



Universidad de Oviedo

***La casa de los espíritus: literatura y cultura en el aula de E/LE***

**Alumna: Míriam García Menéndez**

**Tutor: Leopoldo Sánchez Torre**

**Máster en Español como Lengua Extranjera. X Edición**

**Junio 2019**



Universidad de Oviedo

***La casa de los espíritus: literatura y cultura en el aula de E/LE***

**Alumna: Míriam García Menéndez**

**Tutor: Leopoldo Sánchez Torre**

**Máster en Español como Lengua Extranjera. X Edición**

**Junio 2019**

## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>Introducción</b> .....   | 1  |
| <b>1 La literatura en el aula de E/LE</b>   |    |
| 1.1 Contexto histórico .....  | 3  |
| 1.2 Estado de la cuestión .....   | 6  |
| 1.3 ¿Literatura para aprender lengua o literatura para aprender literatura? ..... | 9  |
| 1.4 La literatura y el lenguaje .....   | 10 |
| 1.5 La literatura y la cultura .....  | 11 |
| 1.6 Problemas frecuentes al acercar la literatura al aula .....                   | 16 |
| 1.7 El texto narrativo en el aula de E/LE .....                                   | 16 |
| <b>2 La literatura hispanoamericana en el aula de E/LE</b> .....                  | 18 |
| 2.1 La nueva novela en el aula de E/LE .....                                      | 20 |
| 2.2 Realismo mágico y <i>feminismo mágico</i> .....                               | 24 |
| 2.3 <i>La casa de los espíritus</i> e Isabel Allende en el aula de E/LE .....     | 26 |
| <b>Unidad didáctica</b>   |    |
| Guía para el profesor .....   | 29 |
| Guía para el alumno .....   | 42 |
| <b>Conclusiones</b> .....   | 68 |
| <b>Referencias bibliográficas</b> .....   | 70 |

## Introducción

La presencia de la literatura en el aula de lenguas extranjeras es realmente importante, no solamente como recurso para reforzar el conocimiento de la lengua objeto de estudio, sino para forjar los cimientos de ciertos aspectos extralingüísticos que resultan indispensables para el aprendizaje de una lengua. Aunque históricamente la literatura no se introducía en el aula por su valor artístico y cultural, sino por su capacidad para aumentar las destrezas lingüísticas de los alumnos, en los últimos años se ha comenzado a considerar que la competencia literaria y cultural no son prescindibles en el aprendizaje de una lengua y que, además, ayudan a formar hablantes eficaces en todos los aspectos que implica ese proceso.

Por ello, parece que enseñar español sin incluir en su aprendizaje parte de su corpus literario o acontecimientos históricos que marcaron un antes y un después en el mundo hispánico no es suficiente para completar el panorama lingüístico de los alumnos, ya que no serían capaces de comprender referencias extralingüísticas a elementos culturales que sí formarían parte del imaginario de un hablante competente en una lengua. Así pues, es el deber de los docentes de español como lengua extranjera dotar a los alumnos de los conocimientos culturales necesarios para poder comprender todos los matices de una lengua que forma parte de un mundo tan diverso como es el hispánico.

Asimismo, no solo es nuestro deber como profesores llevar muestras de literatura al aula, sino que, además, es importante proporcionar a los alumnos las herramientas adecuadas para poder analizar los textos desde un punto de vista literario, crítico y cultural. Para ello, no solamente habría que reforzar la competencia lingüística de los alumnos, sino también la literaria, a través de nociones sobre la tendencia literaria a la que pertenecen las obras y sobre las posibles interpretaciones en su contexto histórico y cultural, lo que nos llevaría a trabajar indirectamente la competencia histórica y cultural.

A la hora de realizar esta tarea, tenemos que ser conscientes de que las competencias lingüística, literaria y sociohistórica no evolucionan al mismo ritmo y no tienen por qué estar al mismo nivel, puesto que, aunque la competencia lingüística se

aprenda de manera gradual desde que comienza la exposición a la lengua extranjera, las competencias literaria, cultural y sociohistórica dependen en gran medida de la madurez intelectual de los alumnos y de su educación de base.

En este trabajo de fin de máster se pone de relieve el valor de la literatura en el aula a través de la novela *La casa de los espíritus* (1982), escrita por Isabel Allende, como un ejemplo de la literatura hispanoamericana del post boom y del realismo mágico. Para ello, se exploran las ventajas y desventajas de llevar la literatura al aula desde el punto de vista pedagógico, cómo realizar las distintas explicaciones teóricas e históricas, con qué actividades analizar la novela y cómo trabajar las distintas destrezas desde el punto de vista funcional y siguiendo las indicaciones del Instituto Cervantes y del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Por un lado, se reforzará la competencia literaria para otorgar a los alumnos los conocimientos críticos necesarios para analizar y comentar una obra literaria y, por otro lado, se profundizará en aspectos históricos y culturales que están directamente relacionados con la trama de la obra, como es la presidencia de Salvador Allende y el golpe de estado perpetrado en septiembre de 1973 por Augusto Pinochet en Chile, comenzando así una dictadura de 27 años que provocó el exilio de aquellos afines a Salvador Allende, entre ellos de la autora de la novela.

A continuación, se realiza una propuesta de cómo llevar al aula de español como lengua extranjera una obra literaria para trabajar los diferentes aspectos que pueden verse reforzados a través de la literatura, como son la competencia literaria, la competencia cultural, la competencia lingüística y las diferentes destrezas y habilidades necesarias para completar el conocimiento de la lengua objeto de estudio con el propósito de mostrar a los alumnos un panorama mucho más completo que el puramente lingüístico. Con ello, entrarán en contacto con todo un conjunto de conocimientos literarios, históricos y culturales que serían difícilmente accesibles para ellos si no fuese por el estudio de obras literarias y, en concreto, por el análisis de *La casa de los espíritus*, que sirve como muestra de literatura hispanoamericana y, también, como vehículo para aumentar el conocimiento de los alumnos sobre el mundo hispánico contemporáneo.

## 1. La literatura en el aula de E/LE

### 1.1 Contexto histórico

La enseñanza de literatura en el aula de E/LE ha sido un tema controvertido desde que los métodos y enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras se comenzaron a cuestionar e intentar mejorar. Por ello, la literatura en el aula de lenguas extranjeras vio épocas en las cuales gozaba de cierto estatus y otras en las cuales se la relegaba a un papel secundario o casi inexistente. Se argumentaba como desventaja a la hora de acercar la literatura al aula de lenguas extranjeras que los textos literarios carecían de naturalidad y corrección, además de presentar una dificultad añadida debido al lenguaje utilizado y a su incapacidad para mostrar situaciones cotidianas válidas para los alumnos, ya que se relacionaban las necesidades de estos con fines más académicos que literarios (Sanz Pastor, 2006: 123). Muchos docentes renunciaban al uso de la literatura en clase argumentando que los alumnos precisarían de la utilización de términos críticos relativos a los estudios literarios y del conocimiento de connotaciones culturales que no tendrían por qué saber (Albaladejo García, 2007: 3).

Hasta los años cincuenta, el método seguido en la enseñanza de lenguas extranjeras se basaba en la traducción de textos literarios canónicos debido a su alta estima, ya que su registro los convertía en modelos de lenguaje a imitar por los alumnos. Además, su importancia aumentaba al tratarse de textos escritos, ya que no se favorecía el aprendizaje de las destrezas orales. Durante las décadas de los sesenta y principio de la década de los setenta, se produce el efecto contrario por la intención de romper con el modelo anterior. Con la llegada del estructuralismo, la literatura prácticamente desaparece de las aulas de enseñanza de lenguas extranjeras, puesto que se prioriza la repetición y aprendizaje de estructuras lingüísticas: “El uso de textos literarios tendrá cabida únicamente como complemento cultural y quedará relegado a los niveles avanzados y superiores” (Granero Navarro, 2017: 64). Por ello, su uso en el aula continuaba siendo limitado y no se valoraba el texto literario en sí mismo.

Entrada la década de los setenta, se plantea el desarrollo de programas *nocional-funcionales* que comenzaron a dar importancia al uso social de la lengua, aunque el foco

seguía centrándose en los aspectos lingüísticos (Albaladejo García, 2007: 3). En los ochenta, aparece el método comunicativo y con él un nuevo enfoque en la enseñanza de las lenguas. Este método se centra básicamente en actos de habla orales y por ello los textos utilizados en el aula eran aquellos que se consideraban funcionales y naturales. Por consiguiente, los textos literarios siguen en un segundo plano, aunque, por primera vez, se presta atención a la ventaja que otras disciplinas como la Psicolingüística y la Sociolingüística pueden aportar a la enseñanza de idiomas, puesto que tienen en cuenta otras necesidades de los alumnos como la motivación (Albaladejo García, 2007: 3). Estos nuevos enfoques dieron comienzo a una nueva etapa en la enseñanza de literatura en el aula de lenguas extranjeras.

Con la llegada de la década de los noventa, la visión de la literatura en el aula de idiomas empieza a cambiar y se reconoce su eficacia: “Frente a la reserva inicial de considerar los textos literarios como reales, se reconoce ahora su autenticidad ya que están destinados a hablantes nativos, y, por lo tanto, se trata de material real que no ha sido creado con fines didácticos” (Granero Navarro, 2017: 64). Ciertamente es que se produce de manera mucho más frecuente en lengua inglesa, ya que la lengua española tiene pocos estudios o referentes que defiendan el uso de la literatura en el aula de E/LE, aunque estos están comenzando a ganar importancia.

En 2002, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* abrió un nuevo camino a la enseñanza de literatura en las aulas de lenguas extranjeras, ya que también se apela a la importancia de conocer la cultura de la lengua que se aprende (Sanz Pastor, 2006: 123). Se resalta que los alumnos “deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento cultural” (Albaladejo García, 2007: 3). Como el Centro Virtual Cervantes recalca, los estudiantes de una lengua extranjera no solo deben conocer y dominar las estructuras lingüísticas, sino también nociones culturales:

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como

para merecer la atención del alumno, sobre todo porque, al contrario que muchos otros aspectos del conocimiento, es probable que no se encuentre en su experiencia previa y puede que esté distorsionado por los estereotipos. (Centro Virtual Cervantes (1997-2019). Capítulo 5: Competencia sociocultural)

Además, se valora que también adquieran conocimientos que forjen su *consciencia intercultural* para establecer conexiones entre su cultura de origen y la cultura de la nueva lengua que aprenden:

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales. (Centro Virtual Cervantes (1997-2019). Capítulo 5: Competencia sociocultural)

Precisamente porque estas cuestiones se ven pasadas por alto en muchas aulas de LE, el MCER y el Instituto Cervantes recalcan la importancia que tiene acercar estos aspectos a los alumnos. Aunque sí es cierto que algunos docentes discrepan con el MCER en cuanto a la importancia del contenido cultural en las clases de LE, en muchas ocasiones el verdadero motivo para no acercar la literatura al aula es no saber cómo enfocarla fuera del ámbito estrictamente lingüístico. Debido a este desconocimiento de la materia, el Centro Virtual Cervantes (Capítulo 5: Las competencias del usuario o alumno) incluye ciertos consejos o pasos a seguir destinados a los profesores de E/LE:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:



- Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el alumno y cuál se le exigirá.
- Qué nueva experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y de la comunidad objeto de estudio tendrá que adquirir el alumno con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.
- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada.

Actualmente, la literatura se está incluyendo en el aula de E/LE de manera más frecuente como medio para aprender aspectos gramaticales pero también culturales y literarios, aunque sigue siendo un elemento de discordia entre los profesionales de la enseñanza.

### 1.2 Estado de la cuestión

Como ya se ha comentado, la enseñanza de la literatura en el aula de E/LE ha sido y es un tema, cuanto menos, polémico. Si bien es cierto que en los últimos años se ha reconocido que los textos literarios proporcionan conocimientos más que necesarios para los estudiantes, aún existen voces que reniegan de la importancia del componente social y cultural que aporta la literatura al aula, porque consideran que estos conocimientos son de segunda clase y accesibles a los alumnos de otras formas fuera del aula. Como Salvador Montesa (2011: 1) deja ver, muchos autores que son conscientes de las desventajas atribuidas al uso del texto literario en clase las recogen y enumeran para argumentar a su favor:

que el lenguaje es difícil y poco natural, que subvierte el uso correcto de la lengua, que no son documentos auténticos, que reflejan una cultura que puede ser muy compleja para el estudiante, que no responden a los objetivos profesionales o académicos de los aprendientes, que no inciden en la destreza oral que es la importante, en fin, que son poco comunicativos. A continuación

rebaten todos esos argumentos con argumentos propios y una sólida colección de citas que da peso a su argumentario. (Montesa, 2011: 1)

Por un lado, hay que tener en cuenta que los estudios que son detractores del uso de la literatura en el aula de E/LE fueron escritos en el pasado, por tanto solamente estamos haciendo referencia a estudios que están en su mayor parte obsoletos. Por otro lado, estas desventajas no tienen por qué ser ciertas si el docente sabe escoger correctamente el texto para llevar a clase teniendo en cuenta el interés y el nivel del grupo meta. Cabe preguntarse por qué se abandonó el uso de la literatura en el aula si estos efectos contrarios de los que se habla no son reales. El motivo tiene que ver con la utilidad y no con la eficacia:

Si hubiera que dar una respuesta rápida a por qué se abandonó la literatura diríamos simplemente que por pragmatismo. En un somero análisis de la situación la pregunta es evidente: ¿para qué le sirve la literatura a un profesional que lo que quiere es poder desenvolverse en su campo en un país extranjero? Han tenido que pasar años y una visión más global de lo que es la lengua para comprender el papel que puede desempeñar la literatura, evidentemente con un nuevo enfoque. (Montesa, 2011: 31)

Tras responder a la gran incógnita que cubría la ausencia de la literatura en el aula, podemos decir que el uso de textos literarios en el aprendizaje de segundas lenguas no se lleva a cabo por prestigio, sino por operatividad. La elección del texto por parte del docente debería basarse en el hecho de que la extensión debe ser asequible y tiene que tener buen nivel de coherencia y cohesión: “En ocasiones tendemos a pensar que los textos breves son más fáciles, pero no hay que olvidar que, precisamente por su brevedad, suponen un mayor esfuerzo interpretativo por parte del estudiante y, por lo tanto, las estrategias de lectura que deberá activar serán más complejas” (Granero Navarro, 2017: 64). De esta manera, los textos literarios no tienen que ser aplazados a los niveles superiores como normalmente se hace y se pueden introducir en los niveles más bajos.

Precisamente, la introducción de textos literarios en los niveles bajos despierta la duda de si es más adecuado llevar a clase textos adaptados a las capacidades de los alumnos. Algunos autores señalan que los textos adaptados son convenientes en los niveles en los cuales los alumnos no alcanzan la competencia lingüística requerida para entender la obra: “Para solucionar las inadecuaciones a los distintos niveles, y dado que privilegiamos el acceso a los sentidos de las obras, no somos contrarios a las adaptaciones de los textos (...) Si la adaptación logra que los sentidos de la obra permanezcan inalterables, cumplirá, a nuestro entender, el requisito imprescindible para ser llevada al aula” (Jiménez Calderón, 2013: 2). A pesar de lo que se pueda pensar, ciertos autores defienden que llevar textos adaptados al aula no es del todo conveniente por diversas razones. Quizás la más importante en este caso sea la pérdida de autenticidad del material.

