

NURIA FRÍAS JIMÉNEZ  
CARMEN QUINTANA COCOLINA  
UNIVERSIDAD DE ISLANDIA

## *Entre visillos*: una propuesta didáctica para trabajar la novela de Carmen Martín Gaité con alumnado universitario no nativo

«Dar alas siempre ha sido algo mucho más hermoso que cortarlas»  
Carmen Martín Gaité, *El cuarto de atrás*

### 1. Introducción

La obra de la autora española Carmen Martín Gaité (Salamanca, 1925–Madrid, 2000) traspasó y traspasa fronteras por su gran valor testimonial, su estilo inconfundible y su capacidad para describir las relaciones humanas. El trabajo de la escritora salmantina es, además, un claro ejemplo del buen quehacer literario entre el autor y el lector en términos comunicativos. Este artículo tiene como objeto la presentación de una propuesta didáctica para trabajar la obra de Martín Gaité a nivel universitario con alumnado no nativo. En concreto, el objetivo principal de este proyecto es acercar su novela *Entre visillos* a alumnos no nativos con un nivel B2 en español que cursan el Grado en Español en la Universidad de Islandia.

La relevancia de esta propuesta está relacionada con dos aspectos específicos. Primero, desde el punto de vista literario-histórico, observamos que la obra de Martín Gaité es de gran importancia para la literatura española del siglo XX. Su trabajo narrativo tiene un inmenso valor testimonial: en la mayor parte de sus cuentos y nove-

las, la autora recoge las costumbres y las formas de relacionarse de la sociedad española a lo largo de diferentes épocas, desde la guerra española hasta finales de siglo. En particular, la novela *Entre visillos* muestra las costumbres de la clase media en una ciudad de provincias durante la segunda etapa de la posguerra. Además, las novelas de Martín Gaité presentan una forma de interacción entre la autora y el lector que está en sintonía con las teorías comunicativas de la propia escritora. Para Martín Gaité, el autor debe establecer una comunicación eficaz con su lector a través de una narración que busque «la simplicidad, la sinceridad, la sugerencia y la exclusión de lo intrascendente» mientras que el lector «debe ser activo, participativo y estar atento a las pistas que le deja el autor» (Quintana Cocolina 2021, 359). A consecuencia de lo anterior, hemos elegido la novela *Entre visillos* para hacer nuestra propuesta didáctica porque se trata de una novela modélica en la enseñanza tanto secundaria como en la universitaria (Brown 2013) que le aporta conocimientos literarios, históricos y socioculturales al alumno (ya sea nativo o no), además de ser un texto de fácil acceso debido al estilo personal y cercano de la autora.

Segundo, desde la didáctica de la literatura, nos proponemos guiar la lectura de esta obra a través de una serie de actividades pensadas para un alumnado universitario cuya lengua materna no es el español –en el curso de *Literatura española de los siglos XIX y XX* del Grado en Español de la Universidad de Islandia–. Las actividades planteadas son fácilmente transferibles a otros contextos educativos similares, ya que para el diseño didáctico hemos optado por estrategias y técnicas comunicativas habituales en la enseñanza de la lengua extranjera (LE). Entre los estudios existentes sobre la enseñanza de la novela *Entre visillos* en el aula, encontramos guías de lectura dentro de algunas ediciones, donde se evalúa la comprensión lectora mediante preguntas sobre la trama y se sugieren temas para debatir en clase.<sup>1</sup> No obstante, estas guías se conciben para un alumnado nativo y, además, adolescente o preuniversitario. Por otro lado,

---

1 Un ejemplo de este tipo de guía de lectura lo encontramos en la edición de *Entre visillos* de 2007 publicada por la editorial Austral-Destino. La guía de lectura, escrita por Inmaculada González, contiene un cuadro cronológico, textos complementarios, un taller de lectura, actividades de investigación y de comentario de texto.

a nivel universitario, la consulta de la obra colectiva *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité* (Brown 2013) nos ha servido para conocer sugerencias y reflexiones de profesores que también enseñan la obra de la autora salmantina en un contexto de alumnado universitario no nativo. Las tres experiencias que en ella se recogen sobre la novela *Entre visillos* están dirigidas a alumnos con unos conocimientos avanzados de lingüística y literatura española a los que se les piden trabajos de carácter individual y con los que se genera un debate abierto en clase. En cambio, nuestra propuesta está pensada para alumnos universitarios de español con un nivel B2, por lo que las actividades que sugerimos están más orientadas al trabajo en grupo y colaborativo. Por tanto, este artículo viene a complementar estas experiencias didácticas previas con una propuesta que incluye actividades didácticas que pueden ser útiles para aquellos docentes universitarios que enseñan y debaten la obra de Martín Gaité en un contexto educativo y un perfil de alumnado similares al nuestro.

