabo una represión muy intensa, por lo que el Estado tiene que intervenir y crear los Tribunales Populares para intentar controlar la locura desatada. Del mismo modo, el bando sublevado emprende una fuerte represión que duraría incluso una vez finalizada la contienda. Ambos bandos recurren a los «paseos» para acabar con sus enemigos lo que provoca un elevado número de «cadáveres fusilados en las cunetas de las carreteras, en las bardas de los cementerios [y] en los descampados de las afueras» (Eslava, 2005a, p. 68).

La represión emprendida durante la guerra por los dos bandos y la que seguiría aplicando el bando vencedor una vez finalizada la guerra causa una elevada cifra de muertos.

3.6.2. El exilio

Se estima que millones de españoles, durante y después del conflicto, se ven obligados a exiliarse a Europa y América no solo para encontrar una vida mejor, sino para intentar sobrevivir.

En 1937, se evacua a muchos niños sobre todo del norte de España para protegerlos de los bombardeos. Estos niños son enviados a Francia, Bélgica, Inglaterra, la URSS y a México y muchos nunca volverán al país del que partieron. Tras la caída de Barcelona, en enero de 1939, se produce la mayor oleada de refugiados entre los que se encuentran civiles y soldados. En la frontera francesa se desarma a los soldados y se separa a las familias y muchas de estas personas son internadas en campos de internamiento. Muchos de los exiliados consiguen llegar a Francia, pero allí quedan atrapados posteriormente por la Segunda Guerra Mundial. Los que corren peor suerte son enviados a los campos de concentración nazis donde mueren aproximadamente «10.000 republicanos españoles» (Graham, 2006, p. 156).

Durante la guerra y sobre todo cuando se da por terminada, muchos intelectuales que apoyan la causa republicana se ven obligados a exiliarse y España se sumerge así en la más absoluta pobreza cultural.

La inmensa mayoría de los exiliados parte hacia Argentina, Chile, Venezuela, Cuba, México (es uno de los países que más refugiados acoge) y Francia, entre otros.

3.7. La recuperación de la memoria histórica

Durante la dictadura, el régimen de Franco intenta distorsionar las causas y el desarrollo de la guerra y se encarga de mostrarle a la sociedad española una única versión del conflicto con la que legitimar el régimen. En esta versión, el bando nacional se levanta en armas para acabar con las atrocidades de los republicanos y salvar a España del peligro rojo. Según Franco, el nuevo régimen ha traído la paz a España por lo que cualquier acto en contra de este puede suponer el estallido de otra guerra civil; así que la táctica es infundir miedo a la población para que no piense que la guerra se podía haber evitado. En los años cuarenta, se emite en el NO-DO la exhumación de cadáveres asesinados por el bando republicano, pero no se cuenta nada de las fosas que por toda España albergan los cuerpos de los republicanos fusilados por los sublevados. «Buena parte de las memorias de los vencidos ya no reside en nuestro país, sino en el exilio, y las que permanecen están silenciadas por la represión y la censura [...]» (Aguilar, 1996, p. 65), lo que le permite al régimen recurrir constantemente a ese período para hundir la moral de los vencidos y consolidar su autoridad. Si el estallido de la guerra da lugar a la división de las dos España: la nacional y la republicana, la victoria de los nacionales propicia que España siga dividida entre vencedores y vencidos. Estos últimos son represaliados y humillados en un país donde no hay lugar para el perdón ni para la reconciliación, pues esto supondría el derrumbe de los cimientos sobre los que se sustenta la dictadura.

Durante la transición, aunque se realizan importantes avances y se llega a la conclusión de que ambos bandos habían sido responsables de la contienda, tampoco se produce una reconciliación oficial entre los dos bandos y se resalta la idea de olvidar las viejas heridas para crear una nueva España libre y democrática. En esta etapa comienzan a aparecer en los periódicos artículos referidos a los sucesos acaecidos en Guernica y es entonces cuando las víctimas comienzan a alzar la voz y exigen la reparación de los daños, anular la versión dada por el bando nacional y sostenida durante el franquismo² y «esclarecer las responsabilidades» (Aguilar, 1996, p. 274). Se llevan a cabo comisiones de investigación para esclarecer lo ocurrido en Guernica y se llega a la conclusión de que el régimen franquista y Alemania habían engañado a la población española durante décadas. Así, el bombardeo de Guernica consigue convertirse durante el periodo de la transición en un símbolo del horror sufrido por los vencidos. Gracias a los avances que se producen durante la transición democrática, los vencidos comienzan a reclamar lo que creen justo.

² Tras el bombardeo, el bando nacional sostiene que los republicanos habían sido los responsables de la masacre. Aunque finalmente los nacionales confiesan la autoría, afirman que Guernica fue bombardeada por error.

3.7.1. «Las fosas del silencio»

Durante décadas se ha pretendido olvidar la guerra y silenciar a las víctimas, pero muchos españoles creen necesario saldar las cuentas pendientes con el pasado, analizar las causas y consecuencias de la guerra para que no se vuelva a repetir, abrir la tierra con la que el régimen pretendió enterrar la memoria de la España vencida y exhumar los cuerpos enterrados en fosas comunes para que ellos y sus familias descansen en paz y recuperen el lugar que les corresponde en la Historia. En el prólogo del libro de Armengau y Belis (2004, p. 15) *Las fosas del silencio. ¿Hay un holocausto español?*, Santiago Carrillo sintetiza el sufrimiento padecido por muchas familias:

Centenares de miles de familias republicanas han tenido que vivir cuarenta años sufriendo en silencio esta mentira. En silencio porque habían visto que si hablaban, si protestaban en aquel tiempo, podía sucederles a ellos lo mismo que a los que yacían en las fosas comunes. Los falangistas y en general las autoridades franquistas se lo anunciaban sin ambages, les hacían sentir que ellos vivían de milagro y que encontraban trabajo para poder seguir malviviendo de milagro, que podían seguir respirando y viendo amanecer nuevos días de milagro por la «generosidad» de los vencedores, pues las mismas «razones» que habían llevado a sus parientes a terminar con un tiro en la nuca podían servir también para ellos. Ser parientes de republicanos les convertía en «desafectos» y los «desafectos» sólo tenían derecho a callar, a sufrir, a disimular sus sentimientos y a agradecer el seguir con vida, a la «benevolencia» y «generosidad» de los vencedores.

La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica fundada en 2000 por Emilio Silva y Santiago Macías es la pionera en la excavación de fosas para hallar e identificar los cadáveres y devolvérselos a sus familias.

3.7.2 La Ley de Memoria Histórica

El 31 de octubre de 2007 se aprobó la Ley de Memoria Histórica con la que se ha pretendido proporcionar una reparación moral a las víctimas de los dos bandos durante la guerra y la dictadura.

Tal y como se expone en el artículo 1.1 de la ley 52/2007, el objetivo de esta es el siguiente:

La presente Ley tiene por objeto reconocer y ampliar derechos a favor de quienes padecieron persecución o violencia, por razones políticas, ideológicas, o de creencia

religiosa, durante la Guerra Civil y la Dictadura, promover su reparación moral y la recuperación de su memoria personal y familiar, y adoptar medidas complementarias destinadas a suprimir elementos de división entre los ciudadanos, todo ello con el fin de fomentar la cohesión y solidaridad entre las diversas generaciones de españoles en torno a los principios, valores y libertades constitucionales.

Un aspecto importante de esta ley es que declara ilegítimos los tribunales, jurados u otros órganos que se crearon durante la guerra para condenar o imponer sanciones por motivos religiosos, políticos o ideológicos.

En el artículo 11 se establece que las administraciones facilitarán a los familiares de las víctimas las tareas de indagación, localización e identificación de víctimas de la guerra y la dictadura. Este artículo constituye un avance importante ya que antes no se contaba con ese apoyo institucional.

Desde la aprobación de la ley se han llevado a cabo numerosos procesos para eliminar monumentos, placas o nombres de calles que exalten la sublevación militar, la Guerra Civil o la dictadura. Estas acciones han generado, en ocasiones, cierto malestar ya que no todos los ciudadanos están de acuerdo con esta medida.

Sin duda, el monumento que más polémica suscita es el Valle de los Caídos. Según el artículo 16 de la Ley de Memoria Histórica, este monumento se regirá por las normas que se aplican a lugares de cultos y cementerios y no se podrán realizar en él actos en los que exalta la guerra ni la dictadura. Se estima que en este monumento hay actualmente 12.000 cuerpos sin nombres y apellidos de los que la mayoría son víctimas republicanas. Muchas familias de los vencidos enterrados en el Valle de los Caídos han reclamado sus cuerpos, pero en mayo de 2011 el Gobierno les informó de la imposibilidad de recuperar los restos de sus familiares debido al mal estado en el que se encuentran los restos óseos.

La mayoría de las fuerzas políticas ha pedido que se convierta en un monumento para honrar la memoria de todos los caídos durante la guerra y la dictadura, pero muchos plantean si es posible un lugar de reconciliación en el que está enterrado Franco. Por otra parte, el Foro por la Memoria de la Comunidad de Madrid y el Foro Social de la Sierra de Guadarrama pidieron en noviembre de 2010 que se destruyera la cruz del Valle de los Caídos. Además, la Federación Estatal de Foros por la Memoria ha pedido que la basílica del Valle de los Caídos sea desacralizada y que se exhumen los cuerpos de Franco y José Antonio Primo de Rivero y sean devueltos a sus familias.

Con el tiempo veremos si es posible que un monumento construido a base de sufrimiento y dolor y cuyos cimientos se elevan sobre miles de muertos pueda convertirse en el monumento de todos.

La Ley de Memoria Histórica no satisface a todos, pero se ha roto el silencio.

3.7.3. La guerra de las esquelas

El estallido de esta nueva guerra se produce el 17 de julio de 2006 cuando *El País* publica a petición de Carlota Leret una esquela en memoria de su padre, el comandante Virgilio Leret Ruiz (Tesón, 2006). Poco después comienzan a publicarse en varios periódicos españoles esquelas de asesinados por ambos bandos y se inicia así una guerra de esquelas que tiene sus detractores. Resulta muy interesante observar la retórica utilizada en las esquelas. Las familias de asesinados por los republicanos utilizan expresiones como las siguientes: «Asesinado por la hordas rojas [...]» (Tesón, 2006), «Martirizado en la checa de Fomento y vilmente asesinado [...]» (Tesón, 2006) y las familias de asesinados durante la guerra por el bando nacional o durante la represión se inclinan por frases como las que se citan a continuación: «Abatido por las balas asesinas de la represión franquista [...]» (Tesón, 2006), «Falleció [...] defendiendo la legalidad de la II República [...]» (*El País*, 24/09/2006).

Tal vez el debate abierto por la Ley de la Memoria Histórica haya empujado a muchos ciudadanos a contar su verdad o quizás este fenómeno se hubiese producido de la misma manera.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA

4.1. Metodología

La propuesta didáctica que se presenta a continuación está formada por las siguientes unidades: Un lustro turbulento, Cuando median las armas y ¿Un capítulo cerrado?

En cada de ellas se exponen las competencias y los contenidos culturales, lingüísticos y funcionales que se pretenden trabajar; la metodología aplicada; los recursos didácticos utilizados; las actividades comunicativas a las que se les va a otorgar más importancia y, por último, la temporalización.

Las actividades están organizadas en iniciales, de desarrollo y finales. Además, para la segunda y la tercera unidad se ha diseñado una tarea de evaluación. En la temporalización de cada actividad se incluye el tiempo dedicado a corregir o comentar la actividad. No está incluido el tiempo destinado a posibles explicaciones; a menos que se explicita lo contrario.

Después de las actividades, se establece su relación con los contenidos culturales desarrollados en el segundo capítulo de este trabajo. En algunas actividades ha sido necesario incluir un recuadro con información cultural que no figura en el citado capítulo. Es decir, se ha añadido la información complementaria que se ha estimado de interés.

Los contenidos culturales de las tres unidades son los siguientes: la primera está dedicada, tal y como se ha dicho en la introducción, a la II República.

La segunda se centra en la contienda y contiene los siguientes módulos: Empieza el conflicto, Las dos primeras etapas de la guerra, Un paréntesis de terror: Guernica, La tercera etapa de la guerra, «Dejadme la esperanza», La represión, El desarraigo y El final de la contienda. En cada uno de estos módulos se especifican las actividades iniciales, de desarrollo y las finales; excepto en los siguientes: Las dos primeras etapas del conflicto y La tercera etapa de la guerra. Estos están estrechamente relacionados con el primero y el último por lo que las actividades que figuran en esos módulos se consideran actividades de desarrollo.

La tercera unidad didáctica se ocupa de analizar la recuperación de la memoria histórica.

Evidentemente, todas las unidades están estrechamente relacionadas pues, para comprender la tercera unidad didáctica, es imprescindible haber trabajado las anteriores. Del mismo modo, en la segunda y la tercera se siguen repasando contenidos ya trabajados previamente.

Como ya hemos dicho, con estas unidades se pretende trabajar con alumnos del nivel C1 contenidos culturales, lingüísticos y actividades comunicativas mediante el enfoque por tareas y el

método por descubrimiento. Además, se ha tratado de favorecer los diferentes estilos de aprendizaje del alumnado para lo que se han elaborado diferentes tipos de tareas y se ha recurrido a una amplia diversidad de recursos didácticos.

La elección de los materiales y el diseño de las actividades persiguen implicar al alumno en el desarrollo de las clases. Los alumnos se involucran más en aquellas actividades capaces de enfadarlos o emocionarlos y en las que tienen que expresar su opinión. En las unidades didácticas se pretende implicar emocionalmente al alumno y obligarle a reflexionar mediante la utilización de textos reales, fotografías, documentales y la realización de debates. Se recurre constantemente a las preguntas abiertas no solo para trabajar la expresión y la interacción oral, sino porque pueden ayudar sobre todo a los estudiantes más tímidos e inseguros, pues no hay preguntas acertadas ni erróneas. El alumno tiene libertad para aportar respuestas significativas para él, por lo que pueden contribuir a reforzar su seguridad y a hacerlo consciente de que sus opiniones son fundamentales para el desarrollo de la clase.

Según se ha indicado con anterioridad, debido a la metodología, la tipología de las actividades y los recursos didácticos utilizados, sería recomendable que hubiese un máximo de 16 alumnos en el aula.

Para la puesta en práctica de las unidades didácticas, sería aconsejable que los alumnos estuviesen sentados en sillas individuales colocadas en semicírculo. En las unidades abundan las actividades en grupos y en parejas por lo que se debe evitar que alumnos de la misma nacionalidad trabajen juntos con el fin de que no hablen en su lengua materna.

4.2. Un lustro turbulento

La finalidad de esta unidad didáctica es que el alumnado alcance las siguientes competencias:

Competencias culturales

- Ser capaz de comprender el contexto en el que surge la II República.
- Tener la capacidad de comprender las etapas de la II República así como las reformas y actuaciones más destacadas.
- Ser capaz de reconocer los principales grupos políticos y sociales de esa etapa.
- Tener la capacidad de analizar los problemas a los que tuvo que hacer frente el nuevo régimen.
- Ser capaz de comprender esta etapa para entender los orígenes de la Guerra Civil española.

Competencias lingüísticas

- Tener la capacidad de utilizar correctamente los verbos ser y estar.
- Ser capaz de realizar descripciones físicas y de la personalidad.
- Ser capaz de utilizar de forma reflexiva los mecanismos para expresar hipótesis.
- Ser capaz de expresar acuerdo y desacuerdo.

Competencias instrumentales

- Tener la capacidad de organizar y planificar las tareas individuales o en grupo.
- Ser capaz de analizar y sintetizar.
- Tener la habilidad de gestionar la información y la documentación.
- Tener la capacidad de trabajar individualmente.

Para la consecución de esas competencias se trabajarán los siguientes contenidos:

a) Contenidos culturales

- La II República.
- Los principales partidos políticos.
- Las reformas y actuaciones más destacadas realizadas durante la República.
- Los sectores que se oponen a las reformas emprendidas por el régimen.
- Las etapas de la República:
 - El bienio reformador (1931-1933).
 - El bienio conservador (1933-1936).
 - El Frente Popular (1936).

b) Contenidos funcionales

- Realizar descripciones físicas y de la personalidad.
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
 - Pedir opinión.
 - Dar opinión.
 - Formular hipótesis.
 - Invitar a un acuerdo.
 - Expresar acuerdo.
 - Expresar desacuerdo.

c) Contenidos lingüísticos

- Estructuras para expresar hipótesis.
- Usos de ser y estar.
- Estructuras para expresar acuerdo y desacuerdo.
- Estructuras para sugerir.
- Estructuras para dar y pedir una opinión.

Metodología

Se aplica el enfoque comunicativo y el método por descubrimiento y se parte de los conocimientos de los alumnos para aportarles más *input*. Se tienen en cuenta las respuestas de los alumnos en las distintas actividades para, a partir de estas, proceder a las explicaciones.

Asimismo, se favorecen los diferentes estilos de aprendizaje. Para potenciar el estilo visual se utilizan fotos, textos y esquemas. Para favorecer el estilo auditivo, se realizan explicaciones orales y un debate en el que los alumnos deben desempeñar un rol con lo que se potencia al mismo tiempo el estilo cinestésico.

Recursos didácticos

- Pizarra.
- Retroproyector o cañón.
- Ordenador.
- Conexión a Internet.
- Material entregado por el profesor (fotocopias, esquema, tarjetas).

Actividades comunicativas

En esta unidad se da prioridad a la comprensión oral y escrita, la expresión oral y la interacción oral.

Temporalización

Esta unidad está diseñada para cinco horas de clase.

Actividades iniciales

En primer lugar, se realizará un repaso de los mecanismos para expresar hipótesis y de los contextos de utilización de los verbos ser y estar.

1. Mecanismos para expresar hipótesis.

DEBE TIENE QUE	} INFINITIVO
CREO QUE ME PARECE QUE ME TEMO QUE LO MISMO A LO MEJOR IGUAL	} INDICATIVO
SUPONGO ME IMAGINO SEGURO ESTOY SEGURO DE ES SEGURO PARA MÍ YO DIRÍA	} QUE INDICATIVO

Una vez explicados con ejemplos los mecanismos anteriores se realizarán dos tareas orales para practicar.

a) ¿Qué pasaría si...?

Cada alumno debe escribir al menos 10 preguntas que empezarán por ¿qué pasaría si ...? para que sus compañeros las conteste y luego trabajar la actividad con todo el grupo.

Por ejemplo: ¿qué pasaría si estallase una guerra en tu país?

b) ¿Qué crees que ocurre?

A partir de las imágenes, los alumnos deben establecer hipótesis en parejas para luego comentarlas con todo el grupo.



3



4



5



6

2. Ser y estar

Se escribirán en la pizarra adjetivos y los alumnos deben determinar si se utilizan con ser o estar. Además, deben explicar si hay diferencias o no en el significado, cuando se combinan con uno u otro verbo o si se aprecian diferencias de matiz.

A partir de las reflexiones de los alumnos, se explicarán y repasarán las diferencias entre estos dos verbos y realizaremos entre todos un esquema en la pizarra. Luego, se les entregará a los alumnos una fotocopia con la siguiente información (Chamorro, 1998, p.126).

³ www.ac-grenoble.fr/disciplines/espagnol/articles.php?lng=fr&pg=559

⁴ www.nopasaran36.org/guerra_civil/espana.php?55/La-Guerra-Civil-Espanola-1936-1939&lang=es

⁵ www.1001libros.com/miguel-hernandez-un-dia-como-hoy-hace-cien-anos/

⁶ <http://27puntos.blogspot.com/2010/08/sobre-la-famosa-y-falsa-teoria-del.html>

Usos exclusivos de ser

- La identificación o definición.
- La profesión o actividad (excepto cuando nos referimos a una actividad temporal: *Yo soy estudiante, pero en verano estoy de recepcionista en un hotel.*)
- El origen o la nacionalidad.

Usos exclusivos de estar

- Localización de algo cuya existencia se presupone: *¿Dónde está la oficina de turismo?*
- Estar presente, estar listo.
- Estar + gerundio.

Ser y estar

- Cuando queremos presentar la descripción de forma objetiva: *Es muy caro, no sé si puedo permitírmelo.*
- Para presentar características más profundas o inherentes al sujeto: *Es muy alto y guapo.*
- Cuando no se pretende que el tono de la descripción sea objetivo o se trata de adjetivos que se refieren a algo presentado como temporal: *Lo que pasaba era que estaba demasiado delgado. No está guapa, es guapa.*
- Hay adjetivos que normalmente se usa solo con estar (contento, embarazada) y otros que se emplean más a menudo con ser (incomprensible).
- Adjetivos que se utilizan únicamente con ser: absurdo, (in)necesario, (im)posible, importante, imprescindible, increíble, inteligente, lógico, obvio.
- Adjetivos que únicamente se usan con estar: de buen / mal humor, contento, cansado, enfadado, deprimido, enfermo, harto, roto.