Como Sanz Pastor (2006: 125) afirma: “el texto literario es de las pocas muestras de *input* auténtico que no se trata como si lo fueran”. Si precisamente valoramos los textos literarios como muestras reales de lengua, no tiene demasiado sentido reescribir el texto para llevarlo al aula (Albadalejo García, 2007: 13), cuando siempre está la opción de escoger un texto que se adecúe mejor al nivel del grupo. Siguiendo las ideas de Granero Navarro, (2017: 64) a partir de Gwin (1990) y Lazar (1993) y teniendo estos datos en mente a la hora de llevar al aula un texto literario, las ventajas que se le atribuyen a la literatura en aula de LE son las siguientes:

- Proporciona a los estudiantes un *input* escrito significativo e interesante.
- Proporciona un foco de *output* significativo a través de la escritura y la discusión.
- Es uno de los medios más efectivos para aumentar el vocabulario en L2, porque está dirigido a hablantes nativos en primera instancia.
- Aumenta la comprensión del estudiante respecto a los valores de los hablantes en L2, por lo que se convierte en un modo adecuado de ganar fluidez en la lengua extranjera.
- Fomenta la apreciación de la lengua como una lengua bella.

- Proporciona experiencia real para el tipo de lecturas que el estudiante puede llegar a encontrar en círculos académicos y, en general, de la vida cotidiana.
- Es material auténtico.
- Es motivador.
- Ayuda a los estudiantes a entender otra cultura.
- Desarrolla en los estudiantes habilidades interpretativas.
- Expande la conciencia de los estudiantes sobre la lengua.
- Estimula a los estudiantes para que hablen de sus sentimientos u opiniones.
- Tiene un valor educativo general.
- Posee un estatus alto y, por tanto, es altamente valorado.

Como se puede apreciar, la literatura no sirve solamente como exponente para aprender estructuras lingüísticas y vocabulario, sino que también es una fuente de conocimientos sociales, culturales e históricos, además de proporcionar al estudiante nuevos métodos para la interpretación del lenguaje y de la sociedad y la cultura de la lengua meta.

### **1.3 ¿Literatura para aprender lengua o literatura para aprender literatura?**

Ciertamente, parece que las ventajas atribuidas a llevar la literatura al aula apuntan a que los textos literarios ayudan a trabajar el lenguaje y la competencia comunicativa del estudiante a la vez que le proporcionan conocimientos culturales sobre la lengua meta que son necesarios para su formación completa. Sin embargo, no parece que se estudien de manera separada, analizando las implicaciones que tiene en cada ámbito. Evidentemente, lenguaje y literatura están unidos y no tiene demasiado sentido polarizarlos hasta el punto de separarlos, pero sí se pueden analizar sus características propias:

Pero también podemos pensar en un enfoque más integrador. Es indudable que la literatura no solo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa (Sáez, 2011: 59).

Un punto de vista que algunos autores no tienen en cuenta o relegan a un segundo plano es el hecho de que no hace falta buscar pretextos para llevar la literatura al aula de una lengua extranjera, porque es realmente necesario que los alumnos conozcan las muestras literarias significativas de la lengua meta. Para entenderlo, hay que partir del hecho de que el lenguaje no se tiene que ver solamente como un fin, sino como un medio para llegar a alcanzar otro tipo de conocimientos que el alumno requiere: “Sin perder de vista que estamos enseñando un idioma, podemos hacerlo a través de la literatura o enseñar literatura como un componente más del idioma, ver, siguiendo a Sitman y Lerner (1996), el aprendizaje del lenguaje y la literatura como dos aspectos de una misma actividad” (Sáez, 2011: 59). Es decir, frente a los autores que defienden que la literatura es un medio para aprender el lenguaje, se puede introducir la noción de que el lenguaje puede verse como un vehículo para aprender literatura.

#### 1.4 La literatura y el lenguaje

La razón por la cual se dice que la literatura es una muestra “auténtica” de lengua es porque realmente no está escrita para enfocarla a la didáctica de lenguas, sino que está destinada a ser leída por nativos. Aunque primeramente pueda parecer que esto es una dificultad añadida, realmente se les está presentando a los alumnos usos nuevos del lenguaje que quizás no podrían haber conocido siguiendo un libro de texto destinado a la enseñanza de lenguas extranjeras. Como Albaladejo García (2007: 8) destaca, por una parte, los textos literarios cuentan con una *riqueza lingüística* característica difícil de encontrar en otras formas de *input*. Por otra parte, en los textos literarios se dan con mayor frecuencia estructuras sintácticas, variaciones de estilo y recursos para conectar ideas que pueden ser realmente útiles para los estudiantes en su uso cotidiano del lenguaje.

Autores como Granero Navarro (2017: 66) ponen énfasis en el hecho de que los textos literarios nos permiten “trabajar las cuatro destrezas mediante actividades que desarrollen la competencia comunicativa en todos sus aspectos”. Además, trabajan los contenidos lingüísticos presentando a los estudiantes “el valor connotativo e inferencial del lenguaje” y ayudando a desarrollar su capacidad para interpretar el lenguaje. Por otra parte, trabajan la competencia discursiva a través de las marcas de coherencia y cohesión. Por último, trabajan las competencias sociolingüística y cultural, ya que los estudiantes deben reconocer “diferentes registros lingüísticos y situaciones de uso” y además requiere que adquieran conocimientos sobre manifestaciones culturales.

La literatura no solo aporta ventajas a la hora de trabajar la competencia comunicativa, además enseña a los alumnos a interpretar los significados denotativos y connotativos y a enfrentarse a diferentes tipologías textuales y variedades de registro. También hay que recalcar que los estudiantes aprenderán vocabulario y expresiones en contexto, bien que sean relativos al propio texto o al contexto histórico y cultural de la obra. A modo de conclusión, Albadalejo García (2007: 8) propone que “podemos decir que la literatura ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del alumno de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica e integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales”. Mediante estos avances en el aprendizaje, el estudiante será capaz de interpretar otros textos con los que pueda enfrentarse en su vida diaria con menor esfuerzo. No se puede pretender que todos los textos a los que el alumno vaya a enfrentarse de manera permanente sean situaciones comunes sin estructuras elaboradas que no requieran interpretación; por ello, necesitan herramientas para saber descifrar esa realidad e interpretarla correctamente.

### **1.5 La literatura y la cultura**

El componente cultural está muy presente en los textos literarios. En el momento en el que un estudiante comienza a hablar una lengua extranjera, se convierte en un hablante intercultural, así que es necesario trasladarle conocimientos sociales y culturales. Por lo tanto, la literatura no se introduce en el aula solamente como medio para aprender

lengua, sino debido a su riqueza e interés cultural: “cuando hablamos de la explotación de textos literarios en el aula no nos referimos a su uso como mero pretexto para el aprendizaje o la ejercitación de aspectos formales” (Jiménez Calderón, 2013: 1). Evidentemente, el aspecto lingüístico y el cultural no se excluyen, con lo cual la literatura puede trabajar ambos ámbitos a la vez. Por tanto, como señala Albaladejo García (2007: 5):

la presencia de la literatura en los programas de E/LE, y más concretamente en las programaciones con un enfoque comunicativo como lo es el del Instituto Cervantes, no solo no interfiere con su metodología, sino que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en su componente lingüístico y en su dimensión sociocultural, en la adquisición de experiencias en las que los alumnos “deben reconocer las similitudes y las diferencias entre sus propias ideas, valores y conceptos y los de la cultura del grupo social de la nueva lengua, de modo que la comunicación se vea facilitada por un adecuado entendimiento intercultural” (García Santa-Cecilia, 2000: 44).

Podría decirse que la literatura forma parte del componente cultural al que hace referencia el MCER: “la literatura como manifestación artística de la cultura española e hispanoamericana es un referente cultural en sí misma, al mismo tiempo que es un medio para acceder a otros de los inventarios del componente cultural” (Giralt Lorenz, 2009: 116). Además, presentar una obra con su autor y movimiento literario ya le proporciona al alumno datos culturales relevantes en la lengua meta. Por tanto, la literatura funciona como medio y como fin para adquirir nociones culturales, históricas y sociales de la lengua meta; es decir, la literatura presenta un referente cultural que va más allá del propio escrito.

Hay quien se cuestiona si es apropiado que los textos para trabajar en el aula contengan referencias a la historia o cultura del ámbito en el que se basa la obra. Hay que ser conscientes de que las circunstancias culturales o sociales de una obra se ven reflejadas en ella en mayor o menor medida, con lo cual no habría motivo para evitarlas. La literatura proporciona acceso a datos culturales del mundo hispánico que quizás no sean fácilmente asequibles para el alumnado de otra manera y que resultan ser de gran

importancia a la hora de comprender ciertos aspectos de la lengua meta. De hecho, esta función ilustrativa de la cultura de la lengua meta no solo se ve reflejada en la literatura puramente realista o histórica, sino que incluso los elementos ficticios pueden proporcionar datos relevantes sobre la época y entorno en la que la obra fue escrita:

De la obra literaria interesa sobre todo su sentido, la profundidad de sus temas y, en definitiva, aquello que la convierte en singular y que permite considerarla como parte de contenidos culturales significativos de una comunidad de hablantes. Para que la obra penetre de manera realmente efectiva en el acervo del estudiante, es prioritario que este la comprenda en el sentido más amplio posible; es decir, que esa obra cambie, de algún modo, su percepción del mundo. (Jiménez Calderón, 2013: 2)

Desde el punto de vista cultural, el profesor tendría que tener en cuenta que los alumnos no tienen por qué conocer las circunstancias históricas y culturales relativas a la obra. Esto quiere decir que debería introducir dichas nociones de manera explicativa, dado que se trata de información relevante para entender el texto. Autores como Granero Navarro (2017: 66) defienden que los estudiantes deberían alcanzar los niveles de conocimiento de un hablante nativo: “No hemos de olvidar tampoco que muchas veces nuestros alumnos carecen de información relevante sobre el texto y su contexto, por lo que el profesor debe proporcionársela para que pueda enfrentarse a su lectura con la misma información con la que contaría un hablante nativo.” No obstante, esta afirmación parece problemática, dado que presupone que los hablantes nativos de la lengua meta conocen las circunstancias históricas relativas a la obra, cuando, en la realidad, no suele ser así.

Sin embargo, otros autores como Jiménez Calderón (2013: 2) defienden que los contenidos para trasladar al aula de E/LE no tendrían que diferir de aquellos que deberían ser trasladados a un aula de alumnos nativos: “Se dirá, con razón, que eso mismo es lo que se pretende alcanzar, en muchos casos, con alumnos nativos; la diferencia con estudiantes de E/LE estriba, entonces, en los métodos y estrategias que empleamos para cumplir el objetivo.” Por ello, como docentes hay que tener en cuenta que el enfoque con el que se deberán plantear estos aspectos culturales a los alumnos de



E/LE podría variar en función de su procedencia, ya que su nivel de conocimiento del contexto de la obra puede variar según su origen o educación previa. No se puede generalizar que todos los alumnos que compartan parte del contexto literario de la obra lo conozcan lo suficiente como para comprenderla, ni tampoco que, por ser de una cultura ajena, vayan a ignorarlo por completo. Sin embargo, sí hay que tener en cuenta hasta qué punto lo conocen o ignoran.

Ciertamente, hay que presentar a los alumnos los datos culturales e históricos relevantes para la comprensión de la obra sin darle demasiada importancia a su procedencia, pero siempre teniendo en cuenta que su cultura de origen será distinta a la de la lengua meta y por tanto sus referentes culturales también lo serán. Esta problemática dará pie a trabajar la interculturalidad, lo que desarrollará su *competencia literaria*: “la capacidad para extraer de un texto literario su sentido profundo para aplicarlo a la propia perspectiva” (Jiménez Calderón, 2013: 2). Así, el alumno podrá comparar su cultura de origen con la presentada en el aula y podrá reflexionar críticamente sobre puntos en común relativos a los valores y hechos históricos que pueden diferir o coincidir.

Por ello, no se puede observar un texto literario como una fuente cuya única función es aumentar la competencia lingüística del alumno, sino que se debe presentar como un recurso para forjar toda una red de conocimientos lingüísticos y extra-lingüísticos que el alumno necesitará para que sus conocimientos del idioma puedan ser aplicados correctamente y para comprender el contexto más allá de lo puramente semántico:

...una serie de conocimientos variada que abarca desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario; asimismo, involucra destrezas tanto de interpretación, como de creación que, al igual que los conocimientos, remiten transversalmente a muchos otros conceptos y áreas del saber. Esta peculiaridad debería ser tenida en cuenta por los programadores de cursos y por los diseñadores de material. (Sanz Pastor, 2006: 18)

Entonces, las actividades con los textos no deberían estar únicamente basadas en el significado más obvio que se pueda deducir de ellos, sino que hay que guiar al alumno para que comprenda todas las capas de significado que hay detrás de una primera lectura; lo que supone ahondar en el contexto literario, histórico y social de la obra. Como plantea Luján-Ramón (2013: 5):

Se trata, en resumen, de convertir al estudiante en un lector y escritor competente, crítico con aquellos textos a los que se enfrenta, sean orales o escritos, a través del desarrollo de las cuatro destrezas básicas, incidiendo en la lectura desde una perspectiva de desarrollo de estrategias cognitivas para una lectura crítica; es decir, el desarrollo de la lectura comunicativa (Caro Chastain, 1988). De este modo, se consigue un proceso activo dentro del aula, que consiste en desentrañar las claves culturales, situacionales, discursivas y temáticas de los textos, y en preparar a los alumnos para superar las dificultades que puedan surgir, es decir, la lectura como “una destreza pragmática y cognitivamente activa” (Denyer, 1999).

En cuanto a la elección de la obra desde este punto de vista, siempre es pertinente que sea de un peso cultural y literario importante: “Si lo que se persigue, (...), es obtener rendimiento de la potencia cultural –en su más amplio sentido– del texto, es lógico escoger una obra consolidada que asegure contenidos culturales de gran alcance” (Jiménez Calderón, 2013: 2). Hay que tener en cuenta que, si vamos a dedicar parte de una asignatura a la enseñanza de una obra en concreto, deberíamos elegir una que sea significativa para que los alumnos puedan aprovecharse de su resonancia en la literatura. Además, si trata sobre temas históricos o culturales que hayan sido de gran importancia en el mundo hispánico, siempre habrá otras producciones culturales, como documentales, películas o entrevistas, que puedan acompañar su exposición y explicación en el aula. Teniendo en cuenta todos estos factores, *La casa de los espíritus* se presenta como una buena elección para llevar al aula, puesto que no solamente es una de las obras más leídas de la narrativa hispánica contemporánea, sino que los acontecimientos culturales e históricos que representa han tenido una gran repercusión en el mundo occidental.

