Universidad de Oviedo

**Máster en Español como Lengua Extranjera**

**XVI Edición**

# *Patrimonio y sociedad española durante la Guerra Civil (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959)*

**Trabajo Fin de Máster**


Estudiante: Borja Rodríguez Fernández

Tutor: Juan Díaz Álvarez


**Curso académico 2024 - 2025**

**Oviedo, junio 2025**

Universidad de Oviedo

**Máster en Español como Lengua Extranjera**

**XVI Edición**

# *Patrimonio y sociedad española durante la Guerra Civil (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959)*

**Trabajo Fin de Máster**

Estudiante: Borja Rodríguez Fernández

Tutor: Juan Díaz Álvarez

**Curso académico 2024 - 2025**

**Oviedo, junio 2025**

(Tutor/a) Fdo.: Juan Díaz Álvarez (Estudiante) Fdo.: Borja Rodríguez Fernández

**RESUMEN**

La enseñanza del español como lengua extranjera se puede realizar desde distintos cauces. Es fundamental trabajar la competencia lingüística y comunicativa, pero existen más aspectos importantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno trascendental es la competencia cultural.

En este trabajo se analiza un periodo clave de la historia de España y cómo llevarlo al aula de ELE. En primer lugar, un análisis teórico e histórico de la Guerra Civil (1936 – 1939) y su periodo inmediatamente posterior, que han significado momentos traumáticos para generaciones de españoles. Su sombra se percibe aún hoy.

En segundo lugar, se plantea una propuesta didáctica que aborda el estudio de dichos contenidos mientras que se desarrollan las destrezas del español. El uso de metodologías activas en el aula permiten lograr un aprendizaje dinámico y motivador. Además, para acercar los contenidos se han usado las nuevas tecnologías.

**ABSTRACT**

Teaching Spanish as a foreign language can be done through various channels. It's essential to develop linguistic and communicative competence, but there are other important aspects within the teaching-learning process. One of them is cultural competence.

This paper analyzes a key period in Spanish history and how to bring it into the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom. First, it offers a theoretical and historical analysis of the Civil War (1936–1939) and its immediate aftermath, which represented traumatic moments for generations of Spaniards. His shadow can still be felt today.

Secondly, a didactic approach is proposed that addresses the study of these contents while developing Spanish language skills. The use of active methodologies in the classroom allows for dynamic and motivating learning. Furthermore, new technologies have been used to bring the contents closer to the classroom.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN ..... 6

1. Justificación ..... 6
2. Objetivos ..... 7
3. El papel de la cultura, el patrimonio y la sociedad en la enseñanza de idiomas ..... 9

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO ..... 11

1. La Guerra Civil (1936 – 1939) ..... 11
2. El primer franquismo (1939 – 1959) ..... 16
   2.1. El nacionalcatolicismo en la sociedad, la cultura y el patrimonio ..... 26
   2.2 La política lingüística y educación durante el primer franquismo ..... 35

CAPÍTULO II. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE: SOCIEDAD Y CULTURA ESPAÑOLA DURANTE LA GUERRA CIVIL (1936 – 1939) Y EL PRIMER FRANQUISMO (1939 – 1959) ..... 41

1. Justificación ..... 41
2. Perfil del grupo meta ..... 42
3. Objetivos ..... 43
4. Competencias ..... 44
5. Contenidos ..... 46
6. Destrezas ..... 47
7. Materiales ..... 48
8. Metodología ..... 48
9. Evaluación ..... 51
10. Desarrollo de las actividades a lo largo de las sesiones ..... 53

CONCLUSIONES ..... 77

BIBLIOGRAFÍA ..... 82

ANEXOS ..... 86

# INTRODUCCIÓN

## 1. Justificación

*Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo*

George Santayana (1863 – 1952), filósofo y escritor

El alumnado de español como lengua extranjera no solo debe aprender a utilizar el léxico, las reglas gramaticales y la pragmática que envuelve al idioma. Aspectos como pueden ser la cultura, la sociedad, el arte o la historia son igual de relevantes para alcanzar una comprensión integral tanto de la realidad de un país como de la comunicación de sus habitantes. Son elementos esenciales que enriquecen y complementan los contenidos puramente lingüísticos.

Este estudio aporta un marco referencial para entender las raíces, los conflictos y las transformaciones sociales que ha vivido España en un periodo significativo del siglo XX. A pesar de ser un periodo histórico un tanto polémico, es fundamental poder hablarlo porque facilita el entendimiento de muchos de los discursos, narrativas e incluso polémicas que se desarrollan en la actualidad. ¿Dónde mejor que en un ámbito académico para poder acercar los acontecimientos de la historia reciente española que aún hoy tienen sus repercusiones?

Sería positivo y enriquecedor ver al aprendizaje del español como un proceso holístico en el que la lengua, la cultura, el arte y la historia se entrelazan para proporcionar al estudiantado las herramientas necesarias que permiten entender y participar plenamente en las dinámicas comunicativas y sociales de los españoles. A través de este enfoque integral se alcanza un aprendizaje significativo y también una conexión auténtica con los retos del siglo XXI, que se encuentran salpicados por la historia contemporánea.

La comprensión profunda de un idioma pasa por abordar contextos históricos, sociales y culturales que han moldeado su desarrollo y el de las comunidades que lo hablan. Hechos como la Guerra Civil (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959)

han dejado una huella muy marcada en la memoria colectiva de varias generaciones de españoles, por eso son especialmente relevantes. Es necesario señalar, que no es solo por su impacto en la historia de España, sino también por su influencia en la lengua, la sociedad, el arte y la identidad cultural del país. Son eventos clave para interpretar su configuración actual y las complejidades del presente. Por eso, sirven para que el alumnado adquiera conocimientos de tipo histórico, artístico y social, como también para desarrollar una perspectiva crítica. Todo esto, sumando al uso de un vocabulario específico que enriquece el lexicón mental de quien estudia español.

Es una realidad que existen debates sobre memoria y patrimonio histórico, además de políticas de reconciliación, que una persona extranjera sin una base de conocimientos proporcionados por un entorno académico no comprendería o incluso cabría la posibilidad de caer en malentendidos. Son momentos de la historia española que también ayudan a abordar cuestiones universales como la lucha por la libertad, el impacto de los regímenes autoritarios, la importancia de los valores democráticos, la tolerancia, el respeto a las diferencias individuales, el derecho por las libertades y la paz. Sin duda, son temas que fomentan la empatía y comportamientos como es el de contraponer distintas posturas mediante el diálogo y medios pacíficos.

A modo de conclusión, en la actualidad existe una sociedad globalizada en la que sin poseer habilidades esenciales como puede ser el pensamiento crítico, no cabe la posibilidad de interpretar y participar de forma efectiva en los retos que se presentan. De ahí la importancia de explicar bien los acontecimientos que aquí son analizados, para que el alumnado adquiera un aprendizaje más auténtico y significativo. Esto le permitirá desarrollar criterio propio y comunicarse de manera efectiva con hablantes nativos, mostrando sensibilidad hacia su pasado y las cuestiones que aún hoy son discutidas.

## 2. Objetivos

Este trabajo plantea el análisis de un periodo histórico en el que las fuentes, tanto directas como indirectas, son abundantes y diversas. Esto permite disponer de un panorama rico, pero también complejo, para acercarlo al alumnado de español como

lengua extranjera. Desde un enfoque interdisciplinario, es posible comprender la profundidad y trascendencia de unos hechos que marcaron la historia de España.

El propósito principal de este trabajo académico es realizar una exploración rigurosa de distintas fuentes, siempre desde el método científico, para garantizar la precisión y la objetividad en cada párrafo. En este sentido, es importante mantener un discurso imparcial, alejado de interpretaciones ideológicas o sesgos políticos, con el fin de que los lectores encuentren un estudio fundamentado. Por eso, se busca integrar diversas perspectivas teóricas y un enfoque interdisciplinar, a la hora de tratar la cultura, el patrimonio, la sociedad y la política. Estos temas enriquecen la comprensión del transcurso de los procesos y dinámicas acontecidos en nuestra historia reciente. Una vez analizado todo esto, llegamos a una propuesta mediante la cual se intenta demostrar la posibilidad de trabajar estos contenidos en el aula de ELE.

Podemos hacer una división clara de la investigación en dos grandes bloques, que se estructuraran de la siguiente forma:

- En primer lugar, un análisis de distintas fuentes historiográficas, de las que son extraídas unos contenidos considerados apropiados para llevar al aula de ELE. Son desarrollados a lo largo de distintos puntos acontecimientos históricos como son la Guerra Civil (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939- 1959). También se analizan aspectos clave para que el alumnado comprenda dichos años, como puede ser el nacionalcatolicismo en la cultura y el patrimonio o la situación de la lengua española durante la dictadura.
- En segundo lugar, una propuesta didáctica buscando corroborar que es posible acercar estos contenidos al estudiantado de ELE y lograr un resultado efectivo. Haciendo uso de la cartelería producida durante el conflicto por los dos bandos a modo de propaganda política, pueden trabajarse distintas competencias necesarias para logran un aprendizaje significativo del español. No solo permite conocer la historia desde un punto de vista alternativo, sino que ayuda a conocer y valorar el arte del siglo XX.

En definitiva, el objetivo es que el alumnado realice un desarrollo integral de la competencia cultural, junto a la competencia comunicativa y lingüística. Es clave trabajar

la capacidad de interpretar y valorar contextos históricos, sociales y culturales, pero también fortalecer la comunicación promoviendo el uso del idioma como herramienta para expresar ideas, debatir y reflexionar de forma crítica sobre los contenidos; siempre desde el respeto y la tolerancia. Son integradas actividades que fomentan la creatividad, en las que se incluye el aprendizaje del léxico, la gramática y la pragmática del español. De este modo, el enfoque interdisciplinario y contextualizado no solo enriquece el proceso de aprendizaje del español, sino que forma a los estudiantes como hablantes competentes, culturalmente sensibles y capaces de participar en conversaciones sobre la historia y el arte de España.

3. El papel de la cultura, el patrimonio y la sociedad en la enseñanza de idiomas

Ocurre con frecuencia, que cuando se les pregunta a estudiantes por su experiencia en el estudio de lenguas extranjeras, su respuesta suele estar marcada por cierta resignación o indiferencia. Esta percepción puede estar relacionada con el uso continuado de metodologías de enseñanza tradicionales que enfatizan la memorización y la repetición mecánica de estructuras lingüísticas. El alumnado suele referirse a una serie de actividades recurrentes en el aula, tales como redacciones sobre lo que hicieron el fin de semana, indicar direcciones sobre un plano, señalar algunos gustos del emisor, redactar los pasos a seguir de una receta de cocina, memorizar listas de palabras, etc. Aunque todo esto puede contribuir al desarrollo de ciertas competencias lingüísticas, su aplicación descontextualizada y mecánica puede generar desmotivación e incluso perdida del interés en un idioma.

Quienes se dedican a la docencia, y muestran interés por las necesidades y motivaciones del alumnado, tratan de combatir esta monotonía que puede afectar al rendimiento académico (Richards y Lockhart 1998: 94). Desde una perspectiva pedagógica, diversos estudios han señalado la importancia de adoptar enfoques didácticos que promuevan el aprendizaje significativo y la interacción comunicativa. Por eso, es de suma importancia involucrar a los estudiantes en el uso real de la lengua, fomentando su participación activa y el desarrollo de distintas habilidades tanto lingüísticas como culturales. Además, en la actualidad existen en la mayoría de las aulas

europeas distintos recursos digitales que facilitan la exposición a contextos reales de uso del idioma, favoreciendo la inmersión y el desarrollo de las competencias interculturales.

En las clases de español como lengua extranjera, y en la enseñanza de idiomas en general, es habitual encontrarnos con diversas culturas y modelos de aprendizaje. Si queremos atender a los componentes sociolingüísticos y pedagógicos dentro de la enseñanza de ELE, no solo hay que detenerse en la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino también en la integración de elementos culturales que favorezcan la comunicación intercultural. Es positivo para el estudiantado percibir las diferencias existentes entre unas culturas y otras, porque ayuda a abrir la mente y comprender que existen fenómenos que son distintos a su experiencia anterior (Estupiñán-Lince y Galarza-Pucha 2023: 95). Por eso, los enfoques metodológicos deben ser flexibles para adaptarse a los distintos perfiles, considerando factores como la edad, la lengua materna, el nivel de estudios o las preferencias dentro de las estrategias de aprendizaje. De esa forma, la diversidad no es considerada un obstáculo sino una oportunidad de aprender de las propias compañeras y compañeros (García-García 2004: 4).

De forma gradual, el alumnado va desarrollando una serie de habilidades comunicativas y ampliando su lexicón mental. Lo primero se logra mediante un enfoque didáctico en el que los alumnos deben hacer uso de la lengua en contextos reales, mientras que lo segundo se consigue a través de la contextualización (Llanillo-Gutiérrez 2007: 115). Es así como llegamos a la pregunta: ¿Cuál es la mejor forma de contextualizar el léxico que el estudiantado debe aprender? Lo cierto es que existen distintas estrategias, pero sin duda apreciando aspectos como son la historia, la cultura, el patrimonio o la sociedad, se desarrolla no solo la competencia lingüística, sino que también se logra un conocimiento significativo e integral de todo lo que envuelve a la lengua. Los conocimientos de tipo histórico en el aula de ELE permiten al alumnado comprender la realidad actual, las manifestaciones artísticas que conservamos y los problemas que afronta la sociedad española del siglo XXI.

# CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

## 1. La Guerra Civil (1936 – 1939)

Antes de introducirnos en cuestiones teóricas, es necesario indicar la definición de "guerra civil". Para ello, podemos acudir a la Real Academia Española, donde encontramos en el Diccionario de la lengua española lo siguiente: "f. guerra que tienen entre sí los habitantes de un mismo pueblo o nación." (RAE, 23.ª ed.: guerra civil). Esta descripción ya nos habla del componente de crueldad y el carácter traumático que lleva implícito el término. No se trata de una guerra entre dos potencias de distintos territorios, sino que es un conflicto que se desarrolla entre familiares y vecinos de un mismo país. Siendo así, sus consecuencias perduran durante generaciones y pueden llegar a moldear la identidad de una sociedad. El patrimonio, entendido como los restos histórico-artísticos que se conservan en la actualidad, son testigos mudos de la historia y son capaces de decirnos mucho acerca del pasado. En los siguientes puntos, serán tratados en detalle todos estos aspectos.

El siglo XX se inicia en una España en la que el republicanismo había quedado sofocado tras el fracaso de la Primera República española (1873 – 1874). En 1902, a los dieciséis años, Alfonso XIII asume la Corona tras la Regencia de María Cristina de Habsburgo, su madre. En parte gracias a la influencia del resto de países, da comienzo un periodo de cambios acelerados que choca con una sociedad española eminentemente rural, que puede apreciar el aumento exponencial de ciudades como Madrid o Barcelona. El motivo de dicho desarrollo viene dado por el apogeo en esos años del comercio y la industria, que impulsan el crecimiento de los estados y los hace competitivos en el mercado internacional. Las zonas fabriles comenzaron a experimentar un sindicalismo que revindicaba mejores condiciones para un proletariado molesto e insatisfecho con su situación. El triunfo de los bolcheviques en la Revolución rusa de 1917 alentó la ideología republicana y comunista en España, a la que se sumó también la corriente anarquista. A pesar de iniciarse el progreso de las ciudades, el mundo rural continuaba manteniendo un fuerte peso en este país. La reforma agraria continuaba sin aparecer, en parte por la influencia política de los grandes terratenientes. Todos estos problemas, entre otros, afectaban negativamente a la visión pública de la Monarquía, mientras que el movimiento republicano cada vez estaba más organizado y los ponía en

evidencia. Fue así, como el 12 de abril de 1931 se celebraron elecciones municipales y en las ciudades los republicanos obtuvieron los mejores resultados. Este hecho provocó que el rey Alfonso XIII decidiera abandonar el país, dando paso, el 14 de abril de 1931, a la proclamación de la Segunda República española de forma pacífica y democrática, que había sido tan ansiada por distintos colectivos de españoles (Jackson 2020: 1 – 23).

La vida política, durante la Segunda República española, estuvo marcada por la polarización entre grupos con visiones antagónicas de entender la administración, la sociedad y la cultura. Incluso, entre los partidos que tenían ideologías afines existían divergencias. Las ansiadas reformas, sobre todo en el sector agrario, continuaban sin resolverse y eso conllevaba que existiera un ambiente de crispación en todo el país. Las sucesivas huelgas, la quema de iglesias y conventos, los sucesos de Casas Viejas (1933), la Revolución asturiana de octubre de 1934, el asesinato del político José Calvo Sotelo o el temor a una revolución comunista, fueron algunos de los sucesos que llevaron a un grupo de generales del Ejército a conspirar para sublevarse y tomar el control de España. Ya en 1932, a causa del malestar de algunos grupos sociales, hubo un intento de golpe de Estado promovido por el general militar José Sanjurjo (1872 – 1936) que no llegó a lograrse (Thomas 2018: 109 – 210).

Las elecciones de 1936 dieron una mayoría parlamentaria al Frente Popular, que era una coalición de partidos de izquierda. En ese momento, cada vez estaban más presentes los rumores de que un grupo de militares se alzaría contra el gobierno de la República. Por eso, a los mandos del Ejército que eran más sospechosos de rebeldía, se les destinó a distintas ubicaciones del territorio español para alejarlos así de la capital Madrid. Esto no fue suficiente para evitar el plan que tenían entre manos. Además, mantenían distintos apoyos civiles de grupos conservadores y católicos de derechas como la CEDA o Renovación Española, tradicionalistas como la organización Comunión Tradicionalista donde había monárquicos carlistas, nacionalistas como el Partido Nacionalista Español o partidos de ideología fascista como Falange Española de las JONS (Thomas 2018: 207). Todos ellos tenían en común la aversión por los socialistas, comunistas, anarquistas, masones y ateos.

Con este caldo de cultivo, el día 17 de julio de 1936 las tropas militares españolas que se encontraban en el norte de África inician el alzamiento militar que marcó el inicio

de la violenta, atroz e inhumana Guerra Civil española (1936 – 1939). La sublevación estaba conformada por militares rebeldes que en su mayoría eran africanistas: militares formados durante las campañas del norte de África en la primera mitad del siglo XX. Algunos de ellos tuvieron una gran relevancia como ideólogos del golpe. Podemos mencionar a José Millán-Astray y Terreros (1879 – 1954) o Gonzalo Queipo de Llano y Sierra (1875 – 1951). Uno de los últimos generales en sumarse fue Francisco Franco Bahamonde (1892 – 1975), que mantuvo ciertas dudas hasta el inicio del levantamiento (Payne 2014: 109). Entre los principales ideólogos del levantamiento contra el gobierno de la República, se encontraba el general militar Emilio Mola Vidal (1887 – 1937), que hablaba de la importancia que tenía el uso del terror para conseguir sus objetivos (Preston 2006: 105). Esto nos indica el grado de agresividad que desde 1936 hasta 1939 se vivió en España. No solo pretendían tomar el control del país, sino acabar con cualquier ideología que se opusiera tanto al golpe como a un futuro régimen autoritario, conservador y militarizado.

En un primer momento, los sublevados creían que su alzamiento sería rápido, pero quienes defendían la República y las ideas de izquierdas mostraron una firme resistencia. Dentro de la Península Ibérica, las ciudades en las que los conservadores y católicos tenían mayor peso político, como Pamplona, Burgos, Salamanca o Ávila, se sumaron al golpe prácticamente sin hacer uso de la fuerza. Una vez que iban tomando nuevos territorios, comenzaban a realizar en ellos la represión, que tenía que ver con los encarcelamientos y fusilamientos de ciudadanos republicanos. Recordemos que la idea de los militares rebeldes no solo era tomar el control del país, sino eliminar a cualquier adversario político. El uso del terror contra la población civil fue clave para minar la moral colectiva y conseguir que el miedo se apoderase de todo aquel que estuviese en contra de su plan. Hacían ataques directos contra la resistencia obrera; el factor sorpresa ayudaba a vencer de forma rápida (Preston 2006: 114). Es necesario recordar, que los rebeldes tenían una amplia experiencia en combate, ya que la mayoría provenía de luchar en el norte de África (Payne 2014: 182).

A pesar del Pacto de No Intervención (1936), en el que Reino Unido, Francia, Italia y Alemania se comprometieron a no participar en la Guerra Civil española, Italia y Alemania no lo respetaron; enviaron armas y soldados para ayudar a las tropas del

general Franco (Preston 1986: 221 - 234). Mientras, quienes defendían a la República eran en su mayoría civiles sin experiencia militar y no disponían de los recursos necesarios para combatir. Sí obtuvieron, aunque en menor medida, ayuda proveniente de la Unión Soviética, México y las Brigadas Internacionales, que acudían de forma voluntaria desde distintos países a combatir contra el fascismo (Payne 2014: 141).

Con la ayuda material y humana de Italia y Alemania, los militares sublevados [apodados a sí mismos como los "nacionales" (Thomas 2018: 284)] que se encontraban en las Islas Canarias y en el norte de África fueron llegando a la Península Ibérica para sumarse a los que ya estaban combatiendo ahí (Cortés Salinas 2002: 88 - 90). El objetivo final era tomar Madrid, pero aún existían muchos territorios en el norte, centro y este del país que seguían siendo republicanos. Al general Franco no le interesaba una guerra rápida, sabía que si desgastaba al enemigo sería más fácil de vencer y convencer posteriormente a la población de que ellos eran quienes traían la paz tras la "Victoria" en una "Guerra Santa", "Reconquista", o "Cruzada contra los enemigos de la patria" (León 2024: 1181-1217). El desarrollo del conflicto tal y como lo conocemos, lento y sangriento, fue una forma de consolidar Franco en su persona todo el poder (Cortés Salinas 2002: 88 - 91). Es por eso, que avanzaron desde Andalucía hacia el norte por Extremadura, y una vez sumado dicho territorio, en vez de atacar Madrid se desviaron hacia Toledo. La toma de Toledo, y especialmente del Alcázar, fue una hazaña mitificada (Almarcha y Sánchez 2011: 400) que servía para aumentar esa idea que querían reflejar de "héroes nacionales" (Casanova 2015: 4).

Por otro lado, estaba el Frente Norte (conformado por territorios de Asturias, Cantabria y País Vasco) que continuaba siendo republicano. Allí existió una fuerte resistencia popular, en parte por tratarse de zonas industriales y montañosas en las que se concentraba mucho proletariado y múltiples partidarios de ideologías de izquierdas. Muchos de ellos pudieron escapar a pie a Francia por la proximidad a la frontera. En este caso, la ventaja que tenían los sublevados era la superioridad área (Marañón 2024: 170), que fue un factor determinante que les permitió replegarse en dichos territorios después de ser bombardearlos (Payne 2014: 321).