## 2. La literatura como inicio, como medio y como fin: el aula de LE y los cursos de literatura para estudiantes no nativos

El perfil del aprendiz de español, según lo describe el Plan Curricular del Instituto Cervantes, abarca tres dimensiones: la de agente social, la de aprendiz autónomo y la de hablante intercultural (Instituto Cervantes, 2006). Para desarrollar esta última dimensión, el aprendiz debe adentrarse en la cultura de la LE. En una conferencia sobre didáctica, L. Miquel trajo a colación el mito de Teseo y el laberinto para describir esa sensación de fascinación, pero a la vez de obstáculo y de reto intelectual, que suponen para el alumno no nativo las diversas manifestaciones culturales (cit. en Sanz 2006, 11). Una de estas manifestaciones es, precisamente, la literatura. Sin embargo, su uso en la clase de LE ha tenido, como describe S. Montesa (2011, 29), «momentos de encuentro y desencuentro». Ya desde la enseñanza y aprendizaje de las lenguas clásicas, el texto literario era el protagonista indiscutible del que se

extraían las estructuras que los alumnos no nativos debían imitar (Maley y Duff 1990, 3; Naranjo 1999, 7; Montesa 2011, 30). Su valor como material didáctico fue disminuyendo con el método estructuralista en la década de los sesenta, puesto que se tornaba difícil ajustar el contenido lingüístico del texto literario a las programaciones, graduadas según un vocabulario y unas estructuras gramaticales específicas (Albadalejo 2007, 3).

A partir de los años 70, el enfoque comunicativo se empeñó en trasladar la realidad de la lengua y de sus hablantes al aula de LE prescindiendo de los textos literarios, e incluyó otros textos como las recetas de cocina o los anuncios de la prensa, los cuales se consideraban mucho más reales o auténticos y, por tanto, más válidos para trabajarse en clase. Si bien en los manuales se reconocía el valor cultural de los textos literarios de la LE, únicamente se incluían ciertos fragmentos al final de la unidad, por lo que en general el profesor pasaba por alto este material por falta de tiempo. Por otro lado, es en este enfoque bajo el que proliferan las *lecturas graduadas* (*graded readers* o *readers*), las cuales no dejan de ser historias y narraciones escritas ex profeso para adecuarse al nivel de la lengua que se está enseñando (Acquaroni 2007, 51).<sup>2</sup>

Una consecuencia del énfasis del pragmatismo en la enseñanza y el aprendizaje de una LE es suponer que todos los estudiantes persiguen con su aprendizaje fines puramente profesionales, ya que su motivación puede venir dada, precisamente, por conocer otras tradiciones literarias. Incluso en el caso de existir una motivación práctica, según P. Chaput (1996, 33), no se puede «solo aprender la lengua», sino que la forma en la que los nativos se expresan no puede aislarse de su experiencia histórico-cultural. G. Barnes-Karol (2010, 90) añade que, en el caso de que el estudiante de LE solamente quiera comunicarse con nativos, la conversación que se establezca será en el mejor de los casos muy superficial si se ignora el «vasto horizonte cultural» que brinda, entre otros, la lectura.