### 1.6 Problemas frecuentes al acercar la literatura al aula

Uno de los mayores miedos a los que se enfrentan los estudiantes es pensar que su nivel de lengua nunca será lo suficientemente bueno como para poder hacer frente a la lectura de los textos de manera satisfactoria: “Esta premisa anula la posibilidad de adquirir los dos primeros objetivos que atañen a la competencia literaria: el hábito y el disfrute” (Iriarte Vañó, 2009: 191). Además, se trabaja con los textos bajo la falsa creencia de que el uso del diccionario solucionaría todas las dudas provocadas por el texto: “Se equivoca al centrar todo el problema en la lengua, siendo que, la mayoría de las veces, le faltan datos técnico-literarios y culturales para interpretar y comprender los textos” (Iriarte Vañó, 2009: 191), cuando, en realidad, el origen del problema en muchas ocasiones es la falta de conocimientos sobre el ámbito cultural y social de la obra.

Por su parte, los profesores carecen en muchos casos de la formación necesaria para acercar la literatura al aula. Gran parte de las estrategias que se siguen para explicar textos literarios a estudiantes de una lengua extranjera se centran sobremanera en las dificultades que puede presentar la lengua y no en el conocimiento cultural del cual los estudiantes carecen: “No contar con los conocimientos compartidos implica una enseñanza unilateral y presupone, de nuevo, equivocadamente, que el aprendiz parte de un conocimiento cero” (Iriarte Vañó, 2009: 191). Podemos decir inequívocamente que existe una falta de conocimientos sobre cómo acercar el ámbito cultural al aula para explicar los textos literarios. Sin estas explicaciones, los alumnos carecerán de la información necesaria para poder interpretar los textos e interiorizar su significado. Por ello, las tareas que consistan en reinterpretar lo tratado en el texto no podrán ser realizadas satisfactoriamente. Además, la sensación de los alumnos de no tener el nivel adecuado para comprender la novela se verá incrementada y repercutirá en el abandono de la lectura y las actividades correspondientes.

### 1.7 El texto narrativo en el aula de E/LE

La narrativa es el género que tiene más permeabilidad de lo histórico, sobre todo si hablamos de la novela del post boom: “La novela, y más concretamente la novela del

último tercio del siglo XX, es un género literario más o menos conocido dentro de los amantes a la literatura de cualquier país, y su lectura predomina sobre otros géneros como el teatro o la poesía” (Moyano López, 2008: 94). Además, permite más contexto y las asociaciones ideológicas afloran en mayor medida. A través de la narrativa, se pueden ver diversos eventos históricos dotados de su entorno y de manera accesible en la actualidad. Como es evidente, estas condiciones harán que los alumnos tengan diferentes dudas causadas por el desconocimiento de muchos aspectos ajenos a su propia cultura, incluyendo el léxico. No podemos ignorar que las dudas léxicas también pueden verse generadas por la ignorancia de términos relacionados con determinados aspectos históricos desconocidos, de manera que un diccionario no sería suficiente para resolver dichas dudas.

Muchos manuales y docentes plantean actividades que tienen como único fin trabajar la comprensión lectora de los alumnos. Incluso aquellos docentes que defienden que la literatura sirve para mucho más que eso abogan por crear actividades que trabajen las cuatro destrezas lingüísticas, dejando de lado la competencia cultural y la pragmática que también se contemplan en el MCER. No obstante, este tratamiento del texto literario ignora los muchos otros aspectos que la literatura aporta a los estudiantes. Como resulta evidente, el planteamiento ideal de una unidad didáctica sobre literatura debería ser más amplio, incluyendo temas sobre cultura o historia directamente relacionados con el texto. El guion de actividades propuesto por muchos autores, aunque cada parte recibe diversas nomenclaturas, es el siguiente (Alonso Cortés, 2011: 7-8): actividades de contextualización, preparación o encuadre, actividades de descubrimiento y comprensión y actividades de expansión.

Como se puede observar, es posible integrar la competencia lingüística y la cultural en una misma unidad didáctica. Con este enfoque se puede comprobar que no solo es importante saber qué trabajar con los alumnos para que el estudio del texto sea lo más fructífero posible, sino que también hay que prestar atención al cómo. Despertar el interés de los alumnos hacia una obra que a primera vista puede no atraerles o que incluso pueden no conocer también es un elemento clave en el aula. Si partimos del hecho de que los alumnos normalmente se enfrentan al texto literario con cierto miedo a no ser capaces de entenderlo, es conveniente que se les presente una unidad didáctica en

la que se trabajen de manera clara, directa y eficiente todos los aspectos de la obra que puedan no conocer.

## 2. La literatura hispanoamericana en el aula de E/LE

La presencia de la literatura hispanoamericana en el aula de E/LE es de imperiosa necesidad, ya que configura gran parte del corpus literario escrito en español: “la lengua que enseñamos no es el patrimonio de un solo país sino de muchos” (Sitman y Lerner, 1994: 227). Si bien es cierto que desde ciertas perspectivas puede parecer que el mundo de las letras hispánicas gira en torno a la literatura escrita por autores españoles, no se puede ignorar el peso cultural y el prestigio que representa en el mundo occidental la literatura procedente de Hispanoamérica:

En el caso de una lengua extranjera –y del español más específicamente–, el referente cultural se amplía de manera significativa puesto que se trata del ámbito hispanoamericano en su totalidad. Prueba de ello es el hecho de que América Latina y su literatura están apareciendo cada vez más en los manuales de estudio de E/LE. (Sitman y Lerner, 1994: 227)

La literatura no sirve solo como vehículo para llevar una lengua al aula, sino para ver representaciones de la realidad cultural e histórica de su lugar de origen. Trasladar textos de escritores hispanoamericanos al aula no solo es interesante desde el punto de vista narrativo o literario, sino que nos permite mostrar a los alumnos el mundo hispanoamericano, tan variado como es. El acercamiento de muestras de literatura hispanoamericana al aula no sirve únicamente para forjar la competencia literaria de los alumnos, sino que la competencia sociohistórica también se verá reforzada, puesto que es difícil entender una producción literaria fuera del contexto en el que tiene lugar:

En la literatura es donde mejor se registra la idiosincrasia cultural, donde se ve cómo la mentalidad entrama el acaecer personal con el colectivo, cómo los procederes empíricos se imbrican con las inclinaciones imaginarias, cómo la subjetividad se relaciona con la realidad externa. (Bong Seo, 2010: 4)

La elección del texto debería basarse en su importancia dentro del canon literario, debido a que las asignaturas no suelen disponer de la suficiente cantidad de horas como para llevar al aula muestras de todas las obras de importancia. A su vez, el peso que tiene la literatura hispanoamericana en el aula también es causa de un problema al que se tiene que enfrentar el profesor, que es la elección de un texto que sea significativo literaria y culturalmente para la literatura en español, además de que sea suficientemente concreto como para dar cuenta de un aspecto histórico o cultural determinado:

“América Latina a través de la literatura” suena a “misión imposible”; si no imposible, muy difícil, al menos. ¿Qué elementos, características y condiciones son las que se han de tomar a la hora de seleccionar el material en ese infinito mundo literario latinoamericano? ¿Canon literario? (Lilón, 2010: 21)

Desde el punto de vista lingüístico, los alumnos se enfrentan a diferentes muestras de lenguaje que no serían fácilmente accesibles para ellos de otra manera, dado que, normalmente, aprenden la variedad de español que impera donde estén estudiando por motivos de proximidad geográfica o de prestigio. Como es lógico, escoger una obra que no representa la variedad lingüística que ellos estudian supone ciertas ventajas lingüísticas: “De este modo, el estudiante se ve expuesto a diversas variedades dialectales, distintos registros, diferencias léxicas y sintácticas regionales, particularidades idiosincráticas” (Sitman y Lerner, 1994: 227). Además, con dicha representación de variedades lingüísticas, ayudamos a componer el panorama de pluralidad lingüística del español de manera realista, trasladando a los alumnos la idea de que no existe un español homogéneo presente en todas las zonas hispanohablantes:

Al explicitarle esta heterogeneidad al estudiante, contribuimos –esperamos– a disolver el prejuicio tan difundido que considera al mundo hispanoparlante como un bloque homogéneo. Insistimos, se trata de demostrar la relación dialéctica entre los distintos caminos que han adoptado los países de Hispanoamérica a partir de una misma raíz histórico-cultural común, que les sigue uniendo y, en gran medida, continúa gravitando sobre su identidad a pesar de la diversidad. (Sitman y Lerner, 1994: 227)

Presentar a los alumnos una nueva realidad lingüística que no es la regla que se da a conocer en los manuales o la variedad que habla el profesor puede ser una ventaja a la hora de adquirir nuevas maneras de interpretar el lenguaje: “En muchos casos el único *input* que reciben nuestros alumnos viene del manual y de nosotros mismos” (Moyano López, 2008: 83). Aunque pueda parecer que esta nueva realidad lingüística es una dificultad añadida al análisis de la obra, realmente no estamos presentando un código lingüístico nuevo, sino ciertas variedades dialectales que, en el caso de que manifiesten alguna dificultad, pueden solventarse fácilmente. Además, esto no tiene por qué distraerlos del tema principal de la obra:

Una vez que el lector entra en el mundo del texto, este se siente atraído hacia la historia que se desarrolla, cómo piensan, sienten y actúan los personajes, de modo que los aspectos formales del sistema lingüístico de la lengua que está estudiando pasan a un segundo plano, y el desarrollo y desenlace final del relato pasa a ser el centro de atención. (Moyano López, 2008: 83)

No podemos suponer que proponer que los alumnos lean una obra que representa una época y sociedad en concreto no plantee ciertos desafíos, incluidos los lingüísticos. Aun así, tampoco debemos pensar que vaya a ser una fuente de más problemas, dado que, incluso en una obra que esté escrita según la regla que ellos están estudiando, pueden encontrarse con dificultades léxicas o semánticas. Por otro lado, no existe riesgo de que los alumnos se vean confundidos por otra muestra de lenguaje diferente a la que ellos están acostumbrados, puesto que como estudiantes de español tienen que ser conscientes de la variada realidad lingüística del panorama hispanohablante.

## 2.1 La nueva novela en el aula de E/LE

Aunque existan visiones distorsionadas y erróneamente se relacionen los narradores hispanoamericanos de todo el siglo XX con el boom, la nueva novela (a partir de 1975) representa ya un panorama cambiado: “Las obras de la nueva generación fueron más rápidamente aceptadas; sin embargo ellos intentarán hollar nuevos caminos a pesar de

que el público reclamara novelas del mismo corte que las de los narradores precedentes” (De la Fuente, 1999: 242). Supone, por tanto, una ruptura con la tradición literaria mediante la cual los autores buscaban contar historias. En el caso de esta nueva generación posterior a lo que se puede identificar como la corriente más popular de la narrativa hispanoamericana, el auge en los medios de comunicación y servicios de difusión de noticias sirve como ayuda para que aquellos acontecimientos que tratan los nuevos textos tengan más repercusión mundial, lo que provoca que esta nueva realidad llegue al resto del mundo a través de los canales de noticias y de los textos escritos por estos nuevos narradores:

Esta generación de narradores posteriores a los del boom será, como explica Antonio Skármeta, la que primeramente se encontró frente a los medios de comunicación de masas y a una serie de acontecimientos sociales y políticos que propiciarán una nueva visión de la realidad hispanoamericana. (De la Fuente, 1999: 243)

Estos autores intentaban representar la realidad hispanoamericana siguiendo las nuevas técnicas de la teoría literaria moderna desde la última década de los sesenta, lo que atrajo al público desde un primer momento, aunque todavía se buscaba que la literatura siguiese el cauce de la corriente anterior. Sin embargo, hay autores que defienden que no existe tal diferencia entre el boom y el post boom:

Quizá los escritores que han sido alineados bajo ambos mimbres cuenten con tantas diferencias para establecer esa definitiva distancia. Algunos autores del “post-boom” escriben en los sesenta y quedaron excluidos del “boom” por razones extraliterarias, mientras que las nuevas actitudes que muestran los jóvenes contaminan las obras de aquellos novelistas totalizadores que, tras una moda pasajera aún anclada en la modernidad, se dejan arrastrar por las tendencias que habían sido marcadas por Borges (quien viajó al futuro literario y trajo para la literatura, como Wells en su máquina, una flor que ha germinado y perdurado) y el posmodernismo internacional. (De la Fuente, 1999: 240-241)

Este impacto que supone el alcance de las noticias que ocurren en Hispanoamérica hasta diversas partes del mundo hace que la narrativa que trata estas



obras sea más asequible, conocida y valorada no solamente estilísticamente, sino también por el peso cultural e histórico que tiene en el mundo: “A través de los textos literarios se les puede transmitir a los alumnos los códigos sociales y de conducta de la sociedad donde se habla la lengua meta y de esta forma entender mejor la forma de vida del país” (Moyano López, 2008: 82). Por ello, los alumnos pueden tener ciertos conocimientos previos sobre los temas tratados en las obras aunque sea de forma muy superficial.

Evidentemente, no podemos suponer que los alumnos vayan a conocer los temas que la obra trata o propone, pero el hecho de que el auge de los medios de comunicación haya contribuido a su difusión también implica que la información relativa a ese momento histórico, obra u autor sea más accesible para los estudiantes, ya que, en comparación con el boom, los nuevos narradores alcanzaron pronto fama internacional:

La nueva novela parte de una ruptura con la narrativa tradicional, allá por los años cuarenta, y encuentra su definitiva consagración con la internacionalización de la obra de esos autores que –sin abandonar absolutamente el experimentalismo pero declinando su intención de crear más “novelas totales” – buscan diferentes salidas a la situación literaria generada por los escritores del llamado “boom”. (De la Fuente, 1999: 239)

La nueva novela registra una mayor presencia de lo histórico (“La totalización y el mito han sido sustituidos por la narración de lo real y por lo cotidiano” [De la Fuente, 1999: 239]) y es narrada por personajes que antes no eran protagonistas de obras literarias. Esto contribuye a que el lenguaje sea más coloquial: “las historias narradas son protagonizadas por personajes, en general débiles, antes habitualmente excluidos de la literatura. Por eso también se adopta la jerga popular, diferentes hablas locales o giros propios de determinadas clases o edades” (De la Fuente, 1999: 239). Este aspecto hace que llevar textos de la nueva novela al aula de E/LE pueda resultar conflictivo, puesto que los alumnos seguramente no conozcan ciertos términos coloquiales de uso concreto; sin embargo, siempre puede recurrirse a un diccionario adecuado para solventar las dudas sin que resulte en un problema de gran importancia.

A la hora de trasladar un texto del post boom al aula, no solo tenemos que tener en cuenta su reputación literaria, sino la conveniencia de que se represente algún aspecto histórico o cultural, dado que estamos mostrándoles una cultura, hasta el momento, ajena a los alumnos. Por ello, la nueva novela o el post boom es una buena elección, ya que se reconsidera el concepto de historia y se le da presencia dentro del texto.