En la zona republicana, se contemplaba la idea de que la Guerra Civil española era una buena ocasión para acabar con el fascismo. El Ejército Popular de la República

solicitaba ayuda internacional de forma constante, pero nunca llegó en la medida que se esperaba o directamente no llegó. Países como Francia, temían que España se convirtiese en el escenario de un conflicto a escala global contra Adolf Hitler y Mussolini. El recuerdo de la Primera Guerra Mundial aún era latente e infundía temor sobre los países vecinos ante la posibilidad de lo que más tarde sucedería. Ese temor hizo que aumentase la falta de armas, comida y recursos (Thomas 2018: 434). A pesar de todas estas dificultades, los republicanos lograron derrotar a los militares rebeldes en algunas localizaciones. Esto desataba la esperanza y los ánimos de seguir combatiendo contra el fascismo. En estas ubicaciones en las que habían logrado resistir, eran formados comités de control y muchos de ellos entendían que era el momento de hacer la revolución. Prohibían a los partidos de derechas, la policía, la guardia civil, hacían incautaciones y nombraban a un nuevo alcalde para cada comité. Sus miembros, también fueron protagonistas de distintas destrucciones y atrocidades contra la ciudadanía y la Iglesia (Thomas 2018: 294 - 308). Incluso, algunos autores e historiadores llegaron a hablar de "terror rojo" (Tapia, Cervelló, et al. 2019: 47). Hubo cierta desorganización, lo cual fue negativo porque los republicanos de distintos comités estaban descoordinados a la hora de actuar.

Cada vez era mayor el territorio español que estaba en manos de los militares sublevados. Una de las últimas y decisivas batallas de la Guerra Civil, que además fue de las que más pérdidas humanas produjo, fue sin duda la Batalla del Ebro en 1938. Podemos considerarla el principio del fin, ya que la República puso en ella todo su empeño en demostrar que aún existían posibilidades de sobrevivir, pero su desenlace terminó con cualquier expectativa de futuro. Es innumerable la cantidad de bombas, balas y artillería que fueron usadas allí por los dos bandos. Aún hoy, siguen apareciendo por la zona restos de material bélico (Cortés Salinas 2002: 27 - 261). Se alargó mucho, desde julio hasta el 16 de noviembre de 1938. Una vez más, tenemos un ejemplo de cómo Franco decidió hacer una guerra lenta y de desgaste, porque sabía que los republicanos cada vez tenían menos recursos. La victoria en la Batalla del Ebro le dio un liderazgo indiscutible entre los rebeldes (Reverte 2003: 429 - 430).

El 26 de enero de 1939, las tropas franquistas entran en Barcelona justo después de que innumerables refugiados españoles cruzasen la frontera con Francia ante la

irrupción inminente. Aunque los republicanos ya daban por perdida la Guerra, el entonces presidente del Gobierno de la República, Juan Negrín, confiaba en que resistiendo en los últimos espacios que no estaban ocupados, terminaría estallando una guerra europea en el que las democracias combatirían contra el fascismo (Preston 2006: 301 - 303). Con prácticamente todo el territorio español bajo el poder de Franco, había llegado el momento de entrar a la capital y convertirlo en una hazaña simbólica. A finales de marzo, los sublevados entraban en Madrid. Finalmente, el día 1 de abril de 1939, con toda España sometida, se emitió el parte oficial desde el cuartel general de Franco que anunciaba el final del conflicto (Preston 2006: 306).

Este breve resumen incide en un acontecimiento traumático cuya sombra aún permanece viva en los debates políticos y en los medios de comunicación. Hoy en día, siguen apareciendo restos humanos de soldados que perdieron la vida durante el combate o en la represión posterior. Por eso, se trata de un momento que es necesario tratar en las clases de español como lengua extranjera, porque el alumnado debe tener al menos una noción de lo ocurrido. Sería muy positivo que al menos conozcan los datos comentados en los párrafos anteriores. Existen numerosas fuentes históricas, tanto directas como indirectas, a través de las cuales nos podemos acercar a los hechos desde distintas perspectivas. Un claro ejemplo, es la propaganda utilizada con fines políticos por ambos bandos; los republicanos principalmente la usaban como crítica a los sublevados y para solicitar ayuda al exterior, mientras que los nacionales lo usaban para presentarse como los salvadores del país (Escolar 1989: 103). Explicar la Guerra Civil española ayuda al desarrollo y el progreso de la ciudadanía al fomentar la tolerancia, el uso del pensamiento crítico, la paz, el respeto por las diferencias, los derechos humanos y los valores democráticos.

## 2. El primer franquismo (1939 – 1959)

Finalizada la Guerra Civil española en 1939, el país no experimentó una paz inmediata. Se sustituyó la Segunda República por una dictadura militar, a la que conocemos como franquismo, y que se mantuvo hasta la muerte del dictador en 1975. En los siguientes párrafos, se abordará de manera crítica, imparcial y rigurosa con las

fuentes utilizadas el periodo inmediato a la victoria franquista. Dichos años condicionaron profundamente la vida política, social, cultural y económica de España. Por eso, este punto está dedicado al análisis de la primera etapa del régimen, comprendida entre 1939 y 1959. Para ello, se recurre a la interpretación de historiadores de calado internacional, cuyas investigaciones permiten comprender la consolidación de la dictadura, así como sus implicaciones en la sociedad española de la época.

En particular, se prestará especial atención a los aspectos que resultan de mayor interés para el alumnado de español como lengua extranjera. El objetivo de este punto es proporcionar un marco contextual que facilite el conocimiento, la asimilación y la comprensión del periodo histórico. De esa forma, podrán interpretar los mensajes que reciben en la actualidad a través de distintos medios sobre polémicas de ese momento. Los primeros años de la dictadura resultan fundamentales porque constituyeron la fase en la que se consolidó la ideología y se definieron las estrategias de control político, represión y propaganda que marcarían el devenir de España durante décadas. Además, es una oportunidad única para la integración de distintos conceptos que atañen a este tema, conocer la evolución cultural del país y también para desarrollar las destrezas lingüísticas y comunicativas. Con todo esto dicho, podemos añadir que es una etapa que sirve para buscar la motivación del estudiantado, porque permite analizar temas que discuten hoy los españoles y puede que los hayan oído pero que no lo terminen de comprender. A continuación, comienza el análisis del primer franquismo (1939 – 1959):

El primero de abril de 1939, el bando sublevado encabezado por Francisco Franco proclamaba el fin del conflicto tras haber vencido al ejército republicano. En ese momento, el plano político europeo estaba dominado por dictaduras con poderes absolutos y a las puertas de la Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945). En cierta medida, la llegada del dictador español al poder no sería una novedad, aunque sí ofrecería ciertas peculiaridades. A diferencia de Hitler en Alemania y Mussolini en Italia, Franco no había creado un partido político en el que su ideología se viese plasmada (Casanova 2015: 5). En realidad, era un general que se había convertido en el líder de una sublevación militar que dio paso a una larga guerra. A diferencia del final de otras repúblicas europeas, en las que no se llegó a extremos semejantes, ya tratamos en el punto anterior que en España existió una considerable resistencia frente a los sublevados. A pesar de eso, los

intentos por aguantar y mantener la Republica no fueron suficientes y el desenlace, después de tres años, fue el comienzo de una dictadura militar.

Resulta interesante analizar la popularidad exponencial que mantuvo el general Francisco Franco Bahamonde en el ejército sublevado. Recordemos que al principio eran un grupo de militares que conspiraron contra el gobierno de la República, pero Franco pronto se convirtió en su líder. Era un militar africanista, que desde una temprana edad se había ganado un cierto renombre por su papel en las campañas militares del norte de África entre 1912 y 1926. Además, había demostrado con la práctica disponer de una personalidad severa y ser efectivo al encargarse de sofocar la Revolución de Octubre de 1934 en Asturias (en la que empleó tropas marroquíes y gran brutalidad). Verdaderamente, cuando se sumó al golpe de Estado de 1936, estaba firmemente convencido de que debía salvar lo que él entendía que era España y erradicar cualquier atisbo de implantar un régimen comunista (Preston 1994: 189).

La victoria franquista puso fin al liberalismo y a ideologías de izquierdas. Otorgó un poder y autoridad a Franco como a ningún otro gobernante de España. Llegó a ser el régimen más centralizado de toda la historia española (Payne 1987: 245). En realidad, no disponía ni de una Constitución ni de un Parlamento. En 1939, se publicó la nueva Ley de Jefatura del Estado que ampliaba sus poderes como jefe de Estado y le daba de modo permanente las funciones de gobierno (Payne 1997: 479). Además, mantenía un control directo sobre el partido FET y de las JONS (Falange Española Tradicionalista y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista) que lo había elegido para ser el partido único. Dicho partido estaba inspirado en el Partido Nacional Fascista de Benito Mussolini y era garante de los valores conservadores que Franco defendía. El desenlace de la Guerra Civil se tradujo en el establecimiento de un régimen autoritario, con un control centralizado y un gobierno totalitario semejante a la administración de un ejército. Los ministerios, al igual que el propio dictador, se trasladaron a la capital, Madrid. A continuación, comenzaría una serie de visitas por todo el territorio español con el fin de que los ciudadanos lo conozcan y aumentar así su liderazgo al más puro estilo fascista (Payne 1992: 85 - 87).

Franco era militar, conservador y un fiel católico cristiano. Por eso, una vez que había vencido y logrado un poder absoluto, sentía la necesidad de purgar al país de todo

aquello que pudiese contaminar su manera de pensar, la cual debía generalizarse al resto de la sociedad española. Los ideales que previamente había promovido la República entendía que eran "inútiles" y "extranjeros" en comparación con esa "esencia española" que los franquistas consideraban como única y verdadera (Ashford-Hodges 2021: 206). Es por eso, que muchos intelectuales, artistas, profesores y demás personalidades españolas se vieron obligadas a marchar al exilio para evitar ser perseguidos. En total, medio millón de republicanos escaparon de la dictadura principalmente hacia los países vecinos europeos, América Latina y la antigua Unión Soviética (actual Rusia) (Preston 2019: 362).

En cuanto a los partidarios de la Segunda República que se quedaron en España, muchos de ellos fueron encarcelados generando situaciones límite en las prisiones, ya que la mayoría de ellas excedían su capacidad. Otros fueron perseguidos, asesinados y enterrados en fosas comunes a orillas de vías de comunicación o en entornos rurales. Muchos de los que sabían que en algún momento correrían esa misma suerte, decidieron esconderse en espacios minúsculos, oscuros y mal higienizados para no ser descubiertos. En cambio, existieron ciertos grupos de guerrilleros republicanos ocultos en zonas montañosas de la Península Ibérica (un gran número de ellos en la Cordillera Cantábrica y Pirineos) que mantenían el optimismo gracias al convencimiento de que las tropas aliadas entrarían a España y derrocarían el nuevo régimen. Estos últimos ejercieron cierta presión durante los primeros años del franquismo sobre la Guardia Civil, que estaba encargada de eliminar a este movimiento. Ambos protagonizaron distintos enfrentamientos armados (Galán 2009: 322 - 324).

La represión, que ya durante el conflicto venía siendo sistemática, se continuó aplicando para tener a la población controlada y que no se revelase. La diferencia radicaba en que se promulgaron una serie de leyes que atacaban directamente a los líderes y partidarios políticos revolucionarios (liberal-izquierdistas) que habían sobrevivido. Estas últimas restringían parcial o totalmente actividades personales y profesionales, imponían sanciones económicas, condenaban a prisión e incluso a "colonias penitenciarias militarizadas" (Payne 1987: 234 - 237). De esa forma, era inmenso el número de presos políticos y prisioneros de guerra republicanos. La población civil sentía auténtico pánico a que los militares, policías o falangistas te

relacionasen con algún acusado que estuviese siendo buscado para ser juzgado (con verdaderos motivos o siendo en realidad una calumnia). Las acusaciones entre vecinos no fueron pocas, llevando así a que se produjesen múltiples rencores, venganzas y desconfianzas. Las familias republicanas que permanecían en España se habían quedado en la miseria absoluta, sin apenas hombres y en unas condiciones laborales y de vida pésimas (Preston 2019: 366).

La sociedad española después de 1939 se sumergió en una dura postguerra, en la que el hambre producida por la escasez generalizada de alimentos era habitual. Esto, sumado a la presencia de distintas enfermedades, hacía que la mortalidad aumentase de manera progresiva. Un elevado número de personas había perdido la vida durante el conflicto y muchos otros se desplazaron en busca de asilo político. A pesar de estas circunstancias, había que reconstruir un país que era distinto y que se encontraba en un estado de ruinas después de tres largos años de bombardeos, enfrentamientos y destrozos de todo tipo. Esa situación generó una gran necesidad de viviendas y de distintas infraestructuras. Muchas de las propiedades que durante la Segunda República habían sido confiscadas o colectivizadas de forma revolucionaria fueron devueltas a sus antiguos propietarios. A pesar de estas medidas, la deuda pública que mantenía España se sumaba a la escasez de capital nacional. El motivo era que el Gobierno de la República había mermado las reservas de oro que había en Madrid durante la Guerra Civil para conseguir recursos bélicos (Payne 1987: 261).

Con Franco en el poder, la Sociedad de Naciones había dado la espalda a España por mantener lazos con Alemania e Italia. De hecho, los españoles mantenían una deuda a pagar con Hitler y Mussolini por el material bélico prestado a los sublevados durante la Guerra Civil. Frente a esta coyuntura, se instauró en España la política económica conocida como autarquía, al estilo de la Italia de la época (aunque con muchos menos recursos). Franco sostenía que sin necesidad de ayuda extranjera lograría mejorar la delicada tesitura en la que se encontraba el país; siendo realistas, cualquier economista comprendía que aquella era una idea descabellada (Preston 2019: 367). Tratar de conseguir la autosuficiencia del país no era sencillo ni ofrecía demasiadas consecuencias positivas, sino que más bien derivó en la existencia de cartillas de racionamiento, penurias y mercado negro o estraperlo de alimentos (en dudoso estado de calidad) para

poder subsistir. Fueron llevados a la práctica durante veinte años principios económicos antiliberales en el periodo autárquico que se desarrolló durante el primer franquismo (1939 – 1959). Fue entonces cuando se apostó por el potencial humano de la sociedad española y la suficiencia de las materias primas propias, sin apoyarse en inversiones extranjeras. Bien es cierto, que durante este tiempo existieron ciertos planes y organismos como fue el "Plan de Reconstrucción Nacional" o el Instituto Nacional de Industria; también se puso en marcha la construcción de toda una serie de pantanos para conseguir producción eléctrica y favorecer la irrigación (Payne 1987: 263).

Las relaciones internacionales a partir de 1939, con España fuera de la Sociedad de Naciones, se pueden resumir en una serie de consultas y compromisos con Alemania e Italia. A pesar de eso, el Gobierno de Franco mantenía su política de neutralidad a ojos de las democracias occidentales. El año 1940 fue clave por dos motivos: la invasión de Francia a manos de las tropas nazis y la entrada de Italia en la Segunda Guerra Mundial como aliada de Hitler. A raíz de estos hechos, España decide cambiar su postura de "país neutral" a "país no beligerante". La idea de que el futuro de Europa sería la hegemonía de regímenes autoritarios cada vez estaba más expandida. No obstante, como venía siendo comentado en párrafos anteriores, la situación social y económica española era lamentable. Siendo conscientes de esto, países como Inglaterra o Estados Unidos presionaban a España mediante restricciones para que no existiese otra considerable potencia fascista (Sabín 1997: 204). Eran conscientes de la necesidad de organizarse contra las Potencias del Eje, las cuales cada vez eran más fuertes y mantenían su afán imperialista.

En lo referente a las negociaciones con Alemania, la cual pretendía la participación de España en la Segunda Guerra Mundial, jugó un papel trascendental el abogado, político y ministro Ramón Serrano Suñer (cuñado de Francisco Franco). A pesar de las reuniones que mantuvo, nunca llegó a existir un acuerdo unánime a causa de las discordancias entre los intereses económicos, territoriales, políticos y geoestratégicos que existía desde cada una de las dos posturas. El propio Franco se entrevistó, primero con Hitler y luego con Mussolini, con el objetivo de indicar la precariedad en la que se encontraban los españoles y hasta dónde estarían dispuestos a colaborar. Fue así como, a pesar de las presiones, las negociaciones se tornaron en intentos por mantenerse fuera

del conflicto internacional. A pesar de eso, fue enviada la "División Azul" a combatir al frente oriental en 1941 junto a los nazis (Sabín 1997: 206). Se trataba de un grupo de voluntarios al que muchos se alistaban escapando de la miseria o por diferentes presiones.

Es una obviedad que la mayoría de los ministros franquistas mostraron una gran admiración por los regímenes alemán e italiano. Inspirándose en sus bases ideológicas, relacionaron en España teorías liberales, capitalistas y comunistas con la masonería y el judaísmo. El propio Franco, estaba convencido de que existía una conspiración judeomasónica-bolchevique de carácter internacional y que amenazaba a Occidente. Durante la dictadura franquista existió antisemitismo y se potenció la fe a la Iglesia Católica Apostólica Romana como garante de los valores tradicionales que estaban siendo atacados (Preston 2019: 371). La realidad era que los militares habían tomado el control total del país, pero carecían de un programa político propio a desarrollar. Por eso, se apoyaron en todos los grupos españoles conservadores, además de tomar como modelos al fascismo y nazismo. Vieron al nacionalismo como la cura a la decadencia de las naciones europeas (Gallego 2014: 128).

Debido a la situación en la que se encontraba España, recién salida de una guerra, el régimen franquista adoptó una postura ambigua durante la Segunda Guerra Mundial. Se alineó ideológicamente con las Potencias del Eje, pero sin comprometerse de manera directa. Sin embargo, esta posición sufrió una transformación a medida que el curso del conflicto iba cambiando. En un primer momento, la España de Franco mostró una clara simpatía hacia la Alemania nazi y la Italia fascista, además de incorporar distintos aspectos de ambos países. Existía afinidad ideología y recordemos que fueron quienes habían prestado apoyo a los sublevados durante la Guerra Civil española (1936 – 1939). La diplomacia estaba encabezada por figuras como el ya nombrado Ramón Serrano Suñer, que procuró establecer una relación de colaboración con Hitler. No obstante, la evolución de los acontecimientos llevó a una reconsideración estratégica por parte del Gobierno español. La entrada de Estados Unidos tras el ataque a Pearl Harbor en diciembre de 1941 y la progresiva derrota de los nazis, con hitos como la batalla de Stalingrado (1942 – 1943) y el desembarco de los Aliados en Normandía (1944) motivaron el distanciamiento de los españoles. Esta reordenación se tradujo en volver

adoptar la neutralidad en 1943, la destitución de ministros falangistas, quienes mantenían una posición abiertamente pro-alemana o un acercamiento a las Potencias Aliadas para evitar represalias diplomáticas posteriores (Payne 1987: 325). Con el fin de dar buena impresión, modificaron la simbología de su propaganda y eliminaron el saludo romano que habían tomado los fascistas. El futuro del conflicto cada vez estaba más claro, por eso en 1944 España llegó a acuerdos con Inglaterra en los que se comprometía a no hacer tratos de favor a los nazis y fascistas (Sabín 1997: 207). Este viraje en la política exterior española evidenció el pragmatismo de la dictadura de Franco. Supuso adaptarse a la nueva realidad internacional para garantizar su supervivencia.

El final de la Segunda Guerra Mundial en 1945 significó una reconfiguración del orden político internacional, con la victoria de los Aliados y la consolidación de un nuevo sistema de relaciones geopolíticas en el que el franquismo quedó en una posición comprometida. La derrota de las Potencias del Eje supuso la desaparición del régimen fascista y nazi como formas de gobierno, lo que dejó a España como uno de los últimos vestigios de un modelo político que las democracias occidentales y la Unión Soviética consideraban incompatible con el nuevo orden mundial. No haber combatido de manera directa contra los vencedores no era suficiente para evitar el aislamiento diplomático. A pesar de los intentos por distanciarse de Alemania y proyectar una imagen de neutralidad, las Naciones Unidas mantuvieron una actitud de rechazo hacia el régimen franquista debido a sus evidentes vínculos con Hitler y Mussolini durante la contienda. Además, eran conscientes de su carácter autoritario y de su origen tras un conflicto de inspiración fascista. Como resultado, en 1946 la asamblea aprobó la resolución que recomendaba la retirada de embajadores de Madrid y excluía a España de la organización. La ausencia de apoyo externo y la escasez de recursos derivaron en una grave crisis económica durante la década de 1940, caracterizada por la autarquía y el racionamiento. Bien es cierto, que la Argentina de Perón ofreció cierta ayuda mediante un convenio comercial hispano-argentino, precedente al llamado “Protocolo Franco-Perón” (1948) que fue clave para el abastecimiento de los españoles (Sabín 1997: 208).

El contexto internacional cambió con el inicio de la Guerra Fría, que motivó un progresivo acercamiento entre España y las democracias occidentales en la década de 1950, especialmente a Estados Unidos. Este cambio de postura no se debió a una

transformación ideológica del franquismo, sino a razones geoestratégicas durante la reconfiguración de alianzas y el marco de lucha contra la expansión del comunismo. Los estadounidenses estaban interesados en disponer de aeropuertos, instalaciones y puertos en la Europa occidental. En este sentido, la Península Ibérica resultó muy atractiva por su acceso al Atlántico y al Mediterráneo dentro de ese afán por consolidar una red de bases militares. Ese fue el motivo que hizo valorar la posibilidad de establecer acuerdos con España, a pesar de que seguía siendo considerada una dictadura autoritaria. Consciente de esta coyuntura, el régimen franquista supo explotar sus recursos diplomáticos para presentarse como un aliado potencial en la lucha contra la expansión del comunismo. Además, Franco aprovechó para argumentar la precariedad de medios del Ejército español y las enormes necesidades de la sociedad española como argumentos para solicitar apoyo financiero y militar a los americanos. El resultado de esta estrategia fue la firma en septiembre de 1953 de tres Convenios entre el Embajador de los EEUU y el Ministro de Asuntos Exteriores. Acordaron un conjunto de acuerdos bilaterales entre ambos países que marcaron el fin del aislamiento internacional del franquismo. Con estos pactos, el dictador permitió la instalación de bases militares estadounidenses en su territorio a cambio de ayuda económica y militar (Sabín 1997: 210 – 211). Se trató del paso previo a la normalización de sus relaciones internacionales y a su progresiva integración en los organismos y relaciones con el resto de los gobiernos. Fue así como en la década de 1950 España pasó de ser un país aislado y condenado por las Naciones Unidas, a convertirse en un actor clave dentro de la estrategia estadounidense contra el comunismo. Este giro no solo permitió la supervivencia de la dictadura franquista, sino que la consolidó y dio paso a su segunda etapa.