Estas dos tareas iniciales dedicadas a repasar las estrategias que se emplean en español para expresar la hipótesis y los contextos de usos de *ser* y *estar* tienen una duración aproximada de 20 minutos.

3. Contesta con tu compañero las siguientes preguntas:

- ¿Qué diferencia existe entre un Estado monárquico y uno republicano? Define los términos monarquía y república.
- ¿Cuántas monarquías existen en Europa?
- ¿España es un Estado monárquico o republicano?
- ¿Quién es el rey de España? ¿Qué sabes de él?
- ¿Qué función desempeñan los monarcas?
- ¿Quiénes son estos dos hombres? Realiza por escrito una breve descripción física y de la personalidad a partir de la foto. Además, plantea hipótesis de cuáles son sus trabajos, cómo son sus vidas, etc.



7



8

- ¿Sabes qué representa este dibujo?



9

- ¿Qué sabes de la II República española?

⁷ www.publispain.com/revista/biografia-de-juan-carlos-i-rey-de-espana.htm

⁸ www.uc3m.es/uc3m/inst/MU/publicaciones/Madrid/bio_manuel_azana.html

⁹ www.lainsignia.org/2005/abril/cul_037.htm

Aunque se les entregará a los alumnos una fotocopia con las preguntas en la que aparecen las fotografías, se utilizará el retroproyector o la pizarra digital para que puedan verlas mejor.

Cuando hayan respondido las preguntas, estas se trabajarán con todo el grupo. Los alumnos son estudiantes Erasmus; así que, con toda probabilidad, conocerán la diferencia entre una monarquía y una república. Además, se leerán y comentarán las descripciones. Esta actividad tiene una duración de 30 minutos.

Actividades de desarrollo

1. Lee el texto y responde en parejas y por escrito las preguntas que figuran a continuación.

«Las elecciones celebradas el domingo me revelan claramente que no tengo el amor de mi pueblo. Mi conciencia me dice que ese desvío no será definitivo, porque procuraré siempre servir a España, puesto el único afán en el interés público hasta en las más críticas coyunturas. Un rey puede equivocarse, y sin duda erré yo alguna vez, pero sé bien que nuestra Patria se mostró generosa ante las culpas sin malicia. Soy el rey de todos los españoles y también un español. Hallaría medios sobrados para mantener mis regias prerrogativas en eficaz forcejeo contra los que las combaten; pero resueltamente quiero apartarme de cuanto sea lanzar a un compatriota contra otro, en fratricida guerra civil. No renuncio a ninguno de mis derechos, porque más que míos son depósitos acumulados por la Historia de cuya custodia me han de pedir un día cuenta rigurosa. Espero conocer la auténtica expresión de la conciencia colectiva. Mientras habla la nación suspendo deliberadamente el ejercicio del Poder real reconociéndola como única señora de sus destinos. También ahora creo cumplir el deber que me dicta el amor a la Patria. Pido a Dios que también como yo lo sientan y lo cumplan todos los españoles».

Fernández Almagro, M. *Historia del reinado de Alfonso XIII*

- ¿Quién crees que ha escrito este texto?
- ¿Qué ideas se pueden extraer de él?
- ¿Según el comunicado, qué es lo que quiere evitar el Rey con su marcha?

Las respuestas se corregirán de forma oral con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 15 minutos.

Información histórica

El rey Alfonso XIII había apoyado la dictadura de Primo de Rivera por lo que cuando este dimitió, el monarca se quedó sin aliados, pues ni siquiera contaba con el apoyo del Ejército y el pueblo no le perdonó que hubiese respaldado una dictadura.

El 12 de abril de 1931 se celebran en España elecciones municipales y las fuerzas republicanas ganan en los principales grupos poblacionales. El 14 de abril se proclama la República y Alfonso XIII se ve obligado a exiliarse.

2. Cuando se proclamó la República, España era un país con apenas tradición democrática y atrasado política, económica y socialmente y el nuevo régimen intentó llevar a cabo profundas reformas en estos ámbitos. A partir de las siguientes fichas, explica en parejas y por escrito algunas de las reformas que se intentaron realizar y describe el ambiente social.

Sostenía en la mano el periódico y leía: «Los maestros se adhieren entusiásticamente a la nueva República...» «Una de las reformas más urgentes que va a emprender la República es la reforma de la enseñanza...» «La dignificación de la figura del maestro será el primer paso de esta reforma...».

Aldecoa, J. *Historia de una maestra*

–La niña no se va a bautizar nunca –dijo–. Yo se lo diré al cura si vuelve a preguntarnos...
[...] Era fácil adivinar que aquel sería el comienzo de una sorda guerra entre el cura y las gentes que le apoyaban y nosotros, con los pocos vecinos que habían gritado, aquel día de abril, viva la República.
–Todo va a cambiar quieran ellos o no –dijo Ezequiel–. Va a cambiar y nuestra hija crecerá en una tierra libre sin fanatismos ni injusticias...

Aldecoa, J. *Historia de una maestra*

«Es deber imperativo de las democracias el que todas las escuelas, desde la maternal a la Universidad, estén abiertas a todos los estudiantes en orden no a sus posibilidades económicas sino a su capacidad intelectual», decía así un decreto publicado en la *Gaceta*.

Aldecoa, J. *Historia de una maestra*

En los pueblos pequeños y alejados de las ciudades como los nuestros, las primeras reacciones frente a la República fueron el desconcierto y la desconfianza. En seguida la toma de posiciones se fue acentuando y se produjo una evidente división. Sin que nadie interviniese directamente, los vecinos se fueron agrupando en dos núcleos significativos, a favor unos y en contra otros del nuevo Gobierno.

Aldecoa, J. *Historia de una maestra*

La escuela no ostentará símbolo alguno que implique confesionalidad, quedando igualmente suprimidas del horario y del programa escolares la enseñanza y la práctica confesionales.

Aldecoa, J. *Historia de una maestra*

Ya nos habían llegado noticias de una creación de la República que estaba teniendo mucho éxito por donde quiera que pasaba: las Misiones Pedagógicas. Un grupo de profesores y estudiantes de Madrid y otras ciudades que viajaban cargados de libros, películas, gramófonos y se instalaban por uno o varios días en los pueblos que más lo necesitaban para compartir con la gente una fiesta de cultura. Escritores, artistas, intelectuales, se sumaban a las Misiones día a día.

Aldecoa, J. *Historia de una maestra*

La reforma agraria aspiraba a crear en el sur de España un campesinado de pequeños propietarios leal a la República [...]

Graham, H. *Breve historia de la guerra civil*

La gente de clase media del centro-norte conservador también comenzó a alzar su voz contra la nueva República. Este hecho tuvo mucho que ver con la Iglesia. Las reformas secularizadoras de la República contrariaron los profundos sentimientos católicos de esta región.

Graham, H. *Breve historia de la guerra civil*

[...] los republicanos [...] declararon que la República era aconfesional, concedieron prioridad a la disolución de las órdenes religiosas, permitieron el matrimonio civil y el divorcio [...].

Eslava, J. *Historia de España contada para escépticos*

Se corregirá la actividad forma oral con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 20 minutos.

3. *La lengua de las mariposas*

Se visualizarán en clase dos fragmentos de la película *La lengua de las mariposas* y los alumnos deberán reflexionar en parejas sobre una serie de preguntas para luego comentarlas con toda la clase. Los fragmentos están disponibles en youtube. El primero de ellos se titula *Discurso maestro libertad*; y el segundo, *Final de La lengua de las mariposas*.

Discurso maestro libertad.

- a) ¿Qué personajes aparecen en la escena?
- b) ¿Cuál es el mensaje que quiere transmitir el profesor?
- c) ¿Cómo crees que es la personalidad del profesor?

Final de La lengua de las mariposas

- a) ¿Quiénes son esas personas que están en el camión?
- b) ¿A dónde los llevan y por qué?

4. Responde en parejas y por escrito las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la ideología general de los partidos de derecha y de izquierda? Relaciónalos con los partidos de tu país.
- ¿Cuáles son los principales partidos políticos españoles? ¿Qué sabes de ellos?

Cuando los alumnos hayan trabajado las preguntas, se debatirán las respuestas con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 10 minutos.

5. Entre 1931 y 1936 la opinión política estaba muy polarizada y los partidos se posicionaban a la izquierda o a la derecha. A continuación, figuran algunos de los partidos y organizaciones más destacados durante la II República. En parejas, une cada partido u organización con su definición.

- | | |
|---|--|
| 1. Partido Radical (PR) | a) Partido conservador y católico que defiende las aspiraciones nacionalistas del País Vasco. No es un partido ideológicamente de izquierdas, pero apoya a estos grupos para intentar lograr la autonomía. |
| 2. Confederación de Derechas Autónomas (CEDA) | b) Partido formado por la Falange Española y por las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista. Son organizaciones fascistas que defienden la utilización de la violencia y se oponen al comunismo y al socialismo. |
| 3. Falange Española y de las JONS | c) Partido republicano que se posiciona a la izquierda o la derecha según la conveniencia política. |
| 4. Partido Socialista Español (PSOE) | d) Partido de izquierdas con un elevado número de afiliados y mucha influencia. Aunque no es un partido antimonárquico, durante la República colabora con esos partidos. |
| 5. Unión General de Trabajadores (UGT) | e) Confederación constituida por diferentes grupos agrarios, monárquicos y católicos. Era el partido de derecha con más influencia y con mayor número de votantes. |
| 6. Confederación Nacional del Trabajo (CNT) | f) Sindicato filial del PSOE y el que cuenta con un mayor número de afiliados. |
| 7. Partido Comunista de España (PCE) | g) Grupo revolucionario que se crea como una escisión del PSOE. |
| 8. Esquerra Republicana de Catalunya (ER) | h) Sindicato anarcosindicalista (considera que se puede lograr la anarquía a través de los sindicatos). |
| 9. Partido Nacionalista Vasco (PNV) | i) Partido que representa los intereses del catalanismo de izquierdas. |

Esta actividad se corregirá de forma oral y tiene una duración aproximada de 10 minutos.

Con las actividades 2, 3, 4 y 5 se trabajan los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.1. y 3.1.2.

Tarea final

Antes de realizar la tarea final, conviene repasar lo trabajado en la unidad para recordar las estrategias que se emplean en español para sugerir o intentar convencer, dar y pedir opinión, invitar al acuerdo y expresar acuerdo y desacuerdo. Para ello, se les entregará a los alumnos las siguientes fichas (Chamorro, 1998, p. 126; *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2*, 2006, p.188-189, 191-193).

Sugerencia

¿Por qué no+ indicativo / infinitivo?

¿Y si + indicativo / imperfecto de subjuntivo?

Posibilidad

Puedes / podrías + infinitivo

Obligación

Tienes / tendrías que + infinitivo

Ponerse en el lugar de otro

Si yo fuera tú,

Yo, en tu lugar, + condicional

Yo que tú,

Yo,

Pedir opinión

- ¿Qué piensas / opinas de lo que...?

- ¿Qué te parece lo que...?

Dar una opinión

- A mi entender / parecer.

- A mi juicio.

- En mi modesta / humilde opinión.

- (A mí) me da la sensación / impresión de que...

Invitar al acuerdo

- Declaración + ¿Verdad que tengo razón?

La educación debería ser accesible para todo el mundo. ¿Verdad que tengo razón?

- ¿Verdad que...+ declaración?

¿Verdad que eso no tiene sentido?

¿Verdad que no es ninguna tontería que cada uno tenga una copia de seguridad en su ordenador?

Expresa acuerdo

- (Sí/no), yo también / tampoco diría que...

No, yo tampoco diría que son sinónimas.

- (Yo) tampoco comparto tu idea / postura.

- Estoy contigo / coincido totalmente contigo + en (lo de) + inf.

Coincido contigo en lo de no ir.

- (Yo) estoy de acuerdo con / en lo que...

Estoy completamente de acuerdo con lo que dices.

Expresar desacuerdo

- (Yo) no diría lo mismo.

- (Pues) yo no / sí diría que...

- Yo no comparto tu idea / tu postura.

- (Yo) no lo veo así.

- Yo no coincido contigo + en (lo de) + inf.

+ en lo que...

- (Yo) no estoy de acuerdo con / en lo que...

- No me convence...

Debate

Para realizar el debate, se dividirá a los alumnos en pequeños grupos. Cada grupo representa a una de las partes que tuvo un papel destacado durante la II República: Ejército, fuerzas monárquicas, Iglesia, Falange, Gobierno (socialistas y republicanos de izquierda), fuerzas de izquierda y jornaleros. A cada grupo se le dará una tarjeta en la que figuran los puntos que debe defender. El ejército republicano estará representado por un alumno; el Gobierno, por tres; y el resto, por dos. Cada grupo debe exponer su postura, justificarla e intentar llegar a un acuerdo con los demás, por lo que antes de iniciar el debate cada grupo debe diseñar su estrategia y tener claros los argumentos que quiere exponer.

El Gobierno actuará de moderador y debe conseguir que todos los grupos queden satisfechos, por lo que debe alcanzar un consenso con cada uno de ellos y aportar soluciones. Los miembros del Gobierno pueden ponerse de parte de uno u otro grupo, siempre y cuando justifiquen su postura. Cuando todos los grupos hayan expuesto y debatido su postura, estos podrán disolverse para intentar convencer a los demás.

Es importante que los alumnos utilicen los mecanismos para expresar acuerdo, desacuerdo, invitar a un acuerdo y sugerir.

A continuación, se presentan las tarjetas que se les entregará a cada grupo. Los alumnos pueden aportar más información de la que figura en ellas.

Esta actividad tiene una duración de aproximadamente 45 minutos.

Jornaleros

Son explotados y carecen de derechos, por lo que solicitan los siguientes puntos:

- ◆ Expropiar las tierras de la Iglesia y de los terratenientes y que se repartan entre los jornaleros.
- ◆ Impedir la utilización de maquinaria en las tareas agrícolas.
- ◆ Fijar la jornada laboral en ocho horas.
- ◆ Establecer un salario mínimo.

Ejército republicano

Apoya a la República, pero al mismo tiempo hay división interna.

Podrá apoyar las posturas de los otros grupos siempre que justifique su decisión.

Anarquistas

- ◆ Exigen reformas radicales e inmediatas y se niegan a negociar con los burgueses.
- ◆ Defienden la colectivización de los bienes de producción y la creación de un ejército popular.

Partidos republicanos y socialistas

- ◆ Intentan controlar al Ejército.
- ◆ Acusan a los anarquistas de actuar improvisadamente y sin organización.
- ◆ Los republicanos pretenden llevar a cabo las reformas negociando con todas las fuerzas republicanas y quieren una nueva legislación respetando en todo momento los cauces legislativos.
- ◆ Los socialistas quieren avances legislativos continuos.

Fuerzas monárquicas y Ejército

Se oponen a la República y su objetivo es sustituirla por un régimen monárquico. El Ejército está dividido, pues algunos de sus miembros son republicanos.

Las fuerzas monárquicas respetan el régimen parlamentario.

- ◆ Se oponen a la reforma agraria, a la reforma en la educación, y en el Ejército y a la tramitación de las autonomías de Cataluña y el País Vasco.
- ◆ Pretenden impedir que se reduzca el número de oficiales del Ejército.
- ◆ Están en contra de que le quiten a la Iglesia sus privilegios.

Falange Española de las JONS

- ◆ Quiere acabar con la República.
- ◆ Está en contra de todas las reformas emprendidas.
- ◆ Carece de valores democráticos y defiende la utilización de la violencia.
- ◆ Rechaza el socialismo y el comunismo.
- ◆ Promueve la exaltación de los valores cristianos y tradicionales.

Iglesia

El nuevo régimen le retira sus privilegios por lo que se opone a la República.

- ◆ Rechaza el matrimonio civil y el divorcio.
- ◆ Pretende controlar la educación.
- ◆ Quiere recuperar sus privilegios (no pagar impuestos, influir en la legislación, entre otros).

4.3. Cuando median las armas

La finalidad de esta unidad didáctica es que el alumnado alcance las siguientes competencias:

Competencias culturales

- Ser capaz de adquirir una visión global de la Guerra Civil española.
- Ser capaz de conocer las causas de la guerra.
- Tener la habilidad de analizar la importancia de la intervención de los aliados durante la contienda.
- Ser capaz de reconocer las etapas del conflicto y los sucesos más relevantes como el bombardeo de Guernica.
- Ser capaz de comprender la situación de los represaliados y los exiliados.
- Ser capaz de reflexionar sobre las consecuencias de la contienda.

Competencias lingüísticas

- Ser capaz de utilizar los conectores causales.
- Ser capaz de expresar causa.
- Tener la capacidad de utilizar el modo subjuntivo.
- Tener la capacidad de utilizar el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple del modo indicativo.
- Ser capaz de producir textos narrativos.
- Ser capaz de reconocer y utilizar las oraciones temporales y condicionales.
- Ser capaz de formular hipótesis.

Competencias instrumentales

- Tener la capacidad de organizar y planificar las tareas individuales o en grupo.
- Ser capaz de analizar y sintetizar.
- Tener la habilidad de gestionar la información y la documentación.
- Tener la capacidad de trabajar individualmente.

Para la consecución de esas competencias se trabajarán los siguientes contenidos:

a) Contenidos culturales

- La Guerra Civil española (1936-1939):
 - Las causas del conflicto.
 - La cooperación internacional.
 - Las etapas de la guerra y los sucesos más relevantes. El bombardeo de Guernica.
 - Las consecuencias de la guerra.
 - Los represaliados.
 - El exilio.

b) Contenidos funcionales

- Dar información.
 - Lugar, tiempo y razón o causa.
- Narrar.
- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
 - Expresar posibilidad.
 - Formular hipótesis.
 - Dar una opinión.

c) Contenidos lingüísticos

- Conectores causales.
- Mecanismos para expresar hipótesis.
- Pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple de indicativo.
- Modo subjuntivo.
- Oraciones subordinadas temporales.
- Oraciones subordinadas condicionales.
- Oraciones subordinadas adjetivas.
- Oraciones subordinadas sustantivas.
- Oraciones subordinadas adverbiales de lugar.
- Oraciones subordinadas adverbiales de tiempo.
- Marcadores discursivos.

Metodología

Se aplica el enfoque comunicativo y el método por descubrimiento y se parte de los conocimientos de los alumnos para aportarles más *input*. Se tienen en cuenta las respuestas de los alumnos en las distintas actividades para, a partir de estas, proceder a las explicaciones.

Asimismo, se favorecen los diferentes estilos de aprendizaje. Para potenciar el estilo visual, se utilizan fotos, mapas, poemas, fragmentos de documentales y textos y, para el estilo auditivo, se realizan explicaciones, debates y se escuchan relatos orales y una canción. Para favorecer el estilo cinestésico, se realizan actividades de búsqueda de información y de expresar emociones.

Recursos didácticos

- Pizarra.
- Retroproyector o cañón.
- Ordenador.
- Conexión a Internet.
- Televisor y reproductor de CD.
- Canciones (*No pasarán, Ojalá, Cuando era más joven, No dudaría*).
- Poemas («1936», «Guernica», «Nanas de la cebolla», «Vientos del pueblo me llevan», «Generales traidores», «A veces es necesario», «En el principio», «El crimen fue en Granada»).
- Documentales (*Exilio y La guerra civil española: nº 2 Revolución y contrarrevolución, nº 3 La guerra de los idealistas, nº 6 Victoria y derrota*).
- Material entregado por el profesor (fotografías, fotocopias, mapas, tarjetas).

Actividades comunicativas

En esta unidad se da prioridad a la expresión oral y escrita, la comprensión oral y escrita, la comprensión audiovisual y la interacción oral.

Temporalización

Esta unidad didáctica está diseñada para doce horas de clase.

4.3.1. Empieza el conflicto

Actividades iniciales

Antes de realizar esta actividad, se repasarán los mecanismos para expresar hipótesis trabajados en la unidad anterior y se explicarán mediante la siguiente ficha *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2*, 2006, p.199) algunas estructuras para expresar posibilidad.

- Pudiera ser que...

No sé qué día volveré, pudiera ser que estuviera toda la semana.

- Para mí que...

Parece que se comporta como siempre, para mí que no sabe nada.

- Cabe la posibilidad de que...

Siempre cabe la posibilidad de que surja algún imprevisto, hay que contar con ello.

En las paredes de la clase se pegarán las fotos¹⁰ que figuran a continuación. Los alumnos deberán observarlas, anotar todo lo que les venga a la mente y responder por escrito las preguntas que se formulan. Luego, se realizará de forma oral una puesta en común. Esta actividad tiene una duración de 15 minutos.

1. Observa atentamente las fotos que están en la pared, escribe lo primero se te ocurra y realiza hipótesis a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Qué les sucede a esas personas?

- ¿Dónde y cuándo crees que se han tomado esas fotos?

¹⁰ Las fotografías de este ejercicio se han extraído de las siguientes fuentes:

- Horna, K., 1992, p. 23, 35, 68, 75, 90.

- Aróstegui, J., 1997, p. 21.