Sin embargo, no sirve solamente con aportar datos históricos para que los estudiantes comprendan las obras, ya que la teoría literaria es la base para poder analizar una novela, así que habrá que proporcionar a los alumnos ciertos conceptos literarios para que sean capaces de desentrañar el mensaje del texto con eficacia: “No obstante, hacen falta las herramientas teóricas necesarias para que un estudiante pueda aplicarlas en otros textos y continuar involucrado en el estudio literario” (Castillo, 2004: 251). Se busca, pues, que la literatura no sea vista simplemente como un medio para aprender lengua, sino como un objeto en sí mismo dejando de lado la visión pasada que se tenía de la literatura en el aula de lenguas extranjeras y dándole importancia a las nuevas perspectivas que destacan la necesidad de conocer el corpus literario de una lengua:

La necesidad de partir de la historia para tomar, recuperar de ella, aquellos aportes que los escritores o bien la obra misma, las críticas, las opiniones individuales o los movimientos y escuelas literarias pueden aportar y resultar de vital importancia para la conformación de una propuesta de enseñanza de lo literario, sin olvidar que desde esta propuesta pueda llegarse a la concepción de un modelo pedagógico que tome como elemento primordial el discurso mismo de la literatura. (Castillo, 2004: 252)

Es importante matizar la relación entre literatura e historia, ya que cuándo, dónde y bajo qué circunstancias se crea una obra también tiene relevancia a la hora de analizarla:

Sin embargo, el concepto de historia debe ampliarse y no limitarse solamente a los aportes de un escritor o un movimiento literario. El discurso es exterior pero abarca otros aspectos muy importantes como el por qué se escribe lo que se

escribe, quién tiene derecho o no a hacerlo, la relación con el poder y otros factores importantes. (Castillo, 2004: 252)

Con ello, se busca que los estudiantes de español como lengua extranjera sepan analizar obras literarias con las herramientas necesarias y que, además, aumenten su capacidad lectora. Enseñar a los estudiantes a analizar el contexto histórico de una novela también forma parte de enseñar literatura, puesto que, por un lado, conocer los referentes históricos podría despertar su interés por la lectura y, por otro lado, descubre la capacidad que tiene la literatura para transmitir mitos y contenidos sociohistóricos.

## 2.2 Realismo mágico y *feminismo mágico*

El realismo mágico es una tendencia nacida a mediados del siglo XX que cubre varias artes, como la literatura y la pintura; de hecho, el término comenzó a ser utilizado para describir pinturas por el crítico alemán Franz Roh: “Roh indica que el misterio no desciende al mundo representado, sino que se esconde y palpita tras él” (Planells, 1988: 9). No fue hasta la década de los 30 cuando se empezó a utilizar en referencia a la literatura hispanoamericana: “Esta nueva actitud literaria se perfila hacia los años 30 y habrá de alcanzar su punto culminante después de la aparición de la *Antología de la literatura fantástica* (1940) de Jorge Luis Borges, Adolfo Bioy Casares y Silvina Ocampo” (Planells, 1988: 9).

Dichas características consisten en la introducción de elementos mágicos, irreales y sobrenaturales dentro de la vida cotidiana: “La fabulación del artista, entonces, crea otros medios de expresión, abre horizontes nuevos a la imaginación” (Ianni, 1986: 5). Además, no resultan fuera de lugar y son aceptados por los personajes como hechos normales:

Sin embargo, digamos, que en aquellos años en que Roh acuñaba en Europa el término realismo mágico, el ensayista peruano José Carlos Mariátegui (1894-1930), sostenía que, tanto lo real como lo ficticio conviven de manera tal que resultan inseparables; se contrastan y complementan como el *yin* y el *yang*. (Planells, 1988: 10)

No obstante, la introducción de elementos mágicos dentro de la narración no pretende ser un camino de evasión de la realidad: “Observado desde este ángulo, el realismo mágico no pretende crear universos imaginarios, en los que uno pueda refugiarse y eludir así la realidad cotidiana” (Planells, 1988: 10), sino que busca otra forma de expresarla y mostrar una nueva actitud hacia ella: “el escritor se enfrenta a la realidad y trata de desentrañarla, de descubrir lo que hay de misterioso en las cosas, en la vida, en las acciones humanas” (Planells, 1988: 10). De hecho, hay críticos que defienden que el realismo mágico es la única vía para narrar la realidad hispanoamericana de manera fiel: “para dar sentido a la realidad americana se necesita una dimensión ilusoria, una fantasía o un mito” (Planells, 1988: 11), puesto que se ve el mito como parte inseparable de Hispanoamérica.

Sin las explicaciones pertinentes, la presencia del realismo mágico en la obra puede llegar a ser un pequeño obstáculo en la lectura de la misma, dado que puede que los alumnos no estén familiarizados con este movimiento. En *La casa de los espíritus*, la magia y lo sobrenatural se intercalan con la realidad histórica que intenta representar la autora, de manera que puede ser difícil discernir qué es real y qué es fantástico para un lector que no tenga un nivel alto de español. Existe un vínculo inseparable en la obra entre lo fantástico, que cala en la narración como si fuese parte de la realidad histórica, y los hechos que la novela narra. Sin embargo, precisamente porque puede representar un desafío para los estudiantes, les ayudará a trabajar su competencia lectora para interpretar y analizar textos, a la vez que reforzará su competencia pragmática y literaria.

El *feminismo mágico* es un subgénero del realismo mágico surgido de una mayor participación de la mujer en la literatura, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Con ellas, llegó una reacción contra el sistema patriarcal y la presencia de la mujer se vio incrementada y mejorada, puesto que ya no se presentan como objetos dominados, sino como personas con poder sobre su vida:

Hemos aprendido que la invisibilidad no significa inexistencia, que la mudez esconde multiplicidad de voces, que en los exilios germinan los regresos. Enfermas de porfiadas nos hemos dado a la tarea de desenterrar, de mostrar, de

estudiar, de instalar donde corresponde lo escrito por las mujeres. (Pinto, 1992: 55)

A través de esta nueva perspectiva, las autoras se atrevían a tratar temas que antes eran considerados tabú, como los derechos reproductivos de las mujeres, los nuevos modelos de familia o las ambiciones del sector femenino; no solo como un nuevo enfoque literario, sino como una nueva manera de ver el mundo fuera de las construcciones patriarcales que supeditaban a las mujeres al poder del hombre. Cabe destacar a autoras como Isabel Allende con *La casa de los espíritus* (1982) o Laura Esquivel con *Como agua para chocolate* (1989) como las principales precursoras de este movimiento en Hispanoamérica, donde imperaba el machismo y las mujeres rara vez tenían poder para tomar sus propias decisiones.

### **2.3 *La casa de los espíritus* e Isabel Allende en el aula de E/LE**

La presencia de Isabel Allende en el aula de E/LE está más que justificada, puesto que forma parte del selecto grupo de escritores de narrativa hispanoamericana contemporánea de éxito: “Cualquier estudiante de español debe tener unos conocimientos mínimos de literatura española e hispanoamericana y conocer a autores tan famosos como García Márquez, Vargas Llosa, Martín Gaité, o Isabel Allende” (Moyano López, 2008: 94). El planteamiento de esta novela en el aula de E/LE supone tener que prestar atención a varios frentes. Por un lado, el componente histórico-cultural es crucial para el entendimiento de la obra. El tratamiento de la política y de la historia se plantea desde un punto de vista crítico y directo, como es usual en la época en la que se escribió la novela:

Como la Historia ha terminado se vuelve a ella para revisarla y, (...), para modificarla. Hay quien considera la década de los setenta la época de apogeo de la novela política y sus variantes, testimonial, histórica y periodística —y en particular la novela de dictador—, aunque, si se advierte más detenidamente, se prolonga hasta los años noventa. (De la Fuente, 1999: 255-256)

Aunque Isabel Allende nunca llega a mencionar en la novela que la historia transcurre en Chile, sí es fácilmente identificable que se trata de la lucha de fuerzas entre el presidente Allende y la ascensión al poder del dictador Augusto Pinochet; además de que la propia autora lo ha reconocido en diversas ocasiones.

Trasladar esta parte de la historia a la clase no tiene por qué ser demasiado complicado, teniendo en cuenta que es una época de la historia contemporánea que tuvo repercusión más allá de las fronteras de Chile, ya que, tanto en la presidencia de Allende como en la dictadura de Pinochet, fueron varias las potencias mundiales que se vieron involucradas, bien apoyando a Allende o bien intentando alejarlo de la presidencia. Por ese motivo, llevar esta parte de la historia de Chile a la clase podría hacerse a través de la obra con ciertas aclaraciones por nuestra parte.

Dado que Isabel Allende narra la realidad política de Chile y las tensiones entre derecha e izquierda, tanto en las esferas más altas como en las clases más pobres de la sociedad, así como la historia de una familia, no existe un aspecto en el cual el realismo mágico reverbere más que en otros. El lector tiene que hacerse cargo de los elementos que configuran la narración como parte de la trama histórica y de los que sirven para desafiar los límites de la realidad.

Como consecuencia de estos dos factores ya mencionados, el apartado lingüístico y el histórico, sería ideal que los alumnos tuviesen una competencia lingüística, cultural y literaria lo suficientemente altas para poder interpretar la obra con los recursos suficientes. Cabe, además, resaltar que con *La casa de los espíritus* comienza un momento cumbre para el feminismo en la literatura hispanoamericana:

Parece evidente e incuestionable el hecho de que la aportación más valiosa original a la llamada literatura del post boom ha consistido en una serie de obras escritas por mujeres, jóvenes unas y otras no tanto, que han irrumpido en el panorama continental e internacional con fuerza desconocida desde los años sesenta. Un fenómeno cuyo punto de arranque podría situarse en la aparición en 1982 de *La casa de los espíritus* de Isabel Allende. (Salvador, 1995: 165)

Todos estos elementos parecen indicar que el grupo meta adecuado para la lectura y análisis de esta novela es el nivel C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, debido a la complejidad de ciertas estructuras lingüísticas. Además, está compuesto por alumnos universitarios, puesto que se precisa de cierta madurez intelectual para poder analizar la obra en toda su extensión, y debido a que es necesario que los estudiantes dispongan de una red de conocimientos previos que no pueden adquirirse de otra manera.

## UNIDAD DIDÁCTICA

### *La casa de los espíritus* en el aula de E/LE: literatura e historia

#### GUÍA PARA EL PROFESOR

La unidad didáctica que sigue trata la aproximación de la literatura hispanoamericana del post boom al aula de español como lengua extranjera, concretamente de la obra *La casa de los espíritus* de Isabel Allende. El aula será, entonces, un lugar para aprender conceptos literarios pero también históricos y socioculturales. Además de formar parte del canon literario del post boom, es una de las novelas con elementos de realismo mágico más reconocidas en la actualidad.

Esta novela narra la presidencia de Salvador Allende y sus efectos en la sociedad de un país aún rural e introduce la posterior dictadura de Augusto Pinochet uniendo realidad y ficción. Asimismo, los aspectos culturales producto de la lucha de poderes también se ven reflejados en la unidad didáctica. Se trabajará, a través de la literatura, la figura de ciertas personas con una gran repercusión en la historia de Chile. Igualmente, el estudio de la novela se verá reforzado con el complemento de otras manifestaciones literarias de gran importancia y obras culturales como documentales o entrevistas.

#### GRUPO META

El grupo para el que está enfocada esta unidad didáctica tiene un nivel C1 de español certificado según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. El nivel adecuado de lengua para la comprensión de esta unidad es el de *Dominio*



*operativo eficaz*, ya que se necesita un muy buen manejo del idioma para poder comprender todos los matices de la obra, así como la complejidad de la narración.

---

|                        |                               |   |
|------------------------|-------------------------------|---|
| C (Usuario competente) | C1 (Dominio operativo eficaz) | Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. |
|------------------------|-------------------------------|---|

---

El número de alumnos ideal para el desarrollo de esta unidad sería de alrededor de 15, ya que permitiría, por un lado, la discusión en el aula sobre los temas propuestos y, por otro lado, no sería tan numeroso como para que las explicaciones o tareas a realizar se alarguen más de lo previsto por el profesor. El grupo estaría formado por alumnos extranjeros de diferentes nacionalidades que cursarían una asignatura específica de narrativa y sociedad hispanoamericana contemporánea en una universidad española con una oferta formativa específica para alumnos extranjeros, similar a La Casa de las Lenguas en la Universidad de Oviedo.

## **OBJETIVOS DIDÁCTICOS**

### CONOCIMIENTOS

- Conocer ciertas manifestaciones relevantes de la literatura de la lengua objeto de estudio, como la novela del post boom y del realismo mágico.
- Familiarizarse con la historia y la cultura de la lengua objeto de estudio, como es la historia de Chile previa a la presidencia de Salvador Allende y la situación en la que se encontraba el país, la repercusión de su llegada al poder y su influencia en la sociedad.

### HABILIDADES

- Desarrollar la capacidad de analizar una novela dentro de su ámbito literario a través de los diferentes rasgos presentes en ella.
- Pensar críticamente a la hora de analizar aspectos político-sociales.
- Apreciar la relación entre producciones audiovisuales, literarias o musicales creadas en su época y los acontecimientos que las propiciaron.

## **COMPETENCIAS**

### LITERARIA

Con el desarrollo de esta unidad didáctica, se busca que los alumnos trabajen su competencia literaria a través de producciones escritas originalmente en español para expandir sus conocimientos más allá de lo puramente lingüístico; no solamente como forma de estar en contacto con autores y obras de prominencia indudable, sino que también se apela a su capacidad de interpretar el texto y establecer conexiones con otras áreas del saber ya aprendidas previamente o durante la lectura y trabajo de la obra.

Así, los alumnos trabajarán diversas destrezas que les ayudarán a entender el texto más allá de lo puramente semántico, como su capacidad para interpretar textos y para relacionar lo leído con otras áreas de conocimiento como la historia o la cultura de la lengua meta. Finalmente, se espera que los alumnos sean capaces de enlazar sus conocimientos literarios, sus saberes interculturales y sus capacidades para comprender e interpretar los textos.

#### SOCIOHISTÓRICA

Se trabajará, además, la competencia sociohistórica a través de los acontecimientos históricos de Chile reflejados en la obra, así como los aspectos propios de la sociedad y la cultura chilenas, que también conforman una parte importante de la novela. Por ello, es conveniente que los alumnos conozcan a fondo el contexto histórico de la obra, que involucra desde las clases más bajas de la sociedad hasta la presidencia del país. Se busca con ello que los alumnos sean capaces de forjar una red de conocimientos sociohistóricos importantes en la lengua objeto de estudio para reforzar su competencia intercultural y así llegar a comprender el texto en profundidad.

#### LINGÜÍSTICA

Se ampliará y afianzará su conocimiento del español a través de la lectura e interpretación de la obra, así como con materiales adicionales audiovisuales, puesto que aunque los saberes extralingüísticos son de gran importancia, no se puede pasar por alto la necesidad de los alumnos de llegar a comprender e interpretar el lenguaje. Por ello, en esta unidad didáctica se trabajarán las diferentes destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita e interacción oral) a través de las diferentes actividades.

## **CONTENIDOS**

### LITERARIOS

Se trabajarán los rasgos del post boom, del cual la novela que es objeto de estudio en esta unidad es exponente, y también los rasgos del realismo mágico en relación con el texto y con la narración de los acontecimientos y la descripción de los personajes. En esta unidad didáctica, los contenidos literarios se ven reducidos para introducir los históricos, ya que al tratarse de una asignatura de narrativa, muchos de los aspectos literarios necesarios se habrán abordado con antelación y continuarán trabajándose en las unidades posteriores.