A modo de conclusión, es necesario señalar que tras la Guerra Civil (1936 – 1939) fue instaurado en España un régimen dictatorial, militar y autoritario, que incorporó aspectos del fascismo italiano y el nazismo alemán. Estaba encabezado por un militar, que se había convertido en líder de la sublevación, llamado Francisco Franco Bahamonde. Aunque no tenía experiencia en política ni gestión pública, mantenía una firme ideología conservadora, antiliberal y anticomunista. Además, era un gran devoto cristiano y creía que existía una conspiración masónica internacional que amenazaba los valores tradicionales. Ejerció una dura represión contra los vencidos para borrar

cualquier ideología de izquierda entre la ciudadanía. Hubo un severo sometimiento de la sociedad española; se llevaron a cabo restricciones, multas, encarcelamientos y fusilamientos. El aislamiento internacional provocó que las condiciones de los españoles se agravasen aún más al generalizar el hambre y las necesidades básicas. El sistema económico que se estableció fue la autarquía, que consistía en el autoabastecimiento mediante la explotación de los recursos propios sin ninguna intervención extranjera. Durante el transcurso de la Segunda Guerra Mundial, Franco supo adoptar las medidas necesarias para mostrarse como un país neutral, aunque en realidad mantenía simpatías con la Alemania nazi y la Italia fascista. En cambio, España estaba atravesado una dura postguerra y no se encontraba dispuesta a entrar en un conflicto armado de escala global. Por eso, a pesar de mantener una posición cercana a las Potencias del Eje, no llegó a introducirse de forma plena. Desde la derrota de Hitler en 1945, hasta el Plan de Estabilización de 1959 por parte de los estadounidenses, fue iniciada una mejora superficial de la imagen a nivel internacional del Gobierno franquista. Pasó de ser visto como una dictadura con carácter fascista a un aliado anticomunista. Esto se consiguió en gran medida al restar fuerza al partido único, que era la Falange, para construir un nuevo Estado católico (Gallego 2014: 761) con ministros que tenían un aspecto más cristiano que cualquier otra cosa. Este proceso tuvo un resultado positivo, dio paso a otra etapa dentro del franquismo y perpetuó a Franco en el poder hasta su muerte el 20 de noviembre de 1975.

Todos estos contenidos no solo ayudan al alumnado de español como lengua extranjera a comprender la realidad actual de España, sino que permiten la incorporación de toda una serie de conceptos clave sobre historia contemporánea. El pensamiento crítico es fomentado al tratar aspectos como son la democracia o la guerra. Además, son incorporados los Objetivos de Desarrollo Sostenible, como pueden ser el "ODS 1 Fin de la pobreza", el "ODS 4 Educación de calidad", el "ODS 10 Reducción de las desigualdades", el "ODS 16 Paz, justicia e instituciones sólidas" o el "ODS 17 Alianzas para lograr los objetivos". El estudio del primer franquismo no solo ayuda a desarrollar las competencias lingüísticas, sino también los aspectos culturales, históricos y artísticos que son esenciales para conseguir acercarse a los españoles nativos de forma respetuosa y desde la conciencia histórica. El objetivo es que el estudiantado logre un verdadero

aprendizaje significativo mediante la correcta combinación de teoría con un enfoque comunicativo. Además, es necesario atender siempre a sus diferencias individuales, sus intereses y sus motivaciones.

### 2.1. El nacionalcatolicismo en la sociedad, la cultura y el patrimonio

Puede parecer que este trabajo aborda temas meramente históricos. En realidad, uno de los aspectos positivos que tiene la historia es que puede apreciarse y completarse desde distintas perspectivas. Se trata de una disciplina que posee un carácter interdisciplinario, lo que permite analizar fenómenos políticos, patrimoniales, sociales y culturales desde múltiples enfoques para enriquecer su comprensión. De esta forma, tanto la Guerra Civil española (1936 – 1939) como su posterior periodo de posguerra, enmarcado dentro de la etapa conocida como primer franquismo (1939 – 1959), disponen de múltiples manifestaciones artísticas que aportan abundante información. Dichas expresiones, que abarcan la literatura, el cine, la cartelería, la pintura, la música, la arquitectura y otras disciplinas, constituyen valiosos testimonios de la época que no solo documentan los acontecimientos, sino que también ofrecen una visión subjetiva y emocional de la experiencia vivida por individuos y colectivos. Son herramientas fundamentales para comprender los hechos y proporcionan un mayor número de matices.

A pesar de que estos años estuvieron marcados por la inestabilidad política, la represión y la precariedad económica, la creación artística no se extinguió. Por el contrario, el ser humano, incluso en contextos adversos, ha demostrado una constante necesidad de expresión artística y cultural. Durante la Guerra Civil, la producción artística republicana sirvió como aliento a la resistencia, así como denuncia y crítica al fascismo, a Franco y a la represión; mientras, la producción artística de los sublevados se centró en exaltar la idea de victoria, de salvadores de la patria y en vanagloriar al dictador. Principalmente los artistas del bando franquista supieron instrumentalizar la cultura con fines políticos y propagandísticos, moldeando discursos que legitimaban su autoridad y consolidaban su ideología. Es así como la cultura y el patrimonio pueden convertirse en un mecanismo de poder. Una vez iniciado el primer franquismo, el cine, la literatura, la

arquitectura, entre otros medios, fueron utilizados por el régimen para difundir una imagen homogénea de España, exaltando sus valores tradicionales y construyendo una narrativa oficial que borraba cualquier voz disidente. Sin embargo, paralelamente, existieron manifestaciones artísticas que desafiaban esa imposición, ya fuera desde el exilio o a través de formas de resistencia cultural dentro del país.

Para comprender los distintos ritos que se realizaron durante los primeros años de la dictadura, por qué los asesinados en la Guerra fueron asimilados como mártires, los monumentos, las arquitecturas, la propaganda, las leyes, la reelaboración de la historia, la mitificación de personajes, la idea de cruzada y las reconstrucciones (Box 2010: 53) es necesario contextualizar los principales acontecimientos históricos que venían ocurriendo. Tras el desenlace de la Primera Guerra Mundial (1914 – 1918), Europa experimentó una profunda transformación política, social y económica. En este contexto de crisis, se consolidaron distintos regímenes dictatoriales que marcaron el devenir de la historia contemporánea. Entre estos, destacan el fascismo italiano y el nazismo alemán, dos ideologías totalitarias que encontraron en el nacionalismo exacerbado y en una visión idealizada del pasado un fundamento para su consolidación y expansión. Ambos movimientos recurrieron a una concepción romántica de la nación, legado intelectual del siglo XIX, que reinterpretaba la identidad nacional desde una perspectiva mítica y glorificadora. En este sentido, la patria no solo se concebía como un espacio geográfico compartido, sino como un ente sagrado que exigía la lealdad absoluta de sus ciudadanos. Esta sacralización de la nación funcionó como un poderoso mecanismo de cohesión político-social (Fernández de Soto 2010: 23). Servía para legitimar la centralización del poder y de justificación para la exclusión de aquellos considerados ajenos o enemigos del Estado.

Los regímenes totalitarios se caracterizan por la implementación de un aparato simbólico y propagandístico cuidadosamente diseñado para consolidar su dominio sobre la sociedad. Este sistema de representación visual y discursiva no solo refuerza la cohesión interna del régimen, sino que también desempeña un papel fundamental en la construcción de una nación homogénea encabezada por un líder con poderes prácticamente absolutos. El uso de una simbología específica, a menudo basada en emblemas, colores, un himno y lemas que evocan el sentido de pertenencia y disciplina,

se difundieron de manera masiva en carteles, banderas, monumentos patrimoniales y arquitectura, convirtiéndose en herramientas visuales de adoctrinamiento. En el caso de España, se fue gestando la idea del futuro estado dictatorial y de Franco como caudillo ya desde antes de 1939 (Di Febo y Santos 2005: 14).

El culto al líder es uno de los rasgos más distintivos. Su figura se convierte en un símbolo supremo de unidad y guía indiscutible del destino de la patria. La propaganda política, insertada de forma constante en la vida cotidiana, ayudaba a la difusión de su imagen. Esto generaba en la sociedad una percepción de infalibilidad y omnipresencia. En España, se multiplicaron imágenes de Franco en espacios públicos, monumentos, instituciones educativas y medios de comunicación. Actuaban como mecanismos eficaces para moldear la opinión pública y legitimar al nuevo orden recién instaurado. El dictador fue presentado como el salvador de la patria y el garante de la unidad nacional. Junto a la iconografía, las consignas y símbolos del franquismo inundaron las calles consolidando la narrativa del nuevo régimen (Box 2010: 317). Además, la simbología nacionalista se fusionó con la religiosa en la propaganda franquista, utilizando imágenes que aunaban la cruz, la bandera rojigualda y emblemas de la Falange Española para reforzar la idea de una España unificada bajo la autoridad de Franco.

La parafernalia militar es otro componente esencial de este tipo de sistemas políticos que se desarrollaron durante el siglo XX. Desfiles, uniformes imponentes y marchas coreografiadas no solo transmiten una imagen de orden y poder, sino que también inculcan un sentido de disciplina a la población. Los eventos públicos con demostraciones militares servían para exaltar la fortaleza del Estado y movilizar a las masas en torno a la idea de una nación poderosa y unida. A colación de esto, el nacionalismo exacerbado es otra peculiaridad que se manifiesta en la glorificación del pasado, la exaltación de la patria y la identificación de enemigos comunes (internos y externos). Esta narrativa se refuerza a través de himnos oficiales, discursos grandilocuentes y la creación de rituales estatales que consolidan la lealtad al Estado y a su líder. De ese modo, se crean festividades nacionales, juramentos de fidelidad y ceremonias públicas que no solo unifican a la sociedad en torno a unos valores compartidos, sino que también refuerzan el carácter sagrado del proyecto divino como si la llegada de su jefe se tratase del deseo de Dios (Saz 2004: 88).

Desde la emisión del comunicado oficial que anunciaba el fin de la Guerra Civil, una de las primeras medidas que tomó el gobierno del régimen franquista fue la de crear numerosas celebraciones en toda España con motivo de la victoria. De hecho, ya antes del año 1939, los sublevados habían comenzado a realizar distintos homenajes en los territorios que progresivamente habían sido sometidos. Recordemos que los franquistas no sólo pretendían vencer, sino convencer a la población civil de que ellos eran quienes traían la paz y que habían erradicado de España al comunismo, el socialismo, la masonería y la anarquía. La dictadura se sostenía, principalmente, por tres pilares: la Falange, la Iglesia y el Ejercito (Preston 2019: 403). Es por eso, que todos ellos debían tener presencia en cada acto público que realizaban. Así, pasaban a formar parte del imaginario colectivo como una pieza más de la identidad española (Sesma 2024: 69). Durante la dictadura se hizo un gran uso de la religiosidad popular, poque desde el primer momento se dieron cuenta de que era una oportunidad para incluir matices franquistas con fines legitimadores.

Como ya se comentó, en España fueron aunados los valores militares con los principios fascistas, nacionalismo y pensamiento neocatólico. Además de los ritos colectivos, fue importante la búsqueda de modelos de lo que se consideraba ser "buen español". Las instituciones, además de mitificar determinados momentos de la historia de España, nombraron héroes nacionales que debían ser recordados y venerados por toda la sociedad. En este sentido, existió un considerable culto a los fallecidos, especialmente a los que habían dejado su vida combatiendo en la Guerra Civil con el bando franquista (a los del otro bando no). Eran considerados "mártires de Dios" y los denominaban "caídos por la patria". Existió una multiplicación de monumentos conmemorativos durante la posguerra, repartidos por la geografía española, para que estuviesen presentes en el día a día (Vigil 2015: 265). Nombraron al fusilado José Antonio Primo de Rivera, fundador del partido Falange Española e hijo del dictador Miguel Primo de Rivera, como el principal caído por España (Simón 2015: 91 - 93).

Si hablamos de patrimonio histórico-artístico, la principal obra heredada de la dictadura franquista fue el Valle de los Caídos (hoy denominado Valle de Cuelgamuros). El propio nombre que le pusieron ya nos habla de para quien estaba pensado ese espacio. Sin ir más lejos, el anteriormente nombrado José Antonio Primo de Rivera fue

enterrado allí de forma solemne y ceremoniosa. Su ataúd fue cargado a hombros por falangistas y llevado en cortejo fúnebre desde Alicante hasta El Escorial (Simón 2015: 94 - 95). Prácticamente podemos hablar de una glorificación a José Antonio, porque servía de referente, ya que era recordado como un hombre que había dado su vida por la patria. Por otro lado, a Franco no le vino del todo mal, ya que el partido Falange Española (inspirado en el fascismo italiano) se había quedado sin su carismático líder, el cual podría haberle robado protagonismo.

En lo que respecta al proyecto franquista del Valle de los Caídos, fue ideado por el propio Franco. Escogió un espacio natural cercano a Madrid y al Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial (majestuoso lugar de enterramiento de monarcas españoles). El 1 de abril de 1940 firmaba un decreto en el que decía que debía construirse una basílica, un monasterio y un cuartel de juventudes con la finalidad de venerar a los "mártires de la Guerra Civil". Desde 1941 el proyecto fue dirigido por el arquitecto Pedro Muguruza, hasta que en 1949 lo sustituyó Diego Méndez (que amplió las dimensiones). La construcción debía inspirarse en los monumentos antiguos, de modo que este nuevo panteón se caracterizase por la solemnidad y la intemporalidad. Es característica la enorme cruz cristiana de 150 metros de altura, que es la más grande del mundo, y se aprecia a kilómetros de distancia (Vigil 2015: 265). En esta arquitectura colosal, se juntaba la idea de la Cruzada épica (en la que, según decían, había intervenido la divinidad para lograr la victoria) y la del culto a los muertos.

Durante el transcurso de la Guerra Civil se llevaron a cabo ceremonias fúnebres a distintos personajes de cierta relevancia que pertenecían al bando franquista. Estas prácticas no solo respondían a la necesidad de rendir homenaje a los fallecidos, sino que tambien se enmarca en una concepción trascendental de la muerte, profundamente arraigada en el nacionalcatolicismo. La creencia de la vida después de la muerte desempeñaba un papel central en la construcción simbólica del régimen, lo que impulsaba la veneración de los restos mortales de aquellos que habían sido considerados héroes de la causa. En este contexto, la inhumación adquiría un carácter ritualizado, donde la elección del lugar de entierro era fundamental. Los restos debían ser cuidadosamente depositados en espacios considerados sagrados, con el propósito de garantizar su conservación y facilitar su posterior veneración. Esta práctica no solo

consolidaba un imaginario colectivo basado en la glorificación de difuntos, sino que también buscaba asegurar la continuidad de su memoria a través de las generaciones. Se esperaba que, una vez realizado el entierro, en el futuro la gente acudiría a estos lugares a rendir tributo, reforzando así la legitimidad del franquismo y promoviendo la perpetuación de sus valores a lo largo del tiempo (Olmeda 2019: 19).

La construcción de espacios monumentales destinados a la memoria, así como la restauración y resignificación de edificaciones preexistentes, desempeñaron un papel fundamental en la creación del discurso histórico promovido por el franquismo. A través de intervenciones sobre ruinas ocasionadas por el conflicto, no solo se transformó el paisaje arquitectónico, sino que también fue constituida una narrativa histórica alineada con los vencedores. La memoria colectiva fue moldeada conforme a los valores y aspiraciones del nuevo orden, convirtiéndose el patrimonio en un instrumento clave de manipulación ideológica y de legitimación política (García Cuetos 2015: 77). En este contexto, Franco se afianzó en el poder mediante una serie de estrategias que incluyeron la promoción arquitectónica y la restauración patrimonial. Estas acciones no solo reconfiguraron el espacio urbano y monumental, sino que también redefinieron el significado de ciertos enclaves históricos, adaptándolos a la visión del régimen. Como resultado, diversos monumentos previos a la dictadura experimentaron profundas transformaciones orientadas a reforzar la continuidad entre la nueva España y su pasado glorificado, en detrimento de cualquier vestigio vinculado a la Segunda República.

En cuanto a las artes plásticas, España ha mostrado a lo largo de la historia una inclinación hacia manifestaciones artísticas caracterizadas por un fuerte apego al academicismo, la pintura de historia, el naturalismo y las formas más tradicionales del arte. Sin embargo, en determinados momentos, el país también ha experimentado periodos de transformación en los que las influencias internacionales han logrado penetrar y renovar el lenguaje artístico predominante. Durante la Segunda República, se vivió un periodo de gran efervescencia cultural, en el que las corrientes vanguardistas adquirieron un papel central. La apertura a influencias europeas permitió la introducción de nuevas formas de expresión tales como el surrealismo, el cubismo o el expresionismo. Supuso un acercamiento a las tendencias internacionales de la década de los años treinta, alineando el arte español con discursos renovadores de países como Francia o

Alemania. No obstante, este proceso de modernización artística se vio abruptamente interrumpido con el estallido de la Guerra Civil (Bonet-Correa y Ureña 1981: 162).

El conflicto no solo tuvo consecuencias devastadoras en el ámbito social y político, sino que tambien impactó de manera significativa en la evolución del arte en España. La inestabilidad del periodo bélico impidió la continuidad de las innovaciones vanguardistas, ya que las prioridades del país se centraron en la supervivencia. Con la victoria del bando sublevado y la instauración de la dictadura franquista, los avances de la Segunda República quedaron relegados y, en muchos casos, rechazados por el nuevo régimen (Bonet-Correa y Ureña 1981: 160). Tras la llegada del franquismo en 1939, el arte pasó a estar sometido a un estricto control estatal. El nuevo gobierno impuso una visión que era oficial y que privilegiaba a un estilo figurativo y realista, considerado más accesible y cercano a la sensibilidad popular. La nueva estética se fundamentaba en la exaltación de los valores tradicionales, del dictador y la representación idealizada de la identidad española. Como resultado, las expresiones artísticas vinculadas a las vanguardias fueron marginadas, cuando no directamente censuradas, en favor de un arte más académico y alineado con su ideología. En la Junta de Burgos se dispusieron una serie de pautas para formar las nuevas imágenes que se proyectarían (Rina Simón 2015: 96).

Este retorno a formas más tradicionales del arte fue justificado por el discurso oficial como una necesidad de recuperar un estilo más “humano”, en oposición a las tendencias abstractas y experimentales que habían surgido en las décadas anteriores. El tipo de arte que en los años inmediatamente anteriores se había desarrollado se consideró inadecuado y contrario a la nueva ideología imperante. En su lugar, se impulsó un retorno a modelos estéticos asociados a las etapas consideradas más gloriosas de la historia española, como el Siglo de Oro en el ámbito de la pintura. Este periodo era visto como la cúspide de la producción artística nacional, por lo que se erigió como un referente a seguir. La política cultural del franquismo adoptó una perspectiva historicista, seleccionando aquellos episodios del pasado que resultaban funcionales para la construcción de un discurso de continuidad entre la España imperial y la nueva era surgida tras la victoria en la Guerra Civil (Llorente 1995: 56). En este contexto, las artes plásticas fueron instrumentalizadas como un mecanismo de cohesión social y

nacionalismo, con el objetivo de que los ciudadanos, al contemplar las obras, experimentaran un sentimiento de identificación y orgullo por su país.

Los franquistas emprendieron una intensa campaña de propaganda con el objetivo de consolidar su legitimidad y afianzar su control sobre la sociedad. Uno de los elementos fundamentales de esta estrategia fue la difusión masiva de la imagen de Francisco Franco, con el fin de hacerlo omnipresente a través de representaciones pictóricas, escultóricas y gráficas en el espacio público. La exaltación del dictador no solo respondía a una voluntad de ensalzamiento individual, sino que también formaba parte de un proyecto ideológico más amplio que buscaba la adhesión incondicional de la ciudadanía al nuevo orden político. Durante el primer franquismo (1939 – 1959), las calles de las principales ciudades españolas se llenaron de referencias visuales a Franco, ya fuera desde murales, inscripciones con su apellido o retratos oficiales ubicados en edificios gubernamentales, centros educativos e instituciones religiosas (Di Febo 2002: 155). Además, se promovió la multiplicación de símbolos asociados al régimen. Un ejemplo significativo fue la generalización del uso del víctor, un emblema de origen clásico que comenzó a emplearse de manera oficial a partir del Desfile de la Victoria, celebrado en Madrid el 19 de mayo de 1939. Este signo se utilizó como proclama del triunfo franquista, consolidándose como una marca de la nueva hegemonía política.

Lejos de ser una innovación original, la iconografía del franquismo se construyó a partir de la combinación de diversos elementos ideológicos y estéticos prexistentes. Como ya ha sido comentado, durante la primera etapa de la dictadura la estructura de poder mantenía tres pilares fundamentales: la Iglesia Católica, la Falange Española y el Ejército. Estos sectores no solo desempeñaron un papel clave en la consolidación política de Franco, sino que también influyeron en la configuración de su simbología. Tanto el arte como la propaganda visual reflejaron la influencia de estos tres grupos. La iconografía religiosa se incorporó a la representación del dictador, estableciendo paralelismos entre su figura y el ideal del “caudillo providencial”. La Falange aportó sus propios símbolos, como el yugo y las flechas, mientras que el Ejercito consolidó la imagen del generalísimo como líder militar y salvador de la patria. Otro factor determinante fue la influencia de los regímenes totalitarios de la Alemania nazi y la Italia fascista. Durante la Guerra Civil, Hitler y Mussolini ofrecieron apoyo militar y logístico, lo que generó

relación de afinidad ideológica que se reflejó en la estética del régimen. Tanto el nazismo como el fascismo italiano habían desarrollado potentes estrategias de culto a la personalidad, en las que la imagen del líder se convertía en un elemento central de la propaganda estatal. Fueron adoptadas estas prácticas, pero adaptándolas a la idiosincrasia española mediante el uso de referencias históricas nacionales y religiosas. La monumentalidad, el realismo heroico y el uso de la simbología imperial fueron características compartidas entre ellos y evidenciaban la influencia de los modelos europeos (Saz 2004: 127).

En definitiva, el primer franquismo configuró un modelo de sociedad profundamente influenciado por los valores del nacionalcatolicismo y por una visión mitificada del pasado español. A través de una cuidada construcción simbólica, los franquistas generaron una narrativa que legitimaba su autoridad y consolidaba su proyecto ideológico. La asimilación de la Guerra Civil como una cruzada religiosa, así como la mitificación de sus mártires, la sacralización de la victoria y el culto a Franco, fueron elementos fundamentales en la edificación de un imaginario colectivo basado en la unidad, el sacrificio y la obediencia. El control estatal sobre el arte y el patrimonio, tanto el que se producía nuevo como en las reconstrucciones posteriores al conflicto, permitió erigir un paisaje visual y material alineado con los principios de la dictadura. Monumentos como el Valle de los Caídos funcionaron como espacios de memoria oficial, orientados a perpetuar la versión franquista de la historia. La apropiación de figuras históricas y la exaltación de héroes nacionales, así como la inspiración en modelos fascistas y nazis, consolidaron un aparato propagandístico que buscaba forjar una identidad española homogénea y excluyente. Por eso, como conclusión, durante el primer franquismo fue utilizada la cultura y el patrimonio como instrumentos de legitimación política y social. La combinación de elementos religiosos, militares e históricos no solo reforzó la adhesión a sus principios, sino que también marginó cualquier alternativa ideológica o estética considerada disidente. Este modelo de construcción identitaria, basado en la manipulación del pasado y en la imposición de un relato oficial, tuvo un impacto duradero en la sociedad española, cuyos efectos pueden rastrearse incluso en la actualidad.