Actividades de desarrollo

Antes de realizar la siguiente actividad, se trabajarán con ejemplos en la pizarra y con la siguiente ficha (Álvarez, 2006, p.125) los conectores causales.

Porque: hace hincapié en la relación causa-efecto y aparece pospuesta (a no ser que retome una información dada para enfatizarla); también puede explicar el hecho de enunciar la oración principal (necesariamente pospuesta y separada por una coma).

Ha dejado de llover, porque la gente ya no lleva paraguas.

Porque me paso el día trabajando ellos pueden disfrutar.

Pues: generalmente explica la causa por la que se enuncia la oración principal. Va pospuesta y es más culta.

Ha dejado de llover, pues la gente ya no lleva paraguas.

Ya que, puesto que, dado que: explican la causa por la que se enuncia la oración principal o la situación previa que explica lo expresado por esta. Pueden aparecer antepuestas o pospuestas.

Ya que tú no quieres venir, deja a Carlos que venga.

Que: se usa para justificar la causa de la enunciación de la principal cuando esta expresa una decisión personal, una orden, ruego o consejo, o la respuesta negativa a un mensaje de este tipo.

Me voy, que llego tarde.

Entra, que tengo que hablar muy seriamente contigo.

Ahora no puedo, que tengo que terminar el trabajo.

Es que: es propia del registro coloquial. La oración principal se sobreentiende. Se utiliza para presentar una explicación como pretexto, para justificarse o para excusarse por el rechazo de una propuesta.

A: ¿Cómo les has contestado de esa manera?

B: Es que ya me tiene harta.

Como: presenta la situación previa que sirve de explicación a lo dicho por la principal. Aparece antepuesta, pero puede posponerse si se hace una fuerte pausa tras la principal.

Como no me llamaste creí que no vendrías.

Creí que no vendrías; como no me llamaste...

Por: vas seguida de infinitivo y hace hincapié en la relación causa-efecto.

Eso te pasa por meterte en lo que no te importa.

Gracias a (que): expresa la razón positiva de un hecho.

Se salvó gracias a que había hecho ese curso de supervivencia.

1. Realiza las siguientes actividades.

a) En grupos de cuatro, reflexiona y responde por escrito la siguiente cuestión:

- ¿Por qué surgen las guerras?

Cada grupo escribirá sus conclusiones y se comentarán las coincidencias y diferencias entre las respuestas de cada grupo.

b) En el mismo grupo, comenta y responde por escrito la siguiente pregunta:

- ¿Teniendo en cuenta lo explicado sobre la República, cuál crees que fueron las causas de la Guerra Civil española?

Cuando hayan respondido, se compararán con todo el grupo las coincidencias y diferencias con las causas expuestas en el primer apartado.

La actividad tiene una duración de 30 minutos.

2. Lee los dos textos que figuran a continuación y en grupos de cuatro y por escrito extrae las causas de la guerra que expone Azaña y las que sostiene Franco.

Las causas de la guerra vistas por Manuel Azaña

Las causas de la guerra y de la revolución que han asolado España durante treinta y dos meses son de dos órdenes: de política interior española, de política internacional [...]. El nuevo régimen se instauró sin causar víctimas ni daños. Una alegría desbordante inundó el país. La República venía realmente a dar forma a las aspiraciones que desde comienzos del siglo trabajaban el espíritu público, a satisfacer las exigencias más urgentes del pueblo. Pero el pueblo, excesivamente contento de su triunfo, no veía las dificultades del camino. En realidad, eran inmensas.

Las dificultades venían del fondo mismo de la estructura social española y de su historia política en el último siglo. La sociedad española ofrecía los contrastes más violentos. En ciertos núcleos, un nivel de vida alto, adaptado a todos los usos de la civilización contemporánea, y, a los pocos kilómetros, aldeas que parecen detenidas en el siglo XV. Casi a la vista de los palacios de Madrid, los albergues miserables de la montaña [...]. El atraso de la instrucción popular y su consecuencia, la indiferencia por los asuntos públicos, dejaba sin base sólida al sistema. La industria, la banca, y en general la riqueza mobiliaria, resultante del espíritu de empresa, se desarrollaron poco. España siguió siendo un país rural, gobernado por unos cientos de familias. [...] Muchos veían con horror todo intento de laicismo del Estado. A otros, cualquier *concesión* a las reivindicaciones del proletariado les infundía miedo, como un comienzo de la revolución. En realidad, esta discordia interna de la clase media, y, en general de la burguesía, es el origen de la guerra civil. [...] Del aluvión electoral de febrero de 1936, que produjo una mayoría de republicanos burgueses, sin participación socialista. [...] Extremas derechas y extremas izquierdas se hacían ya la guerra. Ardieron algunas iglesias, ardieron casas del pueblo. Cayeron asesinadas algunas personas conocidas por su republicanismo y otras de los partidos de la derecha. La Falange lanzaba públicas apelaciones a la violencia. Otro tanto hacían algunos grupos obreros. [...].

Azaña, M. *Causas de la guerra de España*

En 1965, Franco reafirma los motivos de la rebelión

[...] Nosotros, como tú sabes bien, nos levantamos en armas contra el Gobierno al ver que aquello degeneraba en comunismo y que preparaban un golpe de Estado para el mes de agosto; así lo afirmaba Largo Caballero y demás líderes en la prensa, en proclamas, etc., como puede comprobarse examinando la prensa española de aquellos días y la de los partidos comunistas del mundo entero. Lo que sucedió es que esto no se dijo, se ocultó, y se inventó la leyenda de que nosotros éramos aliados de Hitler y Mussolini, enemigos de los aliados y de la democracia. Y sí lo éramos, pero de la democracia que nada tenía de tal y no hacía otra cosa que permitir que se gobernase sin garantías constitucionales, quemar conventos, destruir el Ejército español, cometer crímenes, actos de bandidaje, etc. Contra aquella anarquía se sublevó el Ejército, pero no lo hubiese hecho si la República hubiese sido un régimen democrático y de convivencia. Los militares nos sublevamos para salvar a la Patria del caos e impedir que a la sombra de tal estado de cosas se implantase la república comunista [...].

Franco, F. *Mis conversaciones privadas con Franco*

Cada grupo escribirá en la pizarra sus conclusiones y a partir de esas ideas se irán explicando las causas de la guerra. Estos ejercicios servirán para trabajar los contenidos culturales del epígrafe 3.2.

La realización de la actividad y la explicación tienen una duración de 30 minutos

Para las siguientes actividades es necesario disponer al menos de un ordenador por cada dos alumnos y conexión a Internet.

3. Visita la siguiente dirección www.artehistoria.jcyl.es/histesp/videos/156.htm en la que se explica brevemente la sublevación militar que originó la guerra civil y responde en parejas y por escrito las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuáles eran los objetivos de la conspiración?
- b) ¿Quiénes dirigieron la conspiración?
- c) ¿Qué datos puedes aportar sobre Mola, Franco y Sanjurjo?
- d) ¿Cuándo se inició el levantamiento militar?
- e) ¿Dónde triunfó la rebelión y dónde fracasó?

Se corregirá de forma oral con todo el grupo y tiene una duración de 20 minutos.

Esta actividad se utilizará de introducción para explicar la primera etapa de la guerra tal y como se expone en el epígrafe 3.4.

En la actividad 4 se trabajará el modo subjuntivo por lo que, primero, se recordará la diferencia en la utilización entre el modo indicativo y el subjuntivo mediante la siguiente ficha (Llácer,1997, p. 192).

Frente al indicativo que es el modo de lo real, el subjuntivo es el modo de lo irreal.

El presente del subjuntivo puede designar acción presente o futura y los tiempos del pretérito, simples o compuestos, pueden referirse al pasado, al presente y al futuro.

El subjuntivo es, en gran medida, el tiempo utilizado en la subordinación y resulta obligado con determinados verbos.

Casos en los que se usa el subjuntivo

- a) En oraciones subordinadas con verbos de duda o desconocimiento.

Dudo que sea sincero. No creo que esté enfermo.

Ignoraba que fuese un ladrón / Ignoraba que era un ladrón (el subjuntivo presupone que sigo dudando que lo sea y el indicativo presupone que ya sé que lo es).

- b) Con verbo de temor (y expresiones equivalentes).

Temo que llegue tarde.

Si lo temido se da como casi seguro, puede aparecer el indicativo: *Me temo que el tren llegará con retraso.*

- c) Con verbos de posibilidad o probabilidad y construcciones semejantes.

Es posible que nos veamos. Puede ser que venga.

- d) En oraciones de modalidad desiderativa.

Ojalá apruebe el examen.

- e) En subordinadas con verbos de voluntad, mandato, consejo, ruego.

Deseo que me lo digas. Te ordeno que vengas.

Te ruego/suplico/sugiero que tengas paciencia.

- f) Con verbos de necesidad objetiva o de conveniencia (necesidad atenuada).

Es necesario que todo efecto tenga una causa. Es útil que nos veamos.

Conviene que llegues a tiempo.

- g) En oraciones finales, dado que implican el deseo de que se produzca el hecho.

Juan estudia para que su padre esté contento. Te lo digo para que lo sepas.

Además, se les entregará a los alumnos una fotocopia con la tabla de conjugación del modo subjuntivo para trabajar con ejemplos a partir de ella.

4. *Ojalá*

Se les entregará a los alumnos una fotocopia con la letra de *Ojalá*¹¹, de Silvio Rodríguez, a la que se le han eliminado los verbos. Se escuchará la canción dos o tres veces y, una vez corregidos los huecos, los alumnos deben indicar el tiempo y modo de cada verbo y justificar su utilización.

Ojalá que las hojas no te el cuerpo cuando
para que no las convertir en cristal.
Ojalá que la lluvia de ser milagro que por tu cuerpo.
Ojalá que la luna salir sin ti.
Ojalá que la tierra no te los pasos.
Ojalá se te la mirada constante,
la palabra precisa, la sonrisa perfecta.
Ojalá algo que te borre de pronto:
una luz cegadora, un disparo de nieve.
Ojalá por lo menos que me la muerte,
para no verte tanto, para no verte siempre
en todos los segundos, en todas las visiones:
ojalá que no tocarte ni en canciones.
Ojalá que la aurora no gritos que en mi espalda.
Ojalá que tu nombre se le a esa voz.
Ojalá las paredes no tu ruido de camino cansado.
Ojalá que el deseo se tras de ti,
a tu viejo gobierno de difuntos y flores.

Una vez hecho esto, los alumnos deberán escribir en parejas cinco oraciones en las que utilicen *ojalá*.

Esta actividad tiene una duración aproximada de 20 minutos.

¹¹ La letra se ha extraído de la siguiente dirección de Internet: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=844852>

5. ¿Quién es quién?

Para realizar la siguiente actividad, los alumnos deberán realizar hipótesis utilizando las siguientes estructuras:

Es probable que	} + subjuntivo
Es posible que	
Puede ser que	
Puede que	
Quizás	} + subjuntivo
Tal vez	
Probablemente	
Posiblemente	

Se les entregará a los alumnos una fotocopia con las siguientes imágenes o se proyectarán en el aula, dependiendo de los medios, y deberán formular hipótesis de quiénes son y qué papel desempeñaron durante la guerra.



12



13

¹² <http://formacion.juventudes.org/HistoriadelaUJCE.html>

¹³ http://top-people.starmedia.com/politica/francisco-franco_28944.html



Esta actividad tiene una duración aproximada de 15 minutos.

6. 59 segundos

En esta actividad los alumnos deben buscar en las páginas de Internet que se recomiendan a continuación qué es el Comité de No Intervención y cuál fue la actitud de Francia, Inglaterra, Alemania, la URSS e Italia ante la contienda española. Después de la búsqueda, cada alumno dispondrá de 59 segundos para explicárselo al resto de la clase y dar su opinión al respecto.

- www.historiasiglo20.org/GLOS/index.htm

- www.elpais.com/articulo/ensayo/intervencion/nacio/muerta/aplicaban/Francia/Inglaterra/elpepuculbab/20061209elpbabens_1/Tes

- www.rojoyazul.net/miscelanea/diccionario.htm

- www.lainsignia.org/2006/julio/dial_001.htm

Los alumnos disponen de 20 minutos para buscar la información que se les pide a lo que hay que sumarle la pequeña exposición que han de hacer. Por lo tanto, esta actividad tiene una duración aproximada de 40 minutos.

Con esta actividad se trabajarán los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.3.

¹⁴ <http://tanakamusic.com/2010/10/30/miguel-hernandez-un-tributo-de-tributos/>

¹⁵ <http://listas.20minutos.es/lista/personajes-famosos-de-la-guerra-civil-296041/>

7. Realiza las siguientes actividades.

a) Lee el poema que figura a continuación y comenta con tu compañero las siguientes preguntas:

- ¿A quién crees que va dirigido el poema?
- ¿Por qué se titula *1936*?
- ¿Qué pretende el autor con el poema?
- ¿Qué crees que es la Brigada Lincoln?

1936

Recuérdalo tú y recuérdalo a otros,
Cuando asqueados de la bajeza humana,
Cuando iracundos de la bajeza humana:
Este hombre solo, este acto solo, esta fe sola.
Recuérdalo tú y recuérdalo a otros.

En 1961 y en ciudad extraña,
Más de un cuarto de siglo
Después. Trivial la circunstancia,
Forzado tú a pública lectura,
Por ella con aquel hombre conversaste:
Un antiguo soldado
En la Brigada Lincoln.

Veinticinco años hace, este hombre,
Sin conocer tu tierra, para él lejana
Y extraña toda, escogió ir a ella
Y con ella, si la ocasión llegaba, decidió apostar su vida,
Juzgando que la causa allá puesta al tablero
Entonces, digna era
De luchar por la fe que su vida llenaba.

Que aquella causa aparezca perdida,
Nada importa;
Que tantos otros, pretendiendo fe en ella
Sólo atendieran a ellos mismos,
Importa menos.
Lo que importa y nos basta es la fe de uno.
Por eso otra vez hoy la causa te aparece
Como en aquellos días:
Noble y tan digna de luchar por ella.
Y su fe, la fe aquella, él la ha mantenido
A través de los años, la derrota,
Cuando todo parece traicionarla.
Mas esa fe, te dices, es lo que sólo importa.

Gracias, Compañero, gracias
Por el ejemplo. Gracias porque me dices
Que el hombre es noble.
Nada importa que tan pocos lo sean:
Uno, uno tan sólo basta

Como testigo irrefutable
De toda la nobleza humana.

Luis Cernuda

Rupérez, A., *Luis Cernuda. Antología poética*

Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se trabajarán las respuestas con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 15 minutos.

b) Lee la siguiente ficha y responde con tu compañero de forma oral las preguntas que figuran a continuación.

«Cuando los años pasen y las heridas se vayan restañando, hablad a vuestros hijos, habladles de estos hombres de las Brigadas Internacionales. Contadles cómo lo abandonaron todo: cariño, patria, hogar, fortuna, y vinieron a nosotros a decirnos: aquí estamos, vuestra causa, la causa de España es nuestra misma causa. Millares se quedan teniendo como sudario la tierra de España. Podéis ir con orgullo pues sois historia, sois leyenda. [...]» (Dolores Ibárruri, la Pasionaria)

Eslava, J. *Una historia de la guerra civil que no va a gustar a nadie*

- a) ¿Cuál era el objetivo de las Brigadas Internacionales?
- b) ¿Qué ideología defendían?
- c) ¿Podrías haber sido tú un miembro de las Brigadas?
- d) ¿Serías capaz de luchar por un país que no es el tuyo?
- e) ¿Empuñarías un arma para defender tus ideas?

Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se comentarán las respuestas con todo el grupo.

La actividad tiene una duración de 15 minutos.

Información histórica

Las Brigadas Internacionales estaban formadas por voluntarios de ideología de izquierdas procedentes de Europa, EE.UU. y Canadá. Estos voluntarios llegaron a España para apoyar a la República y muchos eran exiliados políticos.

8. Desde antes de que comenzase la guerra surgieron los carteles, a los que recurrieron ambos bandos, cuyo cometido era informar e influir sobre la población. Analiza con tu compañero el dibujo, los colores utilizados y el mensaje de cada uno de ellos y establece el bando al que pertenecen.

Esta actividad se hará en parejas y por escrito y luego se trabajará de forma oral con todo el grupo. Los carteles se pueden pegar en la pared o utilizar un retroproyector o pizarra digital.

La actividad tiene una duración de 15 minutos.



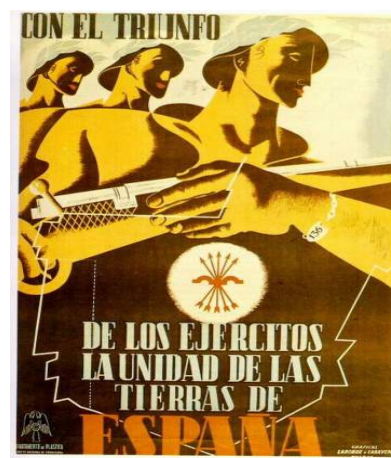
16



17



18



19

¹⁶ www.nodo50.org/fimpv/cartel15.htm

¹⁷ www.cartelandia.com/nacio/ima021.htm

¹⁸ www.guerracivil.org/Carteles/Parrilla/Parrilla.htm

¹⁹ www.cartelandia.com/nacio/ima028.html



20



21

²⁰ <http://pares.mcu.es/cartelesGC/servlets/visorServlet?cartel=20&page=1&from=catalogo>

²¹ <http://guerracivil2.blogspot.com.es/2010/12/carteles-de-propaganda-del-bando-de-la.html>

4.3.2. Las dos primeras etapas de la guerra

1. Realiza en parejas la configuración de España durante la primera etapa de la guerra. Lee la tarjeta que entregará el profesor y con esa información delimita en el mapa las zonas del bando nacional y del bando republicano.

La primera etapa de la guerra

- ◆ Desde julio de 1936 hasta mediados de 1937.
- ◆ El levantamiento militar tuvo lugar el 17 de julio de 1936 en Marruecos y el 18 de julio se había extendido por el territorio peninsular.
- ◆ El ejército de Franco pasó de Marruecos a Andalucía gracias a los aviones proporcionados por Italia y Alemania y desde el sur avanzó hacia el norte.
- ◆ En el norte peninsular (Valladolid, León, Zamora, Ávila, Segovia, Salamanca y Burgos) también se había producido un levantamiento y el objetivo era unir la zona sublevada en el norte con la del sur.
- ◆ El bando sublevado acabó con la resistencia en Badajoz y Toledo y consiguió el enlace con el norte peninsular.
- ◆ El objetivo del alzamiento era tomar Madrid, pero ese objetivo no se cumplió en esta primera fase.



La actividad tiene una duración de 10 minutos y con ella se pretende abordar los contenidos culturales relacionados con la primera etapa de la guerra expuestos en el epígrafe 3.4.

2. Escucha la siguiente canción²² dos veces e intenta entender la letra. Cuando la hayas escuchado, se entregará por escrito para que puedas seguir mejor la letra y se volverá a escuchar. Comenta con tu compañero qué ideas se pueden extraer de la canción. Luego trabajaremos esta actividad con todo el grupo.

*No pasarán*²³

Ahí van marchando los milicianos.
Van para el frente con gran valor.
A dar sus vidas se van cantando,
antes que triunfe Franco el traidor.
En el espacio van los fascistas,
bombas aéreas destrozarán,
la bella urbe capitalina,
pero a Madrid ¡No pasarán!

Matan mujeres, niños y ancianos,
que por las calles suelen andar.
Esta es la hazaña de los fascistas,
que allá en la historia se ha de grabar.
Si sangre de héroes regó los campos,
bellas simientes resurgirán.
El cañón ruge, tiembla la tierra,
pero a Madrid ¡No pasaran!

Leopoldo González

La actividad tiene una duración de 15 minutos.

²² La canción se puede escuchar en la siguiente dirección de Internet: <http://www.goeat.com/listen/d2e78c7/no-pasaran-leopoldo-gonzalez>

²³ La letra se ha extraído de la siguiente dirección de Internet:
http://www.altavozdelfrente.org/index.php?option=com_content&task=view&id=100&Itemid=30

Información histórica

Mientras la población preparaba la capital para que no cayese en manos del bando nacional, nacieron lemas como el «No pasarán» o «Madrid, tumba del fascismo» que se convirtieron en símbolo de la resistencia. La batalla de Madrid se extendió desde noviembre a diciembre de 1936 y gracias al esfuerzo de la población y a la ayuda de las Brigadas Internacionales se evitó que el bando nacional conquistase la capital. Ante la imposibilidad de tomar Madrid, el bando nacional cambió de táctica y decidió realizar una serie de maniobras en torno a la capital para aislarla. En este intento de aislar la ciudad se produjeron las batallas del Jarama y de Guadalajara.