En los últimos años se le ha concedido una segunda oportunidad a la literatura de ser parte de los materiales de enseñanza de la LE,

---

2 La propia C. Martín Gaité escribió una serie de *historias graduadas* en forma de diálogos para el libro *Conversaciones creadoras*, editado por J. L. Brown (1994), y dirigido a alumnos que realizan cursos de conversación de nivel intermedio de español.

aprovechando así las nuevas tendencias pedagógicas y la influencia de disciplinas como la Psicología en la Lingüística Aplicada para apostar por planteamientos metodológicos eclécticos (Naranjo 1999, 8). El ámbito del inglés como LE ha sido pionero en ofrecer tipologías de actividades atractivas, tanto para alumnos como para docentes, en las que los textos literarios funcionan, por ejemplo, como medio para trabajar los conectores temporales, o como inicio o pretexto para potenciar la escritura creativa en LE.<sup>3</sup>

Ahora bien, entre la multitud de aprendices de español se encuentran aquellos que se especializan a nivel universitario en el estudio de la lengua y de la cultura de los países de habla hispana. Para estos aprendices, el acercamiento al texto literario no se hace con la intención de encontrar palabras o estructuras nuevas de la LE, sino con el fin de aprender sobre la literatura misma.<sup>4</sup> No obstante, la enseñanza de la literatura para este grupo plantea una serie de desafíos, pues los alumnos que lo conforman presentan, según Barnes-Karol (2003, 21 y ss.), tres peculiaridades: son alumnos de Estudios Hispánicos, aprendices de lengua, y lectores accidentales de textos literarios en LE. En primer lugar, se tiende a pensar erróneamente que, a diferencia de los cursos de español como LE, los estudiantes de Estudios Hispánicos conforman un grupo más homogéneo en intereses y motivación. Lo cierto es que muchos de estos programas se organizan haciendo un equilibrio entre asignaturas de literatura y de lengua, pero no todos los alumnos inscritos están necesariamente interesados en la lectura de novelas y poemas ni en el análisis textual, sino que algunos persiguen objetivos más instrumentales como el perfeccionamiento del español.

En segundo lugar, debe tomarse en consideración que estos estudiantes siguen teniendo el estatus de aprendices de la lengua por lo

---

3 De la escuela anglosajona cabe destacar *The Inward Ear: Poetry in the Language Classroom* (1989) y *Literature* (1990), ambos de A. Maley y A. Duff, así como *Literature in the Language Classroom*, de J. Collie y S. Slater (2002). En el ámbito del español como LE contamos con manuales excelentes, como son *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE* de María Naranjo (1999) y *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2* de Rosana Acquaroni (2007). Por otra parte, en el trabajo de M. D. Albaladejo (2007) podemos encontrar la propuesta de actividades de Collie y Slater (2002) adaptada al contexto hispánico.

4 La bibliografía respecto a este contexto educativo, que es en el que surge la presente propuesta didáctica, procede sobre todo del ámbito universitario estadounidense, como *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues* (2001) de V. M. Scott y H. Tucker.

que, como afirma R. Schulz, mientras realizan los cursos de literatura «están, al mismo tiempo, aprendiendo a leer en lengua extranjera y leyendo para aprender» (cit. en Barnes-Karol 2003, 23). En su interacción con el texto literario pueden proyectar incluso más miedos e inseguridades que cuando se enfrentan a otro género textual. A esto se le añade el problema de contar con un nivel lingüístico desigual dentro de un mismo grupo, pues suele ocurrir que algunos alumnos cursan las asignaturas de literatura tras haber realizado un intercambio en una universidad hispanohablante y pueden mostrar más seguridad a la hora de debatir un texto que otros compañeros.

En tercer y último lugar, los alumnos no nativos de Estudios Hispánicos son «lectores accidentales», ya que las obras que deben leer suelen estar concebidas por sus autores para un público con el que comparten un bagaje histórico y cultural (Frantzen 2001, 111). No quiere decir esto que un lector nativo por el mero hecho de serlo sea más hábil para entender y valorar la literatura de su lengua (Sanz 2010, 134), teniendo en cuenta además que en los últimos años los alumnos (nativos o no nativos) leen cada vez menos. Así, el profesor puede aprovechar la peculiaridad del alumno no nativo como lector accidental para complementar y enriquecer el análisis del texto literario.

### 3. El texto literario

*Entre visillos* (1958) es la primera novela de Carmen Martín Gaité. Entre las categorías de estudio de la obra que vamos a trabajar con los alumnos se incluyen el contexto histórico, sociocultural y literario, la técnica narrativa, la caracterización de los personajes, los espacios o ambientes, y el uso de la lengua.