## 2.2 La política lingüística y educación durante el primer franquismo

La España de posguerra estuvo marcada por una profunda transformación sociopolítica que afectó a múltiples ámbitos de la vida pública, entre ellos la lengua y la educación. El análisis de los primeros años del régimen de Franco desde esa perspectiva resulta esencial para comprender las políticas implementadas con el objeto de legitimar el nuevo orden y consolidar un sistema de adoctrinamiento ideológico. La instrumentalización de la educación y el control del lenguaje desempeñaron un papel fundamental en este proceso, al convertirse en herramientas para la difusión de los valores del régimen y la eliminación de cualquier manifestación de diversidad ideológica, cultural o lingüística.

El estudio de estos procesos en el aula de Español como Lengua Extranjera posibilita una comprensión más profunda de las estrategias de control social implementadas durante el franquismo y su impacto en la configuración del discurso público y educativo. A través del análisis de las políticas lingüísticas, la censura y la centralización del sistema educativo, el alumnado puede examinar el papel que mantuvo el español como instrumento de legitimación y de homogeneización cultural. Asimismo, este enfoque propicia la incorporación y el debate en torno a un léxico concreto, que fomentan el pensamiento crítico y el análisis interdisciplinario. De ese modo, el aprendizaje del idioma se vincula con una comprensión más amplia de los factores sociopolíticos que han influido en su evolución y en su uso a lo largo de la historia.

El franquismo implantó una visión unitaria y homogénea de la identidad nacional, en la que la lengua castellana fue erigida como único vehículo legítimo de expresión en los espacios públicos y educativos. Esta imposición lingüística formó parte de un proyecto más amplio de centralización y control ideológico, cuyo propósito era erradicar cualquier vestigio del modelo republicano anterior y consolidar la dictadura. Uno de los primeros objetivos en el ámbito educativo fue la sustitución del sistema pedagógico instaurado durante la Segunda República, caracterizado por su carácter laico, pluralista y progresista. En su lugar, se impuso un modelo basado en la exaltación de los valores tradicionales, el nacionalcatolicismo y la obediencia a la autoridad. De ese modo, la educación dejó de concebirse como un instrumento de desarrollo intelectual y social para convertirse en una herramienta de adoctrinamiento, orientada a moldear la

mentalidad de los jóvenes. La Iglesia Católica y la Falange Española asumieron un rol determinante en la reorganización de la enseñanza, garantizando que los contenidos curriculares reflejaran una visión del mundo alineada con los valores conservadores y autoritarios del régimen (Palacio y Ruiz 1993: 23). La escuela se convirtió así en un espacio clave para la reproducción del discurso oficial y la consolidación de la idea de nación impuesta por Franco.

Analizamos como la situación económica posterior a la Guerra Civil era pésima, en gran medida debido a la profunda crisis y al aislamiento internacional. En este contexto de autarquía, sanciones y restricciones impuestas a la España franquista, el estudio de lenguas modernas no era uno de los aspectos en los que más estuviese interesado el régimen. El nacionalcatolicismo, que combinaba un fuerte centralismo político con los valores tradicionales católicos, promovía una visión excluyente de la cultura nacional y no veía con buenos ojos la introducción de elementos foráneos, que eran percibidos como amenazas para la unidad del país. El interés se centró, por tanto, en potenciar la cultura y la lengua española como elementos identitarios. La forma de blindarlas y promoverlas fue creando una normativa entre 1938 y 1940 que penalizaba el uso de cualquier otro idioma en los espacios públicos (Monterrey 2003: 73). Estas medidas buscaban no solo consolidar el castellano como única lengua oficial, sino también erradicar cualquier manifestación lingüística que pudiera cuestionar la uniformidad cultural impuesta. El castellano se convirtió en una herramienta de dominación política y social. Su imposición no solo afectó a la educación, sino que también tuvo implicaciones en el ámbito administrativo, en los medios de comunicación y en la vida cotidiana de los ciudadanos, generando una situación de represión cultural especialmente durante la etapa del primer franquismo.

El sistema educativo sirvió como mecanismo de transmisión de los valores del nacionalcatolicismo. La educación no solo se concebía como un medio para la adquisición de conocimientos, sino también una herramienta para la difusión de la ideología y la moral franquista, las cuales debían ser asimiladas y compartidas por el conjunto de los españoles. En este contexto, los contenidos impartidos en las aulas estaban fuertemente influenciados por una visión mitificada de la historia de España, en la que se exaltaban episodios considerados fundamentales para la construcción de una

identidad nacional homogénea y vinculada a los principios de la dictadura. Asimismo, personajes como el Cid Campeador, José Antonio Primo de Rivera o Francisco Franco eran presentados como modelos de conducta a seguir. En el caso del dictador, se enfatizaba su papel como líder providencial y garante del orden y unidad de la nación. Otro aspecto relevante del currículo educativo del primer franquismo fue la omnipresencia de la religión católica, que se integraba de manera transversal en todas las materias y actividades escolares. Esta situación respondía al estrecho vínculo entre el Estado y la Iglesia católica, que legitimaba el poder del régimen y, a su vez, ejercía una notable influencia en la formación moral y cultural de la población. Además, se promovió una visión positiva del trabajo como un deber y un motor esencial para el desarrollo del país (Martens y Vázquez 2012: 53). Se inculcaba al alumnado la idea de disciplina, obediencia y esfuerzo como valores fundamentales para el progreso tanto individual como colectivo.

Los cambios implementados en la educación durante estos años respondieron a la intención de la dictadura de llevar a cabo una profunda reestructuración de la enseñanza en España. Este proceso de transformación no solo buscaba una modernización formal, sino que tenían como objeto principal la consolidación de los principios ideológicos del franquismo. En ese sentido, la promulgación de nuevas leyes se convirtió en una estrategia clave para depurar del sistema cualquier influencia que pudiera ser considerada contraria al nacionalcatolicismo. En particular, se establecieron mecanismo de control dirigidos a identificar y apartar a aquellos docentes y trabajadores de la educación que fueran sospechosos de simpatizar con ideologías de izquierdas o con corrientes de pensamiento consideradas subversivas (como puede ser por ejemplo la masonería). Esta depuración afectó tanto a profesores de diferentes niveles educativos como a intelectuales y funcionarios del ámbito académico, muchos de los cuales fueron apartados de sus puestos, inhabilitados o incluso perseguidos (Morcillo 2004: 27). Por otro lado, se reforzó el papel de la Iglesia católica y la Falange Española como ejes centrales y protagonistas tanto de la formación del estudiantado como de la definición del currículo escolar.

El modelo educativo franquista imponía una estricta segregación por género. Los niños y las niñas recibían su educación por separado, con maestros varones encargados

de la formación de los alumnos y maestras responsables de la instrucción de las alumnas. Esta diferenciación no solo respondía a una cuestión organizativa, sino que también obedecía a la concepción ideológica del régimen sobre los roles de género. Asignaban a hombres y mujeres funciones diferenciadas en la sociedad. Asimismo, las condiciones laborales del cuerpo de docentes eran precarias. Las maestras y maestros recibían salarios muy bajos, lo que dificultaba su sustento y el desarrollo de su labor en condiciones óptimas. Por otro lado, la situación económica de muchas familias obligaba a buena parte del alumnado a abandonar la escuela a edades tempranas para incorporarse al mundo laboral o colaborar en las tareas domésticas y agrícolas (Morcillo 2004: 29). Esta situación limitaba considerablemente las posibilidades de acceso a una educación de tipo universitario. Por tanto, las carencias materiales y las limitaciones impuestas por la propia estructura del sistema dificultaron el acceso a una educación de calidad y condicionaron el futuro académico y profesional de gran parte de la población española.

El franquismo mostró un notable interés por la educación, ya que la consideraba esencial para la consolidación de su ideología y la formación de una sociedad alineada con sus principios. No obstante, tras la Guerra Civil española, el sistema educativo se enfrentaba a graves dificultades estructurales. La contienda había dejado un panorama desolador, con una significativa escasez de infraestructuras, dado que muchas de las escuelas que habían sido utilizadas durante la Segunda República se encontraban en estado de ruina o habían sido reutilizadas para otros fines. Ante esta situación, el régimen no solo implementó nuevas medidas en materia educativa, sino que también se vio en la necesidad de emprender un proceso de reconstrucción y rehabilitación de edificios escolares. En muchos casos, los ayuntamientos colaboraron en esta tarea facilitando espacios públicos que pudieran adaptarse a las necesidades docentes. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, las condiciones materiales de la enseñanza eran deficientes. Existía una notable escasez de recursos didácticos, lo que afectaba tanto al alumnado como al profesorado, y limitaba la calidad de la enseñanza impartida (Morcillo 2004: 29).

A pesar de la postura de la dictadura franquista de rechazar la incorporación de influencias extranjeras que pudieran comprometer su proyecto sociopolítico, sí se

evidenció un interés particular por el pasado colonial de España. El régimen promovió una visión mitificada de la historia imperial, especialmente aquella vinculada a la expansión ultramarina iniciada durante el reinado de los Reyes Católicos. Desde esta perspectiva, la llegada de los españoles a América no solo se concebía como una gesta de exploración y conquista, sino también como un proceso civilizatorio a través del cual se transmitieron la religión católica, la cultura y la lengua española a los pueblos indígenas. Esta interpretación de uno de los momentos más trascendentales de la historia universal servía para revelar la continuidad y grandeza de España como potencia global. Llegado el año 1942, se funda la Escuela de Estudios Hispano-Americanos en Sevilla. Se trataba de un centro universitario que formaría parte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Hispalense (Bernabéu 2010: 84). Tenía como objetivo el estudio de la historia americana, con un interés particular en analizar la llegada de Cristóbal Colón a América y las consecuencias que este acontecimiento tuvo a nivel político, social, lingüístico, económico y cultural. Se buscaba resaltar el papel desempeñado por los españoles en el llamado Nuevo Mundo, poniendo especial énfasis en aspectos como la primera expedición, el proceso de evangelización, la adquisición de nuevos territorios, la construcción de infraestructuras en América, etc. Los franquistas entendían la promoción de estos contenidos como una estrategia política y propagandística más amplia. Creían que reforzando el relato de la conquista y colonización como una gesta heroica y civilizadora podría contribuir a mejorar la percepción del franquismo tanto a nivel interno como en el contexto internacional y salir del aislamiento (Bernabéu 2010: 86). Al reivindicar el legado del imperio español en la década de los cuarenta del siglo XX, pretendían proyectar una imagen de continuidad histórica, de grandeza nacional y el papel de la lengua castellana durante todo el proceso.

En la actualidad, España se configura como un país plurilingüe en el que coexisten distintas lenguas junto al español, reconocido como lengua oficial en todo el territorio. Entre ellas se encuentra el catalán, el valenciano, el euskera y el gallego, que poseen estatus de cooficialidad en sus respectivas comunidades autónomas y forman parte del patrimonio cultural e identitario de sus hablantes. Sin embargo, su reconocimiento y promoción institucional no han sido constantes a lo largo de la historia, sino que han

estado sujetas a cambios políticos y sociales que han condicionado su desarrollo y visibilidad. Uno de los periodos más adversos para ellas fue el primer franquismo, cuando se impuso una política de homogeneización lingüística basada en la primacía del castellano como única lengua legitima del Estado. La llegada de Franco al poder supuso que las lenguas regionales fuesen marginadas e incluso prohibidas en el ámbito público, quedando relegadas al uso privado y familiar (Hualde et al. 2010: 422). A pesar de esto, hubo quienes defendieron su lengua, como es el caso de las escuelas vascas (ikastolas) y la estandarización del euskera en 1968 en el «euskera batúa» (Etxebarria 2002: 216). Esta situación de represión lingüística fue poco a poco evolucionando a lo largo de la dictadura, pero lo cierto es que no alcanzarían un verdadero reconocimiento estatal hasta la muerte del dictador y la llegada de la democracia.

Como conclusión, la política lingüística durante el primer franquismo no puede entenderse de forma aislada, sino como parte de un proyecto ideológico más amplio que buscaba consolidar un modelo de sociedad basado en el nacionalcatolicismo, la centralización del Estado y la supresión de cualquier elemento que pudiera ir en contra de la unidad nacional que defendía el régimen. El sistema educativo jugó un papel clave para conseguirlo, no solo mediante la exaltación del pasado imperial español, sino también depurando a docentes que fuesen posibles disidentes a Franco. La imposición del castellano como única lengua legítima y la exclusión de las lenguas regionales respondieron a esta misma lógica de homogenización cultural. El énfasis en un pasado glorioso, vinculado al esplendor colonial, sirvió como un recurso propagandístico legitimador, desviando la atención de la crisis interna y proyectando una imagen de continuidad histórica con los grandes momentos de la historia de España. No obstante, los intentos del franquismo por erradicar la diversidad lingüística no impidieron que las lenguas regionales se mantuviesen vivas en círculos reducidos. El final de la dictadura supuso la reconstrucción de una España plural, donde se reconocieron lenguas cooficiales al español.

# CAPÍTULO II. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL AULA DE ELE: SOCIEDAD Y CULTURA ESPAÑOLA DURANTE LA GUERRA CIVIL (1936 – 1939) Y EL PRIMER FRANQUISMO (1939 – 1959)

## 1. Justificación

En las siguientes páginas se presenta una propuesta didáctica destinada a la enseñanza del español como lengua extranjera, centrada en el análisis y la comprensión de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y del periodo inmediatamente posterior, conocido como posguerra o primer franquismo (1939 – 1959). Esta unidad didáctica tiene como objetivo principal facilitar al alumnado la adquisición de conocimientos históricos, sociales y culturales fundamentales para la comprensión de este momento clave de la historia contemporánea de España. Sin su asimilación, es difícil que una persona extranjera pueda entender algunos de los traumas o problemas que afectan a la sociedad española en la actualidad.

Se propone el uso de metodologías activas que promuevan la implicación directa del estudiante en el proceso de aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de un verdadero aprendizaje significativo. Partimos de la hipótesis de que el alumnado puede poseer conocimientos previos (aunque simplemente sea de manera superficial) sobre el conflicto y el régimen dictatorial que se instauró después en el poder. Esto se debe a la proyección internacional de los hechos, aunque lo más seguro es que falle la profundización en aspectos como las causas, consecuencias o en su repercusión en la sociedad española. Las actividades buscan precisamente conectar esos saberes previos con nuevos contenidos, que además de enriquecer sus conocimientos, promuevan la reflexión, el debate respetuoso y el uso del sentido crítico.

La estructura de la propuesta didáctica consta de seis sesiones presenciales, con una duración de una hora cada una. Se combinarán actividades que fomentan el desarrollo de las destrezas comunicativas. Durante el desarrollo de estas, se hará uso de la comprensión lectora, el análisis de materiales historiográficos, la expresión tanto oral como escrita, así como el trabajo individual, en parejas y colaborativo. Todo ello está orientado a fomentar no solo el desarrollo de la competencia lingüística en español, sino también la competencia intercultural y la capacidad de análisis crítico. Es necesario esto

último si queremos que nuestro alumnado sepa desenvolverse en situaciones reales de la vida cotidiana, mostrando su opinión de manera respetuosa y manteniendo una verdadera comprensión.

2. Perfil del grupo meta

La Casa de las Lenguas, de la Universidad de Oviedo, constituye un marco idóneo para la implementación de la presente propuesta didáctica. En particular, se inserta dentro de la asignatura *Historia de España*, ofertada en el curso semestral de los programas de lengua y cultura españolas. La pertinencia de esta unidad se justifica, además, por su estrecha vinculación con los contenidos curriculares del programa, que contempla el estudio de los principales acontecimientos históricos del siglo XX en España, entre los cuales la Guerra Civil (1936 – 1939) y la posguerra inmediata (1939 – 1959) ocupan un lugar destacado.

La Casa de las Lenguas se presenta como un entorno especialmente favorable desde el punto de vista pedagógico y sociocultural, al albergar un número considerable de estudiantes de distintas procedencias. Esta heterogeneidad ofrece una riqueza de perspectivas, especialmente significativas en lo que respecta al tratamiento de temas como el exilio o la memoria histórica, que forman parte de las consecuencias directas del conflicto bélico. Podrían incluso compartirse en el aula experiencias de sus familiares que permitan establecer conexiones más profundas con los contenidos trabajados.

El grupo destinatario de esta propuesta sería de dieciséis estudiantes y contaría con un nivel avanzado de competencia en lengua española, concretamente un C1 – C2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Se trataría de universitarios, con edades comprendidas entre los dieciocho y los veinticinco años, que cuentan con unos conocimientos previos en el aprendizaje del español y un cierto grado de familiarización con aspectos sociales, culturales e históricos del mundo hispánico.

Cabe señalar, por último, que aunque la propuesta ha sido diseñada para este contexto específico, su estructura es lo suficientemente flexible como para permitir su adaptación a otros entornos educativos. Cualquier docente que la considere apropiada

podrá ajustarla a las necesidades particulares de su alumnado y a las características de su programación.

3. Objetivos

A) Objetivos generales

- ✓ Desarrollar la competencia comunicativa en español a través del análisis de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).
- ✓ Mejorar la fluidez y precisión lingüística, adquiriendo nuevo vocabulario y aprendiendo a elaborar estructuras gramaticales en español de forma correcta.
- ✓ Favorecer un aprendizaje significativo y contextualizado del español, conectando los conocimientos previos del alumnado con nuevos contenidos que enriquecen su comprensión.
- ✓ Promover el trabajo individual, en parejas y colaborativo.
- ✓ Desarrollar la creatividad en cada una de las actividades.
- ✓ Fomentar el pensamiento crítico y la reflexión intercultural para formar una ciudadanía comprometida con la vida social y consciente de la importancia de los valores democráticos.

B) Objetivos específicos

- ✓ Identificar, contextualizar y comparar la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).
- ✓ Ampliar los conocimientos históricos sobre la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959), así como su impacto en la lengua, sociedad y cultura española.
- ✓ Ampliar el lexicón mental del alumnado con nuevos términos relacionados con la historia, el siglo XX, la sociedad, el conflicto, la memoria histórica, la política, la cultura, etc.
- ✓ Comentar de forma oral y escrita la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959) haciendo uso de distintos recursos didácticos.

Elaborar producciones de carácter expositivo y reflexivo, respetando la coherencia, cohesión y corrección gramatical.

- ✓ Expresar opiniones de forma argumentada sobre hechos históricos controvertidos, tanto de forma oral como escrita, utilizando un registro formal adecuado al contexto.
- ✓ Reconocer y analizar distintos puntos de vista en torno a la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959), prestando atención a la pluralidad de voces y memorias.
- ✓ Comprender materiales históricos e historiográficos relacionados con la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959), identificando información explícita e implícita.
- ✓ Relacionar el contexto histórico con manifestaciones culturales surgidas durante y tras el conflicto.
- ✓ Participar activamente en debates, discusiones y dinámicas grupales, desarrollando habilidades de interacción oral en contextos académicos.
- ✓ Mantener un correcto uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como recursos que son aplicados en el aula durante el proceso de construcción del aprendizaje.

4. Competencias

A) Competencias culturales

- ✓ Desarrollar una visión global de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).
- ✓ Conocer las causas que provocaron la Guerra Civil española (1936 – 1939).
- ✓ Ser capaz de analizar el uso de la propaganda con fines políticos.
- ✓ Ser capaz de analizar el uso de la historia, el arte y la cultura como medios de manipulación y manifestación de ideas.
- ✓ Comprender la situación de la sociedad española durante a la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).

- ✓ Tomar conciencia de la situación de los perseguidos por el régimen franquista y de las personas que se vieron obligadas a salir de España.
- ✓ Tomar conciencia de las consecuencias de la Guerra Civil española (1936 – 1939).

B) Competencias lingüísticas:

- ✓ Ser capaz de utilizar tiempos pretéritos.
- ✓ Ser capaz de utilizar tiempos presentes.
- ✓ Ser capaz de utilizar el subjuntivo.
- ✓ Ser capaz de usar oraciones temporales y condicionales.
- ✓ Ser capaz de argumentar de forma escrita.
- ✓ Ser capaz de argumentar de forma oral.
- ✓ Ser capaz de formular hipótesis.

C) Competencias instrumentales:

- ✓ Ser partícipe en la construcción de tu propio conocimiento.
- ✓ Saber organizar los aspectos a trabajar.
- ✓ Planificar cómo abordar un proyecto tanto de manera individual, como en parejas o en grupo.
- ✓ Saber analizar y sintetizar distintos datos.
- ✓ Aprender a autogestionarse y controlar el tiempo.
- ✓ Integrar nueva información a los conocimientos previos.
- ✓ Aprender a mostrar siempre tu opinión desde el respeto por los demás.

D) Competencias digitales:

- ✓ Saber crear y compartir información haciendo uso de las herramientas digitales.
- ✓ Hacer sintetización y análisis de información haciendo uso de la plataforma *Canva*.
- ✓ Realizar una búsqueda activa de contenidos históricos, culturales y artísticos.
- ✓ Usar internet para comprender aspectos relativos a la lengua española.
- ✓ Desarrollar habilidades y conocimientos sobre las tecnologías de la información y la comunicación.
- ✓ Aprender a hacer un correcto y respetuoso uso de las herramientas digitales.

- ✓ Llevar a cabo un cuestionario en la plataforma *Kahoot!*

5. Contenidos

A) Contenidos comunicativos:

- ✓ Argumentar ideas y expresar opiniones.
- ✓ Narrar hechos históricos en diferentes registros.
- ✓ Comparar distintas fuentes o versiones de un mismo acontecimiento.
- ✓ Participar en debates y discusiones.
- ✓ Exponer distintos análisis.
- ✓ Interpretar de forma crítica los distintos materiales proporcionados por el docente.
- ✓ Formular hipótesis sobre hechos pasados.

B) Contenidos gramaticales:

- ✓ Hacer un correcto uso de los tiempos pasados: pretérito perfecto, imperfecto, indefinido y pluscuamperfecto.
- ✓ Hacer un correcto uso de los tiempos presentes: presente simple, continuo y perfecto.
- ✓ Hacer un correcto uso del estilo indirecto en pasado.
- ✓ Hacer un correcto uso de los verbos ser y estar.
- ✓ Hacer un correcto uso de adjetivos descriptivos.
- ✓ Elaborar oraciones condicionales y estructuras hipotéticas.
- ✓ Usar perífrasis verbales relacionadas con la probabilidad y la obligación (Por ejemplo: “deber de” o “tener que”).
- ✓ Usar conectores discursivos para la argumentación y cohesión textual (por ejemplo: “no obstante”, “en cambio”, “por consiguiente” o “a pesar de que”).
- ✓ Usar el subjuntivo en contextos de duda, opinión, emoción y valoración.
- ✓ Aplicar un léxico especializado sobre aspectos como: el conflicto, la propaganda, el exilio, la censura, la represión, la memoria histórica, etc.