### HISTÓRICOS

Los contenidos históricos que se desarrollarán en esta unidad didáctica son los relativos a la subida del socialismo en Chile, la llegada al poder de Salvador Allende y el golpe de estado de Augusto Pinochet, así como los que se refieren a las reacciones de la sociedad ante dichos acontecimientos históricos y las obvias desigualdades entre las diferentes clases sociales y el ambiente rural y urbano.

### LINGÜÍSTICOS

Se trabajará un nivel de lengua C1 a través de la lectura de la novela, que, además, contiene conceptos y palabras de la zona y la época que el libro relata con las que el estudiante no tiene por qué estar familiarizado.

## METODOLOGÍA

El enfoque que se utilizará será el enfoque *comunicativo*, con el fin de mejorar la comunicación tanto oral como escrita del alumno en un contexto de lengua real. Para ello, tendrán que saber interpretar correctamente todos los elementos extralingüísticos del texto, como las expresiones o conceptos autóctonos de Chile que desconozcan. Con ello se pretende que la lengua sea un medio para adquirir todas las destrezas y conocimientos previamente citados para la completa comprensión de la novela. Como explica el Centro Virtual Cervantes:

La comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Por consiguiente, no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos –vocabulario, reglas, funciones...–; es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado. Para ello deben participar en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma. (Centro Virtual Cervantes (1997-2019). Enfoque comunicativo)

En el aula, se pondrán en práctica diferentes dinámicas para trabajar los contenidos propuestos, teniendo en cuenta que se buscará reforzar las cuatro destrezas, haciendo hincapié en las producciones escritas y orales, que estarán presentes en todas las actividades. Además, se enfocarán las actividades para que los estudiantes trabajen individualmente y también en parejas o grupos. Se pretende con ello que no solamente aprendan contenidos literarios o históricos, sino también a transmitir sus ideas de manera individual y a contrastarlas con los demás estudiantes.

## PLAN DE TRABAJO

Esta unidad didáctica tiene como duración 11 horas presenciales, que forman parte de una asignatura de 100 horas presenciales totales. Además de las horas

presenciales, la organización de la asignatura cuenta con 80 horas de trabajo autónomo no presencial por parte del alumno para la lectura de las obras y las tareas que deberán entregar.

La evaluación de esta unidad didáctica se basará en la participación activa y pertinente en el aula, la asistencia a clase y la entrega de actividades escritas propuestas en cada unidad al respecto de diferentes temas de las obras, tanto las que realizarán en el aula como la tarea final que podrán hacer en casa. Además, lo tratado en cada unidad didáctica es susceptible de formar parte del examen final de la asignatura.

|                                   |                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| <b>HORAS TOTALES PRESENCIALES</b> | <b>100 (SESIONES DE 1 HORA)</b> |
| <b>HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO</b>  | <b>80</b>                       |
| <b>TOTALES</b>                    |                                 |
| - LECTURA DE LAS OBRAS            | 40                              |
| - REALIZACIÓN DE TAREAS           | 40                              |

#### HORAS PRESENCIALES DE LA UNIDAD DIDÁCTICA: 11

Las horas presenciales ideadas para esta unidad incluyen la lectura en el aula de las explicaciones previas sobre la cultura, la historia y el movimiento literario (páginas 42-47) que comprende la novela, la explicación y la resolución de las tareas previstas para comentar en clase con su posterior debate y la visualización y audición de los diferentes materiales audiovisuales planeados para trabajar la obra en el aula.

#### HORAS NO PRESENCIALES DE TRABAJO AUTÓNOMO: 18

Las horas no presenciales planeadas para el trabajo autónomo de esta unidad comprenden la lectura y comprensión de la novela y la realización de los comentarios escritos que computarán dentro de la entrega de tareas globales de la asignatura:

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| <b>HORAS NO PRESENCIALES</b> | <b>18</b> |
| - LECTURA DE LA NOVELA       | 12        |
| - REALIZACIÓN DE TAREAS      | 6         |

**PLANIFICACIÓN DETALLADA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA**

|  |                                |
|--|--------------------------------|
| <b>HORAS TOTALES PRESENCIALES</b>                | <b>11 (SESIONES DE 1 HORA)</b> |
| - explicación de la obra                         |                                |
| - comentario de actividades                      |                                |
| - materiales multimedia                          |                                |
| <b>HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO</b>                 | <b>18</b>                      |
| - Lectura y comprensión de la obra               | 12                             |
| - Realización de tareas puntuables para entregar | 6                              |

**ASISTENCIA**

La asistencia a clase será obligatoria para que haya opción a seguir la evaluación continua. Para ello, los alumnos interesados en seguir el modelo de evaluación A (ver páginas 40-41) deberán asistir al menos al 80% de las clases.

|               |      |                        |           |
|---------------|------|------------------------|-----------|
| Asistencia    | 100% | Asistencia             | 80%       |
| Horas totales | 100  | <b>Mínimo de horas</b> | <b>80</b> |

## CRONOGRAMA

### SESIÓN 1

Durante la primera sesión, habiendo leído los alumnos previamente la novela como ya se les habría avisado con antelación que debían hacer, se procederá a la lectura y explicación contenida en las páginas 42-48 de este trabajo, que se les entregarán en forma de aclaración sobre la obra, la corriente literaria y el contexto histórico de la novela.

### SESIÓN 2

Comenzará la sesión con una breve rememoración del contexto literario e histórico para posteriormente empezar a realizar la ACTIVIDAD 1. Para ello, se les pedirá a los alumnos que lean en voz alta los fragmentos de la obra propuestos y se les darán unos minutos para que reflexionen sus respuestas. Después, formarán grupos de 3 o 4 personas para redactar una respuesta que tendrán que entregar como tarea puntuable. Para finalizar la actividad, se visionará un fragmento de una obra de teatro en la cual Clara juega con Barrabás, y tendrán que comparar las características con las que se describe a Clara en la novela y en la obra de teatro.

### SESIÓN 3

La tercera sesión se dedicará al comentario de las ACTIVIDADES 2 Y 3. Se procederá a la explicación de la actividad 2 y a la lectura en voz alta del fragmento propuesto. Posteriormente, se comentarán con los alumnos las respuestas. Una vez finalizada la actividad 2, se continuará con la actividad 3, en la cual los alumnos prepararán una breve respuesta oral para compartir con la clase. Como tarea para casa, se les pedirá a los alumnos que reflexionen sobre los apartados a) y c) de la ACTIVIDAD 4 para comentarla en la sesión siguiente.



#### SESIÓN 4

La sesión comenzará con la puesta en común de la parte a) de la actividad 4 que los alumnos tenían que haber hecho previamente fuera del aula. Posteriormente, se procederá a la realización del apartado b), con lo que se verá en clase el vídeo propuesto. Se les dará tiempo a los alumnos para que escriban sus respuestas para entregarlas como segunda tarea puntuable de la unidad.

#### SESIÓN 5

Se empezará por el apartado c) de la actividad 4, que ya se habrán leído, se leerán los fragmentos en voz alta y se les pedirá a los alumnos que expongan en voz alta sus reflexiones y resultados de sus búsquedas. Posteriormente, se procederá a trabajar la ACTIVIDAD 5 con los alumnos, pidiéndoles que lean los fragmentos propuestos en voz alta y dándoles tiempo para que formen grupos y para que reflexionen sus respuestas y, a partir de ella, pueda organizarse un debate.

#### SESIÓN 6

Se dedicará a la realización de la ACTIVIDAD 6. En primer lugar, se verá dos veces el vídeo propuesto para que los alumnos tengan tiempo a tomar nota para responder a las preguntas que se les proponen y que entregarán como tercera tarea puntuable de la unidad. Posteriormente, los alumnos leerán en voz alta el fragmento propuesto y reflexionarán sobre lo visto en el vídeo y lo que el fragmento de la obra expresa.

#### SESIÓN 7

Esta sesión se comenzará con la lectura del fragmento propuesto en el apartado a) de la ACTIVIDAD 7 en voz alta para comentarlo entre todos. Posteriormente, se procederá a escuchar la canción de Víctor Jara y a leer la letra de la misma. Se les dará tiempo a los alumnos para que lean la letra detenidamente y, si fuese necesario, se

pondría la canción una segunda vez para que capten bien su significado. Después, se procederá a que los alumnos formen parejas y encuentren puntos en común entre la novela y la canción en forma de esquema. A continuación, se seguirá el mismo procedimiento para realizar el apartado b), que también trata una canción de Víctor Jara. Como tarea de trabajo autónomo, se les pedirá a los alumnos que busquen información sobre el poeta Pablo Neruda para la siguiente sesión.

### SESIÓN 8

Se empezará la sesión con la lectura del apartado c) de la actividad 7. Posteriormente, se procederá a la visualización de los dos vídeos propuestos en la actividad y su debate en clase. Después, se pasará a la ACTIVIDAD 8. Para ello, se les pedirá a los alumnos que compartan la información que han encontrado sobre Pablo Neruda con el resto de la clase.

### SESIÓN 9

La sesión comenzará con la lectura del poema propuesto de Pablo Neruda, se les dará un tiempo a los alumnos para que tomen notas y reflexionen y se pasará a su posterior comentario, que será la cuarta tarea puntuable. Posteriormente, se escuchará y leerá otro poema de Neruda al que puso música Víctor Heredia y se les darán a los alumnos unos minutos para que piensen sobre qué trata el poema. Después, se hará una puesta en común en el aula. Se les pedirá que lean para la próxima sesión el discurso de Salvador Allende que se encuentra en la ACTIVIDAD 9 para su posterior comentario junto con el fragmento de la obra con la que está relacionado.

### SESIÓN 10

Comenzará la sesión preguntándoles a los alumnos qué han entendido en el discurso de Allende y si han podido ponerlo en relación con el fragmento propuesto para comentarlo. Se leerán de nuevo en el aula a modo de repaso y se les pedirá que lleven a cabo un debate para encontrar puntos en común entre los dos textos.

## SESIÓN 11

Se realizará la ACTIVIDAD 10, que es la última prevista para la clase en esta unidad didáctica. Para ello, se pedirá a los alumnos que lean el cuadro explicativo sobre quién es Barrabás en la tradición cristiana y se les proporcionará información más amplia a aquellos que no estén familiarizados con la tradición cristiana. Posteriormente, se les pedirá que lean en voz alta los fragmentos propuestos y se hará un debate sobre sus opiniones al respecto. A continuación, se les presentará a los alumnos la tarea final, que consiste en escribir un ensayo que compare la adaptación cinematográfica de la película y la novela. Se les propondrán diversos temas sobre los que podrán reflexionar, pero su elección final será libre. Para introducir la tarea, se visionará en clase el fragmento en el cual Rosa aparece muerta en su cama y se les pedirá que reflexionen brevemente sobre las similitudes o inexactitudes en la manera de representarlo en la película.

## **EVALUACIÓN**

Esta asignatura consta de dos modelos de evaluación, según el alumno opte por el modelo presencial o por el no presencial. Por ello, el peso del examen y de las tareas cambia de un modelo a otro para adaptarse mejor a cómo cada alumno trabajará la materia.

**MODELO A- EVALUACIÓN CONTINUA. PRESENCIAL**

| TOTAL DE LA ASIGNATURA            |            |
|-----------------------------------|------------|
| <b>HORAS TOTALES</b>              | <b>100</b> |
| MÍNIMO DE HORAS PRESENCIALES      | 80         |
| EXAMEN FINAL                      | 60 %       |
| ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN ACTIVA | 10%        |
| ENTREGA DE TAREAS                 | 30%        |

NOTA<sup>1</sup>: LOS ALUMNOS SOLAMENTE PODRÁN AUSENTARSE A 20 HORAS LECTIVAS, PERO EN NINGÚN CASO PODRÁ FALTARSE AL DESARROLLO COMPLETO DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA; SI ASÍ FUESE, SERÍAN TRASLADADOS AL MODELO B.

NOTA<sup>2</sup>: EL EXAMEN FINAL TIENE QUE TENER UNA NOTA MÍNIMA DE 5 SOBRE 10 PARA PODER OPTAR AL APROBADO EN LA ASIGNATURA EN AMBOS MODELOS.

**MODELO B- NO PRESENCIAL**

|                      |      |
|----------------------|------|
| EXAMEN FINAL         | 70 % |
| ENTREGA DE PORTFOLIO | 30%  |

NOTA<sup>3</sup>: EL EXAMEN FINAL SERÁ EL MISMO PARA EL MODELO A Y EL B, A DIFERENCIA DE QUE EL MODELO B CONTARÁ CON UNA PREGUNTA MÁS.

NOTA<sup>4</sup>: EN EL CASO DE TENER QUE IR A LA RECUPERACIÓN, SE RESPETARÁ EL *MODELO A* A AQUELLOS ALUMNOS QUE HAYAN ASISTIDO A CLASE, ENTREGADO LAS TAREAS, Y CONSEGUIDO UNA CALIFICACIÓN POSITIVA EN ELLAS.

## GUÍA PARA EL ALUMNO

### CONTEXTO HISTÓRICO: LA LLEGADA AL PODER DE SALVADOR ALLENDE



Salvador Allende (26 de junio de 1908-11 de septiembre de 1973) fue un político chileno y presidente de la república de Chile de 1970 a 1973. Desde muy joven se involucró en la política de su país; de hecho, colaboró en la fundación del Partido Socialista de Chile en 1933. Pronto se convirtió en uno de los dirigentes más importantes del partido. En 1935 llegó a ser el secretario general de Valparaíso; en 1938 pasó a ser subsecretario general y de 1943 a 1944 fue el secretario general. Allende siempre se identificó como socialista y provocó cambios significativos dentro de la política de Chile. En 1938, en unas históricas elecciones para el país, su partido rompió la hegemonía de la derecha.

Habiendo marcado ya una diferencia nunca vista en el país y en América Latina, continuó expresando su idea de que Chile necesitaba una política para beneficiar al pueblo y no a las clases más altas, tratando de defender los derechos humanos y la libertad de los ciudadanos. En la oposición, criticó ciertas medidas que la derecha había tomado para beneficiar a las clases más altas, como la de ilegalizar el Partido Comunista. Incluso llegó a unirse en la clandestinidad a dicho partido cuando el Partido Socialista tomó un rumbo más populista. Más allá del partido al que perteneciese, la sociedad comenzó a hablar de *allendismo*, que se basaba en la intención de transformar el país social y políticamente.



Su figura como político y como símbolo del socialismo no solo alarmó a la derecha en Chile, sino que desde la Casa Blanca se ordenó evitar que Allende llegase al gobierno. Esta presión tuvo repercusión en las elecciones de 1964, que perdió contra el Partido Demócrata Cristiano. A pesar de dichos esfuerzos y tras años de lucha, consiguió convertirse en el primer presidente marxista elegido de manera

democrática a la cabeza del partido Unidad Popular al vencer en las elecciones de 1970 al PDC.

### PRESIDENCIA DE SALVADOR ALLENDE



El nuevo gobierno procedió a la creación de un *Área Social* que se consideraba el embrión de una “futura economía socialista”, cuyas reformas principales incluían la nacionalización de la banca y de industrias, incluida la minería de cobre, que era el motor económico del país, y la mejora de las condiciones de la vida de los campesinos, que vivían en un mundo casi feudal, mediante la eliminación del latifundio. Esto causó que la burguesía y la derecha vieran amenazados sus privilegios y por ello intentaron paralizar desde el gobierno la aplicación de estas medidas. El constante bloqueo político de la derecha y las tensiones dentro del propio partido gobernante hicieron que el país entrase en una grave crisis económica. Además, las constantes tensiones entre la población hicieron que Allende previniese a la sociedad de una posible guerra civil.