3. A continuación vamos a ver un fragmento sobre la batalla de Madrid del documental *La guerra civil española* titulado *La guerra de los idealistas* episodio 3. Después de ver el fragmento, responde por escrito con tu compañero las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuándo comenzó la ofensiva sobre Madrid?
- b) ¿Cuál fue la reacción de la población?
- c) ¿Cuál era uno de los lemas de la España republicana?
- d) ¿De dónde procedían los voluntarios de las Brigadas Internacionales?
- e) ¿Qué opinas de la reacción de la población?
- f) ¿Qué hubieses hecho tú en esa situación?

El fragmento se extiende desde el minuto 20 y 22 segundos hasta el minuto 30 y 28 segundos y se verá una sola vez. Es importante entregarles las preguntas a los alumnos antes de ver el fragmento y tener en cuenta que no se debe interrumpir el visionado para introducir explicaciones. Debemos recordarles que no deben tomar apuntes durante el visionado, solo pequeñas notas para recordar algunos datos.

Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se corregirán de forma oral con todo el grupo.

La actividad tiene una duración de 20 minutos.

4. Realiza en parejas la configuración de España durante la segunda etapa de la guerra. Lee la tarjeta que entregará el profesor y delimita en el mapa las zonas del bando nacional y del bando republicano.

La segunda etapa de la guerra

- ◆ Desde mediados de 1937 a 1938.
- ◆ Tuvo lugar la conquista del norte peninsular.
- ◆ Se producen las batallas de Brunete, Belchite y Teruel, pero el acontecimiento más relevante fue el bombardeo de Guernica (Vizcaya).
- ◆ El ejército de Franco inició la campaña de Aragón y en abril de 1938 consiguió llegar a Castellón y dividir en dos el territorio republicano.



La actividad tiene una duración de 10 minutos y con ella se trabajarán los contenidos culturales relacionados con la segunda etapa de la guerra expuestos en el epígrafe 3.4.

4.3.3. Un paréntesis de terror: Guernica

Actividad inicial

1. Se les planteará a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Sabes qué es Guernica?
- ¿Podrías decir dónde está?
- ¿Qué simboliza Guernica?

Esta actividad se realizará de forma oral con toda la clase y tiene una duración de 5 minutos.

2. Se les mostrará a los alumnos la siguiente foto con ayuda del retroproyector o del cañón y se les plantearán las preguntas que figuran a continuación. Los alumnos responderán las preguntas de forma oral con su compañero y, luego, se comentarán con todo el grupo.

La actividad tiene una duración de 10 minutos.



24

- ¿Qué crees que ha ocurrido?
- ¿Dónde ubicarías esta fotografía?
- ¿Quién crees que ha provocado tanta destrucción?
- ¿Qué sentimientos te provoca esta fotografía?
- ¿Te recuerda a alguna imagen que hayas visto recientemente en la televisión? ¿A cuál?

²⁴ www.generalisimofranco.com/imag2/guernica1.gif

3. Lee el texto y comenta con tu compañero las preguntas que figuran a continuación. Luego se debatirán las respuestas con todo el grupo.

[...] el bombardeo de Guernica tuvo lugar el 26 de abril de 1937 y fue el primero que se realizó en Europa sobre una población civil indefensa. Ocurrió un día de mercado y lo llevó a cabo la Legión Cóndor, una unidad de élite que Hitler había enviado a España no tanto por ayudar a Franco en su guerra como para que sus pilotos se prepararan para la que él iba a desatar muy pronto, e intervinieron en la operación 43 aviones de los modelos más avanzados de aquel momento: el Heinkel He 111, el Dornier, el Junker y el Messerschmitt. El ataque empezó a las cuatro y media de la tarde y duró tres horas. [...] La destrucción fue tan grande que al cabo de tres horas, los pilotos alemanes bombardeaban a ciegas, puesto que el humo ocultaba ya la villa. [...] Nunca se pudo establecer el número exacto de víctimas, aunque los historiadores hablan de 1.500 (para un pueblo de 7.000 vecinos). La prensa franquista dijo que habían sido los propios republicanos los que, en su retirada, habían quemado la villa, pero nadie lo creyó. El mundo entero se convulsionó con lo sucedido y, a partir de ese instante, Gernika se convirtió en el símbolo de la guerra, como más tarde lo sería Hiroshima. [...]

Llamazares, J. Todos con Picasso. Más que un cuadro

- a) ¿Qué era la Legión Cóndor?
- b) ¿Por qué crees que la aviación alemana ayudó al frente de Franco?
- c) ¿Cuál crees que era el objetivo del bombardeo?

La actividad tiene una duración de 10 minutos.

Estas actividades iniciales servirán para trabajar los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.4.1.

4. Se les formulará a los alumnos las siguientes preguntas y se trabajará de forma oral con todo el grupo.

-¿Conoces algún cuadro que simbolice el horror de la guerra?

-¿Conoces este cuadro? (se les mostrará la imagen con el retroproyector o el cañón)



-¿Cómo se llama y quién es su autor?

-¿En qué museo está expuesto actualmente?

- ¿Dónde crees que se desarrolla la escena?

-¿Qué simboliza?

-¿Qué significa cada uno de los elementos que lo componen?

Esta primera parte de la actividad tiene una duración de 10 minutos.

A continuación, se va a trabajar por separado cada una de las figuras que componen el cuadro. Se les entregará a los alumnos una fotocopia con cada uno de los elementos que figuran en el cuadro tal y como se expone en la actividad siguiente. No se trata de que los alumnos conozcan la simbología del cuadro, pues ni siquiera los expertos se ponen de acuerdo, el objetivo no es otro que expresen lo que significa para ellos cada figura y, por tanto, el cuadro. Esta actividad se hará en grupos de cuatro. Los alumnos deberán escribir sus conclusiones para luego colocar sus trabajos en las paredes de la clase.

Esta segunda parte de la actividad tiene una duración de 15 minutos.

5. ¿Qué significa para ti cada una de estas figuras? Comenta y escribe con tus compañeros las respuestas de las preguntas que aparecen junto a cada figura.



- ¿Qué crees que simboliza el toro?
- ¿Tiene algún significado la figura de la mujer con el niño en brazos?
- ¿Qué forma tienen los ojos de la mujer?
- ¿Por qué crees que tienen esa forma?



- ¿Qué es esta figura?
- ¿Qué crees que representa?
- ¿Qué significado tiene la flor?



¿Qué simboliza esa mano que sostiene un quinqué y esa cabeza?
¿Crees que la mano y la cabeza pertenecen a la misma figura?



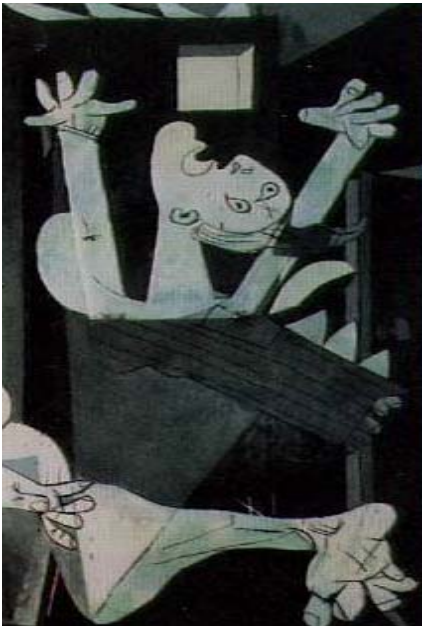
¿Qué representa esta figura?
¿Qué crees que está haciendo?



¿Crees que esta bombilla está pintada en ese lugar al azar o tiene algún significado?
¿Qué crees que representa?



¿Qué crees que representa el caballo?



¿Qué representa esta figura?

¿Por qué grita?

Información histórica

El Gobierno republicano le pidió a Picasso que pintase un cuadro para exponerlo en el pabellón español de la Exposición Internacional de París que se celebró en junio de 1937. El 26 de abril de 1937 la aviación alemana bombardeó Guernica y ese acontecimiento le impulsó a pintar su cuadro más conocido, *Guernica*.

Cuando finalizó la guerra, Picasso expresó su deseo de que el cuadro no se expusiese en España hasta que no se instaurase un régimen democrático. El deseo del artista se cumplió y el cuadro no se expuso en España hasta 1981.

En lo que a la simbología del cuadro se refiere, nadie consigue ponerse de acuerdo. Picasso nunca dio su interpretación por lo que los estudios acerca de la simbología del cuadro son meras especulaciones. En uno de los pocos aspectos en los que los estudiosos parecen ponerse de acuerdo es que Picasso utilizó el blanco, el negro y los tonos grisáceos para dramatizar la escena y que las mujeres del cuadro representan el dolor y el sufrimiento.

Actividad final

1. Lee el siguiente poema²⁵ de Fernando Lamberg y comenta con tu compañero las preguntas que figuran a continuación. Luego se trabajarán las preguntas con todo el grupo.

Guernica

Si se pudiera rescatar
un solo retrato del siglo veinte
sería «Guernica».
No se divisan los aviones,
no se ve caer las bombas
no se escucha el estruendo de los bombardeos;
pero el dolor crece como una ola
y el hombre que yace con la espada rota
y la madre con el hijo muerto entre los brazos
nos recuerdan que desde hace milenios
han pretendido apagar con fuego
la sed del pueblo.

²⁵ Este poema se ha copiado de la siguiente dirección de Internet: www.kaosenlared.net/noticia.php?id_noticia=34391

- ¿Qué otro bombardeo sobre la población civil recuerdas?
 - ¿Cuál de las guerras que conoces es la que más te ha impactado? ¿Por qué?
 - ¿Qué guerras hay actualmente en el mundo?
 - ¿Te atreverías a escribir con tu compañero un pequeño poema sobre la guerra?
- (Este apartado se les mandará como tarea para casa)

La actividad tiene una duración de 15 minutos. Los poemas, una vez corregidos por el profesor, se colocarán en las paredes de la clase.

4.3.4. La tercera etapa de la guerra

En las dos siguientes actividades se va a trabajar con documentales por lo que es importante entregarles las preguntas a los alumnos antes de ver el fragmento y tener en cuenta que no se debe interrumpir el visionado para introducir explicaciones. Debemos recordarles que no deben tomar apuntes durante el visionado, solo pequeñas notas para recordar algunos datos.

1. A continuación, vamos a ver un fragmento del documental *La guerra civil española* titulado *Victoria y derrota* episodio 6. Después de verlo, debes responder por escrito con tu compañero las siguientes preguntas:

- a) ¿Cuánto tiempo duró la batalla del Ebro?
- b) Cita algunas de las causas de la derrota del bando republicano en la batalla del Ebro.
- c) ¿Qué papel desempeñó Negrín durante esta etapa?
- d) ¿Qué ocurrió en la reunión de Múnich y qué repercusiones tuvo en la guerra?
- e) ¿Hacia donde se dirigía la población para huir de los bombardeos sobre Barcelona?
- f) ¿Cuándo entraron las tropas nacionalistas en Barcelona?

El fragmento se extiende desde el minuto 3 hasta el minuto 23 con 7 segundos y se verá una sola vez. Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se corregirán las respuestas de forma oral con todo el grupo.

La actividad tiene una duración de 40 minutos.

2. Presta atención al siguiente fragmento del documental *La guerra civil española* titulado *Victoria y derrota* episodio 6. Después de verlo, debes responder por escrito con tu compañero las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué actitud tomó el general Casado?
- b) ¿Cuál era el objetivo de la sublevación de Casado?
- c) ¿Qué crees que hubiese sucedido si las fuerzas de izquierda hubiesen estado unidas durante la guerra? ¿Crees que el desenlace hubiese sido el mismo?
- d) ¿Por dónde intentaron huir algunos de los republicanos? ¿Qué hicieron algunos?
- e) ¿Cuándo se dio por finalizada la guerra?

El fragmento se extiende desde el minuto 26 hasta el minuto 38 y se verá una sola vez. Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se corregirán las respuestas de forma oral con todo el grupo.

La actividad tiene una duración de 30 minutos.

Con estas dos actividades se trabajarán los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.5.

4.3.5. «Dejadme la esperanza»

Antes de comenzar a trabajar los contenidos históricos de este módulo, sería recomendable repasar algunas de las diferencias entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido del modo indicativo, así como la utilización de las oraciones subordinadas adverbiales de tiempo.

Para comenzar a trabajar los tiempos verbales, escribiremos en la pizarra las dos siguientes preguntas:

- ¿Qué estabas haciendo ayer por la tarde?
- ¿Qué acontecimiento destacado ocurrió el año en el que naciste?

A partir de sus respuestas repasaremos las diferencias entre ambos tiempos y la conjugación de los verbos regulares e irregulares. Además, se les entregará a los alumnos una fotocopia con la tabla de las conjugaciones y la siguiente ficha (Gómez, L., 2002, p. 148-150).

Pretérito imperfecto de indicativo

- Expresa hechos o acciones que ocurren en un tiempo anterior a aquel en que se encuentra el hablante, si bien son vistos en su transcurrir y no en su terminación (frente al pretérito indefinido). Cuando empleamos esta forma verbal, no nos interesa el final de la acción.

En esta casa vivían unos amigos.

- En ocasiones, lo que se destaca es un valor reiterativo.

Yo siempre iba a la casa de mis abuelos.

- Esta forma verbal sirve también para expresar valor de conato o disposición.

Ya me levantaba cuando oí la explosión.

- Con algunos verbos como *querer* o *poder*, se usa para expresar cortesía o atenuación.

Quería pedirle un favor.

Ya podías tocar un poco el piano.

El pretérito indefinido

- Expresa hechos acaecidos en una zona temporal anterior a aquella en que se encuentra el hablante, y los ofrece como ya terminados. La consideración del término de la acción es lo que diferencia esta forma de la del pretérito imperfecto.

Juan estaba ayer en Ávila. Juan estuvo ayer en Ávila.

- Esta forma verbal, precisamente por indicar hechos pasados y terminados, es la más apropiada, junto con el presente histórico para las narraciones.

1. Para que observen la diferencia en la utilización de ambos tiempos, se les entregará la letra de la canción *Cuando era más joven*²⁶ de Joaquín Sabina para que rellenen los huecos. Se escuchará dos o tres veces y, una vez corregido, los alumnos deberán justificar la utilización de los tiempos verbales.

Cuando más joven en sucios trenes que hacia el norte
Y con chicas que lo con hombres por primera vez,
..... salchichas y luego pagar el importe.
Cuando más joven me esposado delante del juez.
Cuando más joven de nombre en cada aduana,
..... de casa, de oficio, de amor,
Mañana nunca y nunca pasado mañana,
Cuando más joven el placer engañando al dolor.
..... de un tirón cada vez que una cama,
..... días que comer, noches que no,
..... de gorra y la lengua a las damas
Que del brazo de un tipo que nunca yo.
..... los años, la mili, me en un piso,
..... algunos discos, la cabeza, me en Madrid,
..... dos mujeres, pero más a la que más me quiso,
Una vez le : «¿Te vienes conmigo?» Y que sí.
Hoy caliente, mis impuestos, pasaporte,
Pero algunas veces el apetito y no dormir
Y que en uno de esos trenes que hacia el norte.
Cuando más joven la vida dura, distinta y feliz.

²⁶ La letra de la canción se ha extraído de la siguiente dirección de Internet:
<http://www.joaquinsabina.net/2005/10/31/cuando-era-mas-joven/>

..... de un tirón cada vez que una cama,
..... días que..... comer,noches que no,
.....de gorra y la lengua a las damas
Que del brazo de un tipo que nunca yo.

Esta actividad tiene una duración de 15 minutos. Una vez corregida la actividad y explicada la utilización de los tiempos verbales, se aprovechará la canción para trabajar las oraciones subordinadas adverbiales temporales.

2. Se les planteará a los alumnos la siguiente pregunta: ¿qué solías hacer cuando eras más joven?

Deberán escribir al menos diez líneas que el profesor corregirá y aprovechará para explicar los errores más frecuentes.

La actividad tiene una duración aproximada de 15 minutos.

A continuación, a partir de la siguiente ficha (Álvarez, 2006, p. 106), se explicarán algunos conectores temporales. Luego, se les pedirá que localicen en la canción trabajada anteriormente algunos de esos conectores y escriban oraciones utilizándolos.

Al, nada más, hasta, antes de, después de + indicativo (mismo o diferente sujeto)

Antes de que, después de que + subjuntivo (diferente sujeto)

Cuando, hasta que, desde que, mientras, en cuanto, cada vez que + indicativo (presente, pasado o atemporal) / subjuntivo (futuro)

4.3.5.1. El poeta pastor



«No quiero dejar de cumplir en lo que puedo mi palabra, y ya que no puedo ir de carne y hueso, iré de lápiz, o sea, dibujado por un compañero de fatigas, como verás, bastante bien. Se lo enseñarás al niño todos los días para que vaya conociéndome, y así no me extrañará cuando me vea». 4 de marzo de 1940.

1. ¿Quién es este señor? ¿Sabes algo de él? ¿Por qué crees que escribió las palabras que aparecen junto al dibujo?

Si los alumnos no supiesen quién es, aprovecharíamos para trabajar con ellos la expresión oral y la hipótesis con cuestiones como las siguientes: ¿crees que se trata de un político? ¿Por qué?

2. A partir de estas fichas, escribe la biografía de Miguel Hernández. No olvides utilizar los tiempos verbales del pasado y los conectores temporales.

Tuberculosis	Ramón Sijé	Colegio	14 años	Guerra
«De padre cabrero, hijo cabrero»	Madrid	Padre despótico	cárcel	
Orihuela	1910-1942	«Elegía a Ramón Sijé»	poesía de guerra	
<i>Perito en lunas</i> (1933)	Josefina Manresa	<i>El rayo que no cesa</i> (1936)		
autodidacta	<i>El hombre acecha</i> (1939)	<i>Viento del pueblo</i> (1937)		
<i>Cancionero y romancero de ausencias</i> (1939)	Gracilaso, Góngora y Quevedo	«Nanas de la cebolla»		

La actividad tiene una duración aproximada de 30 minutos, ya que se leerán en clase algunos de los textos elaborados por los alumnos. Una vez comentados, se les explicará la vida y obra del poeta y se verá el vídeo titulado *Vida y muerte de Miguel Hernández* disponible en youtube.

Si se quiere profundizar en este aspecto, se pueden utilizar los textos publicados en «La vida breve de Miguel Hernández. Tributo al genial escritor en el centenario de su nacimiento» en *El País Semanal* el 7 marzo de 2010.

3. Se les entregarán las fichas con fragmentos del poema «Nanas de la cebolla»²⁷.

- a) Se escuchará la canción de Serrat (dos veces si es necesario) disponible en youtube y los alumnos deben ordenarla.
- b) En parejas deben comentar a qué hacen referencia las palabras y expresiones subrayadas. Una vez lo hayan trabajado en parejas, se expondrán oralmente con todo el grupo.

Riete, niño,
que te tragas la luna
cuando es preciso.

La cebolla es escarcha
cerrada y pobre:
escarcha de tus días
y de mis noches.

Hambre y cebolla:
hielo negro y escarcha
grande y redonda.

Rival del sol.
Porvenir de mis huesos
y de mi amor.

Con sangre de cebolla
se amamantaba.
Pero tu sangre,
escarchada de azúcar,
cebolla y hambre.

En la cuna del hambre
mi niño estaba.

Ser de vuelo tan alto,
tan extendido,
que tu carne parece
cielo cernido.
¡Si yo pudiera
remontarme al origen
de tu carrera!

¡Cuánto jilguero
se remonta, aletea,
desde tu cuerpo!

Una mujer morena,
resuelta en luna,
se derrama hilo a hilo
sobre la cuna.

Al octavo mes ríes
con cinco azahares.
Con cinco diminutas
ferocidades.

Es tu risa la espada
más victoriosa.
Vencedor de las flores
y las alondras.

Soledades me quita,
cárcel me arranca.
Boca que vuela,
corazón que en tus labios
relampaguea.

²⁷ El poema se ha extraído de la siguiente dirección de Internet: <http://www.poemas-del-alma.com/miguel-hernandez-nanas-de-la-cebolla.htm>

Con cinco dientes como
cinco jazmines
adolescentes.

Desperté de ser niño.
Nunca despiertes.
Triste llevo la boca.
Ríete siempre.
Siempre en la cuna,
defendiendo la risa
pluma por pluma.

Frontera de los besos serán
mañana,
cuando en la dentadura
sientas un arma.
Sientas un fuego
correr dientes abajo
buscando el centro.

Tu risa me hace libre, me
pone alas.

Vuela niño en la doble
luna del pecho.
Él, triste de cebolla.
Tú, satisfecho.
No te derrumbes.
No sepas lo que pasa
ni lo que ocurre.

Esta actividad tiene una duración aproximada de 15 minutos.

Si los alumnos desean profundizar en la vida y obra de Miguel Hernández, se les puede recomendar el documental Miguel Hernández del programa *Imprescindibles* disponible en www.rtve.es

4.3.5.2. Poemas para una guerra

a) Se escriben en la pizarra los títulos de los poemas que se van a trabajar «Vientos del pueblo me llevan», «Generales traidores» y «A veces es necesario» y se comenta qué les sugieren estos títulos.

b) En parejas deben responder las preguntas sobre cada poema para luego hacer una puesta en común. A partir de los poemas, se profundizarán o se ampliarán contenidos sobre la guerra.