La narración recoge parte de las experiencias vitales de Martín Gaité y sus observaciones críticas de las relaciones personales entre los jóvenes, principalmente de clase media, en una ciudad de pro-

vincias<sup>5</sup> durante la posguerra.<sup>6</sup> I. de la Fuente (2017, 192) destaca la capacidad de observación de la autora a sus contemporáneos en esta novela, y, en particular:

Cómo vio a las mujeres de ese periodo, esas chicas de provincias coetáneas suyas enmarcadas por una educación rígida, una vida ordenada y unas aspiraciones contenidas que encontraban en el cine y la novela rosa la libertad que se les negaba.

Con *Entre visillos*, Martín Gaité inicia una carrera literaria de carácter muy personal que se desmarca de lo que estaban publicando otros autores de la generación de los 50 (a la que ella pertenece) y de la tendencia literaria del *realismo objetivo* o *realismo social* y la novela social de la época. La autora reconoce la influencia del *realismo objetivo* en *Entre visillos* y considera que es su única contribución a esta corriente. Sin embargo, «en vez de mostrar los problemas de las clases trabajadoras como hacían otros escritores de su generación», ella describe las experiencias individuales de ciertos personajes de la clase media y «aporta un punto de vista subjetivo» (en vez de colectivo como se venía haciendo en el *realismo objetivo*), con dos narradores en primera persona y con una multiplicidad de perspectivas de diferentes personajes condensadas en un narrador en tercera persona (Quintana Cocolina 2021, 222). R. Conde Peñalosa (2004, 261) afirma que *Entre visillos* demuestra que Martín Gaité es «una escritora novedosa, más ligada a las corrientes contemporáneas que a la propia posguerra». Asimismo, la autora mezcla diferentes subgéneros literarios (novela rosa, *Bildungsroman*, biografía autoficcional y género diarístico) dentro de la novela con los objetivos de romper con los cánones establecidos en la literatura, de hacer una crítica de algunos de estos subgéneros —como es el caso de la novela rosa—, y de jugar con su lector invitándolo a que se involucre y participe en la narración.

5 No se menciona el nombre de la ciudad en la novela, aunque ha sido ampliamente estudiado por la crítica, y declarado por la propia autora, que se trata de su ciudad natal, Salamanca.

6 Estas observaciones y opiniones de la autora sobre la forma de relacionarse de los jóvenes durante la posguerra quedarán recogidas más adelante en su ensayo *Usos amorosos de la posguerra española* (1987), cuya tesis central es la ausencia de comunicación auténtica entre los chicos y chicas durante la primera etapa de la dictadura franquista.

La historia presenta la vida y costumbres de una serie de personajes ficticios, en su mayoría mujeres jóvenes, como Natalia, Julia, Elvira, Mercedes o Rosa, entre otras. La autora pone énfasis en señalar que existen tantos tipos de mujer como mujeres, a pesar de que «en ese ambiente de posguerra, la sociedad y la iglesia presionaban para instaurar una única forma de vivir y un solo papel destinado a la mujer» (Quintana Cocolina 2021, 219–220).

Aunque la novela se centra en los personajes femeninos, también reconocemos ciertos patrones masculinos en algunos personajes, como Emilio, Ángel, el padre de Natalia, Pablo, Miguel o Yoni. Del gran abanico de personajes que incluye la novela, cuatro de ellos tienen mayor peso en la historia: Natalia Ruiz (Tali), Pablo Klein, Elvira Domínguez y Julia Ruiz. Todos ellos pertenecen a la categoría de personajes opuestos a las costumbres de la época, es decir, del régimen franquista y la sociedad tradicional de provincias (Cajade Frías 2010). El personaje de Julia evoluciona, a lo largo de la novela, desde el papel sumiso y conformista de la mujer de la época a otro papel que representa la ruptura con la tradición e incipiente liberación de la mujer. Por su parte, el personaje de Elvira comienza siendo rebelde e inconformista, pero termina amoldándose al papel de mujer que se espera de ella. Natalia representa la mirada crítica de la sociedad desde dentro, a través de las impresiones recogidas en su diario (como narradora subjetiva en primera persona). Se trata de una adolescente que se ve forzada por su familia a pasar de la niñez a la vida adulta y a adaptarse a una serie de reglas impuestas a la mujer por la sociedad. Por último, Pablo personifica la mirada crítica desde fuera (la mirada del forastero) mediante la descripción de sus experiencias como narrador subjetivo en primera persona. Otros personajes arquetípicos, por el contrario, representan las costumbres de la época como Emilio, Mercedes o tía Concha, quienes, cada uno dentro de sus propias circunstancias, son conformistas y buscan integrarse en la sociedad sin ánimo de cambiarla, y, además, como es el caso de tía Concha y Mercedes, tratan de imponer esas normas de la tradición a los demás personajes.