Tras cambios en el gobierno, Allende decidió nombrar al general Augusto Pinochet nuevo jefe del ejército, que hasta ese momento se había mostrado leal al gobierno. Sin embargo, poco después decidió sumarse a la conspiración golpista.



De esta manera, el 11 de septiembre de 1973, tras el golpe de estado, comenzaba en Chile una dictadura militar de derechas que duró 17 años, encabezada por Augusto Pinochet, que terminó el gobierno socialista de Allende, quien murió en el Palacio de la Moneda de Santiago de Chile el mismo día del golpe de estado. La nueva dictadura provocó la huida al exilio de aquellos que apoyaban a

Salvador Allende, quien se había ganado la confianza del pueblo y a quien llamaban *compañero presidente*.

Para más información: AMORÓS, M. (2008): Salvador Allende, un revolucionario para el siglo XXI. *Pasajes*, 27, 108-115.

### ISABEL ALLENDE Y *LA CASA DE LOS ESPÍRITUS*. INTRODUCCIÓN



Además de ser considerada una de las autoras más prominentes del post boom, a Isabel Allende se la suele incluir dentro de un movimiento conocido como *feminismo mágico*. Esta nueva visión trata de equilibrar la desigualdad de géneros y proporciona una nueva perspectiva sobre los roles dentro de la familia y de la sociedad; de ahí que en bastantes ocasiones se sitúen las obras en épocas turbulentas. Es decir, en sus obras, Allende trata de otorgar a las mujeres el poder que antes no habían tenido, aunque no es el mismo tipo de poder que tienen los hombres. Por ello, utiliza capacidades como la clarividencia o interpretaciones que van más allá de lo puramente tangible. En esta novela se enfrentan varios mundos, el real y el ficticio, la familia y el individuo, el hombre y la mujer, la ciudad y lo rural y, sobre todo, la clase alta y la clase baja. Habiendo vivido de cerca la presidencia de Salvador Allende, que era primo hermano de su padre, y lo que este momento conflictivo supuso para Chile, Allende narra a través de la familia Trueba del Valle un momento que pasaría a la historia.

Para más información: AVELAR, I. (1993): “La casa de los espíritus”: La Historia del Mito y el Mito de la Historia. *Revista Chilena de Literatura*, (43), 67-74.

**CONTEXTO LITERARIO DE LA NOVELA: POST BOOM, REALISMO MÁGICO Y FEMINISMO MÁGICO**

Esta novela nace de un movimiento conocido como post boom, aunque esta etiqueta no sea aceptada por todos los estudiosos de la literatura hispanoamericana. Post boom (de 1975 en adelante) hace referencia a los autores conocidos como nuevos narradores, que se caracterizan al diferenciarse estilísticamente del boom por elegir un estilo más sobrio y una temática más realista para sus obras. Mientras que en el boom se apreciaba una temática más revolucionaria y esperanzada hacia los aspectos políticos y sociales de Hispanoamérica, el post boom no deja de ser una reacción a aquella perspectiva y muestra un tono más desencantado con la época anterior y de profunda crítica hacia los intentos de procesos democráticos. Suele haber una mayor presencia de acontecimientos históricos y del impacto de los regímenes o gobiernos dictatoriales en la sociedad. Igualmente, se da más importancia a las minorías culturales y étnicas y el ámbito rural vuelve a formar una parte importante de la narración. Además, el lenguaje se vuelve más coloquial y los temas se vuelven más osados.

El realismo mágico es una corriente literaria que se desarrolló a lo largo del siglo XX. En él, se muestra una nueva manera de trasladar el mundo a la literatura a través de acontecimientos mágicos o irreales como parte cotidiana de la vida, sin prestarles una atención especial dentro de la narración, como si se tratase de algo completamente normal. Por ello, se le da mucha importancia al empleo de los sentidos para poder captar todas las sensaciones que tratan de transmitir y todos los significados que no están explicitados en las obras. Los ambientes en los que suelen situarse las obras son duros y marginales.

Como novedad, nace un subgénero del realismo mágico llamado *feminismo mágico* en el que se ve una mayor participación de las mujeres, que apenas tenía representación en la época anterior, y que incluyen diferentes variaciones en la temática y el estilo, como es el caso de Isabel Allende. Hasta el siglo XX no se vio una participación clara de las mujeres en la narrativa hispanoamericana. La mayor presencia de autoras en la literatura se debe a una reacción a la estructura patriarcal en la que imperaba la presencia del hombre. A través de la literatura, podían tratar temas que



hasta entonces no se trataban, como nuevos modelos de familia, y daban a las mujeres capacidades más allá de las puramente sexuales y biológicas, además de dotarlas de voz y capacidad de decisión sobre sus acciones y futuros, por limitada que en la vida real fuese. Isabel Allende sigue las características del *feminismo mágico* para reescribir las asociaciones ligadas al género femenino y para otorgar a las mujeres capacidad para hablar por sí mismas.

En ciertos casos, Allende dota a esas mujeres de poderes sobrenaturales o apariencias poco comunes, precisamente porque en la realidad las mujeres estaban sometidas al hombre y muy alejadas del poder. Así pues, en lugar de tener poder sobre la política o la sociedad, lo tienen sobre la naturaleza. El caso de *La casa de los espíritus* es particular, ya que narra un acontecimiento histórico y a la vez le da relevancia al rol de las mujeres, algo que parece no estar necesariamente conectado. A este propósito, se considera que la nueva narrativa escrita por mujeres tiene el papel de narrar la historia ignorando el punto de vista patriarcal

En manos de estas autoras quedaba la reconstrucción histórica de América Latina, en la cual tenía que haber un lugar reservado para las mujeres, que había sido reducida a la sumisión por el recuento de la historia y, por ende, por la literatura. Las mismas novelistas culpaban a la estructura patriarcal de la sociedad por la ausencia de mujeres en sus propias novelas. Además, reafirmaban que la igualdad social tendría que pasar por manos de un futuro azaroso o mágico; de ahí surge, pues, el *feminismo mágico*, no solo como subgénero literario, sino como reivindicación feminista. Una de las innovaciones que aporta *La casa de los espíritus* a la narrativa hispanoamericana es otorgar a las mujeres un papel de importancia dentro de la historia, trasladándolas desde una posición marginal a una central.

### ***LA CASA DE LOS ESPÍRITUS. BREVE GUÍA DE LECTURA***

La novela se compone de 14 capítulos y un epílogo:

Capítulo I: Rosa, la bella

Capítulo II: Las Tres Marías

Capítulo III: Clara, clarividente  
Capítulo IV: El tiempo de los espíritus  
Capítulo V: Los amantes  
Capítulo VI: La venganza  
Capítulo VII: Los hermanos  
Capítulo VIII: El conde  
Capítulo IX: La niña Alba  
Capítulo X: La época del estropicio  
Capítulo XI: El despertar  
Capítulo XII: La Conspiración  
Capítulo XIII: El terror  
Capítulo XIV: La hora de la verdad  
Epílogo

Sin embargo, se suele dividir en dos bloques para su análisis debido a sus diferentes características. La historia se narra de manera retrospectiva por Alba y se toma la muerte de Clara como elemento separador.

En los **capítulos I-IX**, la historia se encuentra escrita en los manuscritos de Clara y se centra principalmente en la historia de la familia Trueba. La acción se sitúa mayormente en Las Tres Marías. En cuanto al estilo literario, hay una mayor presencia del realismo mágico.

En los **capítulos X-XIV** comienza la narración de Alba. El ambiente es más urbano y la casa de la esquina se vuelve el lugar donde se sitúa la acción. Funciona como una especie de síntesis histórica, ya que los sucesos políticos del país toman mucha más importancia.

En *La casa de los espíritus* se pueden ver reflejados diversos aspectos de la novela del post boom y del realismo mágico:

- Los elementos fantásticos se aceptan con naturalidad dentro de la narración.

- Presencia de la idea de tiempo cíclico y sucesión generacional.
- Personajes excéntricos basados en personas reales.
- Presencia de varias voces narradoras: polifonía.
- Compromiso ideológico y desencanto por la situación del país.
- Presencia de lo regional.
- Búsqueda de lo autóctono y de los orígenes.
- Presencia de espacios urbanos.

Para más información:

CODDOU, M. (1991): *La casa de los espíritus* y la historia. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 17(33), 271-279. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/4530542](http://www.jstor.org/stable/4530542).

PLANELLAS, A. (1988): El realismo mágico hispanoamericano ante la crítica. *Chasqui*, 17(1), 9-23. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/29740037](http://www.jstor.org/stable/29740037).

SALVADOR, A<sup>2</sup>. (1995): El otro boom de la narrativa hispanoamericana: Los relatos escritos por mujeres en la década de los ochenta. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 21(41), 165-175. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/4530802](http://www.jstor.org/stable/4530802)

## ACTIVIDADES PARA TRABAJAR LA NOVELA

### ACTIVIDAD 1

Como se recoge en los siguientes fragmentos, Clara es capaz de predecir el futuro de manera exacta, mover objetos con la mente y comunicarse con fantasmas. Leedlos atentamente. Después, formad grupos de 3 o 4 personas y contestad a las preguntas formuladas de manera grupal en un documento que entregaréis al final de la sesión.

“Ella anunciaba los temblores con alguna anticipación, lo que resultaba muy conveniente en ese país de catástrofes, porque daba tiempo de poner a salvo la vajilla y dejar al alcance de la mano las pantuflas para salir arrancando en la noche. A los seis años Clara predijo que el caballo iba a voltear a Luis, pero éste se negó a escucharla y desde entonces tenía una cadera desviada.” **Capítulo I**

“Clara estaba sentada al lado de su madre y ésta le apretaba la mano con impaciencia cuando el discurso del sacerdote se extendía demasiado en los pecados de la carne, porque sabía que eso inducía a la pequeña a visualizar aberraciones que iban más allá de la realidad, como era evidente por las preguntas que hacía y que nadie sabía contestar. Clara era muy precoz y tenía la desbordante imaginación que heredaron todas las mujeres de su familia por vía materna.” **Capítulo I**

“En esa ocasión Nívea se inquietó, pero la Nana le devolvió la tranquilidad diciendo que hay muchos niños que vuelan como las moscas, que adivinan los sueños y hablan con las ánimas, pero a todos se les pasa cuando pierden la inocencia.

—Ninguno llega a grande en ese estado —explicó—. Espere que a la niña le venga la demostración y va a ver que se le quita la maña de andar moviendo los muebles y anunciando desgracias.” **Capítulo I**

“Los poderes mentales de Clara no molestaban a nadie y no producían mayor desorden; se manifestaban casi siempre en asuntos de poca importancia y en la estricta intimidad del hogar. Algunas veces, a la hora de la comida, cuando estaban todos reunidos en el gran comedor de la casa, sentados en estricto orden de dignidad y gobierno, el salero comenzaba a vibrar y de pronto se desplazaba por la mesa entre las copas y platos, sin que mediara ninguna fuente de energía conocida ni truco de ilusionista. Nívea daba un tirón a las trenzas de Clara y con ese sistema conseguía que su hija abandonara su distracción lunática y devolviera la normalidad al salero, que al punto recuperaba su inmovilidad.” **Capítulo I**

- a) ¿Crees que Clara era consciente de sus poderes fuera de lo común por lo que se lee en la novela?
- b) Parece que algunos de los personajes aceptan los poderes de Clara como algo común y otros se extrañan. ¿Crees que esto interfiere con el concepto de realismo mágico, ya que se entiende que lo sobrenatural suele estar integrado en lo cotidiano sin destacar como elemento único?
- c) En el siguiente fragmento de una adaptación teatral de *La casa de los espíritus*, se ven reflejados los poderes sobrenaturales de Clara del Valle. ¿Consideras que es una aproximación exagerada o acertada? ¿Por qué?



La Casa de los Espíritus 2 min Clara y Barrabas

<https://www.youtube.com/watch?v=62GzEw35sAo>

## ACTIVIDAD 2

A pesar de ello, sus manuscritos sirven para narrar la primera parte de la novela de manera fiel, como demuestra el siguiente fragmento. ¿Quién crees que recoge el testigo de la narración que deja Clara? ¿Por qué crees que, a pesar de todo, es una narración creíble de los acontecimientos? Se dividirá la clase en dos grupos para realizar un pequeño comentario oral al respecto.

“Clara trajo la idea salvadora de escribir con el pensamiento, sin lápiz ni papel, para mantenerse la mente ocupada, evadirse de la perrera y vivir. Le sugirió, además, que escribiera un testimonio que algún día podría servir para sacar a luz el terrible secreto que estaba viviendo, para que el mundo se enterara del horror que ocurría paralelamente a la existencia apacible y ordenada de los que podían tener la ilusión de una vida normal, de los que podían negar que iban a flote en una balsa sobre un mar de lamentos, ignorando, a pesar de todas las evidencias, que a pocas cuerdas de su mundo feliz estaban los otros, los que sobreviven o mueren en el lado oscuro.” **Epílogo**

## ACTIVIDAD 3

Como habréis podido observar, la estructura de la novela es circular; es decir, acaba en el mismo sitio en el que empieza, con la narración de Clara. A priori, parece que Alba y Clara son dos personajes opuestos; sin embargo, Alba recurre a Clara para darle sentido a su historia a través de su perspectiva. ¿Podrías comentar más en profundidad la idea del tiempo cíclico y los diferentes narradores a través de los siguientes fragmentos? Prepara una respuesta breve para exponer individualmente a la clase de manera oral.

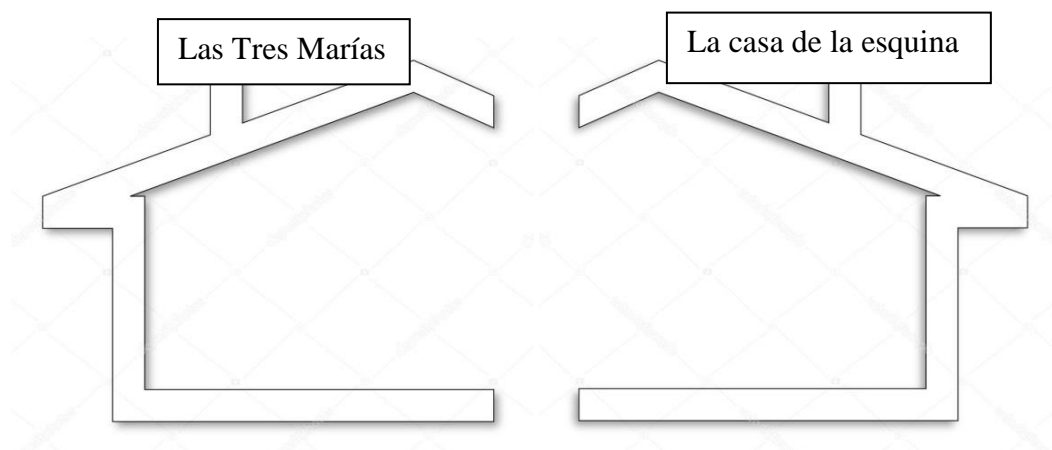
“Ya entonces tenía el hábito de escribir las cosas importantes y más tarde, cuando se quedó muda, escribía también las trivialidades, sin sospechar que cincuenta años después, sus cuadernos me servirían para rescatar la memoria del pasado y para sobrevivir a mi propio espanto.” **Capítulo I**

“La memoria es frágil y el transcurso de una vida es muy breve y sucede todo tan deprisa, que no alcanzamos a ver la relación entre los acontecimientos, no podemos medir las consecuencias de los actos, creemos en la ficción del tiempo, en el presente, el pasado y el futuro, pero puede ser también que todo ocurre simultáneamente, como decían las tres hermanas Mora, que eran capaces de ver en el espacio los espíritus de todas las épocas. Por eso mi abuela Clara escribía en sus cuadernos, para ver las cosas en su dimensión real y para burlar a la mala memoria.” **Epílogo**

#### ACTIVIDAD 4

La novela se sitúa en dos ámbitos bien diferenciados: lo rural y lo urbano; es decir, Las Tres Marías y la casa de la esquina. Así como en Las Tres Marías, que representa el ambiente rural, parece que la revolución de la izquierda no es tan visible, en la casa de la esquina se puede ver cómo los dos bandos interactúan en un mundo que está más al tanto de las repercusiones globales. Por parejas, tendréis unos minutos para reflexionar. Después, individualmente, escribiréis brevemente vuestras respuestas y las entregaréis al final de la clase.