Vientos del pueblo me llevan

Vientos del pueblo me llevan,
vientos del pueblo me arrastran,
me esparcen el corazón
y me aventan la garganta.

[...]

Asturianos de braveza,
vascos de piedra blindada,
valencianos de alegría
y castellanos de alma,
labrados como la tierra
y airosos como las alas;
andaluces de relámpagos,
nacidos entre guitarras
y forjados en los yunques
torrenciales de las lágrimas;

extremeños de centeno,
gallegos de lluvia y calma,
catalanes de firmeza,
aragoneses de casta,
murcianos de dinamita

[...]

leoneses, navarros, dueños
del hambre, el sudor y el hacha,
reyes de la minería,
señores de la labranza,
hombres que entre las raíces,
como raíces gallardas,
vais de la vida a la muerte,

vais de la nada a la nada:
yugos os quieren poner
gentes de la hierba mala,
yugos que habéis de dejar
rotos sobre sus espaldas.
Crepúsculo de los bueyes
está despuntando el alba.

Los bueyes mueren vestidos
de humildad y olor de cuadra:
las águilas, los leones
y los toros de arrogancia,
y detrás de ellos, el cielo
ni se enturbia ni se acaba.

[...]

Si me muero, que me muera
con la cabeza muy alta.
Muerto y veinte veces muerto,
la boca contra la grama,
tendré apretados los dientes
y decidida la barba.

Cantando espero a la muerte,
que hay ruiseñores que cantan
encima de los fusiles
y en medio de las batallas.

Hernández, M. *Viento del pueblo*

- a) ¿Qué crees que significan los dos primeros versos?
- b) ¿Qué aspectos resalta de los gentilicios que aparecen en el poema?
- c) ¿Qué significan los siguientes versos: «vais de la vida a la muerte, vais de la nada a la nada»?
- d) ¿Qué significan los versos: «Si me muero, que me muera con la cabeza muy alta»?

Generales traidores

Generales
traidores:
mirad mi casa muerta,
mirad España rota:
pero de cada casa muerta sale metal ardiendo
en vez de flores,
pero de cada hueco de España
sale España,
pero de cada niño muerto sale un fusil con
ojos,
pero de cada crimen nacen balas
que os hallarán un día el sitio
del corazón.

Preguntaréis ¿por qué su poesía
no nos habla del sueño, de las hojas,
de los grandes volcanes de su país natal?

Venid a ver la sangre por las calles
venid a ver
la sangre por las calles,
venid a ver la sangre
por las calles!

Neruda, P. *España en el corazón. Himno a las glorias
del pueblo en la guerra*

- a) ¿Qué significan las expresiones subrayadas?

A veces es necesario...

A veces es necesario y forzoso
que un hombre muera por un pueblo,
pero nunca ha de morir todo un pueblo
por un solo hombre:
recuerda siempre esto, Sepharad.
Haz que sean seguros los puentes del diálogo
e intenta comprender y amar
las razones y las diversas hablas de tus hijos.
Que la lluvia caiga poco a poco en los sembrados
y el aire pase como una mano tendida
suave y muy benigna sobre los anchos campos.
Que Sepharad viva eternamente
en el orden y en la paz, en el trabajo,
en la difícil y merecida
libertad.

Espriu, S. *Antología lírica*

- a) ¿Qué es Sepharad?
- b) ¿Cuál es el deseo del poeta?

Una vez trabajados los poemas con el grupo, se explicarán las oraciones condicionales a partir de la siguiente ficha (Álvarez, M^a A., 2006, p. 104).

Si+indicativo+indicativo → lo probable *Si encuentro trabajo, me compraré un coche nuevo.*

Si+subjuntivo (imperfecto o pluscuamperfecto)+condicional → lo improbable o imposible
Si encontrara trabajo, me compraría un coche nuevo.

Si+subjuntivo (imperfecto o pluscuamperfecto)+ indicativo → determinación, pese a la improbabilidad o imposibilidad *Si encontrara trabajo, me compraba un coche nuevo.*

A continuación, se les entregará el siguiente poema en el que deberán localizar las oraciones condicionales para luego hablar del contenido del poema con todo el grupo.

En el principio

Si he perdido la vida, el tiempo, todo
lo que tiré, como un anillo, al agua,
si he perdido la voz en la maleza,
me queda la palabra.

Si he sufrido la sed, el hambre, todo
lo que era mío y resultó ser nada,
si he segado las sombras en silencio,
me queda la palabra.

Si abrí los labios para ver el rostro
puro y terrible de mi patria,
si abrí los labios hasta desgarrármelos,
me queda la palabra.

Otero B. *Verso y prosa*

2. Debes escribir un poema. Para ello, debes completar o terminar las oraciones que figuran a continuación.

Se leerán los textos de los alumnos y luego escucharán la canción *No dudaría*²⁸ de Antonio Flores y deberán compararla con lo que ellos han escrito.

Si pudiera
Todo aquello que fui
Si pudiera
Todo lo que yo vi
No dudaría
No dudaría en

Si pudiera
Las vidas que quité
Si pudiera
Las armas que usé
No dudaría
No dudaría en

Prometo ver la alegría

²⁸ La letra se ha extraído de la siguiente dirección de Internet: <http://www.musica.com/letras.asp?letra=700166>

Escarmentar de la experiencia
Pero nunca, nunca más
Usar la violencia

Si pudiera
Los campos que arrasé
Si pudiera
La paz que quité
No dudaría
No dudaría en

Si pudiera
Aquel llanto que oí
Si pudiera
Apartarlo de mí
No dudaría
No dudaría en

Prometo ver la alegría
Escarmentar de la experiencia
Pero nunca, nunca más
Usar la violencia

3. En parejas escribe diez versos que comiencen de la siguiente forma:

Si no hubiera estallado la guerra...

Las actividades incluidas en este apartado tienen una duración aproximada de 45 minutos.

4.3.6. La represión

Actividad inicial

1. En todas las guerras hay héroes, la mayoría anónimos. ¿Cuáles crees que son las características que debe tener un héroe? ¿A quién consideras un héroe y por qué?

Esta primera actividad que dura aproximadamente de 10 a 15 minutos se hará con todo el grupo de forma oral.

Para las siguientes actividades es necesaria la conexión a Internet y un ordenador por cada dos estudiantes.

Actividades de desarrollo

1. Visita la siguiente dirección de Internet www.xpress.es/radiocable/heroes/test-realmadrid.htm, escucha el relato y responde en parejas las siguientes preguntas:

- a) ¿Quiénes son los narradores?
- b) ¿Quiénes son los protagonistas?
- c) ¿Qué se cuenta en el relato?
- d) ¿Qué significa en este relato el verbo «pasear»?
- e) ¿Qué hubieses hecho tú?

Cuando los alumnos hayan trabajado en parejas las preguntas, se comentarán las respuestas con todo el grupo.

La actividad tiene una duración aproximada de 15 minutos.

Resumen del relato que van a escuchar los alumnos

Naturalmente, aquel fue un tiempo complejo también para los deportistas. [...]

Pero, sin duda, Paco Trigo — el portero del Rácing— agradeció la actitud de Hilario Marrero —del Madrid— que intercedió por él cuando iba a ser *paseado* por unos falangistas. Un día se hallaba en un cabaret de la calle del Orzán, en La Coruña, bailando con una joven, cuando una escuadra falangista irrumpió en la pista.

Cuando le sacaban del local, entró Hilario Marrero, al que los falangistas reconocieron.

Le rogaron que les firmase unos autógrafos y este decidió interceder por el detenido.

—¿A dónde lo llevan? — preguntó.

— Lo vamos a sacar. Está buscado.

Hilario conversó entonces con Trigo y se lo presentó a los falangistas como el famoso «portero del Santander». Los falangistas, al ver que su ídolo salía en su defensa, disimularon.

—Ha tenido suerte. *Creíamos que era otro* — ironizaron—. Le íbamos a disparar...

Y la fiesta continuó allí...

www.xpress.es/radiocable/heroes/test-realmadrid.htm

2. Visita la siguiente dirección www.xpress.es/radiocable/heroes/test-alejandra-pascuala.htm, escucha el relato y responde en parejas las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué pudo impulsar a los protagonistas del relato a comportarse de esa manera?
- b) ¿Hubieses hecho tú lo mismo?
- c) ¿Son héroes esas dos personas? ¿Por qué?

Cuando los alumnos hayan trabajado en parejas las preguntas, las respuestas se pondrán en común. La actividad tiene una duración 15 minutos.

Resumen del relato que van a escuchar los alumnos

[Alejandra y Pascuala] Vivían en una gran casa en el monte, en la provincia de Zaragoza con sus ocho hijos. Eran humildes y buena gente, por eso cuando en plena guerra civil llegaban soldados de un bando u otro los acogían y les daban comida y cama para que se recuperaran. No importaba que fueran de izquierda o derechas, solo ayudarles. Y para su tranquilidad, mandaban a sus hijos a vigilar los alrededores, para evitar encuentros indeseados. [...]

La casa era conocida como «La barrera de Teresica», el mote que le pusieron los vecinos de la zona, y allí se sabía que Alejandro y Pascuala daban cobijo y alimento a cualquiera que lo necesitara, sin importar el bando para el que luchaban. La familia no tenía inclinaciones políticas y sólo quería ayudar. La zona estaba controlada por los nacionales, pero eso era casi lo de menos...

Cuando a la casa llegaban soldados de derechas, los hijos de Alejandro y Pascuala se desplegaban en el monte para avisar a los de izquierdas que no se acercaran por allí. Soltaban al perro pastor que tenían y que hacía las veces de «clave secreta»: los republicanos sabían que ver el perro significaba que sus rivales estaban en la «barrera de Teresica» y que no debían ir. Cuando eran los de izquierda los que se reponían en la casa, los hijos de Alejandro y Pascuala vigilaban la zona y mediante silbidos avisaban si las tropas estaban cerca, para que los cobijados se escondieran o huyeran.

www.xpress.es/radiocable/heroes/test-alejandro-pascuala.htm

3. ¿Cuál de las dos historias te ha gustado más y por qué? La respuesta se debatirá con todo el grupo durante aproximadamente 10 minutos.

4. Lee el siguiente fragmento de un poema de Antonio Machado y responde en parejas de forma oral las preguntas que figuran a continuación.

El crimen fue en Granada

El crimen

Se le vio, caminando entre fusiles,
por una calle larga,
salir al campo frío,
aún con estrellas, de la madrugada.
Mataron a Federico
cuando la luz asomaba.
El pelotón de verdugos
no osó mirarle la cara.
Todos cerraron los ojos;
rezaron: ¡ni Dios te salva!
Muerto cayó Federico.
-sangre en la frente y plomo en las entrañas-.
...Que fue en Granada el crimen
sabed -¡pobre Granada!-, en su Granada...

Antonio Machado

Machado, A., *Antología poética*

- a) ¿Qué se narra en este extracto del poema «El crimen fue en Granada»?
- b) ¿Quiénes forman ese pelotón de verdugos?
- c) ¿Quién es Federico? ¿Por qué crees que lo han matado?
- d) ¿Dónde crees que deberías estar enterrado un escritor tan destacado?

Se hará una puesta en común de las respuestas elaboradas por cada pareja de alumnos. La actividad tiene una duración de 10 minutos.

Con las cuatro actividades anteriores se trabajarán los contenidos culturales incluidos en el epígrafe 3.6.1.

Actividad final

1. Presta atención al siguiente fragmento del documental *Revolución y contrarrevolución* episodio
2. Después de ver el fragmento, responde en parejas por escrito las siguientes preguntas:
 - a) ¿Quiénes y por qué saqueaban las iglesias y asesinaban a religiosos?
 - b) ¿Qué provocó la quema de iglesias y los asesinatos?
 - c) ¿Qué diferencia había entre la represión ejercida por el bando republicano y el bando nacional?
 - d) ¿Cuál era el objetivo de la represión ejercida por el bando nacional?

El fragmento se extiende desde el minuto 21 y 34 segundos hasta el minuto 33 y 36 segundos y se verá una sola vez. Es importante entregarles las preguntas a los alumnos antes de ver el fragmento y tener en cuenta que no se debe interrumpir el visionado para introducir explicaciones. Debemos recordarles que no deben tomar apuntes durante el visionado, solo pequeñas notas para recordar algunos datos.

Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se corregirán las respuestas de forma oral con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 30 minutos.

4.3.7. El desarraigo

Actividad inicial

1. Observa las fotos²⁹ y comenta con tu compañero las siguientes cuestiones:

- ¿De dónde huyen estas personas?
- ¿Hacia dónde se dirigen?
- ¿Crees que volverán algún día al lugar del que partieron?

Las fotos se proyectarán con un cañón o retroproyector, dependiendo de los medios disponibles. Cuando se hayan trabajado las preguntas en parejas, se hará una puesta en común con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 10 minutos.



A partir de esta actividad se trabajarán los contenidos culturales incluidos en el epígrafe 3.6.2.

²⁹ La primera foto se ha extraído de Aróstegui, J., 2000, p. 247 y la segunda y la tercera de Aróstegui, J., 1997, p. 74 y 78.

Actividades de desarrollo

Ignacio no era consciente de eso, no logró serlo hasta que volvió a estar vivo, a ser un hombre, y entonces, cuando recuperó la razón, la sensibilidad y la fe junto con su naturaleza verdadera, le costó trabajo aceptarlo. [...] En el puerto de Alicante, donde expiró la esperanza, sonaban los disparos un día tras otro, un cuerpo tras otro, a veces muy seguidos, a veces espaciados por horas largas como eternidades y él miraba al mar, agua inmóvil, vacía, desierta de los barcos que nunca llegarían, la salvación que ya no se atrevían a esperar quienes no tendrían siquiera la oportunidad de probar la amargura del exilio. Ellos eran los últimos leales, los traicionados por todos, la carne de paredón, el codiciado botín de guerra de los vencedores. En el puerto de Alicante se habían reunido muchos miles de personas, pero ninguna tenía ganas de hablar. Nadie se atrevía ya a repetir que no, que no, que no, no nos entregarán, no nos dejarán aquí, no pueden hacernos eso, vendrán a buscarnos, tendrán que mandar barcos, [...] las democracias, los europeos, no pueden hacernos esto. Ya nadie hablaba, ni siquiera los más sombríos, los que no se despedían de nadie mientras buscaban la pistola con dedos sigilosos, y se apoyaban el cañón en la sien, y disparaban, y los disparos sonaban, y los cuerpos caían al suelo como fardos, como bultos, como árboles talados a destiempo, y él miraba al mar, agua inmóvil, vacía, escuchaba los disparos, oía caer los cuerpos y no volvía la cabeza, no miraba, no veía no quería saber. A veces se escuchaban gritos, lamentos, sollozos de niños o de adultos que lloraban como niños. Los adultos no sabían llorar de otra manera en el puerto de Alicante y él miraba al mar para no ver, para no mirar, para no saber que otro español más había preferido morir a seguir viviendo en España, en la tierra donde había nacido, donde había crecido, donde se había enamorado y había visto nacer a sus hijos, en el país por el que había luchado durante tres años, por el que había pasado hambre y miedo y frío y la soledad insoportable de una guerra larga, en la patria por la que lo había arriesgado todo, por la que lo había perdido todo, por la que acababa de morir. Ignacio Fernández Muñoz miraba al mar [...] y no volvía la cabeza para no ver, para no mirar, para no contar el número de los suicidas. Preferían morir a vivir en España, ellos, que eran España.

Grandes, A. *El corazón helado*

1. Responde en parejas las siguientes cuestiones.
 - a) Localiza en el texto oraciones adverbiales de lugar.
 - b) Localiza en el texto oraciones subordinadas adjetivas y sustantivas.
 - c) Intenta justificar la presencia de las comas en la primera oración.
 - d) Localiza en el texto los verbos en pretérito imperfecto y en pretérito perfecto simple y justifica su presencia.
 - e) ¿Qué se narra en este fragmento?

2. Presta atención al fragmento que vamos a ver sin sonido y responde en parejas de forma oral las siguientes cuestiones:

- a) ¿Dónde están esas personas que aparecen al comienzo del fragmento?
- b) ¿De qué trata el documental al que pertenece este fragmento?
- c) ¿Qué crees que está contando Carmen Parga?
- d) ¿Qué crees que está relatando Esperanza Ortiz?

El fragmento pertenece al documental *Exilio* y se extiende desde el inicio hasta el minuto 2 con 53 segundos. Cuando los alumnos hayan respondido las preguntas, se comentarán las respuestas con todo el grupo y se les mostrará de nuevo el fragmento esta vez con sonido para que comprueben si sus predicciones eran ciertas o no. La actividad tiene una duración de 15 minutos.

3. Presta atención al siguiente fragmento del documental *Exilio*. Después de ver el fragmento, responde en parejas de forma oral las siguientes preguntas:

- a) ¿Te separarías de tu familia para salvar tu vida?
- b) ¿Qué sentimientos te provocan esas imágenes?
- c) ¿Qué es lo que más te ha impactado?
- d) ¿Crees que hoy en día la gente aceptaría acoger en sus casas a niños exiliados?

Este fragmento se extiende desde el minuto 9 y 30 segundos hasta el minuto 15 con 30 segundos y se verá una sola vez. Es importante entregarles las preguntas a los alumnos antes de ver el fragmento y tener en cuenta que no se debe interrumpir el visionado para introducir explicaciones. Debemos recordarles a los alumnos que no deben tomar apuntes durante el visionado.

Las respuestas de los alumnos se comentarán con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 20 minutos.

Actividad final

Antes de realizar esta actividad, se explicará la estructura de la carta.

Cartas desde el exilio

Imagina que eres uno de los niños de la guerra que hemos visto en el fragmento del ejercicio anterior y después de muchos años decides ponerte en contacto con algún familiar que se quedó en España. Lo único que conservas de esa persona es su nombre y su dirección por lo que decides escribirle una carta en la que le cuentas cómo ha sido tu vida sobre todo durante los primeros años en el exilio.

En esta actividad se hará un concurso de cartas escritas por los propios estudiantes. Las cartas se pegarán en la pared y serán los propios compañeros los que elijan las tres que más les han gustado. Esta actividad se hará en parejas y los alumnos disponen de 40 minutos para realizarla, aunque también cabe la posibilidad de que se realice como tarea para casa.

4.3.8. El final de la contienda

Actividad inicial

1. ¿Cuál crees que fueron las consecuencias de la guerra?

Se hará una lluvia de ideas con todo el grupo y se irán apuntando las respuestas de los alumnos en la pizarra. La actividad tiene una duración de 10 minutos.

Actividad de desarrollo

1. Presta atención al siguiente fragmento del documental de la BBC episodio 6 *Victoria y derrota*. Después de ver el fragmento, escribe con tu compañero las consecuencias de la guerra que en él se explican.

El fragmento se extiende desde el minuto 36 y 40 segundos hasta el minuto 49 y 26 segundos y se verá una sola vez. Como ya hemos indicado en varias ocasiones es importante entregarles las preguntas a los alumnos antes de ver el fragmento y tener en cuenta que no se debe interrumpir el visionado para introducir explicaciones. Debemos recordarles a los alumnos que no deben tomar apuntes durante el visionado, solo pequeñas notas para recordar algunos datos.

Los estudiantes anotarán en la pizarra sus respuestas. Se compararán las respuestas del primer ejercicio con las que dieron después de ver el fragmento del documental y se comentarán las conclusiones con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 40 minutos.

Con esta actividad se abordarán los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.6.

Tarea final

Antes de realizar la tarea final de esta unidad, es conveniente revisar mediante ejemplos, algunos marcadores como, por ejemplo, *a causa de, por culpa de, en cambio, mientras que, sin embargo, a pesar de eso, ya que, puesto que*, etc. Además, se explicará la estructura de la noticia.

Reescribir la Historia

Imagina que estamos en plena guerra y que eres un periodista extranjero. Con ayuda de los siguientes titulares debes escribir un artículo periodístico para que el resto del mundo conozca lo que está ocurriendo en España. Es importante que utilices los marcadores trabajados en clase.

No es necesario que los alumnos utilicen los titulares que aparecen a continuación, pues solo se exponen para que los tengan como referencia.

«UN MOVIMIENTO INSENSATO Y VERGONZOSO»

«Una parte del Ejército que representa a España en Marruecos se ha levantado en armas contra la República»

Mcgee, P. *Diarios de la guerra*

«LA GRAN TRAICIÓN»

«El fascismo, derrotado por la República»

«La aviación, la guardia civil, los guardias de asalto y seguridad y las milicias del pueblo aniquilan la rebeldía en Madrid y provincias»

Mcgee, P. *Diarios de la guerra*

«Es tan grande y arrollador el entusiasmo en nuestras filas y regiones ocupadas, que se acerca el momento de aplastar la resistencia –dice el General Franco al pueblo de Madrid».