C) Contenidos temáticos y culturales:

- ✓ Principales causas y consecuencias de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).
- ✓ Bandos enfrentados: ideologías, apoyos internacionales y evolución del conflicto.
- ✓ El uso de la propaganda como medio de expresión de ideas políticas.
- ✓ La represión y el exilio durante la posguerra.
- ✓ El sistema de censura en el franquismo y sus efectos en la cultura y los medios.
- ✓ Vida cotidiana en la España del primer franquismo: educación, roles de género, religiosidad, etc.
- ✓ El papel de la mujer durante la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).
- ✓ Representaciones culturales de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959).
- ✓ La memoria histórica.
- ✓ Distintos recursos actuales que nos permiten estudiar Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959) en la actualidad.

6. Destrezas

- ✓ Comprensión oral.

  Mediante la atención a las explicaciones del docente, también las intervenciones de los compañeros y al material audiovisual que ha sido cuidadosamente seleccionado.
- ✓ Comprensión lectora.

  Mediante la lectura atenta y crítica de los fragmentos que el docente aportará al alumnado en forma de fotocopias. Además, serán proyectados distintos materiales que deberán ser leídos.
- ✓ Expresión oral.

  Mediante la exposición oral de argumentos a los que el alumnado ha llegado a través del aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje basado en la investigación.

- ✓ Expresión escrita.

  Mediante el desarrollo escrito en actividades que se realizarán a lo largo de las distintas sesiones. En ellas, deberán explayarse y aportar la información que han obtenido.

7. Materiales

- ❖ Proyector.
- ❖ Diccionarios.
- ❖ Ordenadores.
- ❖ Acceso a internet.
- ❖ Plataformas digitales.
- ❖ Materiales multimedia.
- ❖ Fotocopias en papel.
- ❖ Hojas en blanco.
- ❖ Bolígrafo.

8. Metodología

Esta propuesta didáctica se fundamenta en un enfoque comunicativo y cultural, integrando el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumnado con la adquisición de conocimientos históricos relevantes sobre la historia contemporánea de España. Para ello, se apuesta por la implementación de metodologías activas, tales como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje por investigación, que promueven la participación activa del alumnado, fomentando el trabajo colaborativo y situando a cada estudiante en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El objetivo principal es proporcionar un aprendizaje significativo y contextualizado, que permita al estudiantado establecer conexiones entre los contenidos lingüísticos y la comprensión de la dimensión histórica, social y cultural del periodo abordado. Este enfoque no solo busca mejorar la competencia comunicativa de

cada estudiante en lengua española, sino también el enriquecimiento de su mirada crítica e informada sobre un momento clave de la historia de España.

La propuesta se articula a través de un enfoque por tareas de carácter comunicativo, en el que el alumnado se enfrenta a situaciones de aprendizaje reales o verosímiles que implican la descripción, el análisis, la argumentación, la exposición oral o el debate. Son utilizados materiales didácticos auténticos o adaptados, seleccionados por su valor motivador y su positivo uso pedagógico. Se trabaja de forma equilibrada la expresión y comprensión, tanto oral como escrita, con especial énfasis en la interacción en el aula como medio para hacer un uso funcional del español. Este enfoque promueve un aprendizaje activo y permite la participación en contextos comunicativos diversos, donde la lengua es empleada de forma continua como herramienta para la construcción de conocimientos.

Asimismo, la propuesta contempla espacios específicos para la reflexión crítica sobre las consecuencias sociales, culturales y políticas de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959). Esto permite desarrollar una mirada más profunda e histórica sobre los hechos. De ese modo, se favorece el desarrollo del pensamiento crítico como competencia transversal y que es esencial dentro de contextos educativos.

A lo largo de las distintas sesiones, se alternan dinámicas de trabajo individual, en parejas y en grupos, lo que contribuye a fomentar tanto la autonomía de cada estudiante como sus habilidades de colaboración y respeto en la comunicación interpersonal.

La propuesta tiene una duración de seis sesiones de sesenta minutos cada una, organizadas de la siguiente forma:

1. **Sesión 1** (60 minutos).
    - ✓ Proyección de **imágenes históricas** y posterior comentario oral (20 minutos).
    - ✓ Visionado de un **vídeo** de la plataforma *YouTube* y explicación teórica aportada por el docente (15 minutos).
    - ✓ Elaboración de un **mapa conceptual** (25 minutos).

2. **Sesión 2** (60 minutos).
    - ✓ Lectura en voz alta de **fragmentos de texto** seleccionados de forma premeditada, aporte de más información mediante explicaciones orales y resolución de dudas (20 minutos).
    - ✓ Elaboración de un **glosario** individual con términos relevantes extraídos de los fragmentos analizados previamente (20 minutos).
    - ✓ Actividad de simulación comunicativa o ***roleplay*** con fines didácticos, que consistirá en elaborar una carta como un ciudadano español de 1939 usando al menos diez términos del glosario previamente confeccionado (20 minutos).
3. **Sesión 3** (60 minutos).
    - ✓ **Explicación** teórica de forma oral sobre el uso de la propaganda con fines políticos durante el siglo XX (10 minutos).
    - ✓ Análisis visual de **cartelería propagandística** producida durante la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959) con fines políticos y que será comentada de forma oral (15 minutos).
    - ✓ Elaboración de forma individual de una **infografía** en la plataforma *Canva* sobre uno de los carteles proyectados previamente (35 minutos).
4. **Sesión 4** (60 minutos).
    - ✓ Explicación teórica de forma oral sobre el uso del patrimonio y la cultura como medios de legitimación durante el primer franquismo (1939 – 1959) (10 minutos).
    - ✓ Proyecto por parejas que consistirá en la creación de una **línea del tiempo "mitificada"** según el discurso oficial del régimen franquista para luego compararla con una línea del tiempo real (25 minutos).
    - ✓ Proyecto por parejas que consistirá en la elaboración de una **pieza artística** (un cartel, el diálogo de una escena teatral o un poema). Debe contener un mensaje crítico y reflexivo que pasaría desapercibido ante los mecanismos de la censura franquista (25 minutos).

5. **Sesión 5** (60 minutos).
    - ✓ Lectura en voz alta del poema ***El crimen fue en Granada: a Federico García Lorca*** (1936), de Antonio Machado (10 minutos).
    - ✓ Contextualización histórica y biográfica, en la que se abordará el compromiso político de Machado con la causa republicana. A través de **preguntas orales**, el alumnado será partícipe en la construcción de su propio conocimiento (20 minutos).
    - ✓ En grupos de cuatro personas, redactarán **dos textos periodísticos breves** que informen sobre la ejecución de Lorca. Uno deberá simular la línea editorial de un periódico republicano y el otro de uno sublevado, ya en vías de consolidación del franquismo (30 minutos).
6. **Sesión 6** (60 minutos)
    - ✓ Proyección de **fragmentos de películas históricas e historiográficas** que abordan la Guerra Civil española y el primer franquismo.
      El alumnado deberá tomar apuntes siguiendo unos puntos concretos y después habrá un debate abierto y guiado (45 minutos).
    - ✓ Cuestionario a través la plataforma ***Kahoot!*** (15 minutos).

9. Evaluación

La evaluación de esta propuesta didáctica se plantea desde un enfoque integral, formativo y continuo, con el objetivo de valorar tanto el proceso de aprendizaje como los productos finales generados por el alumnado. Esta perspectiva permite atender de manera equitativa a los distintos ritmos, estilos y formas de aprender, y favorece una evaluación más justa, transparente y enriquecedora. Debemos tener en cuenta, que por lo general el aula de español como lengua extranjera está conformado por individuos con distintas procedencias y distintos modelos de aprendizaje, por lo que es fundamental crear un clima propicio al aprendizaje.

Para lograr una evaluación lo más completa posible, se incorporan diversas modalidades: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Este enfoque múltiple permite obtener una visión global de los logros alcanzados, al tiempo que promueve la

implicación activa del alumnado en la construcción de su propio aprendizaje, desarrollando su capacidad de análisis y autocrítica. El objetivo es conseguir que la evaluación sea lo más personalizada, integradora, cualitativa, orientadora y continua posible.

La observación directa por parte del docente constituye un componente esencial de la evaluación continua. Permite seguir de forma sistemática la evolución individual de cada estudiante, apreciando su progreso en la compresión y producción tanto oral como escrita, así como el desarrollo de la competencia intercultural y la asimilación de los contenidos históricos y culturales. Del mismo modo, esta herramienta posibilita valorar el grado de participación, la implicación en las actividades y la actitud mostrada durante las distintas dinámicas propuestas.

Para garantizar criterios claros y objetivos, el profesorado hará uso de rúbricas específicas adaptadas a las distintas tareas evaluables. Asimismo, se llevará a cabo una recopilación de las producciones realizadas a lo largo de la unidad, lo cual permitirá un análisis más profundo y secuencial del desempeño del alumnado. En todo momento debe darse a conocer el resultado individual a cada estudiante para garantizar que sea consciente de su propio progreso y que pueda reforzar todos aquellos aspectos en los que flaquee.

La evaluación, en definitiva, no se limitará a la verificación de conocimientos conceptuales, sino que atenderá también al desarrollo de competencias lingüísticas, culturales y comunicativas. Además, se atenderá al desarrollo de la capacidad para trabajar de manera colaborativa y reflexiva, siempre dentro de un entorno de aprendizaje activo. En la siguiente tabla, se muestra en forma de porcentaje los distintos aspectos a valorar:

| | |
|---|---|
| Producto final de las actividades | 25 % |
| Uso apropiado del español a la hora de expresar opiniones y hacer explicaciones | 25 % |
| Participación, respeto e interés por los contenidos | 25 % |
| Asistencia | 25 % |

10. Desarrollo de las actividades a lo largo de las sesiones

**SESIÓN 1 (60 minutos)**

La primera sesión de la propuesta didáctica se dedica a la realización de actividades de apertura que tienen como objetivo introducir al alumnado en los contenidos históricos y culturales relativos a la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959). En este momento, la función de los ejercicios es orientadora y están diseñados para ofrecer un punto de vista reflexivo para que el alumnado pueda aproximarse al estudio del conflicto y la posterior dictadura. Es el punto inicial a partir del cual se comenzarán a analizar las consecuencias sociales y culturales que esos años tuvieron en la España del siglo XX y que su sombra aun hoy se percibe desde distintos ámbitos.

Con este fin, la sesión será iniciada con la proyección y análisis guiado de una serie de manifestaciones artísticas y visuales representativas del periodo. Entre los elementos seleccionados se incluyen: el complejo monumental del Valle de Cuelgamuros (antiguamente conocido como Valle de los Caídos), el *Guernica* de Pablo Picasso, pinturas propagandísticas en las que se enaltece la figura de Francisco Franco, así como diversos carteles propagandísticos tanto del bando republicano como del bando sublevado. Estas imágenes serán presentadas de manera contextualizada y servirán como estímulo visual para el desarrollo de una actividad de reflexión crítica y expresión oral.

A partir de las imágenes presentadas, se plantearán al alumnado preguntas orientativas tales como:

- *¿Qué observas en esta imagen?*
- *¿Qué te llama la atención?*
- *¿Qué mensaje crees que intenta transmitir?*
- *¿Qué recursos utiliza?*
- *¿Qué colores predominan?*
- *¿Aparece algún mensaje escrito?*
- *¿Aparece algún símbolo político o religioso?*
- *¿Aparece alguna bandera?*

- *¿Hace referencia a algún momento histórico de la Historia de España?*
- *¿Aparece alguna mujer? En el caso de que aparezca, ¿qué papel está desempeñando?*
- *¿Consideras que el arte puede ser un instrumento eficaz de propaganda política y expresión de ideas?*
- *¿Cómo se manifiesta la propaganda en la actualidad?*

Estas preguntas buscan promover la participación activa, estimular la capacidad de observación y análisis, y fomentar el pensamiento crítico desde el primer momento. La actividad, de carácter eminentemente comunicativo, tendrá una duración aproximada de 20 minutos y permitirá iniciar un diálogo colectivo en el que el alumnado comience a construir significados a partir de fotografías cuidadosamente seleccionadas. Al mismo tiempo, se favorece el desarrollo de la competencia discursiva en lengua española en un clima favorable a la interacción (siempre desde el respeto).

En la segunda parte de la primera sesión, se incorporará el uso de un recurso audiovisual seleccionado de la plataforma *YouTube*, con el objetivo de trabajar de manera específica la comprensión oral en la lengua española. Este recurso enriquece el aprendizaje de forma significativa por el impacto que supone su contenido. El vídeo seleccionado, de duración breve y adaptado al nivel del grupo, aborda aspectos introductorios sobre el comienzo de la Guerra Civil española (1936 – 1939), con especial atención al impacto social del conflicto. Se titula *Así empezó el Alzamiento Nacional en julio de 1936 | España dividida: La Guerra Civil en color*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=qB7qTgeIFbA [25 / 04 /2025]

Tras la visualización, el docente explicará de forma oral el material audiovisual, poniéndolo en relación con los contenidos sobre los que trata esta propuesta didáctica. Después se solicitará al alumnado la elaboración de un mapa conceptual, en el que se recojan de forma clara, organizada y jerarquizada los contenidos principales abordados en el vídeo. Esta actividad, con una duración estimada de veinticinco minutos, tiene como propósito consolidar la comprensión de la situación social que se vivió en España durante la Guerra Civil, al tiempo que se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como el análisis, la síntesis y la representación visual del conocimiento.

La construcción de un mapa conceptual permite al alumnado identificar ideas clave, establecer relaciones entre conceptos y reflexionar sobre la información recibida, favoreciendo un aprendizaje activo y significativo. Esta tarea también constituye una herramienta eficaz para estructurar el transcurso de los acontecimientos desde una perspectiva crítica y personal. No solo acerca aspectos históricos y culturales, sino que también contribuye al fortalecimiento de sus destrezas comunicativas en lengua española.

Esta primera sesión es una oportunidad para que el docente valore el nivel de conocimientos del alumnado y explore sus intereses, de forma que pueda centrar sus explicaciones en aquellos aspectos más motivadores. Servirá para adaptar y orientar las siguientes sesiones, siempre promoviendo una enseñanza contextualizada, participativa y coherente con las necesidades del grupo.

**SESIÓN 2 (60 minutos)**

Una vez aportadas nociones fundamentales relativas a la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959) en la SESIÓN 1, se plantea ahora la necesidad de alcanzar un mayor nivel de profundización en el conocimiento de estos años. Las actividades que se presentan a continuación tienen como finalidad ampliar, afianzar y consolidar los conocimientos previamente trabajados. Su objetivo es alcanzar un verdadero aprendizaje significativo en el alumnado a través de su participación activa, las explicaciones aportadas por el docente y una cuidadosa selección de materiales que favorecerán la correcta comprensión de los acontecimientos.

Con este propósito, el docente proporcionará al alumnado nueve fragmentos cuidadosamente seleccionados de las obras: *La Guerra Civil española* (2016) (Anexo 1) y *Franco* (2024) (Anexo 2), ambas escritas por Paul Preston y adaptadas gráficamente por José Pablo García. La elección de estos textos no es aleatoria, sino que responde a un criterio pedagógico que busca enriquecer la comprensión del estudiantado mediante la exposición de distintos aspectos que son clave para comprender el conflicto y la situación social de los españoles de aquella época.

Durante un periodo estimado de veinte minutos, los fragmentos serán leídos en voz alta en el aula. Esta actividad no se limitará a la mera lectura pasiva de los textos, sino que será dinamizada mediante intervenciones explicativas por parte del docente. Dichas intervenciones tendrán como propósito principal proporcionar al alumnado el contexto histórico, cultural y sociológico necesario para una adecuada comprensión de los contenidos. Además, en este momento se podrán clarificar conceptos, personajes o eventos relevantes que pudieran suscitar dudas. Se buscará estimular el desarrollo de la reflexión crítica, promoviendo la formulación de preguntas, el análisis de las interpretaciones historiográficas representadas y el establecimiento de conexiones entre los contenidos trabajados y otros fenómenos históricos o sociales. De este modo, no se trata de la simple adquisición memorística de datos sino de favorecer una comprensión profunda y significativa del período histórico desde el análisis y el desarrollo del sentido crítico.

En los cuarenta y cinco minutos restantes de la SESIÓN 2, se plantean dos actividades diseñadas para reforzar el aprendizaje significativo del alumnado mediante la aplicación práctica de los contenidos trabajados.

En primer lugar, se propondrá una actividad individual centrada en la elaboración de un glosario. Cada estudiante seleccionará términos relevantes extraídos de los fragmentos de *La Guerra Civil española* (2016) y *Franco* (2024) trabajados previamente, y procederá a definirlos con precisión. Esta tarea tiene como finalidad fomentar la adquisición y consolidación de vocabulario específico relacionado con el contexto histórico analizado, así como promover una lectura atenta, crítica y comprensiva de los textos en español. Para facilitar el desarrollo de esta actividad, el docente desempeñará un rol de acompañante activo, resolviendo las dudas que puedan surgir y proporcionando aclaraciones conceptuales pertinentes. Además, se permitirá el uso de diccionarios que tendrán a su disposición en el aula, así como internet, para completar de forma correcta las definiciones de los términos.

A continuación, se llevará a cabo una segunda actividad, también de carácter individual, que consistirá en una dinámica de simulación comunicativa o *roleplay* con fines didácticos. Cada estudiante asumirá el rol de una persona residente en Madrid durante el año 1939 (el último de la Guerra Civil española) y redactará una carta dirigida

a un amigo o familiar que se encuentra en el extranjero. Dicho escrito deberá reflejar, de manera creativa pero históricamente contextualizada, la situación vital de la sociedad española en la capital de España, aspectos como el hambre, los estragos del conflicto, la represión y las limitaciones de libertades.

Se establecerá como requisito que, en la redacción de la carta, se integren de manera coherente al menos diez de los términos previamente recopilados en el glosario individual. Con ello se persigue no solo afianzar el uso de vocabulario específico en un contexto discursivo pertinente, sino también desarrollar competencias lingüísticas, expresivas y críticas en el alumnado. Además, esta actividad tiene como objetivo fomentar la empatía histórica, promoviendo una comprensión más profunda y matizada de las condiciones sociales, culturales y políticas de la España franquista a través de la escritura creativa. Gracias al uso de la empatía, pueden ponerse en la piel de un ciudadano español que vivió unos años traumáticos y narrar en primera persona los acontecimientos que está presenciando.

De este modo, ambas actividades, complementarias entre sí, contribuyen de manera integral al fortalecimiento de diversas competencias esenciales en el ámbito del español como lengua extranjera. Se promueve el desarrollo de habilidades analíticas, discursivas e históricas, al exigir al estudiantado no solo la comprensión y asimilación de contenidos, sino también su aplicación crítica en contextos comunicativos específicos. También se fomenta la participación activa, entendiendo el proceso de aprendizaje como un acto dinámico en el que se interrelacionan la adquisición de nuevos saberes y la reestructuración de aquellos previamente adquiridos. Paralelamente, se impulsa el perfeccionamiento de las competencias lingüísticas en lengua española, tanto en su dimensión léxica como gramatical, mediante la elaboración de textos coherentes, contextualizados y ajustados a los contenidos históricos.

Todo el planteamiento metodológico se orienta bajo los principios de la reflexión crítica y el aprendizaje significativo, buscando que el alumnado sea capaz de establecer conexiones profundas entre los contenidos históricos estudiados y su propia interpretación del pasado. De este modo, el conocimiento en esta propuesta didáctica no se concibe como una acumulación de datos, sino como una construcción activa y

crítica que enriquezca la formación lingüística y comunicativa, pero también histórica y cultural.

**SESIÓN 3 (60 minutos)**

Al inicio de la SESIÓN 3, es necesario que el docente explique que durante los años correspondientes a la Guerra Civil española (1936 – 1939) y al primer franquismo (1939 – 1959), el panorama político de Europa se caracterizó por una intensa pugna ideológica, en la que diversos movimientos políticos luchaban por imponer su hegemonía. Entre ellos, adquirieron especial relevancia las corrientes de corte fascista, que se expandieron con rapidez en varios países europeos, promoviendo sistemas autoritarios en detrimento de regímenes democráticos consolidados. En este contexto, el uso estratégico de la propaganda política desempeñó un papel fundamental como herramienta de persuasión y de construcción de legitimidad ante las masas.

España no fue ajena a estas dinámicas de comunicación política. A lo largo de la Guerra Civil y durante los primeros años del régimen franquista, la producción y difusión de material propagandístico alcanzó una notable importancia. De manera particular, la cartelería se constituyó como uno de los medios más eficaces para la transmisión de mensajes ideológicos. Tanto el bando sublevado como el republicano recurrieron de forma sistemática a este recurso visual para influir en la opinión pública y reforzar sus respectivas narrativas.

El bando sublevado empleó la cartelería como instrumento para promover los valores que sustentaban su proyecto político, para construir una imagen idealizada del futuro que pretendían instaurar y para exaltar la figura de su líder, Francisco Franco, presentándolo como garante del orden y la unidad nacional. Por su parte, el bando republicano utilizó ampliamente este mismo medio para denunciar la brutalidad de los sublevados, poner en evidencia las injusticias del conflicto y movilizar apoyos tanto a nivel interno como internacional.

Dada su riqueza simbólica y su fuerte componente visual, la cartelería producida durante la Guerra Civil española (1936 – 1939) y al primer franquismo (1939 – 1959) constituye un recurso didáctico de gran valor, especialmente en el aula de español como

lengua extranjera. Su carácter altamente inteligible permite trabajar simultáneamente competencias lingüísticas, culturales e históricas, facilitando la comprensión de un contexto histórico complejo y promoviendo el análisis crítico de las estrategias de comunicación política.

Una vez dicho esto, comenzará una actividad de análisis visual que se desarrollará durante aproximadamente quince minutos. En esta ocasión, será necesario que cada estudiante haga uso de un ordenador para el desarrollo de las actividades. Primero, el docente proyectará en el aula una selección de carteles propagandísticos correspondientes a la Guerra Civil y posguerra, los cuales han sido escogidos por su elevado valor pedagógico y su potencial para ilustrar de manera accesible los mecanismos de comunicación política de la época.

Durante esta actividad, se invitará al alumnado a participar de forma activa, describiendo los elementos visuales de los carteles y expresando sus opiniones de manera oral y respetuosa. Se fomentará un clima de respeto en las intervenciones, garantizando un espacio seguro para la libre exposición de ideas y promoviendo el intercambio de interpretaciones diversas. Esta metodología busca no solo el análisis histórico de los distintos bandos que participaron en el conflicto a través de materiales auténticos, sino también la integración de competencias comunicativas en lengua española, especialmente en el ámbito de la expresión oral. Además, servirán como recurso al docente para aportar distintas explicaciones sobre las distintas ideologías o acontecimientos históricos.