En los tres meses en los que transcurre la acción, los dos narradores en primera persona, y los personajes (a través de los diálogos y la narración en tercera persona) describen los escenarios o ambien-



tes a través de los elementos semióticos asociados a estos y de lo que les hacen sentir. Los espacios, así, adquieren un valor simbólico, con frecuencia conectado a una serie de oposiciones como la de los lugares abiertos (la calle, los cafés, el río, etc.) y cerrados (la casa, la iglesia, etc.). En los primeros, los personajes tienen la sensación de mayor libertad, mientras que los segundos representan el control y la represión de la sociedad y las instituciones. De esta forma, el lector puede acceder a las costumbres de los personajes a partir de los diferentes espacios (Kronik 1983, 50).

El estilo de la novela parece sencillo, pero es en realidad «una sencillez intencionada» (Quintana Cocolina 2021, 227). Martín Gaité elige minuciosamente cada palabra y expresión de los narradores y los personajes con la intención de producir en el texto ese efecto de simplicidad buscado por la autora. I. Soldevilla (1980, 239) afirma que ya en esta primera novela se atisba la obsesión de la autora por «la exactitud y la precisión en el uso del lenguaje». Además, la lengua coloquial predomina en los diálogos de los personajes, en el diario de Natalia y las cartas que escriben Julia y Elvira a través de la repetición, el uso de la interrogación retórica o las expresiones de otros personajes transcritas en estilo directo o indirecto (Seco 1973; Mancera Rueda 2011; Mayoral [2007] 2016). Como apunta Fuente (2017, 202), en esta novela «aflora ya esa sutil capacidad de la autora para atrapar el habla de la sociedad de cada momento y hacer suyos los diálogos».

Todas estas categorías extrínsecas e intrínsecas de la novela han sido y son parte del currículum de una variedad de asignaturas de educación secundaria, cursos universitarios, y seminarios de literatura, entre otros, que se imparten tanto a estudiantes nativos como no nativos (Brown 2013). En concreto, autores como F. H. Blackwell (2013), S. Fox (2013), P. O'Byrne (2013) y M. L. Guardiola (2013) han mostrado estos aspectos en las experiencias didácticas con sus alumnos. Como en nuestra propuesta, sus experiencias se han implantado en cursos de Grado universitario para estudiantes no nativos. Sin embargo, las diferencias principales son que se trata de alumnos con unos conocimientos sólidos sobre literatura y lingüística española, y la mayor parte de las actividades son individuales (presentaciones, trabajos, etc.) y/o se centran en el debate abierto en

la clase. Por el contrario, como veremos a continuación, nuestra propuesta comprende la lectura y estudio guiado de la novela con alumnos no nativos que tienen unos conocimientos lingüísticos y literarios más limitados, por lo que es necesario trabajar en pequeños grupos para desarrollar sus destrezas comunicativas.

## 4. Propuesta didáctica

Antes de detallar las actividades que sugerimos para trabajar *Entre visillos*, es necesario describir el contexto educativo, las características de su alumnado y los criterios de evaluación, así como los enfoques teóricos y metodológicos que hemos manejado, y presentar los objetivos generales y específicos de esta propuesta didáctica.