Mcgee, P. *Diarios de la guerra*

«Nuestra camarada ‘Pasionaria’ dijo: ‘En las cumbres de la Sierra, en la Giralda de Sevilla, en la Mezquita de Córdoba, en los picachos de Asturias, en España toda, no tardará en ondear victoriosa y triunfante la bandera de la República democrática».

Mcgee, P. *Diarios de la guerra*

«La carnicería sufrida por los fascistas en el sector de Madrid ha sido tremenda»

Abella, R. *La vida cotidiana durante la guerra civil.*

La España republicana

«Los facciosos llevan cometidos más de quince mil asesinatos»

Mcgee, P. *Diarios de la guerra*

GUERNICA BOMBARDEADA

Un llamamiento a la conciencia de los pueblos civilizados del mundo

«Consultad con vosotros mismos SI PUEDE SEGUIR LA HUMANIDAD
CONTEMPLANDO, IMPERTÉRRITA, SEMEJANTES CRÍMENES»

Abella, R. *La vida cotidiana durante la guerra civil.*

La España republicana

DERROTA DEL EJÉRCITO REPUBLICANO EN LA BATALLA DEL EBRO

«En nombre de los Destinos de España, de sus mártires y de sus héroes, la Patria exige la
victoria incondicional de Franco»

Abella, R. *La vida cotidiana durante la guerra civil. La España nacional*

«Hoy, más que nunca, nuestros gritos de victoria y de promesa: ¡Viva España! ¡Arriba
España! ¡Viva Franco!»

«LA GUERRA HA CONCLUIDO»

Aróstegui, J. *Panorama: Historia*

Evaluación

Le entregarán el artículo al profesor, pues servirá para evaluar la primera y la segunda unidad didáctica. Esta tarea no se realizará en el aula.

4.4. ¿Un capítulo cerrado?

La finalidad de esta unidad didáctica es que el alumnado alcance las siguientes competencias:

Competencias culturales

- Ser capaz de comprender las circunstancias que llevan a la aprobación de la Ley de Memoria Histórica y a la excavación de las fosas.
- Ser capaz de analizar las posibles consecuencias de la guerra en la España actual.
- Tener la habilidad de expresar oralmente y por escrito su opinión sobre la recuperación de la memoria histórica.

Competencias lingüísticas

- Ser capaz de identificar y utilizar correctamente las oraciones subordinadas finales.
- Ser capaz de identificar y utilizar correctamente las perífrasis verbales.
- Tener la habilidad de comprender la impersonalidad del verbo haber y utilizarlo correctamente en las producciones orales y escritas.
- Ser capaz de utilizar adecuadamente los signos de puntuación.

Competencias instrumentales

- Tener la capacidad de organizar y planificar las tareas individuales o en grupo.
- Ser capaz de analizar y sintetizar.
- Tener la habilidad de gestionar la información y la documentación.
- Tener la capacidad de trabajar individualmente.

Para la consecución de esas competencias se trabajarán los siguientes contenidos:

a) Contenidos culturales

- La recuperación de la memoria histórica.
- La excavación de fosas.
- La Ley de Memoria Histórica.
- Los símbolos franquistas que quedan actualmente en España.
- La guerra de las esquelas.

b) Contenidos funcionales

- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos.
 - Valorar.
 - Presentar contraargumentos.

c) Contenidos lingüísticos

- Oraciones subordinadas finales.
- Perífrasis verbales.
- Impersonalidad del verbo haber.
- Signos de puntuación.
- Estructuras para expresar valoraciones.
- Estructuras para expresar contraargumentaciones.

Metodología

Se aplica el enfoque comunicativo y el método por descubrimiento y se parte de los conocimientos de los alumnos para aportarles más *input*. Se tienen en cuenta las respuestas de los alumnos en las distintas actividades para, a partir de estas, proceder a las explicaciones.

Además, se favorecen los distintos estilos de aprendizaje. Para potenciar el estilo visual, se trabaja con textos y fragmentos de documentales; para el estilo auditivo, explicaciones, debates, se escucha una canción y se ven fragmentos de documentales. Para favorecer el estilo cinestésico, se realizan actividades de búsqueda de información y de expresar emociones.

Recursos didácticos

- Pizarra.
- Retroproyector o cañón.
- Televisor y reproductor de DVD.
- Conexión a Internet.
- Canción (*Libertad sin ira*).
- Documental (*Las fosas del silencio. 2ª parte*).
- Reportaje (*¿El Valle de todos?*).
- Material entregado por el profesor (artículos de periódico, tarjetas, fotocopias, textos literarios).

Actividades comunicativas

En esta unidad se da prioridad a la expresión oral y escrita, la comprensión oral y escrita, la comprensión audiovisual y la interacción oral.

Temporalización

La unidad didáctica está diseñada para cuatro horas de clase.

Actividad inicial

1. Lee el poema y comenta con tu compañero las siguientes cuestiones:
 - a) ¿De qué trata el poema?
 - b) ¿Qué significan los dos últimos versos?

4

(Interpretación del pesimista)

Nada es lo mismo. Nada
permanece.

Menos
la Historia y la morcilla de mi tierra:
se hacen las dos con sangre, se repiten.

González, A. «Glosas a Heráclito». *Muestra, corregida y aumentada, de algunos procedimientos narrativos y de las actitudes sentimentales que habitualmente comportan*

Antes de la siguiente actividad, se les entregará la ficha (*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español CI-C2, 2006, p.189-190*) que figura a continuación con las principales estructuras para expresar valoraciones y estos se trabajarán a lo largo de la unidad.

Estructuras para expresar valoraciones

- Es / Me parece de buen / mal / pésimo gusto...

Me parece de pésimo gusto su comentario.

- Es / Me parece + adj. / SN + lo que...

Lo que está pasando es un escándalo.

Me parecía insoportable lo que me estaba contando, así que tuve que pedirle que se callara.

- Resulta + adj. / SN...

Resulta vergonzoso que hoy en día se cuestionen los derechos humanos más básicos.

A la larga resulta caro comprar esta marca.

Es importante que en la siguiente actividad utilicen las estructuras anteriores.

2. Responde con tu compañero de forma oral las siguientes preguntas:

- ¿Crees que las personas que han perdido a algún familiar en la guerra tienen derecho a saber qué ocurrió y dónde están los restos de su ser querido?
- ¿Quién debería hacerse responsable de la exhumación del cadáver el Gobierno o las asociaciones creadas por los familiares?
- ¿Crees que se debe juzgar a los responsables y compensar a las víctimas de la guerra?
- ¿Crees que los jóvenes deben saber lo que ocurrió durante la guerra? ¿Por qué?

Cuando los alumnos hayan respondido, se debatirán las respuestas con todo el grupo. Las actividades tienen una duración de 15 minutos.

Actividades de desarrollo

Antes de realizar la siguiente actividad, se repasarán los signos de puntuación. A los alumnos se les entregará una fotocopia con el recuadro que figura a continuación (Díaz, M, 2002; Fernández, D., 2011, p. 21-24; Lobato, R., 2007, p. 167, 187).

El punto

- Separa ideas en el interior de un párrafo, por medio del punto y seguido.
- Agrupa ideas relacionadas en párrafos, por medio del punto y aparte.

La coma

- Separa los distintos términos de una enumeración: *Sus aficiones son leer, pasear, tomar café y escuchar música.*
- Separa el vocativo del resto del enunciado: *Le ruego, señora, que me diga la verdad.*
- Delimita incisos o aclaraciones: *Javier, tu amigo, está en París. / El portero, un hombre muy hablador, nos acompañó a la salida.*
- Señala la supresión de una forma verbal: *Yo compré dos libros; ella, un disco.*
- Se utiliza cuando se invierte el orden normal de la oración: *Cuando yo salga, cierra la puerta. / Si quieres jugar, ven el sábado por la mañana.*

El punto y coma

- Delimita oraciones que, aunque independientes, están estrechamente relacionadas por su sentido: *Tras desayunar, salió a dar un paseo; luego leyó el periódico; más tarde, cerca ya del mediodía, se reunió con sus amigos.*
- Separa términos de una enumeración en la que aparecen comas: *Yo vivo en Madrid; mis padres, en Almería; mi hermano, en Barcelona; mi hermana pequeña, en Chicago.*

Los dos puntos

- Se utiliza antes de una enumeración que explica lo dicho en la oración anterior: *En aquella habitación había de todo: libros, ropa, muebles...*
- Se emplea en el encabezamiento de una carta: *Queridos abuelos: les escribo...*
- Se emplea al acabar una enumeración, precediendo a su resumen o conclusión: *Libros, discos, ropa, muebles destartados: en aquella habitación había de todo.*
- Se utiliza al final de una afirmación que inmediatamente se explica o desarrolla: *Sabía que no iba a aprobar el examen: no había estudiado.*
- Se emplea antes de una afirmación que es consecuencia, conclusión o resumen de lo expuesto en la oración precedente: *La gente empezó a aplaudir: llegaban los jugadores.*

- Se utilizan antes de reproducir palabras textuales o una cita: *El libro Cien años de soledad empieza así: «Muchos años después, frente al pelotón de fusilamiento, el coronel Aureliano Buendía había de recordar... ».*
- Se utilizan en las narraciones, antes del diálogo de los personajes: *Pedro dijo: —Adiós.*

Los puntos suspensivos

- Indican que una enumeración está incompleta.

Las comillas

- Reproduce una cita textual: *La novela empieza así: «Era inevitable: el olor de las almendras amargas le recordaban siempre el destino de los amores contrariados».*
- Indican que una palabra se utiliza irónicamente o con un sentido especial: *María dice que Felipe es solo un buen «amigo».*

La raya

- Enmarca aclaraciones o incisos: *Los espejos —según Borges — son odiosos.*
- Señala cada una de las intervenciones en un diálogo.
- Sirve para aclarar en los textos narrativos cuál de los personajes ha intervenido en un diálogo: *—No tengo tiempo —dijo don Manuel.*

Los paréntesis

- Enmarcan incisos de cierta extensión o que mantienen escasa relación con el resto del enunciado: *Sabía perfectamente inglés (su padre había sido embajador en Australia), pero no hablaba francés.*
- Permite aportar datos o precisiones (fechas, lugares, cifras, significado de siglas...): *Gabriel García Márquez nació en Aracataca (Colombia).*

Los corchetes

- Se utilizan para intercalar una aclaración en un enunciado que va entre paréntesis: *Algunas ópera de Verdi (El trovador [1853], La fuerza del destino [1862]) están basadas en dramas románticos españoles.*

Signos de puntuación para indicar omisión

- Se utilizan tres puntos entre corchetes [...] o entre paréntesis (...) para señalar que se ha omitido un fragmento del texto.
- Se emplea la coma para indicar que se ha suprimido un verbo.
- Se utilizan los puntos suspensivos para dejar un enunciado incompleto.

2. Coloca en el texto los signos de puntuación que consideres oportunos.

Raquel se acordaría siempre de aquel día pero no por la milagrosa transformación de su abuela que parecía de repente una mujer muy joven porque le brillaban los ojos y los labios ni por la forma en que su abuelo Ignacio miraba a su mujer pozos salvajes sombríos también sus ojos salvo cuando la seguían como si estuviera a punto de enamorarse de ella treinta y tres años después de que ella le enamorara por primera vez los dos se besaron en la boca durante mucho tiempo cuando terminaron de bailar en una plaza donde otros españoles mucho más jóvenes y muy distintos frutos amargos de la España de Franco estudiantes y exiliados voluntarios de última hora mezclados con pseudoaventureros izquierdistas de buena familia y trabajadores a secas habían improvisado una verbena con el acordeón de un argentino que sabía tocar pasodobles eran españoles y bebían champán eran españoles y por eso bailaban y cantaban y hacían ruido e invitaban a beber a bailar a cantar a cualquiera que se acercara a mirarlos pero su alegría era distinta mucho más pura rotunda y luminosa más trivial quizás que la que iluminaba las mejillas hundidas de quienes habían pagado un precio elevadísimo por sonreír aquella noche pero también más entera más cercana a la felicidad auténtica los vieron por casualidad cuando iban a recoger el coche para volver a casa y se quedaron mirándoles por pura diversión sólo porque eran tan jóvenes y hablaban tan alto y se reían tan fuerte y hacían tanto ruido y estaban tan contentos

¿Sois españoles? preguntó a la tía Olga el que se fijó en ellos y Olga bebió de la botella antes de contestar

Sí

¿Emigrantes? insistió y Olga volvió a beber negó con la cabeza hizo una pausa para tomar aire y señaló al abuelo

Ese es mi padre dijo Ignacio Fernández Muñoz alias el Abogado, defensor de Madrid capitán del Ejército Popular de la República combatiente antifascista en la segunda guerra mundial condecorado dos veces por liberar Francia rojo y español y en su voz tembló una emoción un orgullo que Raquel no pudo interpretar

Grandes A. *El corazón helado*

Se aprovechará la corrección del texto para profundizar en la explicación de la utilización de los signos de puntuación. Cuando se haya corregido, se les entregará el texto original para que comparen los signos de puntuación con los que ellos habían utilizado y se realizarán otras actividades. La actividad tiene una duración aproximada de 20 minutos.

3. Lee el siguiente fragmento y responde las preguntas.

Raquel se acordaría siempre de aquel día, pero no por la milagrosa transformación de su abuela, que parecía de repente una mujer muy joven, porque le brillaban los ojos, y los labios, ni por la forma en que su abuelo Ignacio miraba a su mujer, pozos salvajes, sombríos, también sus ojos salvo cuando la seguían como si estuviera a punto de enamorarse de ella, treinta y tres años después de que ella le enamorara por primera vez. Los dos se besaron en la boca durante mucho tiempo cuando terminaron de bailar en una plaza donde otros españoles mucho más jóvenes y muy distintos, frutos amargos de la España de Franco, estudiantes y exiliados voluntarios de última hora mezclados con pseudoaventureros izquierdistas de buena familia y trabajadores a secas, habían improvisado una verbena con el acordeón de un argentino que sabía tocar pasodobles. Eran españoles y bebían champán. Eran españoles y por eso bailaban, y cantaban, y hacían ruido, e invitaban a beber, a bailar, a cantar, a cualquiera que se acercara a mirarlos, pero su alegría era distinta, mucho más pura, rotunda y luminosa, más trivial quizás que la que iluminaba las mejillas hundidas de quienes habían pagado un precio elevadísimo por sonreír aquella noche, pero también más entera, más cercana a la felicidad auténtica. Los vieron por casualidad, cuando iban a recoger el coche para volver a casa, y se quedaron mirándoles por pura diversión, sólo porque eran tan jóvenes y hablaban tan alto y se reían tan fuerte y hacían tanto ruido y estaban tan contentos.

—¿Sois españoles? —preguntó a la tía Olga el que se fijó en ellos, y Olga bebió de la botella antes de contestar.

—Sí.

—¿Emigrantes? —insistió, y Olga volvió a beber, negó con la cabeza, hizo una pausa para tomar aire y señaló al abuelo.

—Ese es mi padre —dijo—. Ignacio Fernández Muñoz, alias el Abogado, defensor de Madrid, capitán del Ejército Popular de la República, combatiente antifascista en la segunda guerra mundial, condecorado dos veces por liberar Francia, rojo y español —y en su voz tembló una emoción, un orgullo que Raquel no pudo interpretar.

Grandes A. *El corazón helado*

- ¿Qué crees que celebran los españoles?
- ¿Qué significan las expresiones subrayadas?
- Justifica la utilización de los signos de puntuación del primer párrafo.
- ¿Qué tiempos verbales predominan en el texto? Justifica su utilización.

Antes de realizar la siguiente actividad, se explicarán las perífrasis verbales. A los alumnos se les entregará la ficha que figura a continuación (Álvarez, 2006, p. 180-183).

Obligación

Tener que+infinitivo

- Necesidad ineludible: *Tuve que contarle la verdad.*
- Conjetura: *Tiene que haber salido; no coge el teléfono.*

En imperfecto o condicional + infinitivo compuesto, la acción no se realizó: *Tenía que haberle contado la verdad.*

Deber de + infinitivo

- Obligación o compromiso personal. Recomendaciones o consejos: *Debes decírselo.*
- En imperfecto o condicional + infinitivo compuesto, la acción no se realizó: *Debía de haberle contado la verdad.*

Haber que + infinitivo

- Necesidad ineludible. Impersonal: *Hubo que contárselo.*
- En imperfecto o condicional + infinitivo compuesto, la acción no se realizó: *Había que haberle contado la verdad.*

Haber de + infinitivo

- Necesidad, obligación o intención (culto y poco usado): *He de irme ya.*

Acción acabada

Acabar de + infinitivo

- Equivale a *terminar de + infinitivo*: *Acabo de trabajar a las ocho.*
- Acción acaba muy recientemente: *Acabo de llegar.*

Dejar de + infinitivo

- Interrupción de una actividad no habitual (= *para de + infinitivo*): *Cuando me ha visto ha dejado de hacer el tonto.*
- Abandono de un hábito: *Ha dejado de fumar.*
- En forma negativa puede expresar:
 - Mantenimiento de un hábito: *No ha dejado de fumar.*
 - Reiteración de una acción: *No deja de decirme que tenga cuidado.*
 - En imperativo, petición y orden: *No dejes de llamarme cuando vuelvas.*

Venir a + infinitivo

- Culminación tras vacilaciones o dudas: *Este hecho viene a confirmar mi teoría.*
- Cantidad aproximada: *Viene a costar el doble que el otro.*

Llegar a + infinitivo

- Equivale a lograr o conseguir y expresa la culminación deseada de un proceso: *Llegó a hablar inglés perfectamente.*
- Valor intensificador equivalente a *incluso* o *hasta*: *Llegó a hablar mal de ti.*

Acabar por + inf.; acabar, terminar + gerundio

- Culminación no deseada o dificultosa de un proceso: *Acabó por confesar la verdad.*
Acabó confesando la verdad.

Acción que comienza

Comenzar/ empezar a + infinitivo

- Los verbos mantienen su significación plena de inicio de acción: *Ha comenzado / empezado a llover.*

Ponerse a + infinitivo

- Expresa voluntad de realizar la acción, a no ser que se trate de una acción provocada por un sentimiento: *Se puso a trabajar en un bar. Se pusieron a llorar desconsoladamente.*
- También se utiliza con los impersonales *llover, nevar* y *granizar*: *Se puso a llover.*

Echar (se) a + infinitivo

- Su uso está limitado a algunos verbos:
 - *Echar (se) a + andar, caminar, correr, volar*: *(Se) echó a correr en cuanto vio a los policías.*
 - *Echar (se) a + temblar, reír, llorar*: *Se echó a temblar en cuanto lo vio.*

Romper a + infinitivo

- Acción que comienza de forma brusca por haber estado contenida hasta entonces. Es de carácter culto y poco usado. Su empleo está limitado a los verbos *reír, llorar, hablar* y *llover*: *Cuando se enteró de la noticia rompió a llorar.*

Acción en curso o repetida

Estar + gerundio

- Hace hincapié en el desarrollo de la acción: *Cuando volví a casa, estaba haciendo la cena.*

Ir + gerundio

- Acción en curso que progresa hacia el futuro a partir del tiempo en el que se encuentra *ir*. Muchas veces tiene un matiz de lentitud o esfuerzo: *Va aprendiendo a hablar mejor.*

Venir + gerundio

- Acción que progresa o se repite desde un momento anterior hacia el tiempo expresado por *venir*: *Venía advirtiéndomelo desde hacía tiempo.*

Llevar + gerundio

- Expresa lo mismo que *venir+gerundio*, pero indicando cuánto dura la acción: *Lleva dos horas hablando por teléfono.*
- No *llevar+gerundio* niega la cantidad de tiempo; para negar la acción se emplea *llevar sin + infinitivo*: *No lleva hablando dos horas, sino tres. Lleva sin practicar español diez años.*

4. Lee el texto y responde las preguntas que figuran a continuación.

Cuando la familia de Federico García Lorca tuvo que abandonar España, el padre del poeta se agarró con las dos manos a la borda del barco que les llevaba al exilio, miró la línea de costa y juró solemnemente que jamás volvería a pisar este jodido país. Lo cumplió. [...] La dignidad del dolor es algo que cada cual lleva como puede. Hay quien llora a sus muertos a grito pelado y dándose golpes de pecho y hay quien aprieta los dientes y blasfema agarrado a la barandilla del último barco que hay que tomar. Personalmente prefiero esta última forma de duelo. [...] Pero volviendo al asunto de la exhumación, que es a lo que iba, la Asociación de la Memoria Histórica argumentaba con conocimiento jurídico de causa que "una fosa común es un enterramiento ilegal que existe por la comisión de un delito, y que por lo tanto la exhumación es, además de un acto humanitario, una cuestión de derecho". Hasta aquí, nada que objetar. Todo el mundo sabe que un número incalculable de españoles de la generación de nuestros abuelos está enterrado junto a las tapias de los cementerios o en las cunetas y montes donde fueron fusilados al amanecer. El hecho de que nuestro poeta nacional permaneciera durante años en el fondo de un barranco donde lo echaron sus asesinos en compañía de un maestro de escuela y de dos banderilleros es la mejor prueba de aquella carnicería que nos reventó los sueños. Ya era hora de que se reparara semejante agravio, pensarán ustedes con indignación legítima. Vale. Pero discrepo.