El uso de este tipo de recursos visuales contribuye significativamente al desarrollo de las habilidades lingüísticas, ya que exige del estudiantado un esfuerzo de descripción precisa, interpretación crítica y argumentación oral. Además, el análisis de carteles propagandísticos representa una vía altamente positiva para el fomento del pensamiento crítico, puesto que estos materiales están cargados de simbolismos, mensajes implícitos, intenciones políticas y profundas connotaciones históricas. Su estudio permite no solo identificar los valores y objetivos que se pretendían transmitir, sino también reflexionar sobre los medios de persuasión empleados y su impacto en la sociedad de la época. Por eso, ayuda a la comprensión de la propaganda empleada con

fines políticos y al fortalecimiento de competencias fundamentales en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera.

Una vez alcanzada esta fase del proceso de aprendizaje, se propone avanzar hacia una mayor profundización en el análisis de la cartelería con fines propagandísticos. Durante los treinta y cinco minutos restantes de la SESIÓN 3, cada estudiante seleccionará uno de los carteles trabajados previamente en la primera parte de la clase, con el objetivo de realizar una actividad de análisis y de alcanzar un mayor grado de profundización de forma crítica.

Para ello, el alumnado utilizará la aplicación digital *Canva* como herramienta de diseño para la creación de una infografía que recoja su análisis personal del cartel escogido. Será valorada la creatividad, tratando de motivar a que los resultados sean lo más originales posible. La aplicación permite introducir un gran número de elementos gráficos, distintas tipografías, una amplia gama de colores, la inserción de imágenes e incluso de vídeos. Además, el acceso a internet abre un gran abanico para que indaguen y tomen ideas para incluir en su trabajo. No obstante, el docente mantendrá una observación atenta al trabajo desempeñado y se mostrará dispuesto en todo momento a resolver cualquier tipo de duda que pueda surgir (tanto de tipo histórico, como lingüístico o digital). El proyecto deberá estructurarse incluyendo los siguientes apartados orientativos:

- Identificación del cartel: indicar si se trata de un cartel del bando sublevado o del bando republicano. La respuesta debe estar justificada y deben señalarse las ideas principales de esa facción.
- Descripción del contenido visual: reconocer los elementos principales del cartel (personajes, símbolos, presencia de figuras femeninas, características tipográficas, uso de colores) y reflexión sobre aquellos aspectos que resulten especialmente llamativos o significativos.
- Interpretación del mensaje: análisis crítico del mensaje que contiene el cartel. Debemos tener en cuenta que el mensaje que se pretende transmitir a través de la imagen puede ser explícito o implícito.

- Reflexión crítica: valoración de la eficacia del cartel como herramienta de difusión ideológica y establecimiento de paralelismos con los mecanismos de comunicación o propaganda actuales.

A través de esta actividad, el estudiantado seguirá una dinámica de trabajo basada en la metodología de aprendizaje basado en proyectos. Este enfoque didáctico promueve una participación activa y significativa del alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento, así como el desarrollo de competencias esenciales en lengua española.

La utilización de herramientas digitales no solo facilitará la exploración y presentación de contenidos de forma creativa, sino que permitirá, además, ejercitar la competencia digital en el marco de un proyecto académico. Una vez que cada estudiante termine su proyecto, todos ellos irán siendo expuestos al resto de la clase haciendo uso del proyector. De esa forma, logramos que se favorezca el intercambio de ideas, porque cada estudiante se habrá detenido a analizar aspectos llamativos de su cartel. Además, también estamos permitiendo el desarrollo de habilidades de comunicación oral al dejar un espacio para que cada uno argumente de forma oral aquellos detalles que consideren relevantes para compartir.

Incluso, serán los propios estudiantes quienes tengan la libertad de establecer un juicio de los carteles, argumentando si les parece correcto o no, y después lo evaluarán. Se hará de manera presencial hasta que la sesión finalice. Además, todas las infografías serán puestas en común a través de la plataforma en la que se encuentre el campus virtual de la clase, junto a la rúbrica que utilizaría el docente para valorar cada aspecto del proyecto, y será el propio alumnado quien se encargue de poner una nota a cada compañera y compañero (Anexo 3).

Esta actividad fomenta de manera transversal el pensamiento crítico y la conciencia histórica, invitando a una reflexión profunda sobre el uso de la propaganda como instrumento de control social e imposición ideológica durante la Guerra Civil española (1936 – 1939) y al primer franquismo (1939 – 1959). De igual modo, contribuye al fortalecimiento de las competencias lingüísticas y comunicativas en español,

integrando el análisis histórico con el aprendizaje basado en proyectos y la creación digital.

**SESIÓN 4 (60 minutos)**

En este momento ya se ha abordado el estudio de la propaganda, con especial atención al análisis de la cartelería como herramienta de comunicación ideológica. Por eso, ya tratado ese tema, la SESIÓN 4 se orientará hacia el estudio del uso que se hizo de la historia, el patrimonio y la cultura como instrumentos de legitimación política durante el régimen franquista. El docente dedicará el comienzo de la clase a explicarlo proyectando imágenes de obras de arte franquistas que lo justifiquen y permitan dotar de sentido toda esta información.

Ahora que el alumnado ya ha sido puesto en situación, resulta fundamental comprender que el franquismo articuló una serie de estrategias destinadas a la construcción de imágenes oficiales que reforzaran los valores e ideales del nuevo orden. Dentro de estas estrategias, el arte desempeñó un papel crucial como vehículo de difusión del pensamiento nacionalcatólico, así como de los valores militares y principios de inspiración fascista que sustentaba la dictadura.

La pintura de historia adquirió un especial protagonismo en este contexto, convirtiéndose en un medio privilegiado para narrar una versión oficializada del pasado, cargada de elementos simbólicos destinados a legitimar la autoridad de Franco. De igual modo, las representaciones artísticas centradas en motivos religiosos y en la exaltación de la nación española proliferaron ampliamente. Religión y nación emergieron como conceptos indisociables en el discurso oficial franquista, siendo presentados como fundamentos esenciales de la identidad colectiva promovida por el Estado.

Además, el nuevo régimen buscó establecer una continuidad histórica con los reyes caudillos o el pasado imperial español, articulando un relato mitificado que pretendía dotar de legitimidad histórica a su proyecto político. Esta conexión entre el franquismo y el imaginario imperial se refleja de manera evidente en numerosas expresiones artísticas de la época, las cuales representan de forma idealizada episodios y figuras históricas, reforzando una narrativa de grandeza nacional que oculta las

fracturas y complejidades reales de la historia. El fin último era borrar todas las reformas impulsadas durante la Segunda República española y establecerse como un nuevo régimen legítimo que venía a devolver la grandeza de la que España gozó en un pasado glorioso.

Durante veinticinco minutos, el alumnado trabajará en parejas en una actividad orientada al análisis crítico de la construcción del discurso histórico durante el franquismo. Este proyecto se desarrolla tras una breve exposición inicial, a cargo del docente, en la que se explicará cómo el régimen franquista articuló una narrativa histórica "continuada" que vinculaba hitos emblemáticos de la historia de España (como la Batalla de Covadonga) con su propio proyecto político, estableciendo una relación directa entre episodios del pasado medieval y la legitimación de su poder contemporáneo.

La dinámica planteada consistirá en que cada pareja elabore una línea del tiempo "oficial", reproduciendo la perspectiva de un historiador afín al régimen franquista. Para ello, el alumnado deberá seleccionar de manera estratégica una serie de eventos y personajes históricos que sirvan para reforzar esta visión manipulada de la historia española. Entre las figuras y acontecimientos que podrían integrarse destacan: Pelayo, el Cid Campeador, los Reyes Católicos, Carlos V, entre otros, todos ellos asociados a la exaltación de valores como la unidad nacional, la fe católica y la gloria imperial.

Una vez completada la línea del tiempo "mitificada", se procederá a su confrontación con una línea del tiempo real e históricamente documentada, que será proyectada y explicada por el docente. Este contraste permitirá al alumnado identificar las manipulaciones, omisiones y reinterpretaciones que caracterizaron el discurso histórico promovido por el franquismo, especialmente en su primera etapa (1939 – 1959), cuando necesitaba justificarse apelando a la divinidad y formando una supuesta continuidad histórica (que en realidad era ficticia).

Mediante esta actividad, se busca desarrollar de manera integrada diversas competencias fundamentales en el ámbito del español como lengua extranjera. Podemos señalar la producción escrita, a través de la organización coherente y argumentada de los eventos seleccionados; la comprensión histórica, profundizando en

los procesos de construcción ideológica del pasado; el trabajo cooperativo, fomentando la colaboración y el consenso entre los miembros de cada pareja; también el pensamiento crítico, esencial para analizar de forma reflexiva las estrategias de legitimación política a través de la manipulación de la historia.

De este modo, el proyecto de elaborar una línea del tiempo "oficial" contribuye al uso del español dentro de un trabajo colaborativo que proporciona al estudiantado herramientas analíticas para interpretar el uso instrumental de la historia en contextos autoritarios. En países como la Alemania nazi y la Italia fascista también se hizo un uso intencionado del pasado nacional, buscando puntos de apoyo con los que legitimarse y establecer una supuesta superioridad con respecto a otros países. Además, de manera transversal apreciarán momentos clave de la historia de España y cómo el régimen franquista seleccionó todos aquellos que le parecía que estaban más acorde con su ideología.

En los veinticinco minutos finales de la sesión, se abordará el tema de la censura durante la dictadura de Francisco Franco. La producción artística estuvo sometida a un estricto control ideológico. Las obras de literatura, teatrales, cinematográficas y plásticas debían pasar por diversos mecanismos de censura que velaban por la conformidad con los principios del régimen. Cualquier contenido que pudiera interpretarse como una crítica al poder establecido o a los valores promovidos por la Iglesia católica era objeto de eliminación, modificación o prohibición. Este control respondía al modelo de moral nacionalcatólica impuesto por el Estado, el cual delimitaba los márgenes de lo culturalmente aceptable y suprimía sistemáticamente cualquier manifestación considerada disidente o subversiva. En este sentido, pueden proyectarse ejemplos de portadas de revistas de la época que fueron modificadas, como también fotografías de antiguas estrellas de cine como Marilyn Monroe o Sofía Loren. Incluso, podrían reproducirse fragmentos de canciones protesta, en las que se esconden mensajes contra el franquismo, por ejemplo: *L'estaca* de Lluís Llach o *Para la libertad* de Joan Manuel Serrat.

Los artistas que se exiliaron tras el estallido de la Guerra Civil española (1936 – 1939) disponían de mayor libertad para expresar abiertamente sus críticas hacia el franquismo. En cambio, existieron artistas e intelectuales que permanecieron en España

y desarrollaron sus obras con un marcado contenido crítico. Estos autores, conscientes de los estrictos mecanismos de censura vigentes, recurrieron a estrategias creativas como la metáfora, la alegoría o la ambigüedad semántica para sortear las restricciones oficiales. De ese modo, lograron introducir mensajes de denuncia o cuestionamiento del orden establecido sin ser detectados por los órganos censores. Sabían que, si se descubría, podrían tener terribles consecuencias, pero eran testigos de injusticias y consideraban que debían ser expresadas.

En esta actividad, se solicita al alumnado que trabajen en parejas para desarrollar una pieza artística que podrá adoptar una de las siguientes formas: un cartel, el guion dialogado de una escena teatral breve o un poema. El objetivo principal es construir un mensaje crítico y reflexivo que, sin embargo, pueda pasar desapercibido ante los mecanismos de censura, tal como ocurría históricamente en diversos movimientos de resistencia cultural.

Para ello, se deberá emplear de manera estratégica el lenguaje figurado. Incluirán metáforas, alegorías, símbolos y otros recursos estilísticos que permitan aludir a realidades que se vivían bajo el régimen de manera indirecta. El proyecto final debe mostrar dominio del uso de distintos tiempos verbales y del modo imperativo. Se valorarán los aspectos que se indican a continuación, que previamente conocerán y utilizarán al finalizar para autoevaluar su propio trabajo:

- ✓ La originalidad en la propuesta conceptual y estética.
- ✓ La creatividad en la construcción del mensaje figurado.
- ✓ El uso adecuado y variado de recursos lingüísticos.
- ✓ El correcto uso de tiempos verbales.
- ✓ La inclusión de un léxico específico.
- ✓ La capacidad crítica y reflexiva expresada en la pieza.
- ✓ La búsqueda de consenso y el trabajo colaborativo.

Esta actividad tiene como propósito fomentar una reflexión crítica en torno a las diversas maneras en que el arte puede constituirse como una forma de resistencia frente a contextos de opresión o censura. A través de la producción artística, se busca que el alumnado explore creativamente los usos posibles del lenguaje figurado, simbólico y

alegórico. Tomarán consciencia del potencial de la lengua española para transmitir mensajes profundos y subversivos de manera sutil.

Por otro lado, este proyecto permitirá sensibilizar al estudiantado sobre las consecuencias de la restricción de la libertad de expresión, promoviendo una comprensión más profunda de su valor esencial para el sostenimiento de sociedades democráticas. De ese modo, no solo tiene un objetivo formativo en el ámbito de las competencias comunicativas y expresivas en lengua española, sino también en la construcción de una ciudadanía crítica, consciente de los derechos fundamentales que garantizan una vida en libertad y dignidad.

**SESIÓN 5 (60 minutos)**

La SESIÓN 5 de la propuesta didáctica girará en torno a la lectura comentada del poema *El crimen fue en Granada: a Federico García Lorca* (1936), de Antonio Machado. Este texto pertenece a la última etapa de la producción del poeta, conocida como *Poesías de la guerra (1936 – 1939)*. Dicha etapa coincide con el estallido y desarrollo de la Guerra Civil española, así como con los últimos años de la vida del autor. La elección de esta obra responde a su profundo valor literario, testimonial e ideológico, elementos especialmente relevantes en la enseñanza del español como lengua extranjera. Sirve para fomentar la competencia intercultural y la comprensión crítica de un momento concreto de la Historia de España. A continuación, se muestra de forma completa:

*1. El crimen*

Se le vio, caminando entre fusiles,
por una calle larga,
salir al campo frío,
aún con estrellas de la madrugada.
Mataron a Federico
cuando la luz asomaba.

El pelotón de verdugos
no osó mirarle la cara.
Todos cerraron los ojos;

rezaron: ¡ni Dios te salva!
Muerto cayó Federico
—sangre en la frente y plomo en las entrañas—
… Que fue en Granada el crimen
sabed —¡pobre Granada!—, en su Granada.

*2. El poeta y la muerte*

Se le vio caminar solo con Ella,
sin miedo a su guadaña.
—Ya el sol en torre y torre, los martillos
en yunque— yunque y yunque de las fraguas.
Hablaba Federico,
requebrando a la muerte. Ella escuchaba.
"Porque ayer en mi verso, compañera,
sonaba el golpe de tus secas palmas,
y diste el hielo a mi cantar, y el filo
a mi tragedia de tu hoz de plata,
te cantaré la carne que no tienes,
los ojos que te faltan,
tus cabellos que el viento sacudía,
los rojos labios donde te besaban…
Hoy como ayer, gitana, muerte mía,
qué bien contigo a solas,
por estos aires de Granada, ¡mi Granada!"

*3.*

Se le vio caminar…
Labrad, amigos,
de piedra y sueño en el Alhambra,
un túmulo al poeta,
sobre una fuente donde llore el agua,
y eternamente diga:
el crimen fue en Granada, ¡en su Granada!

*Poesías de guerra* de Antonio Machado (Alvar, 1988, págs. 459 – 460)

La sesión se iniciará con la lectura en voz alta del poema, como estrategia didáctica para sensibilizar al alumnado ante su dimensión estética y emocional. Esta actividad servirá además para trabajar aspectos como la fonética, la prosodia y la entonación en español. A continuación, se propondrá una contextualización histórica y biográfica, en la que se abordará el compromiso político de Machado con la causa republicana. A través de este análisis se invitará al alumnado a reflexionar sobre la función social del arte en contextos de conflicto y represión, así como sobre la figura del poeta como cronista de su tiempo. Durante treinta minutos, se leerá el poema y abordarán todos estos aspectos, siempre buscando la participación del alumnado para que el proceso de aprendizaje sea dinámico e innovador.

En este sentido, se destacará que, durante los años de la contienda, la poesía de Machado se convirtió en una forma de resistencia y denuncia frente a la violencia y al avance del fascismo. *El crimen fue en Granada: a Federico García Lorca* (1936) constituye, además, un homenaje póstumo a Federico García Lorca, símbolo de la represión franquista y a una de las figuras más emblemáticas de la literatura española del siglo XX. La ejecución del poeta granadino, ocurrida en los primeros meses de la Guerra Civil, conmocionó profundamente a Machado, quien expresó su dolor a través de la escritura. Por tanto, este poema está cargado de significado político, cultural y humano. Debemos invitar al estudiantado a reflexionar sobre distintos aspectos que ayuden a construir conocimientos, como, por ejemplo:

- ✓ ¿Qué sabías sobre Antonio Machado?
- ✓ ¿Qué sabías sobre Federico García Lorca?
- ✓ ¿Qué se cuenta en el poema?
- ✓ ¿Por qué crees que asesinarían a semejante emblema del panorama cultural español?
- ✓ ¿Habías oído hablar de las fosas comunes?
- ✓ ¿Crees que los artistas pueden resultar incómodos a un régimen de tipo dictatorial y autoritario? ¿Por qué?
- ✓ ¿Crees que el arte y la poesía pueden cambiar la historia?

Desde el punto de vista didáctico, este texto permite trabajar simultáneamente la competencia lingüística y la competencia cultural. Su lectura crítica favorece el

desarrollo de habilidades discursivas avanzadas, como la interpretación de recursos retóricos (metáfora, alusión o simbolismo), el análisis del tono elegíaco y la identificación de marcas ideológicas implícitas en el discurso poético. Además, permite establecer conexiones intertextuales e interdisciplinarias con la historia, el arte y la política, lo cual es especialmente provechoso en el aula de español como lengua extranjera.

Una vez realizada la lectura, contextualización y análisis crítico del poema *El crimen fue en Granada: a Federico García Lorca* (1936), de Antonio Machado, se dará paso a la segunda parte de la sesión, centrada en una actividad de producción escrita colaborativa con una fuerte carga reflexiva y creativa. Esta dinámica ocupará los últimos treinta minutos de la clase y tiene como objetivo principal fomentar la comprensión crítica de las distintas formas de narrar un mismo hecho histórico desde posturas ideológicas divergentes, al tiempo que se estimula el desarrollo de la competencia escrita en español como lengua extranjera.

El alumnado, organizado en grupos de cuatro personas, deberán redactar dos textos periodísticos breves que informen sobre la ejecución de Federico García Lorca el dieciocho de agosto de 1936. Uno de los textos, deberá simular la línea editorial de un periódico republicano de la época, mientras que el otro deberá ajustarse a los valores, el lenguaje y la mirada del aparato propagandístico del bando sublevado, ya en vías de consolidación como régimen franquista. El objetivo no es solo demostrar la comprensión de las diferencias ideológicas entre ambos bandos, sino también reflexionar activamente sobre cómo se construye la verdad en los distintos discursos periodísticos y cómo el lenguaje puede ser utilizado como instrumento de persuasión, manipulación o resistencia.

La actividad parte de la premisa fundamental de que los medios de comunicación, tanto en el pasado como en la actualidad, no son neutrales, sino que responden a intereses políticos, sociales y económicos concretos. Durante la Guerra Civil española, la prensa desempeñó un papel clave en la formación de opiniones, en la movilización de apoyos y en la legitimación o condena de acciones violentas. De ahí que esta práctica represente una oportunidad para explorar el papel de la prensa como agente ideológico en contextos de conflicto bélico y represión. De esa forma, no solo trabajaremos la competencia lingüística en español, sino que también se desarrollará el

sentido crítico y la formación de opiniones. Incluso, aprenderán en esta sesión a autogestionarse, organizar las distintas tareas, planificar el modo en el que abordarán los aspectos a trabajar, el respeto a la hora de negociar puntos de vista y también el trabajo colaborativo; todo ello son herramientas o habilidades fundamentales que les servirán tanto en su futuro académico como laboral.

Los textos deberán respetar, en la medida de lo posible, los rasgos discursivos propios del género periodístico (titular, subtitulo, estilo informativo, etc.) y adaptarse al registro formal o propagandístico correspondiente a cada caso. Se valorará la capacidad del grupo para diferenciar los marcos narrativos desde los que se articula cada versión de los hechos. En el periódico republicano, se esperaría una actitud de duelo, denuncia e indignación ante el asesinato de un poeta símbolo de la libertad intelectual. En cuanto al periódico franquista, por el contrario, podría esperarse una actitud de silencio, eufemismo, minimización del hecho o incluso justificación ideológica del crimen.

Para finalizar, se destinarán los últimos minutos a una breve puesta en común, en la que todos los grupos compartirán sus textos con el resto de la clase. Cuando tengan la palabra, comentarán la forma en la que se organizaron, si se repartieron el trabajo, cómo enfocaron el proyecto final, cuáles fueron sus objetivos, qué les llamó más la atención, si utilizaron alguna fuente de internet, etc. Servirá como cierre reflexivo y dará lugar a una discusión crítica guiada por el docente sobre temas como la censura, la propaganda, la manipulación del lenguaje o la instrumentalización del arte y la cultura en contextos totalitarios. Asimismo, se invitará al alumnado a establecer paralelismos con el presente y a reflexionar sobre el papel de la prensa y la información en la actualidad.

Desde el punto de vista pedagógico, esta actividad combina de manera integrada múltiples dimensiones del aprendizaje en un contexto de enseñanza del español como lengua extranjera. Este enfoque resulta muy enriquecedor a la hora de adquirir conocimientos y desarrollar distintas habilidades. En primer lugar, fomenta el trabajo colaborativo al requerir que el estudiantado se organice para construir significados mediante el aprendizaje basado en un proyecto final. En segundo lugar, potencia una producción escrita en español que no se limita a una reproducción mecánica de estructuras, sino que exige un uso consciente y creativo del idioma, adaptado a registros

específicos, con atención a la intención comunicativa y al posicionamiento ideológico implícito.

La actividad también promueve la interpretación histórica y cultural desde una óptica crítica, al enfrentarse a la reconstrucción de un hecho clave de la Guerra Civil española (el asesinato de Federico García Lorca) desde dos marcos ideológicos opuestos. Fomentará la conciencia histórica del alumnado a la vez que desarrollará su capacidad de identificar narrativas contrapuestas, reconocer el papel de la memoria colectiva y entender cómo los discursos hegemónicos configuran la percepción del pasado. De ese modo, de manera explícita se refuerza el pensamiento crítico a la vez que se alinea con el enfoque comunicativo. Al mismo tiempo, esta actividad no solo se orienta a la mejora de la competencia lingüística, sino también al desarrollo de competencias transversales tales como la empatía histórica, la interpretación crítica de fuentes, la argumentación y el diálogo con perspectivas opuestas.