### 4.1 Contexto educativo, perfil del alumnado y criterios de evaluación

*Entre visillos* es una de las lecturas del curso *Literatura española de los siglos XIX y XX* (SPÆ305G – *Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar*)<sup>7</sup> del Grado en Español de la Universidad de Islandia. Dicho curso tiene como objetivo ofrecer una visión general de la literatura española de los siglos XIX y XX, así como de las principales tendencias literarias del país y algunos de los autores más representativos de este periodo. Asimismo, se espera que al final del curso los estudiantes sean capaces de leer y analizar críticamente obras literarias de diversos géneros y corrientes en español, y de poder debatir de forma oral y por escrito sobre ellas.<sup>8</sup>

En la asignatura se va combinando el estudio y la lectura individual fuera del aula con el trabajo en grupo y el debate en clase. El repertorio de lecturas obligatorias (aunque con posibilidad de cambios) lo forman el poemario *Rimas* (1871) de Gustavo Adolfo

7 Se trata de un curso de diez créditos ECTS y que se imparte normalmente en el semestre de otoño.

8 «Í lok þessa námskeiðs ættu nemendur að: hafa öðlast yfirsýn yfir sögu spænskra bókmennta á 19. og 20. öld, þekkja helstu bókmenntastefnur landsins á viðkomandi tíma og helstu höfundu þess, vera færir um að lesa og greina með gagnrýnum hætti bókmenntaverk (sögu, leikrit, ljóð) á spænsku, geta fjallað í ræðu og riti um spænsk bókmenntaverk» (Háskóli Íslands, *Kennsluskrá* 2020–2021. SPÆ305G *Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar*).

Bécquer, las novelas *Tormento* (1884) de Benito Pérez Galdós, *El árbol de la ciencia* (1911) de Pío Baroja, *Réquiem por un campesino español* (1953) de Ramón J. Sender, *Entre visillos* (1958) de Carmen Martín Gaité, *El desorden de tu nombre* (1987) de Juan José Millás, y cuatro cuentos de autoras nacidas en los siglos XIX y XX.<sup>9</sup>

Este curso pertenece al segundo año del programa de Grado en Español, aunque puede ocurrir que los estudiantes se matriculen en esta asignatura más adelante o que la cursen después de haber realizado una estancia en una universidad hispanohablante. En todo caso, se recomienda tomar este curso al mismo tiempo o después de uno más general llamado *Introducción a la literatura* (SPÆ307G – *Inngangur að bókmennntum*).

El nivel de la mayoría de los alumnos de esta asignatura se sitúa en el B2, según la escala del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER). En esta etapa, el aprendiz posee, entre otras capacidades, la de «entender las ideas principales de textos complejos», la de comunicarse con nativos «con un grado suficiente de fluidez y naturalidad» y la de «producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender su punto de vista sobre temas generales» (Consejo de Europa, 2002, 26). En cuanto a la habilidad lectora, el MCER establece que son alumnos que pueden leer «con un alto grado de independencia» y que, además, poseen «un amplio vocabulario activo de lectura», aunque pueden «tener alguna dificultad con modismos poco frecuentes» (2002, 71).

La forma de evaluación de la asignatura es continua, a través de una serie de trabajos, un examen parcial, una presentación oral en clase y un examen final. En la actualidad, se dedican tres sesiones a *Entre visillos* (cada sesión es de 80 minutos). Se les pide a los alumnos que lean previamente la novela y dos artículos<sup>10</sup> sobre la misma. Durante las tres sesiones impartidas en español, les explicamos la obra y la vida de Martín Gaité, el contexto y las influencias de la

9 En el último curso (otoño 2020), los cuentos elegidos fueron: «La novia fiel» de Emilia Pardo Bazán, «Rosamunda» de Carmen Laforet, «Amor de madre» de Almudena Grandes, y «El Niño Sapito» de Sara Mesa.

10 Los artículos recomendados durante los últimos dos años han sido: «Tradición y modernidad en *Entre Visillos* de Carmen Martín Gaité» (2013), de G. del Castillo Cerdá, e «Inscribing the Space of Female Identity in Carmen Martin Gaité's *Entre Visillos*» (1997), de M. S. Collins.

novela, la técnica narrativa y el estilo, los temas, los personajes,<sup>11</sup> y los ambientes, entre otros. Los alumnos pueden aportar su opinión y hacer preguntas durante la clase cuando deseen, y, al final de la última sesión, se crea un debate abierto sobre diferentes aspectos de la novela. La evaluación específica de la novela se hace a través de una pregunta optativa en el examen final en la que se pide relacionar a los personajes más importantes en cuanto a sus funciones y su evolución en la historia.