En mi opinión esa ladera de la sierra granadina [...] posee más fuerza simbólica y trágica que la pacotilla del mármol y el bronce de cualquier monumento conmemorativo. Pero no es sólo eso, es que Lorca representa de algún modo a todas las víctimas, a las decenas de miles de paseados y asesinados por todas las cunetas de España. Por eso pienso que ese barranco debe seguir ahí, como prueba del crimen sin desvincularse nunca de la represión fascista [...]

Con esto de la Memoria Histórica hay que andarse con cuidado, porque una cosa es el derecho legítimo de una familia a enterrar a sus muertos dignamente y otra muy distinta, lavarle la cara al pasado. Tienen toda la razón los nietos del maestro republicano y de los dos banderilleros para enterrar los restos de sus abuelos como mejor consideren. Y ante esa decisión, ni la Audiencia, ni la familia de Lorca pueden hacer otra cosa que permitir la exhumación. Ahora bien, que alguien [...] tome muestras de ADN de su fémur izquierdo bajo la fría luz de un laboratorio, me parece una burda profanación de quien levantó como nadie el vuelo de las metáforas [...] Ningún mausoleo de los que tanto les gusta a los políticos es mejor lugar para honrar la memoria de un poeta fusilado que el barranco de Víznar a donde desde hace años acuden en peregrinación los chavales de instituto a recitar sus poemas contra el viento, como agarrados a la borda de un barco. Con rabia y respeto. Que son las únicas virtudes nobles que quedan en este enrevesado país.

Fortes, S. Desenterrar a los muertos

- a) ¿Qué opina la autora del texto sobre la excavación de fosas?
- b) ¿Qué sabes de Lorca y su asesinato?
- c) ¿Crees que se debería desenterrar a Lorca? ¿Por qué?
- d) ¿Qué crees que es la Asociación de la Memoria Histórica?
- e) Localiza en el texto las oraciones subordinadas trabajadas en clase.
- f) ¿Hay en el texto marcadores discursivos? Localízalos y justifica su utilización.
- g) Justifica los signos de puntuación del primer párrafo.
- h) Identifica y clasifica las perífrasis verbales del texto.

A partir de las respuestas de los alumnos se profundizará en los contenidos históricos así como en las oraciones subordinadas, las perífrasis y la puntuación.

Esta actividad tiene una duración de 30 minutos.

5. Lee el siguiente relato y contesta oralmente en parejas las cuestiones.

Tario Rubio

Las nuevas generaciones no tienen ni idea de lo que llegamos a sufrir, moral y físicamente. Por eso yo, a mis 86 años, sigo en la brecha: para que no se pierda esta memoria. Yo no quiero venganza ni remover el pasado. Pero veo esas manifestaciones contra el terrorismo de ETA, apoyadas por el PP y la Iglesia católica, y pienso: vale, ¿pero por qué no condenan también el otro terror, el del franquismo? Porque en la guerra hubo bestialidades en los dos bandos, pero cuando acabó, en vez de ser generosos, siguieron matando, y de qué manera. Yo estuve en la cárcel Modelo de Valencia. Allí cada día llevaban 10 o 15 a fusilarlos.

«Pasé ocho años encerrado después de la guerra. Estuve en cuatro campos de concentración. Te pegaban tantos palos que firmabas cualquier cosa». [...]

CUÉ, C. Represaliados después del 39

- a) ¿Cómo crees que ha sido la vida de Tario Rubio?
- b) ¿Por qué crees que estuvo encerrado después de la guerra?
- d) ¿Sabes qué es ETA?
- e) Localiza y clasifica las perífrasis verbales que aparecen en el texto.
- f) Localiza en el texto alguna estructura que exprese finalidad.
- g) ¿Por qué en la expresión subrayada el verbo está en singular? Justifica la respuesta.

Una vez que los alumnos hayan respondido las preguntas, se debatirán sus respuestas con toda la clase.

La actividad tiene una duración de 15 minutos.

A partir de las respuestas dadas por los alumnos comenzaremos a explicar los conectores de las oraciones finales y la impersonalidad del verbo haber. Para explicar las oraciones finales se les entregará a los alumnos una fotocopia con la siguiente información (Álvarez, 2006, p. 110-111).

Conectores

- Para (que)
- A fin de (que), con el fin de (que), con el propósito de (que), con la intención de (que), con (el) objeto de (que): preferentemente en la lengua formal. Se utilizan cuando nos referimos a acciones, frente a *para (que)*, que puede referirse a personas, acciones, cosas.
La cuchara sirve para comer.
He venido con el propósito de conocer la verdad.
- A (que): solo cuando el verbo principal es de movimiento e implica dirección: *venir, ir, entrar, salir, subir, bajar.*
Aquel día, todos subieron a la azotea a ver el eclipse.

Uso de los modos

- Cuando el sujeto del verbo principal es el mismo que el del verbo de la subordinada se utiliza el infinitivo
Tenemos que vernos pronto para hablar sobre el asunto de María.
- Cuando el sujeto del verbo principal no es el mismo que el del verbo de la subordinada se emplea el modo subjuntivo.
Tenemos que vernos pronto para que me hables del asunto de María.

Otros conectores

- Que: propio de la lengua hablada. Normalmente en la oración principal se expresa una orden, ruego o consejo. *Vamos rápidamente, que no perdamos el tren.*
- Por(que): expresa finalidad con un matiz causal.
Quería montar en globo por saber qué se sentía.
Te traigo este libro porque veas cómo se hace el ejercicio.
- No sea/fuera que, no vaya/fuera a ser que: significa ‘para que no’ y tiene también valor causal+probabilidad (por si acaso).
Baja de ahí, no sea que te vayas a caer.

- De forma que, de manera que, de modo que: expresa finalidad con matiz modal (explica el motivo por el que algo se hace de determinada manera).

Salieron de la sala en silencio y lentamente de manera que nadie se fijara en ellos

Uso de los modos

Todos estos conectores se construyen con subjuntivo; algunos pueden ir con indicativo, pero tienen otro valor:

- Que, porque + indicativo: causa.
- De forma que...+ indicativo: consecuencia.

6. Lee el siguiente relato y contesta oralmente en parejas las cuestiones.

Mercedes Sanz Bachiller

[...] En 1931 se casó con Onésimo Redondo, uno de los fundadores de La Falange. [...] A la semana de comenzar la guerra, su marido fue asesinado. La noticia le hizo perder el hijo que esperaba. Con este trauma personal a cuestas, ideó y fundó el Auxilio Social, una institución creada para ayudar a los niños y mujeres de ambos bandos víctimas de la guerra.

[...] Onésimo murió el 24 de julio en el pueblo de Labajos. Lo mataron una semana después de producirse el alzamiento militar. [...] Sucedió así: al llegar a Labajos les pararon unos individuos que iban en un camión vestidos con camisetas azules. [...] Lo dejaron tirado en el suelo, cubierto de sangre.

[...] En esos primeros días pensábamos que la guerra iba a durar una semana o una batalla, poco. Jamás pensamos en una guerra civil. [...] La guerra fue absolutamente inevitable. [...] Y Rusia quería apoderarse de España. La prueba es que sin la ayuda de Rusia la guerra no hubiera durado ni un mes. Lo que me da pena de la juventud actual es que no pueda comprender la Guerra Civil. No era, ni mucho menos, un deseo de ir unos socialistas frente a unos falangistas... No era eso. La Guerra Civil fue una estrategia, sobre todo de Rusia, que entonces era la gran potencia, para apoderarse del Mediterráneo. [...] Los que nos levantamos lo veíamos así. La fe, el entusiasmo y el horror de entrar en el comunismo hicieron milagros. Se ganan muchas batallas por amor y por decisión.

[...] Franco debió estar tres o cuatro años más, hasta consolidar una democracia, y luego debió marcharse. Quizás el poder hace más que la ambición. Era un hombre honrado, pero no cabe duda de que le pudo el poder.

www.elmundo.es/especiales/2006/07/espana/guerracivil/hist_sanzbachiller.html

- a) ¿Quién crees que asesinó al marido de Mercedes Sanz?
- b) ¿Por qué crees que lo mataron?
- c) ¿Consideras que la guerra fue inevitable?
- d) ¿Qué opinas de la afirmación del último párrafo?
- e) Localiza en el texto oraciones subordinadas sustantivas.

Las respuestas se debatirán en la clase. La actividad tiene una duración de 15 minutos.

Con todas las actividades anteriores se pretenden trabajar, además de los contenidos gramaticales expuestos, los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.7.

7. Ordena en parejas las siguientes tarjetas en las que figuran fragmentos de una canción³⁰. Después de que las hayas ordenado, escucharemos la canción una vez y podrás verificar si has colocado los fragmentos en el orden correcto. Una vez corregido el orden de las tarjetas, se te entregará una fotocopia con la letra de la canción y se volverá a escuchar. Cuando la hayas escuchado por segunda vez, debes responder con tu compañero las preguntas que figuran a continuación.

Dolor y miedo
Gente que solo desea, su pan,
su hembra y la fiesta en paz.

guárdate tu miedo y tu ira
porque hay libertad, sin ira libertad
y si no la hay sin duda la habrá.

Libertad, libertad, sin ira libertad,

Pero yo sólo he visto gente muy
obediente hasta en la cama.

Pero yo solo he visto gente
que sufre y calla.

Gente que tan solo pide
vivir su vida, sin más mentiras y en paz.

³⁰ Se puede descargar de la siguiente dirección: http://www.durgell.com/ítem/2005/12/18/libertad_sin_ira

Dicen los viejos que en este país hubo una guerra
que hay dos Españas que guardan aún
el rencor de viejas deudas.

guárdate tu miedo y tu ira
porque hay libertad, sin ira libertad
y si no la hay sin duda la habrá.

Dicen los viejos que este país necesita
palo largo y mano dura
para evitar lo peor.

Dicen los viejos que hacemos lo que nos da l
a gana

guárdate tu miedo y tu ira
porque hay libertad, sin ira libertad
y si no la hay sin duda la habrá.

Libertad, libertad, sin ira libertad,

y no es posible que así pueda haber
Gobierno que gobierne nada.

guárdate tu miedo y tu ira
porque hay libertad, sin ira libertad
y si no la hay sin duda la habrá.

Libertad, libertad, sin ira libertad,

que todos aquí llevamos
la violencia a flor de piel.

Dicen los viejos que no se nos dé rienda
suelta

Libertad, libertad, sin ira libertad,

- ¿Cuál crees que es el título de la canción?
- ¿De qué trata? ¿Qué ideas se pueden extraer de ella?
- ¿A qué se refiere la expresión «hay dos Españas que guardan aún el rencor de viejas deudas»?
- ¿En qué año y contexto histórico crees que surgió esta canción?
- Localiza en la canción las oraciones subordinadas trabajadas en clase.

Se hará una puesta en común de las respuestas elaboradas por los alumnos. La actividad tiene una duración de 20 minutos.

Información histórica

Esta canción surgió en 1977 en plena transición democrática. La transición fue un proceso de cambio de un régimen dictatorial a un régimen democrático y en 1977 tienen lugar las primeras elecciones generales. Ese espíritu democrático se ve reflejado en la Constitución de 1978 cuya redacción se basó en el consenso de todas las fuerzas políticas.

8. Lee el texto y comenta en parejas las preguntas que figuran a continuación.

El 2 de julio de 2002 es el día que la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica ha fijado para iniciar la excavación en la fosa de Piedrafita. [...] Alrededor de la fosa no tarda en reunirse una multitud formada por voluntarios, familiares, miembros de la asociación, arqueólogos, periodistas y curiosos. [...] No es la primera fosa de la guerra civil que abre la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, pero sí se trata de una de las que ha causado más expectación. La asociación fue creada por Emilio Silva y Santiago Macías en otoño del año 2000. A Emilio lo movía un impulso personal: su abuelo también había sido fusilado y enterrado en la cuneta de una carretera, cerca de Priaranza del Bierzo, en la provincia de León, junto a otros doce vecinos. Empezó por preguntar a la familia, y acabó realizando varias visitas al pueblo para buscar testigos que le hablasen de los últimos días de su abuelo y lo ayudaran a localizar la fosa; finalmente, lo acompañaron hasta un cruce de caminos, cerca del pueblo, y le señalaron un terreno sin cultivar –por respeto a los muertos- al lado de un nogal [...].

Armengau, M. y Belis, R. *Las fosas del silencio. ¿Hay un holocausto español?*

- a) ¿Cuál crees que es el objetivo de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica? ¿Qué opinas al respecto?
- c) ¿Qué hubieses hecho tú si hubieses estado en la situación de Emilio?
- d) ¿Sabes si en otros países se han desenterrado los cuerpos de víctimas de alguna guerra?

Es importante que los alumnos utilicen las estrategias para expresar valoración trabajados anteriormente. Se analizarán las respuestas con todo el grupo.

La actividad tiene una duración de 15 minutos.

Información histórica

La Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica fundada en 2000 por Emilio Silva y Santiago Macías es la pionera en la excavación de fosas para hallar e identificar los cadáveres de asesinados por la represión franquista y devolvérselos a sus familias.

Antes de realizar la siguiente tarea, se repasarán mediante ejemplos los conectores para construir oraciones finales.

9. Responde por escrito con tu compañero la siguiente pregunta (no te olvides de utilizar los conectores finales) y luego haremos una puesta en común con todo el grupo.

- ¿Qué crees que se podría hacer para compensar a las víctimas de la guerra?

La actividad tiene una duración de 10 minutos.

10. Lee los siguientes artículos de la Ley de Memoria Histórica y contesta en parejas y por escrito las cuestiones que figuran a continuación. Luego se comentarán las respuestas con todo el grupo.

Artículo 1. Objeto de la Ley.

1. La presente Ley tiene por objeto reconocer y ampliar derechos a favor de quienes padecieron persecución o violencia, por razones políticas, ideológicas, o de creencia religiosa, durante la Guerra Civil y la Dictadura, promover su reparación moral y la recuperación de su memoria personal y familiar, y adoptar medidas complementarias destinadas a suprimir elementos de división entre los ciudadanos, todo ello con el fin de fomentar la cohesión y solidaridad entre las diversas generaciones de españoles en torno a los principios, valores y libertades constitucionales.

Artículo 2. Reconocimiento general.

1. Como expresión del derecho de todos los ciudadanos a la reparación moral y a la recuperación de su memoria personal y familiar, se reconoce y declara el carácter radicalmente injusto de todas las condenas, sanciones y cualesquiera formas de violencia personal producidas por razones políticas, ideológicas o de creencia religiosa, durante la Guerra Civil, así como las sufridas por las mismas causas durante la Dictadura.

3. Asimismo, se reconoce y declara la injusticia que supuso el exilio de muchos españoles durante la Guerra Civil y la Dictadura.

Artículo 11. Colaboración de las Administraciones públicas con los particulares para la localización e identificación de víctimas.

1. Las Administraciones públicas, en el marco de sus competencias, facilitarán a los descendientes directos de las víctimas que así lo soliciten las actividades de indagación, localización e identificación de las personas desaparecidas violentamente durante la Guerra Civil o la represión política posterior y cuyo paradero se ignore. [...]

2. La Administración General del Estado elaborará planes de trabajo y establecerá subvenciones para sufragar gastos derivados de las actividades contempladas en este artículo.

Artículo 15. Símbolos y monumentos públicos.

1. Las Administraciones públicas, en el ejercicio de sus competencias, tomarán las medidas oportunas para la retirada de escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones conmemorativas de exaltación, personal o colectiva, de la sublevación militar, de la Guerra Civil y de la represión de la Dictadura. Entre estas medidas podrá incluirse la retirada de subvenciones o ayudas públicas.

2. Lo previsto en el apartado anterior no será de aplicación cuando las menciones sean de estricto recuerdo privado, sin exaltación de los enfrentados, o cuando concurren razones artísticas, arquitectónicas o artístico-religiosas protegidas por la ley.

España. LEY 52/2007, *Boletín Oficial del Estado*

- a) Localiza en el texto conectores que expresen finalidad.
- b) ¿Cuál es la idea principal de cada uno de estos artículos?
- c) ¿Para qué crees que es necesario la Ley de Memoria Histórica? Escribe, al menos, cinco motivos y utiliza algunos de los siguientes conectores: *para (que)*, *con el fin de (que)*, *con el propósito de (que)*, *con (el) objeto de (que)*, *con la intención de (que)*.
- b) ¿Estás de acuerdo con los artículos? ¿Por qué?
- c) ¿Qué crees que se debería añadir u omitir?

La actividad tiene una duración de 15 minutos.

Información histórica

La Ley de Memoria Histórica con la que se pretende proporcionar una reparación moral a las víctimas de los dos bandos durante la guerra y la dictadura se aprobó el 31 de octubre de 2007.

Para la siguiente actividad es necesaria la conexión a Internet y al menos un ordenador por cada dos alumnos.

11. Lee el fragmento y en parejas trabaja de forma oral los apartados que figuran a continuación.

Nicolás Sánchez Albornoz

Pasó cinco meses en el Valle de los Caídos en 1948. Su fuga inspiró la película *Los años bárbaros*.

Nunca ha vuelto al valle. Ni siquiera lo llama así. Para él es Cuelgamuros, el nombre de la finca. Este periódico le propuso acudir allí para recordar su condena. Su respuesta fue tajante: «Cuando desalojen de allí al bicho. O sea, cuando saquen de allí los restos del general Franco y se los entreguen a su familia». [...]

«[El Valle de los caídos] se ha convertido en un símbolo del fascismo, donde se reúnen para todas sus ceremonias, incluidos los de la Legión Cóndor. La gente está harta; 4.000 fascistas no son nada frente a 40 millones de españoles y 500 millones de europeos. En España ha aparecido una generación que está pidiendo cuentas y reabriendo las fosas, pidiendo información de sus abuelos. Si sacan a Franco de allí, qué va a hacer el PP cuando vuelva, ¿traerlo otra vez? Sería irreversible y resolvería el problema para siempre. Si no, resurgirá».

CUÉ, C. Represaliados después del 39

a) Contesta las siguientes preguntas:

- ¿Qué es el Valle de los Caídos?
- ¿Qué crees representa?
- ¿Dónde está?
- ¿Quién ordenó su construcción?
- ¿Quién está enterrado ahí?

Para corregir tus respuestas visita las siguientes direcciones de Internet:

- www.cuelgamuros.com/inicio.htm#
- www.madrid-on-line.com/cas/turisme/alrededores_vallecaidos.htm
- www.vki2.net/altar_mayor_basilica.htm

b) En algunos lugares de España hay calles, plazas y monumentos en memoria del franquismo. Para ver algunos de esos monumentos visita la siguiente dirección: www.20minutos.es/galeria/1225/0/0

- ¿Crees que esos monumentos deber seguir en pie o deben destruirse? Justifica tu respuesta.

c) Se verá el reportaje *¿El Valle de todos?* emitido en Informe Semanal el 30 de julio de 2011³¹ y los alumnos responderán las siguientes cuestiones:

- ¿Qué opina Andrés Iniesta del monumento?
- ¿Quién daba la información a los familiares de los presos?
- ¿Están identificados todos los cuerpos que están enterrados? ¿A qué bando pertenecen los no identificados?
- ¿Cuál es la justificación para no recuperar e identificar los cuerpos?
- ¿Qué opina Luz Trujillo de la Ley de Memoria Histórica?
- ¿Qué debe decidir la comisión de expertos que se ha creado?
- ¿Crees que ese monumento debe destruirse? Justifica la respuesta.
- ¿Crees que se le debe dar otro uso? Justifica la respuesta.

Cuando hayan respondido las preguntas, se comentarán las respuestas con todo el grupo y se aprovechará para comparar este monumento con otros representativos de conflictos en otros países europeos.

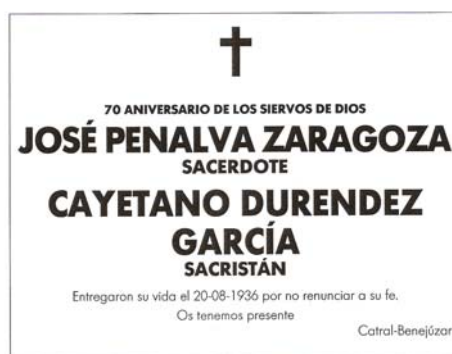
³¹ El reportaje tiene una duración de 14:12 minutos y está disponible en la siguiente dirección de Internet: <http://www.rtve.es/alcarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-valle-todos/1164641/>

12. La guerra de las esquelas

a) En 2006 surgió en los periódicos la denominada «guerra civil de las esquelas». ¿En qué crees que consiste la «guerra civil de las esquelas»? Responde la pregunta de forma oral con tu compañero y luego la comentaremos con todo el grupo.