**SESIÓN 6 (60 minutos)**

Llegamos a la última sesión, que se trata del cierre de esta propuesta didáctica, concebida como un itinerario formativo que articula lengua, cultura e historia en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera. En esta última instancia, el objetivo principal es consolidar, integrar y sintetizar los conocimientos, habilidades y actitudes trabajados a lo largo de las sesiones anteriores. Para ello, se plantea una actividad centrada en el análisis de fuentes audiovisuales, que permitirá reforzar los aprendizajes desde una perspectiva dinámica, motivadora y crítica.

La sesión comenzará con la proyección de fragmentos seleccionados de películas históricas e historiográficas que abordan distintos aspectos de la Guerra Civil española y el primer franquismo. Estas secuencias cinematográficas (accesibles de forma libre a través de la plataforma *YouTube*) funcionarán para revisar conceptos clave y fijar contenidos ya abordados, tales como: la polarización ideológica, la represión, el papel del arte como resistencia, la memoria histórica o la construcción simbólica del enemigo. La utilización de material audiovisual en esta etapa no responde únicamente a criterios de accesibilidad o motivación, sino que se fundamenta en su alto potencial didáctico

para generar reflexión crítica, facilitar la comprensión de contextos complejos y fomentar la empatía histórica.

Se priorizarán fragmentos representativos de producciones cinematográficas de diferentes épocas y enfoques, que demuestren miradas diversas sobre los hechos históricos. Entre los títulos sugeridos se encuentran: *Raza* (José Luis Sáenz de Heredia, 1942), *La vaquilla* (Luis García Berlanga, 1985), *¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1990), *La hora de los valientes* (Antonio Mercero, 1998), *La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999), *El laberinto del fauno* (Guillermo del Toro, 2006), *Las 13 rosas* (Emilio Martínez-Lázaro, 2007), *La trinchera infinita* (Jon Garaño, Aitor Arregi y José Mari Goenaga, 2019), *Mientras dure la guerra* (Alejandro Amenábar, 2019). La selección responde no solo a su valor artístico y testimonial, sino también a su capacidad para estimular el análisis discursivo, visual y narrativo.

Durante la actividad, se pedirá al alumnado que realice una toma de apuntes guiada a partir de una serie de puntos que orienten la observación crítica de los fragmentos. De esa forma, garantizamos que presten atención, pero sin imponerles una batería de preguntas demasiado complicadas. En realidad, son de tipo abierto, para que cualquiera que haya visualizado con un mínimo de detenimiento cada uno de los fragmentos disponga de la capacidad necesaria para aportar una respuesta. No solo sirven para activar la atención y el pensamiento crítico, sino que invitan a reflexionar sobre cómo narrar el pasado:

- ¿Qué se representa en la escena?
- ¿Qué ideologías aparecen?
- ¿Qué elementos visuales y sonoros refuerzan esa visión?
- ¿Cuál es la actitud de los personajes?
- ¿Aparece algún símbolo, bandera, emblema o elemento propagandístico?

Tras la visualización, se organizará un debate abierto y guiado, en el que el estudiantado podrá compartir sus impresiones, establecer comparaciones entre los distintos fragmentos cinematográficos y vincularlos con distintos acontecimientos históricos, literarios o culturales trabajados anteriormente. Esto tiene como finalidad articular las distintas dimensiones abordadas en las sesiones anteriores (lingüística,

cultural, histórica e ideológica), promoviendo un cierre reflexivo y colectivo del proceso de aprendizaje. De nuevo, vemos como esta propuesta trata de alcanzar un aprendizaje de tipo integral y significativo.

Desde el punto de vista pedagógico, esta actividad cumple una doble función. Por un lado, permite consolidar los contenidos lingüísticos y socioculturales en un contexto comunicativo real y motivador. Por otro, estimula el desarrollo de competencias analíticas, interculturales y mediáticas, esenciales en su futuro académico y profesional. Además, contribuye a formar un perfil de estudiante crítico, capaz de identificar narrativas dominantes, cuestionar representaciones y participar activamente en la construcción de su propio conocimiento histórico y cultural.

Una vez concluido el análisis y la discusión del material audiovisual propuesto, centrado en la Guerra Civil española y el primer franquismo, se dedicarán los últimos aproximadamente quince minutos de esta SESIÓN 6 a una actividad de carácter lúdico y evaluativo, concebida para consolidar los aprendizajes y fomentar la implicación activa del alumnado.

Se trabajará la competencia digital a través de la plataforma *Kahoot!*, reconocida por su potencial para dinamizar el aula y reforzar contenidos mediante la gamificación. El estudiantado participará de forma individual (cada estudiante con un dispositivo) en una prueba interactiva diseñada con preguntas de opción múltiple que abordan los principales contenidos históricos y lingüísticos tratados durante la sesión. Esta actividad cumple una doble función, ya que por un lado servirá como instrumento de evaluación formativa, permitiendo tanto al docente como a los propios estudiantes identificar el grado de comprensión alcanzado; por otro lado, actuará como un mecanismo de retroalimentación inmediata, reforzando los conocimientos adquiridos en un entorno motivador.

El diseño de las preguntas incorporará no solo datos referentes a los fragmentos cinematográficos, sino que también elementos de reflexión crítica y análisis del discurso histórico. El objetivo es promover una comprensión más profunda del periodo tratado y enriquecer el aprendizaje del español como lengua extranjera. Las preguntas que se

plantean en el cuestionario de *Kahoot!* son las siguientes y la opción correcta aparecerá subrayada:

1) ¿Quiénes conspiraron para tomar el control de España?
    a. Un grupo de agricultores.
    b. Un grupo de militares.
    c. Un grupo de franceses.
    d. Un grupo de universitarios.

2) ¿Cómo se hacía llamar el bando de Franco?
    a. El bando victorioso.
    b. El bando español.
    c. El bando nacional.
    d. El bando republicano.

3) El bando republicano estaba conformado por…
    a. Partidarios de izquierdas que tenían distintos oficios.
    b. Partidarios de derechas que estaban en el Ejército.
    c. Gente joven que estaba estudiando en España.
    d. Defensores de la Iglesia católica y su influencia en política.

4) ¿Recuerdas *El laberinto del fauno* (2006)? ¿Cómo se llamaba el cuaderno en el que se anotaba la comida para cada persona?
    a. Estraperlo.
    b. Agenda semanal.
    c. Lista de la compra.
    d. Cartilla de racionamiento.

5) ¿Cómo se llamaba la fuerza de intervención aérea que el III Reich envió para apoyar a Franco?
    a. Equipo Aéreo.
    b. Legión Cóndor.

c. Grupo Águila.
d. Escuadrón de las bombas.

6) ¿Con qué fin se hizo la película *Raza* (1942)?
   a. Propaganda de la nueva ideología franquista.
   b. Publicidad para vender jamón a otros países.
   c. Animar a que la gente sea comunista.
   d. No tenía ninguna finalidad.

7) ¿Por qué corría peligro el Museo del Prado durante la Guerra Civil española (1936 - 1939)?
   a. Porque tenía humedades.
   b. Porque los sublevados podían vender las obras de arte.
   c. Porque podía caer sobre el Museo del Prado una bomba.
   d. Porque pasaban camiones cerca del Museo del Prado.

8) ¿Por qué los franquistas detenían a las chicas de la película *Las 13 rosas* (2007)?
   a. Porque eran mujeres.
   b. Porque tenían una ideología contraria a la de Franco.
   c. Porque daban muchas voces.
   d. Porque iban mucho a misa.

9) En el fragmento del final de la película *La lengua de las mariposas* (1999), ¿por qué insultan y lloran a la vez?
   a. Están tristes porque es una injusticia pero quieren aparentar que está bien.
   b. Lloran porque se acuerdan de una canción muy triste.
   c. Están así porque en realidad es carnaval.
   d. Lloran de alegría porque por fin se llevan a la gente mala.

10) En la película *La trinchera infinita* (2019) aparece gente que se esconde para no ser encarcelada o asesinada por los franquistas, ¿cómo se los llamaba?

a. Atrincherados y pistoleros.
b. Polis y cacos.
c. Sapos y salamandras.
d. Topos y maquis.

Al finalizar la prueba en *Kahoot!*, se destinará un espacio final a la reflexión compartida, con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico, fijar conocimientos y trabajar la expresión oral en español. Esta fase, de naturaleza abierta y participativa, busca trascender la mera comprobación de contenidos para lograr un intercambio significativo de impresiones personales y académicas en torno a la Guerra Civil española y el primer franquismo.

Durante la puesta en común, se invitará al alumnado a compartir aquellos aspectos que más hayan llamado su atención, ya sea por su carga histórica, emocional o simbólica. También se animará a comentar alguno de los fragmentos del material audiovisual que haya resultado especialmente impactante o revelador, y a identificar posibles dudas o malentendidos. Este tipo de intervención no solo permite evaluar la comprensión de los contenidos, sino también valorar su impacto en estudiantes de contextos culturales diversos.

Para realizar todos estos comentarios, el alumnado se verá obligado a utilizar estructuras discursivas del español para argumentar ideas, formular hipótesis o expresar desacuerdo. Es así como se fortalece tanto la competencia lingüística como la competencia intercultural. Por eso, la actividad se plantea como una actividad para vincular el análisis histórico con las impresiones que son causadas por su aprendizaje, contribuyendo al desarrollo de una mirada crítica sobre el pasado y sus representaciones. Incluso, comprenderán que la historia o la cultura no son puramente memorísticas, sino que existen distintas vías desde las cuales construir conocimientos de tipo humanístico.

# CONCLUSIONES

Este trabajo se estructura en dos partes complementarias, concebidas con el objetivo de aunar teoría y práctica en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera. La primera parte se centra en un análisis teórico e histórico de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959). En ese espacio se abordan no solo los acontecimientos políticos y sociales más relevantes, sino también sus repercusiones culturales y discursivas, con especial atención al impacto de la vida cotidiana, el nacionalcatolicismo, la educación y los mecanismos de control ideológico durante la dictadura.

La segunda parte del trabajo consiste en una propuesta didáctica, orientada a su aplicación práctica en el aula de ELE, con especial atención a estudiantes de nivel intermedio-avanzado (B2-C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Esta propuesta tiene como finalidad facilitar el acceso a contenidos históricos y culturales complejos desde una perspectiva lingüística, cultural y crítica, así como proporcionar herramientas pedagógicas que permitan al profesorado integrar momentos sensibles de manera significativa, inclusiva y didácticamente eficaz.

Los objetivos planteados cumplen con dos dimensiones. Por un lado están los objetivos lingüísticos que buscan el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado (comprensión y producción oral y escrita, aumentar el lexicón mental con términos específicos, aprender a narrar, describir, argumentar, sintetizar y analizar información). Por otro lado, están los objetivos culturales centrados en promover una comprensión profunda de los hechos históricos tratados, el análisis de distintas manifestaciones artísticas, el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva del pasado y comprender algunos de los problemas a los que se enfrenta la sociedad española en el siglo XXI.

Con el aprendizaje del español como meta, la propuesta busca estimular la conciencia histórica y fomentar el pensamiento crítico desde un enfoque didáctico que combina el trabajo con fuentes auténticas, actividades de trabajo colaborativo, la reflexión, estrategias de evaluación formativa y el uso de herramientas digitales interactivas. Su aplicación en un aula de español como lengua extranjera permite alcanzar los objetivos inicialmente propuestos, tanto en el plano lingüístico como cultural. A lo largo de las distintas sesiones, el alumnado puede llegar a comprender, procesar y expresar contenidos complejos de un momento oscuro de la historia contemporánea de España.

En cada una de las actividades, se trabaja con un léxico específico vinculado a la historia, la sociedad, la política y la cultura. Además, siempre se incentiva la producción tanto oral como escrita, mediante tareas que exigen hacer uso de la comunicación, la reflexión y el análisis.

Uno de los principios metodológicos que ha guiado el diseño de esta propuesta didáctica desde su origen ha sido el de situar al estudiante como agente activo en la construcción de su propio conocimiento. En este caso, no es un espectador u oyente dentro de una clase teórica, sino que es el protagonista de seis sesiones que están ideadas para alcanzar una mejor versión, adquirir un grado significativo de conocimientos y hacer uso del español en distintos contextos. Por eso, incorporando siempre las metodologías activas, se ha apostado por una enseñanza que prioriza la participación, la resolución de tareas, la formación integral y la reflexión crítica como ejes vertebradores. Aprender no se concibe como un proceso meramente receptivo, sino como una experiencia en la que el alumnado se involucra emocional e intelectualmente. El docente debe atender a los conocimientos previos de cada uno, así como a los intereses y capacidades individuales, para construir nuevos saberes de un tema complejo y sensible.

En este sentido, fueron diseñadas actividades variadas que implican la resolución de situaciones comunicativas reales o simuladas, favoreciendo el uso del español de manera funcional, contextualizada y con un propósito comunicativo claro. El análisis de documentos históricos, la interpretación de distintos materiales, el debate argumentado o la producción de textos reflexivos ha favorecido el desarrollo de competencias lingüísticas y habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico, la conciencia histórica o la síntesis de información compleja.

Uno de los factores que ayuda a conseguir los objetivos lingüísticos y culturales planteados en esta propuesta didáctica ha sido el uso de materiales audiovisuales. Constituyen una estrategia de alto valor pedagógico, ya que permite al alumnado comprender momentos clave de la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959), así como apreciar el uso de la lengua española en distintos registros, acentos, estrategias discursivas y elementos paralingüísticos. Esto contribuye de forma directa al desarrollo de la comprensión oral. Al hacer comparaciones entre distintas películas, el marco interpretativo se amplía permitiendo una lectura crítica de la historia desde múltiples perspectivas. Este enfoque no solo facilita el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también promueve una reflexión ética e intercultural sobre las

consecuencias del conflicto y las diversas formas en las que ha sido narrado. Finalmente, a la vez que se aprende el español también se desarrolla el pensamiento crítico y la conciencia histórica, favoreciendo así un aprendizaje profundo, contextualizado y significativo.

Otro de los recursos fundamentales que contribuye al logro de los objetivos de esta propuesta didáctica ha sido la incorporación de manifestaciones artísticas y culturales producidas de forma coetánea al periodo histórico abordado. La proyección y análisis de estas expresiones (carteles de propaganda, pinturas, poemas y fotografías de la época) han permitido acercar los contenidos de manera estética, emocional e interpretativa. Se facilita la asimilación de los contenidos porque ya no son meras explicaciones teóricas sino que son acercados de forma visual a través de imágenes. Este enfoque favorece la participación activa del estudiantado al proponer la descripción de elementos observables y también de tipo textual, la interpretación de forma crítica de mensajes subyacentes y la contextualización histórica e ideológica de distintas creaciones.

En especial, la propaganda política resulta fructífera por evidenciar de forma clara los mecanismos de manipulación del lenguaje, la construcción de imaginarios colectivos y el uso del arte como medio de crítica. Los elementos visuales y simbólicos suelen generar debate y reflexión en el aula, donde debe existir un clima propicio a contrastar opiniones, realizar paralelismos con otros contextos sociopolíticos y en definitiva desarrollar la competencia comunicativa formulando opiniones argumentadas. El docente será quien impulse una lectura crítica de los relatos oficiales y del arte instrumentalizado con fines ideológicos. Este último, será un vehículo para desarrollar competencias interculturales, discursivas y éticas.

La implementación de las estrategias metodológicas descritas buscan también la motivación del alumnado. La utilización de enfoques activos y colaborativos permite transformar el aula en un espacio de exploración conjunta, donde cada estudiante adquiere conocimientos lingüísticos a la vez que participa activamente en la construcción de su propio entendimiento sobre la Guerra Civil española (1936 – 1939) y el primer franquismo (1939 – 1959). En las actividades, el aprendizaje se configura como un proceso dinámico y reflexivo, donde la lengua se aprende en un contexto de intercambio.

Este compromiso con la involucración del estudiantado se ha manifestado tanto en el uso de recursos analógicos, como en la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Estas últimas forman parte como una herramienta más en el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Concretamente en la SESIÓN 3, se introduce el uso de la plataforma *Canva*, que sirve para desarrollar la creatividad y plasmar información de manera sintetizada. Permite apuntar información clave que forma parte de los contenidos a estudiar para luego exponer el resultado final al resto de la clase. Igual de importante es el trabajo escrito que el oral, por lo que las actividades refuerzan las distintas destrezas comunicativas en español.

Otro de los recursos utilizados para fomentar la participación activa y el compromiso del estudiantado, ha sido la integración de una herramienta digital interactiva llamada *Kahoot!* Es una plataforma que permite la realización de cuestionarios en tiempo real. Forma parte de la propuesta didáctica porque añade una dimensión lúdica y estimulante al proceso de aprendizaje, permitiendo la evaluación continua y facilitando la retroalimentación inmediata. Se convierte en una herramienta que promueve dinamismo en el proceso de desarrollo de la competencia lingüística y la cultural. Sirve para introducir la gamificación en un ambiente de competencia amigable, en el que se favorece la inclusión de todos los miembros del aula. Su uso ayuda a que los conocimientos se afiancen y fortalece el sentimiento de cohesión del grupo al generar un espacio compartido de aprendizaje.

En definitiva, motivar y hacer partícipe al alumnado han sido dos de los pilares de este trabajo. La firme convicción de que la enseñanza del español como lengua extranjera podía realizarse no por vías tradicionales, sino por situaciones de aprendizaje en las que se aplicasen metodologías activas. Bien es cierto, que cualquiera que haya estudiado idiomas en un contexto académico se habrá topado con la coyuntura de que primaba la memorización de tablas de léxico o la repetición de estructuras gramaticales en un ambiente poco motivador. Las consecuencias que esto puede significar en múltiples ocasiones es que algunos estudiantes se cansen porque no vean objetivos definidos a los que dirigirse o se agobien por la monotonía constante. Por eso, el aula debe ser un entorno seguro y favorable al aprendizaje, en donde el alumno se sienta el integrante de una dinámica pensada para su desarrollo. No es un mero espectador de clases teóricas, sino que las sesiones giran en torno a él y tratan de adaptarse a sus intereses. Podemos encontrarnos con que se juntan personas con distintas procedencias y por ende con distintos modelos de aprendizaje. Teniendo esto en cuenta, el docente debe ser cercano y atender cualquier duda o inquietud que pueda surgir. Además, debe encargarse de que exista cohesión en el aula, para que haya colaboración en las distintas tareas y siempre predomine el respeto.

También hay que añadir, a modo de conclusión, que la enseñanza del español como lengua extranjera va más allá del léxico, la gramática y la pragmática de los libros de texto. En realidad, existen distintos ámbitos que forman parte del proceso de adquisición de cualquier idioma. Uno de ellos es el papel que cumple la cultura y la historia que lo envuelve. Son agentes clave porque no solo hacen uso de él, sino que también lo modifican. Esto hace trascendental su estudio si queremos que el alumnado adquiera un verdadero aprendizaje integral y significativo. Hablar español también es participar de las dinámicas sociales, saber expresar una opinión sobre temas comunes y conocer el mundo que rodea a los hispanohablantes. Por tanto, este trabajo no se centra solo en la adquisición de la competencia lingüística y comunicativa, sino que busca el desarrollo de competencias como son la cultural o la digital. El motivo es la importancia de formar ciudadanos críticos, capaces de generar una opinión propia y afrontar positivamente sus objetivos tanto académicos como profesionales. El trabajo en equipo, las actividades motivadoras y la toma de conciencia del proceso de enseñanza-aprendizaje ayudan a que el estudiante se involucre en la dinámica de la clase y sienta ganas de seguir aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

ALMARCHA, E. y SÁNCHEZ, I. (2011). «El Alcázar de Toledo: la construcción de un hito simbólico». *Archivo secreto: revista cultural de Toledo*, 5, pp. 393-416.

ALVAR, M. (1988). *Antonio Machado: Poesías completas*. Madrid: Espasa Calpe.

ASHFORD-HODGES, G. (2021). *Franco: Retrato psicológico de un dictador*. Madrid: Taurus.

BERNABÉU, S. (2010). «La Escuela de Estudios Hispano-Americanos», *DIGITAL.CSIC*, pp. 83 – 93.

BONET-CORREA, A. y UREÑA, G. (1981). *Arte del franquismo*. Madrid: Cátedra.

BOX, Z. (2010). *España, año cero*. Madrid: Alianza.

CASANOVA, J., GIL, C., DE RIQUER, B., MAINER, J. C., MARTÍNEZ, I., MORADIELLOS, E., NASH, M., PRESTON, P., SÁNCHEZ, A., VIÑAS, A. (2015). *Cuarenta años con Franco*. Barcelona: Crítica.

CORTÉS SALINAS, C. (2002). *La España de la guerra civil. La escondida senda*. Madrid: Acento Editorial.

DI FEBO, G. (2002). *Ritos de guerra y victoria en la España franquista*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

DI FEBO, G. y SANTOS J. (2005). *El franquismo*. Barcelona: Paidós.

ESCOLAR, H. (1989). *La cultura durante la Guerra Civil*. Madrid: Alhambra.

ESTUPIÑÁN-LINCE, M. L. y GALARZA-PUCHA, J. P (2023). «Importancia de la interculturalidad en la enseñanza de idiomas extranjeros y la adaptación cultural». *Revista Ciencias Sociales y Económicas*, 7 (1), 90 – 99.

ETXEBARRIA, M. (2002). *La diversidad de lenguas en España*. Madrid: Espasa Calpe.

FERNÁNDEZ DE SOTO, A. Q. (2010). «Miedo de clase y dolor de patria: Las dictaduras contrarrevolucionarias en la Guerra Civil Europea (1917-1945)». *Novísima: II Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 19-38). Universidad de La Rioja.

GALÁN, J. E. (2009). *Los años del miedo*. Barcelona: Planeta.

GALLEGO, F. (2014). *El evangelio fascista: La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950)*. Barcelona: Crítica.

GARCÍA CUETOS, M. P. (2015). «Heritage and ideology. Monumental restoration and francoist sites of memory». *Heritage in conflicto: memory, history, architecture* (pp. 75 – 106). Ariccia Aracne Editrice.

GARCIA-GARCIA, P. (2004). «La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas». *RedELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 12, 1-6.

HUALDE, J. I., OLARREA, A., ESCOBAR, A. M., TRAVIS, C. E. y SANZ, C. (2010). *Introducción a la Lingüística Hispánica*. UK: Cambridge University Press.

JACKSON, G. (2020). *La República Española y la Guerra Civil*. Barcelona: Crítica.

LEÓN, P. S. (2024). Destitución de la ciudadanía: la dimensión jurídica de la Cruzada de 1936. *Historia Constitucional*, 25, 1181-1217.