- a) Sitúa en estos esquemas las principales características de la sociedad del ambiente rural y de las ciudades.



- b) Presta atención al siguiente vídeo y establece conexiones con la obra.



Santiago de Chile su gente, avenidas, calles, plazas y parques años 60 y 70  
musica nueva ola

<https://www.youtube.com/watch?v=NSKOWoiHpLA>

- c) El machismo y la violencia hacia las mujeres está presente a lo largo de la obra, sobre todo si esas mujeres son campesinas. Dicha violencia se manifiesta en la novela contribuyendo a su estructura cíclica. Comenta cómo se representan las relaciones de poder entre mujeres y hombres. Además, busca en el DRAE el término *huacho* en el Chile de aquella época y ponlo en relación con este fragmento:

“Sospecho que todo lo ocurrido no es fortuito, sino que corresponde a un destino dibujado antes de mi nacimiento y Esteban García es parte de ese dibujo. Es un trazo tosco y torcido, pero ninguna pincelada es inútil. El día en que mi abuelo volteó entre los matorrales del río a su abuela, Pancha García, agregó otro eslabón más a la cadena de hechos que debían cumplirse. Después el nieto de la mujer violada repite el gesto con la nieta del violador y dentro de cuarenta años, tal vez, mi nieto tumba entre las matas del río a la suya y así, por los siglos venideros, en una historia inacabable de dolor, de sangre y de amor”. **Epílogo**



## ACTIVIDAD 5

La religión juega un papel muy importante dentro del funcionamiento de la sociedad en el Chile de la época, incluso en las ciudades, como se puede apreciar en los siguientes fragmentos. En pequeños grupos, situadlos dentro de la trama y explicad por qué son importantes para el desarrollo de la obra.

“Severo del Valle era ateo y masón, pero tenía ambiciones políticas y no podía darse el lujo de faltar a la misa más concurrida cada domingo y fiesta de guardar, para que todos pudieran verlo. Su esposa Nívea prefería entenderse con Dios sin intermediarios, tenía profunda desconfianza de las sotanas y se aburría con las descripciones del cielo, el purgatorio y el infierno, pero acompañaba a su marido en sus ambiciones parlamentarias, en la esperanza de que si él ocupaba un puesto en el Congreso, ella podría obtener el voto femenino, por el cual luchaba desde hacía diez años, sin que sus numerosos embarazos logaran desanimarla.”

“Nívea soltó la mano de su hija Clara y buscó un pañuelo en su manga para secarse una gota que le resbalaba por el cuello. El silencio se hizo denso, el tiempo pareció detenido en la iglesia, pero nadie se atrevió a toser o a acomodar la postura, para no atraer la atención del padre Restrepo. Sus últimas frases todavía vibraban entre las columnas.

Y en ese momento, como recordara años más tarde Nívea, en medio de la ansiedad y el silencio, se escuchó con toda nitidez la voz de su pequeña Clara.

—¡Pst! ¡Padre Restrepo! Si el cuento del infierno fuera pura mentira, nos chingamos todos...”

## ACTIVIDAD 6

El choque de fuerzas políticas se ve cada vez más reflejado en la novela a medida que las nuevas generaciones toman conciencia de la situación del país. Muchos de estos personajes están basados en personas reales que formaron parte de la revolución, como Salvador Allende. Presta atención al siguiente documental y responde a estas preguntas:



Chile: Salvador Allende, primer pdte. socialista electo por voto

<https://youtu.be/crDNXZm7Sso>

- a) ¿Qué logro político se le atribuye a Salvador Allende?
- b) ¿De quién dice Salvador Allende que son herederos?
- c) ¿Fue una proclamación pacífica? Encuentra pruebas en el vídeo
- d) ¿Cómo se describe su modelo de gobierno?

Comenta oralmente el vídeo en contraste con el siguiente fragmento:

“-No sería la primera vez que carga contra los estudiantes -observó alguien.

-La opinión pública no se lo permitirá -replicó Gómez- Esta es una democracia. No es una dictadura y nunca lo será.

-Un siempre piensa que esas cosas pasan en otra parte -dijo Miguel-.Hasta que también nos pasa a nosotros.” **Capítulo XI**

### ACTIVIDAD 7

- a) Otro personaje que está basado en una persona real es Pedro III, quien representa a un cantautor afín a Allende, Víctor Jara, asesinado por el régimen de Pinochet. En el siguiente fragmento, se muestra a Pedro III escondido de los golpistas que quieren acabar con los apoyos de Allende. Relacionadlo con la siguiente canción de Víctor Jara y buscad puntos en común entre la realidad y la novela en un esquema que realizaréis por parejas:

“Para él, sin embargo, las horas transcurrían con la misma lentitud que si hubiera estado preso. Pasaba el día entre cuatro paredes, con la puerta cerrada con llave, para que nadie tuviera la iniciativa de entrar a limpiar, y la ventana con las persianas y las cortinas corridas. No entraba la luz del día, pero podía adivinarla por el tenue cambio en las rendijas de la persiana. En la noche abría la ventana de par en par, para que se ventilara la habitación -donde tenía que mantener un balde tapado para hacer sus necesidades- y para respirar a bocanadas el aire de la libertad. Ocupaba su tiempo leyendo los libros de Jaime, que Blanca le iba llevando a escondidas, escuchando los ruidos de la calle, los susurros de la radio encendida al volumen más bajo. Blanca le consiguió una guitarra a la que puso unos trapos de lana bajo las cuerdas, para que nadie lo oyera componer en sordina sus canciones de viudas, de huérfanos, de prisioneros y desaparecidos. Trató de organizar un horario sistemático para llenar el día, hacía gimnasia, leía, estudiaba inglés, dormía siesta, escribía música y volvía a hacer gimnasia, pero con todo eso le sobraban interminables horas de ocio, hasta que finalmente escuchaba la llave en la cerradura de la puerta y veía entrar a Blanca, que le llevaba los periódicos, la comida, agua limpia para lavarse”.

**Capítulo XIII**



Victor Jara - Manifiesto (audio oficial)

<https://www.youtube.com/watch?v=uj-3mpjDC8M>

Yo no canto por cantar  
ni por tener buena voz,  
canto porque la guitarra  
tiene sentido y razón.

Tiene corazón de tierra  
y alas de palomita,  
es como el agua bendita  
santigua glorias y penas.

Aquí se encajó mi canto  
como dijera Violeta  
guitarra trabajadora  
con olor a primavera.

Que no es guitarra de ricos  
ni cosa que se parezca  
mi canto es de los andamios  
para alcanzar las estrellas,  
que el canto tiene sentido  
cuando palpita en las venas  
del que morirá cantando  
las verdades verdaderas,  
no las lisonjas fugaces  
ni las famas extranjeras  
sino el canto de una lonja  
hasta el fondo de la tierra.

Ahí donde llega todo  
y donde todo comienza  
canto que ha sido valiente  
siempre será canción nueva.

- b) Por otro lado, Víctor Jara compuso una canción titulada *Amanda*, que da nombre al personaje homónimo en la novela. En esta novela, Amanda es una joven comunista que practica el amor libre e incluso llega a abortar, algo prohibido en la tradicional sociedad chilena. Busca trazos de este personaje en su canción:



Te Recuerdo Amanda

<https://www.youtube.com/watch?v=GRmre8ggkcY>

|   |   |
|---|---|
| <p>Te recuerdo Amanda<br/>La calle mojada<br/>Corriendo a la fábrica<br/>Donde trabajaba Manuel</p> <p>La sonrisa ancha<br/>La lluvia en el pelo<br/>No importaba nada<br/>Ibas a encontrarte con él<br/>Con él, con él, con él, con él, con él</p> <p>Son cinco minutos<br/>La vida es eterna en cinco minutos<br/>Suenan la sirena<br/>De vuelta al trabajo<br/>Y tu caminando<br/>Lo iluminas todo<br/>Los cinco minutos<br/>Te hacen florecer</p> <p>Te recuerdo Amanda<br/>La calle mojada<br/>Corriendo a la fábrica<br/>Donde trabajaba Manuel</p> | <p>La sonrisa ancha<br/>La lluvia en el pelo<br/>No importaba nada<br/>Ibas a encontrarte con él<br/>Con él, con él, con él, con él, con él</p> <p>Que partió a la sierra<br/>Que nunca hizo daño<br/>Que partió a la sierra<br/>Y en cinco minutos quedó destrozado<br/>Suenan la sirena<br/>De vuelta al trabajo<br/>Muchos no volvieron<br/>Tampoco Manuel</p> <p>Te recuerdo Amanda<br/>La calle mojada<br/>Corriendo a la fábrica<br/>Donde trabajaba Manuel</p> |
|---|---|

c) Víctor Jara fue asesinado por el régimen de Pinochet de la misma manera que Pedro III lo es en la novela. Presta atención a estos documentales y busca coincidencias entre ellos:



Cómo asesinaron a Víctor Jara

<https://www.youtube.com/watch?v=D-7nbMH1Tvo>



Mil guitarras homenajearán a Víctor Jara

[https://www.youtube.com/watch?v=WydRD\\_xFbJ8](https://www.youtube.com/watch?v=WydRD_xFbJ8)

## ACTIVIDAD 8

a) Según la autora, el personaje del Poeta está basado en el poeta chileno Pablo Neruda, que era afín a la presidencia de Allende. En la novela, su muerte y la de Allende representan la muerte de la democracia en Chile.

Analiza el siguiente poema y ponlo en relación con el final de la presidencia de Allende en un pequeño comentario que entregarás al final de la clase:



El autor Pablo Neruda junto a Salvador Allende.

Pablo Neruda fue un poeta chileno, ganador de un premio Nobel, afín al Partido Comunista y a las ideas del presidente Allende, que defendió el socialismo en Chile como sistema para regenerar el país. Intercambiaron cartas durante años, hasta su muerte, con doce días de diferencia.

### *NO HAY OLVIDO*

(Sonata)

Si me preguntáis en dónde he estado  
debo decir “Sucede”.

Debo de hablar del suelo que oscurecen las piedras,  
del río que durando se destruye:

no sé sino las cosas que los pájaros pierden,  
el mar dejado atrás, o mi hermana llorando.

Por qué tantas regiones, por qué un día  
se junta con un día? Por qué una negra noche  
se acumula en la boca? Por qué muertos?

Si me preguntáis de dónde vengo, tengo que conversar  
con cosas rotas,  
con utensilios demasiado amargos,  
con grandes bestias a menudo podridas  
y con mi acongojado corazón.

No son recuerdos los que se han cruzado  
ni es la paloma amarillenta que duerme en el olvido,  
sino caras con lágrimasdedos en la garganta,  
y lo que se desploma de las hojas:  
la oscuridad de un día transcurrido,  
de un día alimentado con nuestra triste sangre.

He aquí violetas, golondrinas,  
todo cuanto nos gusta y parece  
las dulces tarjetas de larga cola  
por donde se pasean el tiempo y la dulzura.  
Pero no penetremos más allá de esos dientes,  
no mordamos las cáscaras que el silencio acumula,  
porque no sé qué contestar:  
hay tantos muertos,  
y tantos malecones que el sol rojo partía  
y tantas cabezas que golpean los buques,  
y tantas cosas que quiero olvidar.

- b) El cantautor Víctor Heredia puso música a un breve poema de Neruda que se asocia con la libertad y la necesidad de luchar. En grupos de tres, intentad buscar el significado a sus palabras en relación con los datos que se muestran en el vídeo y exponedlo oralmente:



Por que ha salido el sol Víctor Heredia Pablo Neruda

[https://www.youtube.com/watch?v=Bud\\_37-QjK0](https://www.youtube.com/watch?v=Bud_37-QjK0)



Estoy muerto,  
estoy asesinado:  
estoy naciendo  
con la primavera.  
Aquí tengo una hoja,  
una oreja, un susurro,  
un pensamiento:  
voy a vivir otra vez,  
me duelen las raíces,  
el pelo,  
me sonrío la boca:  
me levanto  
porque ha salido el sol.

### ACTIVIDAD 9

A continuación, podéis leer y escuchar el último discurso que dio Salvador Allende por la radio para comunicarse con el pueblo y también cómo se describe en la novela el efecto del golpe militar en Chile. A partir de estos textos, ¿creéis que es una descripción veraz de los hechos?