A continuación se les entregará a los alumnos algunas esquelas³² que en su día aparecieron en periódicos españoles.

b) En parejas y por escrito determina el bando al que pertenecían estas personas y analiza el vocabulario empleado en cada esquila. Luego comentaremos las conclusiones con todo el grupo.



³² Las esquelas utilizadas en esta actividad se han extraído de las siguientes fuentes:

- *El Mundo* (24/08/2006), p. 5.
- *El Mundo* (20/08/2006), p. 8.
- Tesón, N., 2006, *Esquelas de las dos Españas*, p. 30-31
- *El País*, (24/09/2006), p. 53.
- *El País* (05/11/2006), p. 52.
- *El País* (12/11/2006), p. 53.


70 ANIVERSARIO DE
EDUARDO VALENCIA VILLALON
 (33 años, Farmacéutico)
AGUSTÍN VALENCIA VILLALON
 (30 años, Abogado)
VILMENTE ASESINADOS POR MILICIANOS DE LA REPÚBLICA
EL DÍA 24 DE AGOSTO DE 1936 EN LA CARRETERA
DE ALMAGRO A CIUDAD REAL
D.E.P.
 Sus familiares nos sentimos orgullosos de su ejemplo y ROGAMOS una oración por ellos y por todos los que dieron su vida por Dios y por España.

IN MEMÓRIAM
 de
VIRGILIO LERET RUIZ
 COMANDANTE DE LA BASE DE HIDROAVIONES DEL ATALAYÓN DE MELILLA
 y de los alféreces
ARMANDO GONZÁLEZ CORRAL
y LUIS CALVO CALAVIA
 suboficiales, clases y tropas bajo su mando, que el 17 de julio de 1936 libraron la primera batalla de la Guerra Civil, en defensa de la Constitución y del Gobierno legítimo de la República, contra las fuerzas regulares indígenas al mando del comandante Mohamed Ben Mizziam. Estas víctimas del terrorismo franquista fueron asesinadas, después de su rendición, al amanecer del 18 de julio de 1936, sin que, hasta la fecha, se conozca el paradero de sus restos. Como producto de un pacto de silencio inaceptable en cualquier sociedad democrática, España sigue estando en deuda con la justicia, la verdad, y la memoria de las víctimas de esos grupos sediciosos.
 Sus hijos, y sus nietos.

A LA MEMORIA DE NUESTRO TÍO
JOSÉ GIMENO
DE LA FUENTE
 OBRERO REPUBLICANO MADRILEÑO DE 16 AÑOS
Falleció el 22 de septiembre de 1936 en el frente de La Cabrera (Madrid), defendiendo la legalidad de la II República desde el 18 de julio, en que partió como voluntario desde Madrid
 El recuerdo de tu vida y tu muerte siempre estuvo presente en la memoria de nuestra familia y, aunque no te conocimos, nuestra admiración y respeto continuarán vivos en nuestra memoria siempre.
 Tus sobrinas, Carmen y Ana.

EN MEMORIA
DOMINGO MANUEL
MARTÍNEZ GONZÁLEZ
 MAESTRO NACIONAL
Falleció el 5 de noviembre de 1942, víctima de la crueldad y violencia franquista
 Tus hijas mantienen vivo tu recuerdo.

La actividad, que consta de dos apartados, tiene una duración de 15 minutos. Con ella, se trabajarán los contenidos culturales expuestos en el epígrafe 3.7.3.

13. En esta actividad se van a trabajar tres fragmentos del documental *Las fosas del silencio. 2ª parte*. Cada fragmento se trabajará por separado y se verá una sola vez. Después del visionado de cada uno, los alumnos responderán en parejas de forma oral las preguntas que figuran en cada apartado y se comentarán las respuestas con todo el grupo.

Es importante entregarles a los alumnos las preguntas antes del visionado y no interrumpir el documental para introducir explicaciones. Debemos recordarles a los alumnos que no deben tomar apuntes durante el visionado. Esta actividad tiene una duración de 45 minutos.

a) El primer fragmento se extiende desde el minuto 17 y 29 segundos hasta el minuto 32 y 19 segundos.

- a) ¿Por qué crees que les llaman *brigadistas de la paz* a las personas que están excavando las fosas?
- b) ¿Crees que los cuerpos deben permanecer en las fosas o se les debe entregar a sus familiares?
- c) Susanna es una señora que trabaja de voluntaria en las excavaciones y dice la siguiente frase: «Todo lo que se ha sufrido no se olvida jamás». ¿Debe olvidar España su pasado? ¿Por qué?

b) El segundo fragmento se extiende desde el minuto 34 y 30 segundos hasta el minuto 39 y 55 segundos.

- a) ¿Crees que está justificada la lucha de esas personas? ¿Por qué?
- b) ¿Crees que el Gobierno debe hacerse cargo de la búsqueda de los cadáveres o eso les corresponde a los familiares?

c) El tercer fragmento se extiende desde el minuto 49 y 48 segundos hasta el minuto 53 y 30 segundos.

- a) ¿Por qué crees que hay gente que está en contra de que se recuperen esos cuerpos y de que se vuelva a hablar de la guerra?
- b) ¿Crees que se debe juzgar a los culpables?
- c) ¿Toda esta polémica no te recuerda a otros conflictos que han ocurrido en Europa? ¿A cuáles?

14. Los fragmentos que figuran a continuación pertenecen a la canción *La memoria*³³ de León Gieco. En primer lugar, localiza las oraciones subordinadas y clasifícalas. Luego, comenta en parejas las afirmaciones que se hacen en esos fragmentos, di si compartes o no estas ideas y justifica tu respuesta.

Los viejos amores que no están
la ilusión de los que perdieron
todas las promesas que se van,
y los que en cualquier guerra se cayeron.
Todo está guardado en la memoria,
sueño de la vida y de la historia.
[...]

La memoria despierta para herir
a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir
libre como el viento.
La memoria pincha hasta sangrar,
a los pueblos que la amarran
y no la dejan andar
libre como el viento.
Los desaparecidos que se buscan
con el color de sus nacimientos
el hambre y la abundancia que se juntan,
el mal trato con su mal recuerdo.
Todo está clavado en la memoria,
espina de la vida y de la historia.
[...]

La memoria estalla hasta vencer
a los pueblos que la aplasta
y que no la dejan ser
libre como el viento.
[...]

Todo está cargado en la memoria
arma de la vida y de la historia
[...]

Cuando los alumnos hayan realizado la actividad en parejas, se trabajará con todo el grupo. La actividad tiene una duración de 15 minutos.

³³ La letra de la canción se ha extraído de la siguiente dirección de Internet: www.rel-uita.org/contratapa/leon-gieco.htm

Antes de realizar la tarea final, se les entregará a los alumnos la siguiente ficha (*Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2, 2006, p. 196*) para explicar las principales estructuras para presentar contraargumentos.

- No te falta razón, pero / sin embargo / ahora bien / por el contrario...
- No hay duda de que..., a no ser que...
- Yo no digo que (no)..., pero / sin embargo / ahora bien...
- En eso me has convencido, pero / sin embargo / ahora bien...

Tarea final

Debate

Se dividirá a los alumnos en dos grupos según su opinión sobre la recuperación de la memoria histórica y la excavación de las fosas. Un grupo estará formado por los que apoyan esa iniciativa (grupo A) y el otro por los que se oponen (grupo B). Antes de hacer el debate, cada grupo debe discutir los puntos que se exponen a continuación y escribir sus conclusiones.

La actividad tiene una duración de 30 minutos.

Grupo A

- ❖ ¿Por qué crees que ha surgido este debate en España después de tantos años?
- ❖ ¿Por qué es necesario recuperar la memoria histórica?
- ❖ ¿Qué medidas se deben tomar para compensar a las víctimas de la guerra y la dictadura?
- ❖ ¿Por qué se deben excavar las fosas?
- ❖ ¿Por qué crees que hay gente en contra de recuperar la memoria?
- ❖ ¿Deben permanecer en pie los símbolos franquistas o deben destruirse?
- ❖ ¿Qué opinas sobre la guerra de las esquilas?
- ❖ ¿Crees que los jóvenes deben saber lo que ocurrió? ¿Por qué?
- ❖ ¿Cómo debe enseñarse la guerra civil en los centros educativos españoles?

Grupo B

- ❖ ¿Por qué crees que ha surgido este debate en España después de tantos años?
- ❖ ¿Por qué debemos dejar de hablar de la guerra?
- ❖ ¿Crees que se debe compensar a las víctimas de la guerra y la dictadura? ¿Cómo?
- ❖ ¿Por qué no deben excavar las fosas?
- ❖ ¿Cuál es el objetivo de las personas que luchan por la recuperación de la memoria histórica?
- ❖ ¿Deben permanecer en pie los símbolos franquistas o deben destruirse?
- ❖ ¿Qué opinas sobre la guerra de las esquilas?
- ❖ ¿Crees que los jóvenes deben saber lo que ocurrió? ¿Por qué?
- ❖ ¿Cómo debe enseñarse la guerra civil en los centros educativos españoles?

Evaluación

Para evaluar esta unidad, los alumnos deben realizar una encuesta a españoles adultos sobre la recuperación de la memoria histórica. Para prepararla, los alumnos se dividirán en grupos de cuatro. Cada grupo debe escribir las preguntas que les gustaría que figurasen en la encuesta. Se escribirán en la pizarra las preguntas que aporten los alumnos y entre todos se elegirán de 10 a 20 preguntas que serán las que finalmente aparecerán en ella. Cada alumno debe encuestar a 10 personas y con la información obtenida, de forma individual y por escrito, debe analizar las respuestas y hacer una valoración personal al respecto para entregársela al profesor. El trabajo debe tener como mínimo 400 palabras.

5. CONCLUSIÓN

Con esta memoria se ha pretendido lograr los objetivos indicados en la introducción: trabajar contenidos culturales, lingüísticos y actividades comunicativas desde el enfoque comunicativo mediante tareas. Este trabajo, especialmente la propuesta didáctica, se fundamenta en dos pilares básicos: la Cultura como recurso didáctico para revisar algunas competencias y adquirir otras y la implicación del alumno en su proceso de aprendizaje. Por ello, en las unidades se incluye variedad de actividades con las que trabajar de forma amena y motivadora y adquirir así las competencias establecidas en cada una de ellas.

La elección de la Guerra Civil para este trabajo se debe, tal y como queda reflejado en la introducción, a la necesidad de que los alumnos conozcan el pasado del país cuya lengua estudian para establecer conexiones con el presente. Esta relación con la actualidad queda reflejada en la última unidad didáctica centrada en la recuperación de la memoria histórica.

Se ha escrito mucho sobre gramática e historia en el aula de ELE, pero sin establecer vínculos entre ellas, por lo que este trabajo surge del interés y de la necesidad de crear materiales que aúnen contenidos lingüísticos, funcionales y culturales, en este caso concreto un episodio de la historia de España, la Guerra Civil. El tratamiento de este conflicto y la gramática en el aula supone un amplio campo de estudio y trabajo por lo que únicamente se han seleccionado algunos de los aspectos más destacados.

A lo largo de las unidades se repasan contenidos lingüísticos ya trabajados con anterioridad para que los alumnos observen las relaciones establecidas entre los diferentes aspectos gramaticales. Las diferentes tareas de las tres unidades tratan de que el alumno sea un agente activo fundamental en el desarrollo de las clases y en su propio aprendizaje. Asimismo, se favorecen las tareas en parejas o en grupos, como los debates, no solo para que el alumno desarrolle la expresión e interacción oral, sino también para fomentar el trabajo colaborativo, las habilidades en las relaciones interpersonales, el reconocimiento de la diversidad, el razonamiento crítico y el intercambio de opiniones tan necesarios en la sociedad actual.

Uno de los objetivos de los docentes es que los estudiantes se interesen por sus clases. Un alumno interesado, es un estudiante motivado que se implica en su aprendizaje, pregunta, investiga y disfruta con lo que hace. Por ello, la elección de los materiales y las actividades de las unidades didácticas recurren al factor emocional para captar su atención y despertar su curiosidad y lograr así la consecución de las competencias detalladas en cada unidad. Si conseguimos motivar a nuestros alumnos, lograremos que disfruten de su aprendizaje.

6. BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR FERNÁNDEZ, P. *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*. Madrid: Alianza, 1996. ISBN: 84-206-9468-1
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M^a A. *et al. SUEÑA 4*. Libro del alumno. 2^a ed. Madrid: Anaya, 2006. ISBN: 978-84-667-6371-4
- ARMENGOU, M. y BELIS, R. *Las fosas del silencio. ¿Hay un holocausto español?* Barcelona: Plaza Janés, 2004. ISBN: 84-01-53068-7
- INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD-Anaya, 2002. ISBN 84-667-1618-1
- CHAMORRO GUERRA, M^a D. *et al. Abanico. Curso avanzado de Español Lengua Extranjera*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión, 1995. ISBN: 8487099874
- DÍAZ, M y CÁCERES, M^a T. *Ortografía española II: signos de puntuación*. Madrid: Anaya, 2002. ISBN: 9788466700771
- Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana, 2005. ISBN: 84-294-0623-9
- Diccionario de términos claves de ELE*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- ESLAVA GALÁN, J. *Una historia de la guerra civil que no va a gustar a nadie*. Barcelona: Planeta, 2005a. ISBN: 9788408058830
- ESLAVA GALÁN, J. *Historia de España contada para escépticos*. Barcelona: Planeta, 2005b. ISBN: 84-08-04475-3
- FERNÁNDEZ, F. *Ortografía castellana*. 2^a ed. Madrid: Almadraba, 2011. ISBN: 978-84-8308-767-1
- GÓMEZ, L. *Gramática didáctica del español*. 8^a ed. Madrid: SM, 2002. ISBN: 84-348-8587-5
- GÓMEZ S. “Metodología y didáctica de la enseñanza de la historia y la cultura españolas para alumnos extranjeros”. En: Instituto Cervantes. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2003-2004*. NIPO: 503-04-001-6.
- GUILLÉN DÍAZ, C. Los contenidos culturales. En: SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 835-851.
- GRAHAM, H. *Breve historia de la guerra civil*. Madrid: Espasa Calpe, 2006. ISBN: 84-670-2015-6
- LOBATO, R. *et al. Lengua Castellana y Literatura 4º ESO*. Edición Canarias. Serie Cota. 2007. ISBN: 978-84-673-4274-1

LÓPEZ, F. “Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE”. En: Instituto Cervantes. *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2004-2005*. NIPO: 503-05-047-0.

LLÁCER I. *et. al. Lengua española. Nivel COU*. Valencia: Ecir, 1997. ISBN: 84-7065-166-8

MELERO ABADÍA, P. Del enfoque nocio-funcional a la enseñanza comunicativa. En: SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 689-713.

MIQUEL, L. y SANZ, N. *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. *Revista red ELE*, marzo 2004, nº 0. [Fecha de consulta 15 de abril de 2012].

Disponible en: http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml

MIQUEL L. La subcompetencia sociocultural. En J. SÁNCHEZ LOBATO J. y SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 511-530.

MOLINA, C. A., (dir.) *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español C1-C2*. Madrid: Biblioteca Nueva, 2006. ISBN: 9788497426183

SÁNCHEZ PÉREZ, A. Metodología: conceptos y fundamentos. En: SÁNCHEZ LOBATO J. y I. SANTOS GARGALLO I. (dirs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 665-688.

Artículo de periódico

TESÓN, N. Esquelas de las dos Españas. *El País*. 10/09/2006, p. 30-31.

Documentales

ARMENGOU M. y BELIS R. *Las fosas del silencio. Parte I y II*. 2003. Televisión de Cataluña.

HART D. y BLAKE J. *La guerra civil española*. Nº 1 *El preludio de la tragedia*, Nº 2 *Revolución y contrarrevolución*; Nº 3 *La guerra de los idealistas*, Nº 4 *Franco y los nacionalistas*, Nº 5 *Cara y cruz de la revolución*, Nº 6 *Victoria y derrota*, 1983. BBC y Granada Televisión.

CARVAJAL P. *Exilio*. 2002. Televisión Española y Fundación Pablo Iglesias.

SÁNCHEZ I. *Siempre días azules*. 2005. CRE-ACCIÓN FILMS.

RODRÍGUEZ F. y VILLACORTA A. *¿El Valle de todos?* 2011. Informe Semanal.

Disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/informe-semanal/informe-semanal-valle-todos/1164641/>

Película

CUERDA J. *La lengua de las mariposas*. 1999. Madrid: Sogetel.

Textos históricos utilizados en las unidades didácticas

ABELLA, R. *La vida cotidiana durante la guerra civil. La España nacional*. Barcelona: Planeta, 2004, p. 324. ISBN: 9788408051589

ABELLA, R. *La vida cotidiana durante la guerra civil. La España republicana*. Barcelona: Planeta, 2004, p. 453. ISBN: 84-08-05157-1

ARMENGAU, M. y BELIS, R. *Las fosas del silencio. ¿Hay un holocausto español?*, Barcelona: Plaza Janés, 2004, p.189-190. ISBN: 84-01-53068-7

ARÓSTEGUI, J. *La Guerra Civil, 1936-1939. La ruptura democrática*. Col. Historia de España, nº 27. Madrid: Historia 16 - Temas de Hoy, 1997, p. 21, 74, 78 y 239.

ARÓSTEGUI, J. *et al. Panorama: Historia*. 2º edición. Barcelona: Vicens Vives, 2000, p. 239, 247. ISBN: 8431650559

AZAÑA, M. *Causas de la guerra de España*. Barcelona: Crítica, 1986, p. 21-31. ISBN: 847423283X

ESLAVA GALÁN, J. *Una historia de la guerra civil que no va a gustar a nadie*. Barcelona: Planeta, 2005a, p. 321. ISBN: 9788408058830

ESLAVA GALÁN, J. 2005b. *Historia de España contada para escépticos*. Barcelona: Planeta, 2005b, p. 331. ISBN: 84-08-04475-3

ESPAÑA. Ley 52/2007, de 26 de diciembre. *Boletín Oficial del Estado*, 27 de diciembre de 2007, núm. 310, p. 7.

FERNÁNDEZ ALMAGRO, M. *Historia del reinado de Alfonso XIII*. 4º ed. Barcelona: Montaner y Simón, 1977, p. 400. ISBN 842743798

FRANCO SALGADO-ARUJO, F. 1976. *Mis conversaciones privadas con Franco*. Barcelona: Planeta, 1976, p. 453-454. ISBN: 84-0805978-5

GRAHAM, H. *Breve historia de la guerra civil*. Traducción de Carmen Martínez-Gimeno. Madrid: Espasa Calpe, 2006, p. 24, 28. ISBN: 84-670-2015-6

HORNA, K. *Fotografías de la guerra civil española (1937-1938)*. Salamanca: Ministerio de Cultura, 1992, p. 23, 35, 68, 75, 90. ISBN: 8474838541

Textos literarios utilizados en las unidades didácticas

ALDECOA, J. *Historia de una maestra*. Barcelona: Anagrama, 1990, p. 106, 107, 109, 117, 128.

ISBN: 84-226-3781-2

GONZÁLEZ, A. *Muestra, corregida y aumentada, de algunos procedimientos narrativos y de las actitudes sentimentales que habitualmente comportan*. Madrid: Turner, 1977, p. 40.

ISBN: 8485137590

GRANDES, A. *El corazón helado*. Barcelona: Tusquets, 2007, p. 164, 238-239. ISBN: 978-84-8310-373-9

HERNÁNDEZ, M. *Viento del pueblo*. Madrid: Cátedra, 1989, p. 13. ISBN: 84-376-0853-8

MACHADO, A. *Antología poética*. Madrid: Magisterio Español, 1998, p. 199. ISBN: 84421818392

OTERO, B. *Verso y prosa*. 15ª ed. Madrid: Cátedra, 1990, p. 32. ISBN: 8420710008

NERUDA, P. *España en el corazón. Himno a las glorias del pueblo en la guerra*. Madrid: Turner, 2003, p. 26. ISBN: 8475065929

RUPÉREZ, A. (ed.). *Luis Cernuda. Antología poética*. Madrid: Espasa Calpe, 2002, p. 328-329. ISBN: 84-670-0322-7

ESPRIU, S. *Antología lírica*. Madrid: Cátedra, 1988, p. 12. ISBN: 843700901

Textos periodísticos utilizados en las unidades didácticas

CUÉ, C. Represaliados después del 39. *El País*, 2006. [Fecha de consulta 12 de diciembre de 2011]. Disponible en:

www.elpais.com/diario/2006/07/23/domingo/1153626753_850215.html

FORTES, S. Desenterrar a los muertos. *El País*, 2008. [Fecha de consulta 6 de abril de 2012].

Disponible en:

www.elpais.com/diario/2008/11/14/cvalenciana/1226693897_850215.html

MCGEE, P. (dir.). *Diarios de la guerra*. Madrid: Albertas Limited, 2007, número 2, 3, 4, 10.

Artículo de revista utilizado en las unidades didácticas

LLAMAZARES, J. Todos con Picasso. Más que un cuadro. *El País Semanal*, 2006, nº 1.547, p. 50-52.