LLANILLO-GUTIÉRREZ, F. F. (2007). «La influencia del componente cultural en la enseñanza de idiomas». *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 10, 113 – 124.

LLORENTE, A. (1995). *Arte e ideología en el franquismo (1936 – 1951)*. Madrid: Visor.

MARAÑÓN, I. B. (2024). Las nuevas guerras cántabras: italianos en Santander. La Guerra Civil en el Frente Norte y el cine de propaganda. *Ebre 38*, 14, 165 – 185.

MARTENS, H. y VÁZQUEZ, J. S. (2012). «La ideología franquista en clase de Lengua y Literatura: el caso de Adolfo Maíllo», *Ocnos*, 8, pp. 49-56.

MONTERREY, T. (2003). «Los estudios ingleses en España (1900-1950): legislación curricular», *Atlantis*, 25.1, pp. 73.

MORCILLO, C. S. R. (2004). *Leer en la escuela durante el franquismo* (No. 10). Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.

OLMEDA, F. (2019). *El Valle de los Caídos: Una memoria de España*. Barcelona: Ediciones Península.

PALACIO, I. y RUIZ, C. (1993). *Infancia, pobreza y educación en el primer franquismo*. Valencia: Universitat de València.

PAYNE, S. G. (1987). *El régimen de Franco. 1936 – 1975*. Madrid: Alianza.

PAYNE, S. G. (1992). *Franco. El perfil de la historia*. Madrid: Espasa.

PAYNE, S. G. (1997). *Franco y José Antonio. El extraño caso del fascismo español*. Barcelona: Planeta.

PAYNE, S. G. (2014). *La guerra civil española*. Madrid: Rialp.

PRESTON, P. (1986). *Revolución y guerra en España 1931 – 1939*. Madrid: Alianza.

PRESTON, P. (1994). *Franco: Caudillo de España*. Barcelona: Grijalbo.

PRESTON, P. (2006). *La guerra civil española*. Barcelona: Debate.

PRESTON, P. y GARCÍA, J. P. (2016). *La Guerra Civil española (versión gráfica)*. Barcelona: Debate.

PRESTON, P. (2019). *Un pueblo traicionado: España de 1874 a nuestros días. Corrupción, incompetencia política y división social*. Barcelona: Debate.

PRESTON, P. y GARCÍA, J. P. (2024). *Franco (edición gráfica)*. Barcelona: Debate.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. <https://dle.rae.es> [17 – 1 – 2025].

REVERTE, J. M. (2003). *La batalla del Ebro*. Barcelona: Crítica.

RICHARDS, J. C. y LOCKHART, C. (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

RINA SIMÓN, C. (2015). *Los imaginarios franquistas y la religiosidad popular [1936 – 1949]*. Badajoz: Diputación de Badajoz, Departamento de Publicaciones.

SABÍN, J. M. (1997). *La dictadura franquista (1936-1975): textos y documentos*. Madrid: Akal.

SAZ, I. (2004). *Fascismo y franquismo*. Valencia: Universitat de València.

SESMA, N. (2024). *Ni una, ni grande, ni libre. La dictadura franquista*. Barcelona: Crítica.

SIMÓN, C. R. (2015). *Los imaginarios franquistas y la religiosidad popular [1936 – 1949]*. Badajoz: Diputación de Badajoz, Departamento de Publicaciones.

TAPIA, A. R., CERVELLÓ, J. S., PRESTON, P., LEDESMA, J. L., GÓMEZ, F. M., VIÑAS, A., MORADIELLOS, E., BOSQUET, O. K., KACZOROWSKI, B., JERIORNY, D., PEREIRA, J. C., FARRÀS, J. P., JULIÁ, X. M., GISPERT, C. Í., DÍAZ-BALART, M. N., RAMOS, J. L. M., AUBERT, P., BERTRAND, M., SAINZ, J. L. G., BERAMENDI, J., ESCODA, E. G., PÉREZ, G. P. (2019) *La Guerra Civil española, 80 años después. Un conflicto internacional y una fractura cultural*. Madrid: Tecnos.

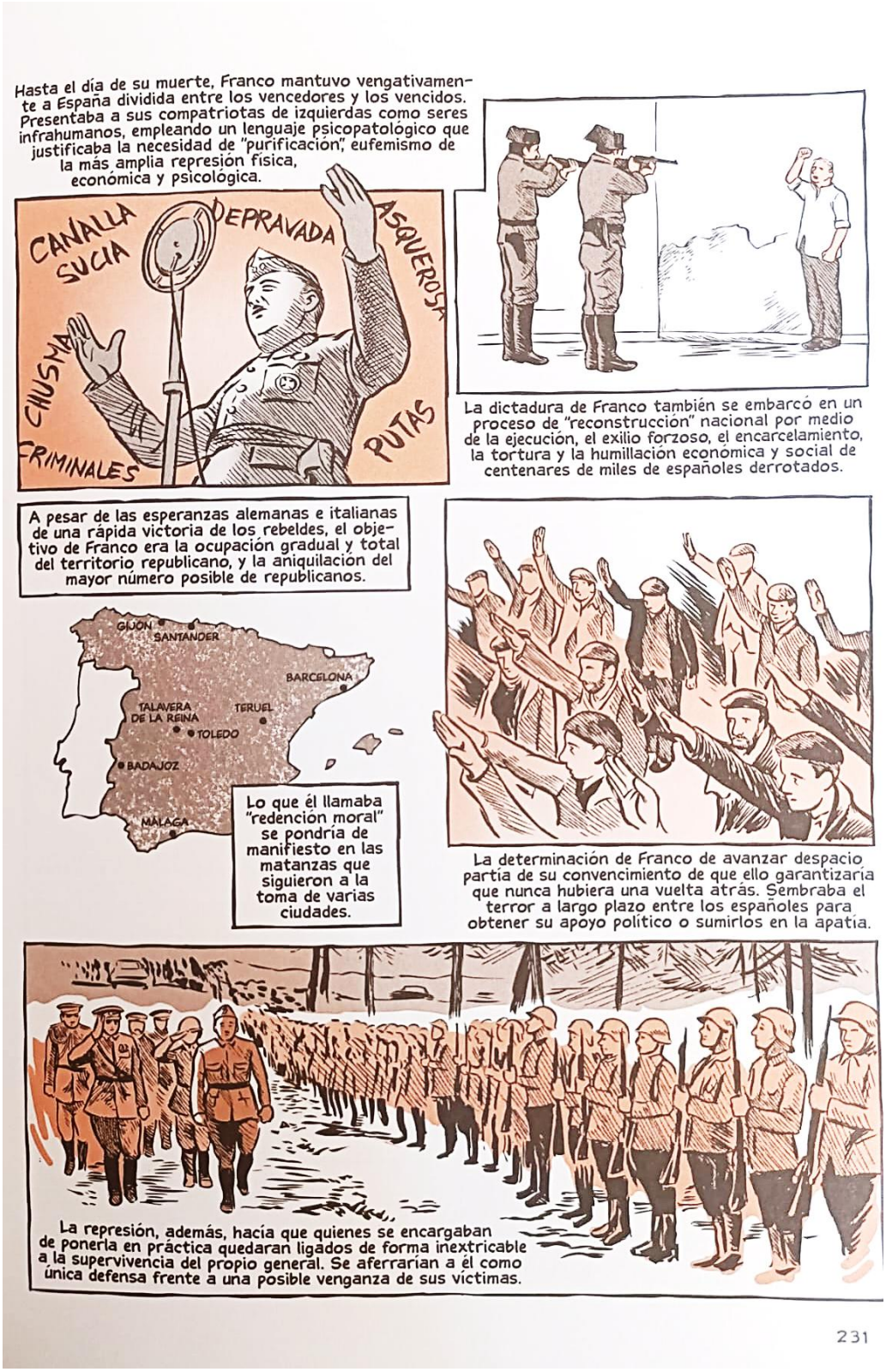
THOMAS, H. (2018). *La Guerra Civil española*. Barcelona: Debolsillo.

VIGIL, A. A. (2015). «El Valle de los Caídos: ¿espíritu de cruzada o símbolo de reconciliación». *Ayer*, 98 (2), Madrid, 263 – 275.

ANEXOS

Anexo 1.

Imágenes extraídas de páginas del libro: PRESTON, P. y GARCÍA, J. P. (2016). *La Guerra Civil española (versión gráfica)*. Barcelona: Debate.



Franco abrazó la autarquía, la política de autosuficiencia económica, sin tener en cuenta que España carecía de la base tecnológica e industrial que había hecho que esa política fuera posible en el Tercer Reich.

La escasez que se produjo tras cerrar España al mundo provocó la aparición de un mercado negro, el estraperlo. Inevitablemente, los que se beneficiaron fueron los allegados al régimen.

El sistema intervencionista del Estado en todos los aspectos de la siembra, la recolección, el tratamiento, la venta y la distribución de trigo era tan corrupto que los funcionarios ganaron fortunas y se generó escasez. El resultado fue una subida vertiginosa de los precios.

Para acceder a puestos de trabajo y cartillas de racionamiento se exigían carnets de identidad y salvoconductos. Para obtener esos documentos era obligatorio presentar un "certificado de buena conducta" expedido por funcionarios falangistas locales y párrocos.

Inevitablemente, los vencidos fueron humillados una vez más, al tiempo que aumentaba la sensación de bienestar de los vencedores.

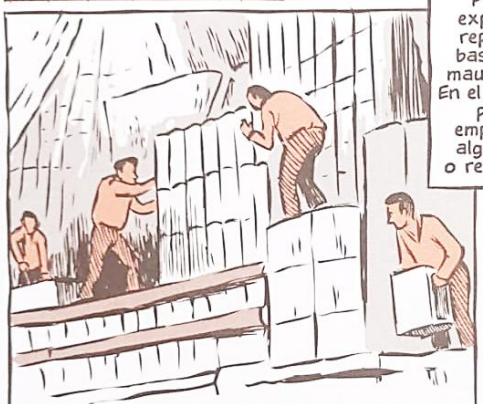
La desaparición de los sindicatos y la represión de la clase trabajadora garantizaron salarios ínfimos que permitieron un incremento espectacular de los beneficios de los bancos, la industria y los terratenientes.

El Patronato para la Redención de Penas convirtió a miles de prisioneros republicanos en esclavos. Los destacamentos penales proporcionaban mano de obra forzada para proyectos de obras públicas a largo plazo.

Como, por ejemplo, el canal del Guadalquivir, con una longitud de más de 180 kilómetros y cuyas obras se prolongaron durante 20 años.

El Alcázar de Toledo se reconstruyó para perpetuar el recuerdo de la victoria franquista, como símbolo del heroísmo de los rebeldes durante los tres meses de asedio.

La entrada en la Ciudad Universitaria de Madrid, escenario de la salvaje batalla por la capital, se señaló mediante un gigantesco Arco de la Victoria.

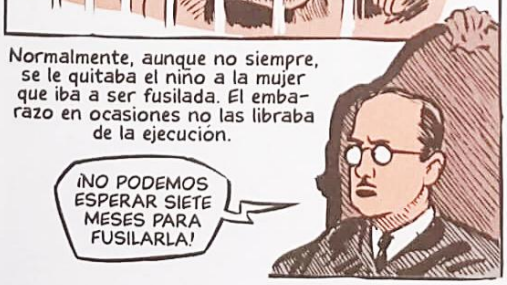


Pero el mayor símbolo de la explotación de los prisioneros republicanos fue la gigantesca basílica y la imponente cruz del mausoleo del Valle de los Caídos. En el monumento a los que cayeron por la causa franquista se emplearon 20.000 prisioneros, algunos de los cuales murieron o resultaron gravemente heridos.

Las muertes y el sufrimiento de los trabajadores y sus familias corrieron parejas con las fortunas que ganaron las compañías privadas y las empresas públicas que los explotaron.

Muchas de los miles de mujeres encarceladas por el régimen al terminar el conflicto eran jóvenes, algunas con hijos pequeños, algunas embarazadas, algunas violadas y preñadas por sus guardianes.

Normalmente, aunque no siempre, se le quitaba el niño a la mujer que iba a ser fusilada. El embarazo en ocasiones no las libraba de la ejecución.




Muchos niños murieron en los trenes de mercancías en los que se les hacinaba para trasladarlos de una prisión a otra.

Otros murieron de hambre, frío o enfermedad.

Otros eran encerrados en cuartos oscuros y obligados a comer sus propios vómitos.

Otros, separados de sus madres, fueron dados en adopción o educados en instituciones religiosas.

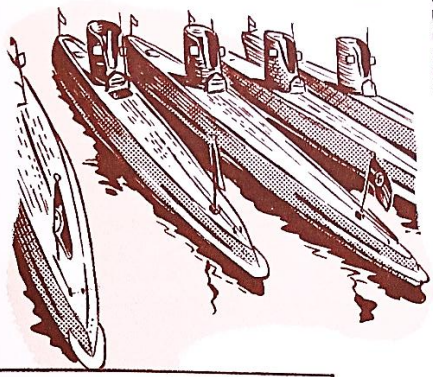
237

Anexo 2.

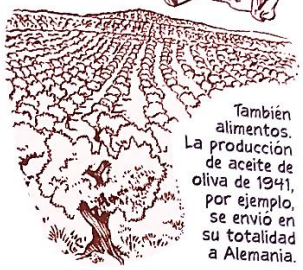
Imágenes extraídas de páginas del libro: PRESTON, P. y GARCÍA, J. P. (2024). *Franco (edición gráfica)*. Barcelona: Debate.

El hambre asolaba España, y Franco no tuvo más remedio que tratar de comprar alimentos a Estados Unidos. Eso implicaba posponer la beligerancia prometida.

Aun así, Alemania disfrutó de la generosa benevolencia española. El esfuerzo bélico alemán se vio impulsado por el aprovisionamiento y repostaje de destructores y submarinos en los puertos españoles.



Se exportaron materias primas valiosas al Reich, como el wolframio, un mineral muy codiciado por los nazis, que usaban para recubrir proyectiles y blindaje de tanques.



También alimentos. La producción de aceite de oliva de 1941, por ejemplo, se envió en su totalidad a Alemania.

Hitler pidió a Mussolini que intentase persuadir a Franco para que participara en la contienda. La cumbre tuvo lugar en febrero de 1941 en Bordighera.

ESPAÑA *QUIERE ENTRAR* EN LA GUERRA... LO QUE TEME ES ENTRAR DEMASIADO TARDE.

LA FALTA DE PREPARACIÓN MILITAR Y LA SITUACIÓN DE HAMBRE IMPLICAN QUE *TARDAREMOS UNOS MESES* ANTES DE PODER HACERLO.

Mussolini le comentaría a Hitler...

*NO TIENE SENTIDO CONVENCERLE.* LAS DEMANDAS ESPAÑOLAS NO PUEDEN SATISFACERSE SIN PONER EN PELIGRO LA CAPACIDAD MILITAR DEL REICH.

Para los alemanes, el encuentro fue la negativa definitiva de Franco a entrar en guerra.

Franco tenía intención de declarar la beligerancia cuando la derrota británica fuese segura e inminente.

En abril, las victorias alemanas de los Balcanes reavivaron su fervor pronazi...

... y después de la evacuación británica de Creta, a finales de mayo, creyó que Suez pronto caería en manos del Eje.

PARTE OFICIAL DE GUERRA

correspondiente al día 1°. de abril de 1939.- III Año Triunfal

En el día de hoy, cautivo y desarmado el Ejército rojo, han alcanzado las tropas Nacionales sus últimos objetivos militares.

LA GUERRA HA TERMINADO.

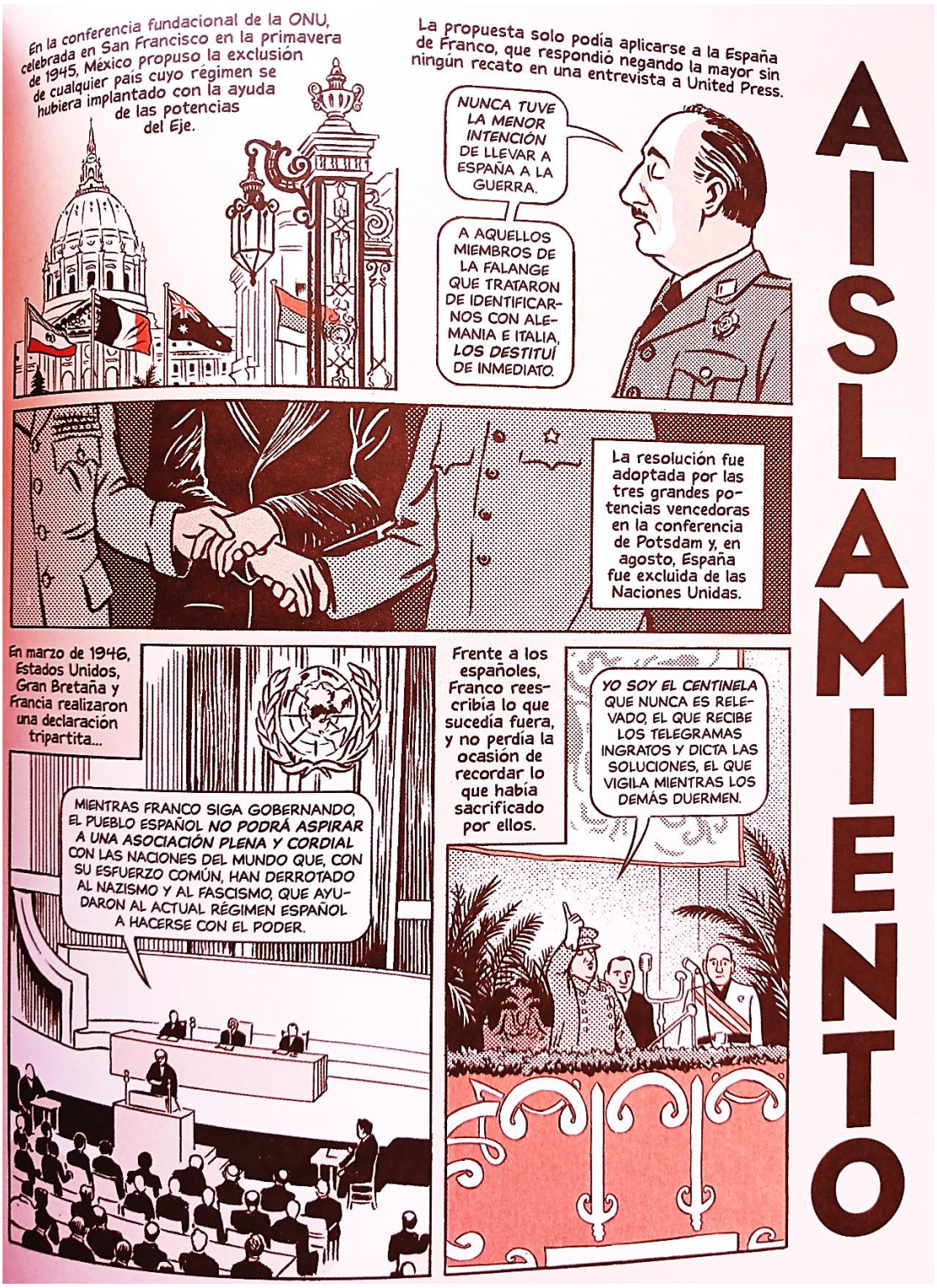
CUARTEL GENERAL DEL GENERALÍSIMO · ESTADO MAYOR ·

BURGOS 1°. de Abril de 1939
Año de la Victoria
EL GENERALÍSIMO,

F. Franco

En enero de 1942 se estrenó la película Raza, del director José Luis Sáenz de Heredia, primo de José Antonio Primo de Rivera.
PATROCINADA POR EL CONSEJO DE LA HISPANIDAD
RAZA
con
ALFREDO MAYO
ANA MARISCAL
JOSÉ NIETO, BLANCA de SILOS
JAIME DE ANDRADE
RAZA
Estaba basada en la obra homónima que el propio Franco escribió un año antes bajo el seudónimo Jaime de Andrade.
La trama era un intento inequívocamente autobiográfico de reconstruir su linaje y su infancia, reparar las frustraciones de su vida y crear un pasado perfecto.
El padre del protagonista, un oficial naval muerto heroicamente en la guerra de Cuba, le sirvió para sustituir al suyo verdadero y construir una trama central de un romanticismo desenfrenado.
José Churruca, el protagonista trasunto del propio Franco, se hace militar. Durante la Guerra Civil, se une al bando rebelde y sobrevive a un fusilamiento.
La familia Churruca encarnaba la esencia de todo lo que hay de valioso en la raza española. Sus hermanos Jaime y Pedro acaban siendo fusilados: uno por fraile y el otro, arrepentido de su pasada militancia republicana, colabora con los rebeldes y es acusado de espía.
La película se cierra con José marchando a caballo en el desfile de la Victoria en Madrid, y con los supervivientes de la familia asistiendo como espectadores.
La primera vez que la vio lloró a lágrima viva, y a lo largo de su vida la vería con una frecuencia casi semanal.

# AISLAMIENTO



| Año | Precio en pesetas | | |
|---|---|---|---|
| 1936 | 0'30 | 2'40 | 1'70 |
| 1945 | 5 | 35-40 | 68'70 |

Anexo 3.

Rúbrica que utilizaría el docente en la SESIÓN 3 para valorar cada aspecto del proyecto (las infografías en *Canva* sobre un cartel de la Guerra Civil española). Será el alumnado quien la utilice para poner una nota a cada compañera y compañero.

| | 4 Excelente | 3 Satisfactorio | 2 Mejorable | 1 Insuficiente |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos | De forma detallada explica cada punto y lo relaciona con lo que vimos en clase | Es bastante detallado y coherente con lo que se pide en los puntos | Se limita a responder las preguntas de los puntos | Falta información o está mal redactado. Es escaso y no se comprende bien la información |
| Estructura | Muy claro, preciso y facilita la comprensión | Facilita la comprensión | Estructura es básica y genera dificultades para su comprensión | No hay estructura y es imposible su comprensión |
| Coherencia | Expone bastantes argumentos para fundamentar sus opiniones | Expone algún argumento para fundamentar sus opiniones | Expone mínimos argumentos para fundamentar sus opiniones | Expone escasos argumentos para fundamentar sus opiniones |
| Originalidad | El planteamiento y las aportaciones propias son muy originales | El planteamiento y las aportaciones propias son originales | El planteamiento es poco original y/o las aportaciones propias son escasas | El planteamiento no muestra originalidad y/o no incluye aportaciones propias |
| Corrección y ortografía | Utiliza un lenguaje muy preciso y claro. El trabajo está muy cuidado y no presenta faltas de ortografía | Utiliza un lenguaje correcto. El trabajo está cuidado, pero presenta alguna falta de ortografía | Utiliza expresiones complejas y poco claras. El trabajo es básico y presenta faltas de ortografía | Utiliza expresiones que dificultan la comprensión. Es impreciso y poco adecuado. El trabajo no está cuidado y tiene abundantes o graves faltas de ortografía |