<https://www.youtube.com/watch?v=xZeEfXjTNu4>

## Último discurso de Salvador Allende, el 11 de septiembre de 1973

*“Quizás sea ésta la última oportunidad en que me pueda dirigir a ustedes. La Fuerza Aérea ha bombardeado las torres de Radio Portales y Radio Corporación. Mis palabras no tienen amargura, sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado el juramento que hicieron: Soldados de Chile, comandantes en jefe y titulares... ..el almirante Merino... más el señor Mendoza, general rastrero que solo ayer manifestara su solidaridad y lealtad al gobierno, también se ha denominado director general de Carabineros.*

*“Ante estos hechos solo me cabe decirle a los trabajadores: Yo no voy a renunciar. Colocado en un tránsito histórico, pagaré con mi vida la lealtad del pueblo. Y les digo que tengo la certeza de que la semilla que entregáramos a la conciencia digna de miles y miles de chilenos no podrá ser segada definitivamente. Tienen la fuerza, podrán avasallarnos, pero no se detienen los procesos sociales ni con el crimen ni con la fuerza. La historia es nuestra y la hacen los pueblos.*

*¡Trabajadores de mi Patria!: Quiero agradecerles la lealtad que siempre tuvieron, la confianza que depositaron en un hombre que solo fue intérprete de grandes anhelos de justicia, que empeñó su palabra en que respetaría la Constitución y la ley, y así lo hizo. En este momento definitivo, el último en que yo pueda dirigirme a ustedes, espero que aprovechen la lección.*

*El capital foráneo, el imperialismo, unidos a la reacción, crearon el clima para que las Fuerzas Armadas rompieran su tradición: la que les señaló Schneider y que reafirmara el Comandante Araya, víctimas del mismo sector social que hoy estará en sus casas esperando, con mano ajena, reconquistar el poder para seguir defendiendo sus granjerías y sus privilegios...*

*Me dirijo a los profesionales de la Patria, a los profesionales patriotas que siguieron trabajando contra la sedición auspiciada por los colegios profesionales, colegios de*

*clases para defender también las ventajas de una sociedad capitalista de unos pocos. Me dirijo a la juventud, a aquellos que cantaron y entregaron su alegría y espíritu de lucha. Me dirijo al hombre de Chile, al obrero, al campesino, al intelectual, a aquellos que serán perseguidos, porque en nuestro país el fascismo ya estuvo hace muchas horas presente; en los atentados terroristas, volando los puentes, cortando las vías férreas, destruyendo los oleoductos y los gaseoductos, frente al silencio de quienes tenían la obligación de proceder. Estaban comprometidos. La historia los juzgará. ...Seguramente Radio Magallanes será acallada y el metal tranquilo de mi voz no llegará a ustedes. No importa, la seguirán oyendo. Siempre estaré junto a ustedes. Por lo menos mi recuerdo será el de un hombre digno que fue leal con la Patria. El pueblo debe defenderse, pero no sacrificarse. El pueblo no debe dejarse arrasar ni acribillar, pero tampoco puede humillarse.*

*¡Trabajadores de mi Patria!: Tengo fe en Chile y en su destino. Superarán otros hombres este momento gris y amargo donde la traición pretende imponerse. Sigán ustedes sabiendo que, mucho más temprano que tarde, se abrirán de nuevo las grandes alamedas por donde pase el hombre libre, para construir una sociedad mejor. ¡Viva Chile!, ¡Viva el pueblo!, ¡Vivan los trabajadores!*

*Estas son mis últimas palabras, teniendo la certeza de que mi sacrificio no será en vano. Tengo la certeza de que, por lo menos, habrá una sanción moral que castigará la felonía, la cobardía y la traición.”*

Extraído de: <http://elcorreo.eu.org/Ultimo-Discurso-de-Salvador-Allende-el-11-de-septiembre-de-2013>

“De una plumada, los militares cambiaron la historia, borrando los episodios, las ideologías y los personajes que el régimen desaprobaba. Acomodaron los mapas, porque no había ninguna razón para poner el Norte arriba, tan lejos de la benemérita patria, si se podía poner abajo, donde quedaba más favorecida y, de paso, pintaron con azul de Prusia vastas orillas de aguas territoriales hasta los límites de Asia y de África y se apoderaron en los libros de geografía de tierras lejanas, corriendo las fronteras con toda impunidad, hasta que los países hermanos perdieron la paciencia, pusieron un grito en las Naciones Unidas y amenazaron con echarles encima los tanques de guerra y los aviones de caza. La censura, que al principio solo abarcó los medios de comunicación, pronto se extendió a los textos escolares, las letras de las canciones, los argumentos de las películas y las conversaciones privadas. Había palabras prohibidas por bando militar, como la palabra “compañero”, y otras que no se decían por precaución, a pesar de que ningún bando las había eliminado, como libertad, justicia y sindicato.” **Capítulo XIII**

### ACTIVIDAD 10

La estructura de la obra es cíclica; por lo tanto, el final se identifica con el comienzo a través de las narradoras. Sin embargo, también es un final lleno de simbolismo, ya que, si al comienzo vemos la llegada de Barrabás, al final se ve la llegada de Pinochet al poder. A través de los siguientes fragmentos, identifica cuál te parece que representa mejor el aspecto literario y cuál el político. Individualmente, prepara tu intervención para debatir en clase.

Barrabás es un personaje bíblico. Se dice de él que era un ladrón, asesino e insurrecto que pretendía atacar al gobierno y estaba condenado junto a Jesús. Dice la historia que en Pascua existía la costumbre de liberar a un preso y Pilatos había decidido liberar a Jesús. Sin embargo, los líderes judíos presionaron a los presentes para que liberasen al otro preso, es decir, a Barrabás. Así que Jesús fue condenado a muerte y Barrabás sobrevivió.

“El día que llegó Barrabás era Jueves Santo. Venía en una jaula indigna, cubierto de sus propios excrementos y orines, con una mirada extraviada de preso miserable e indefenso, pero ya se adivinaba —por el porte real de su cabeza y el tamaño de su esqueleto— el gigante legendario que llegó a ser. Aquél era un día aburrido y otoñal, que en nada presagiaba los acontecimientos que la niña escribió para que fueran recordados y que ocurrieron durante la misa de doce, en la parroquia de San Sebastián, a la cual asistió con toda su familia.” **Capítulo I**

“Barrabás llegó a la familia por vía marítima, anotó la niña Clara con su delicada caligrafía. Ya entonces tenía el hábito de escribir las cosas importantes y más tarde, cuando se quedó muda, escribía también las trivialidades, sin sospechar que cincuenta años después, sus cuadernos me servirían para rescatar la memoria del pasado y para sobrevivir a mi propio espanto.” **Capítulo I**

## TAREA FINAL

La tarea final de esta unidad didáctica consiste en comentar un aspecto de la novela y compararlo con su adaptación cinematográfica en un ensayo que computará para la nota final de la asignatura. La extensión será de entre 3 y 5 páginas y se entregará a ordenador antes del examen final. El tema del ensayo es libre, pero aquí hay algunas ideas para escoger:

- Representación de los elementos sobrenaturales.
- Relaciones de poder entre hombres y mujeres.
- Contraste de lo rural y lo urbano.
- Tránsito histórico en la película y en la novela.

A modo de breve explicación de la tarea, procederemos a realizar una actividad semejante en el aula. A continuación, podrás ver un fragmento de la película *La casa de los espíritus* (1993), en el cual Rosa aparece muerta en su cama y es descubierta por Clara. Brevemente, se hará un comentario de este aspecto como muestra de la actividad que posteriormente se entregará escrita.

## Conclusiones

La importancia de la literatura en el aula de español como lengua extranjera queda de manifiesto en este trabajo de fin de master. Sin embargo, existe la posibilidad de aplicar diferentes técnicas para llevarla a clase de una manera eficaz que pueda ayudar a trabajar las competencias literaria, lingüística y sociohistórica de los alumnos. Queda claro que la relación entre literatura, cultura e historia es tan íntima que resulta complicado poder trabajar las diferentes competencias de manera aislada, ya que una obra siempre se ve influenciada por el contexto histórico y social que la propicia, como es un claro ejemplo *La casa de los espíritus*.

A través de esta novela, se pueden trasladar al aula hechos históricos de gran repercusión en el mundo occidental, como fue la presidencia de Salvador Allende y el golpe de estado de Augusto Pinochet, que sumió a Chile en una dictadura militar que duró 27 años. Llevar un acontecimiento histórico de tal envergadura al aula supone todo un reto, puesto que es necesario tratar demasiados datos históricos que posiblemente sean completamente ajenos a la cultura nativa de los alumnos, teniendo en cuenta que no solamente tienen que conocerlos, sino que también tienen que saber identificarlos en la novela y poder comentarlos de manera crítica.

Además, esta novela sirve como ejemplo de lo que es la literatura hispanoamericana del post boom, de la cual es un referente. Con ella, los alumnos pueden aprender a analizar críticamente las características de dicha corriente con un exponente de relevancia incuestionable. Igualmente, pueden reforzar su competencia literaria adquiriendo conciencia sobre el realismo mágico y sus características. No se puede olvidar, asimismo, que esta obra es pionera en la tendencia literaria que se conoce como *feminismo mágico*, del cual no hay demasiados referentes de suficiente peso para llevar al aula como parte de un canon.

Para conseguir que los alumnos adquieran los conocimientos literarios, históricos y culturales necesarios para analizar la novela de manera crítica, pueden combinarse diferentes recursos. Como es evidente, la tarea principal sería trabajar los fragmentos de la novela más significativos. No obstante, es muy conveniente incluir en la unidad didáctica otras producciones culturales como documentales históricos,

adaptaciones teatrales o cinematográficas y otras obras literarias, con el fin de completar el estudio de la obra en toda su extensión.

Una de las dificultades que nos podemos encontrar los docentes a la hora de trabajar una obra tan mediática como *La casa de los espíritus* es el hecho de que gran parte de los materiales adicionales que podrían llevarse al aula, tanto para reforzar la teoría como la práctica, se encuentran escritos en diversas lenguas, sobre todo en inglés, probablemente por la repercusión que tuvo en el mundo occidental el golpe de estado de Pinochet y por la posterior ola migratoria de muchos ciudadanos chilenos.

Además, hay artículos y documentales que no se ciñen a narrar los acontecimientos históricos y sus repercusiones, sino que se basan en ideologías políticas que quizás no sean del todo útiles para el desarrollo de la unidad, ya que no se dispone del tiempo necesario para analizar todo el contexto histórico y político de la obra. Esto implica que haya que ser muy cautelosos con los materiales que decidimos trabajar y que debamos llevar a cabo una búsqueda exhaustiva antes de decantarnos por unos documentos en concreto.

Aunque se trate de una unidad didáctica diseñada para enseñar literatura a alumnos que estudian español como lengua extranjera, con su desarrollo no se busca simplemente que su nivel de lengua se vea reforzado, sino que se pretende que mejoren su conocimiento sobre la literatura en español, a través de explicaciones teóricas sobre el contexto histórico y literario y con producciones culturales directamente relacionadas con la obra. Al final de la unidad, se espera que los alumnos sean capaces de analizar críticamente la novela con diferentes recursos literarios e históricos, así como que sepan reconocer su impacto en la literatura y en la historia del mundo hispánico, y que sean capaces de analizarla con la madurez propia de alumnos universitarios que siguen un itinerario filológico y con la corrección y fluidez que se espera de los alumnos con un nivel C1 de español.



## Referencias bibliográficas

- ALBALADEJO GARCÍA, M.D. (2007): Cómo llevar la literatura al aula de E/LE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 1-51. Disponible en: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>
- ALLENDE, I., y MOODY, M. (1987): Una conversación con Isabel Allende. *Chasqui*, 16(2/3), 51-59. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/29739996](http://www.jstor.org/stable/29739996).
- ALONSO CORTÉS, T. (2011): El tratamiento del texto literario en el aula de E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 1-11. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto\\_literario.pdf](https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf)
- AMORÓS, M. (2008): Salvador Allende, un revolucionario para el siglo XXI. *Pasajes*, 27, 108-115. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/23075765](http://www.jstor.org/stable/23075765).
- AVELAR, I. (1993): “La casa de los espíritus”: La historia del mito y el mito de la historia. *Revista Chilena de Literatura*, 43, 67-74. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/40357323](http://www.jstor.org/stable/40357323).
- BONG SEO, Y. (2010): La pregunta por la identidad en el ámbito literario de América Latina: el caso de México. *Sincronía*, 4, 1-13. Disponible en: [https://webs.ucm.es/info/especulo/numero23/iden\\_mex.html](https://webs.ucm.es/info/especulo/numero23/iden_mex.html)
- BORRAT, H. (2000): Golpe de estado en Chile: Allende muere en La Moneda. *El Ciervo*, 49 (597), 10. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/40823853](http://www.jstor.org/stable/40823853).
- CASTILLO, A. E. (2004): Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en las clases de español como segunda lengua: una nueva destreza para desarrollar a partir de una nueva propuesta metodológica. *Filología y Lingüística XXX*, 2, 247-260. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filyling/article/download/4448/4265/>

CODDOU, M. (1991): *La casa de los espíritus* y la historia. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 17 (33), 271-279. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/4530542](http://www.jstor.org/stable/4530542).

CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

DE LA FUENTE, J.L. (1999): La narrativa del “post” en Hispanoamérica: una cuestión de límites. *Anales de Literatura Hispanoamericana*, 28, 239-266. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/ALHI/article/download/ALHI9999120239A/22609>

GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000): El currículo de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/44250/1/T39086.pdf>

GIRALT LORENZ, M. (2009): ELE de Literatura: algunas propuestas para llevar la literatura al aula de español. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5, 119-128. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/PDF/brazilia\\_2009/14\\_giralt.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/brazilia_2009/14_giralt.pdf)

GRANERO NAVARRO, A. (2017): La literatura en el aula de E/LE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 64-71. Disponible en: <https://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

IANNI, O. (1986). El realismo mágico. *Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 40, 5-14. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/25675290](http://www.jstor.org/stable/25675290).

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Capítulo 5: Competencia sociocultural. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciasociocultural.htm)

- IRIARTE VAÑÓ, M.D. (2009): Cómo trabajar con textos literarios en el aula de E/LE. *Tinkuy*, 11, 187-206. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf>
- JIMÉNEZ CALDERÓN, F. (2013): El texto literario en la enseñanza-aprendizaje de E/LE a partir del paradigma PCPP. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 1-11. Disponible en: [https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto\\_literario.pdf](https://marcoele.com/descargas/17/jimenez-texto_literario.pdf)
- LILÓN, D. (2010): América Latina a través de la literatura. *Colindancias*, 81-86. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5249359.pdf>
- LUJÁN-RAMÓN, S. (2015): La competencia literaria en el aula de ELE/L2. *Revista Internacional de Humanidades*, 4(1), 1-13. Disponible en: <https://journals.epistemopolis.org/index.php/humanidades/article/download/731/300>
- MONTESA, S. (2011): Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta. *ASELE: XXI Congreso Internacional*, 29-45. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0029.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0029.pdf)
- MOYANO LÓPEZ, J.C. (2008): Reflexiones sobre el uso de la literatura en la clase de E/LE. *Journal of Liberal Arts*, 125, 75-105. Disponible en: [https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=repository\\_action\\_common\\_download&item\\_id=6949&item\\_no=1&attribute\\_id=162&file\\_no=1](https://waseda.repo.nii.ac.jp/?action=repository_action_common_download&item_id=6949&item_no=1&attribute_id=162&file_no=1)
- PINTO V, P. (mayo 1992): Un pensamiento alternativo en el ensayo latinoamericano: “Feminarios”, de Julieta Kirkwood. *Chasqui*, 21(1), 55-66. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/29740428](http://www.jstor.org/stable/29740428).
- PLANELLS, A. (1988): El realismo mágico hispanoamericano ante la crítica. *Chasqui*, 17(1), 9-23. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/29740037](http://www.jstor.org/stable/29740037).
- SAEZ, B. (2011): Texto y literatura en la enseñanza de E/LE, *ASELE: XXI Congreso Internacional*, 57-66. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/21/21\\_0057.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf)

SALVADOR, Á. (1995): El otro boom de la narrativa hispanoamericana: Los relatos escritos por mujeres en la década de los ochenta. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 21(41), 165-175. Disponible en: JSTOR, [www.jstor.org/stable/4530802](http://www.jstor.org/stable/4530802)

SANZ PASTOR, M. (2006): Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. *Carabela*, 59, 122-142 Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/59/59\\_005.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/59/59_005.pdf)

SITMAN, R y LERNER, I. (1994): Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza de español como lengua extranjera. *ASELE: Actas* V, 227/233. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/05/05\\_0225.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0225.pdf)