Hasta el momento, la novela ha tenido una buena acogida por los estudiantes, quienes disfrutaban de una lectura con el estilo personal de la autora. Su forma cercana de narrar y los diálogos próximos a la lengua hablada siempre cautivan a los alumnos y es una de las características que más comentan en clase. Además, al final de las tres sesiones, suelen hacer hincapié en el hecho de que han aprendido mucho sobre la sociedad y la cultura de la posguerra española, gracias al estudio que hacemos de los personajes y de los temas en la novela.

#### 4.2. Enfoques teóricos y metodológicos

A partir de nuestra experiencia previa en la clase, hemos creado una nueva propuesta didáctica con el objetivo general de afianzar y desarrollar las *competencias comunicativas, lingüísticas, enciclopédicas y literarias* de nuestros alumnos a través del estudio de la novela *Entre visillos*. Para ello, hemos seleccionado ciertas estrategias del enfoque comunicativo que se usan ampliamente en los cursos generales de lengua, pero que son menos frecuentes en cursos de contenido teórico por haber alcanzado ya los alumnos un nivel considerablemente avanzado de la LE. Estas estrategias incluyen el trabajo en grupo y la discusión en clase. Mediante la combinación de ambas, pretendemos lograr el establecimiento de un diálogo activo entre los alumnos para alcanzar los objetivos específicos de nuestra propuesta: *activar los conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y discursivos previos del alumno, saber situar la obra y a la escritora en su contexto histórico y social, y aprender a analizar el sentido del texto literario.*

11 En la segunda sesión, cuando tratamos los personajes, les enseñamos algunos fragmentos de la serie *Entre visillos* (1974), que es una adaptación de la novela a la televisión.

Martín Gaité, interesada como estaba en hacer participar de forma activa al lector en sus historias, dedica muchas páginas de sus artículos y ensayos al lector, la lectura y la interpretación de los textos. La autora afirma que en el proceso de inferencia de un texto por parte del lector influyen «las peculiaridades y diferente disposición de cada cual para enfrentarse con los discursos y relatos ajenos», es decir, «su manera de recogerlos» (Martín Gaité [1983] 2009, 16–17). Estas peculiaridades y disposiciones particulares de cada lector se traducen en las *competencias lingüísticas, enciclopédicas y discursivas*. El concepto chomskiano de *competencia lingüística* alude a los conocimientos lingüísticos previos del hablante de su propia lengua, o, como es nuestro caso, de la LE (Maingueneau 2009, 31). La *competencia enciclopédica* se refiere al código cultural, es decir, los conocimientos y experiencias sobre el mundo y la sociedad.<sup>12</sup> Así, los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos compartidos por una comunidad constituyen un conjunto de «supuestos de fondo» (Escandell Vidal 2014, 233). Finalmente, la *competencia discursiva* se define como la habilidad del lector para identificar determinados enunciados como propios de un género discursivo<sup>13</sup> (tipo de discurso, género literario, subgénero) (Charaudeau y Maingueneau 2005; Maingueneau 2009, 452). Por lo tanto, en la lectura hay una interrelación continua entre el contexto de recepción y los tipos de discurso y de género, y de organización y de composición en cada texto (López Alonso 2014). Las sesiones dedicadas a *Entre visillos* también son una oportunidad para dotar al alumno de herramientas y estrategias con las que desarrollar su competencia literaria (*poetische Kompetenz* [Bierwisch 1965]). Dicha competencia engloba conocimientos que van «desde lo lingüístico, lo histórico general y lo histórico literario, hasta informaciones relacionadas con la teoría de la literatura y el lenguaje literario», así como «destrezas tanto de interpretación, como de creación» (Sanz 2006, 18).

12 La *competencia enciclopédica* ha sido ampliamente estudiada por autores como U. Eco en *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* ([1979] 1999) o D. Maingueneau en *Análisis de los textos de comunicación* (2009).

13 Los géneros discursivos son un conjunto de «enunciados relativamente estables» que una comunidad conoce por estar en estrecha relación con la lengua y con la diversidad de producciones verbales (Bajtín, [1982] 1999, 248).

Por último, nos apoyamos en cuatro de las siete rúbricas<sup>14</sup> propuestas por E. Bernhardt (2001, 201–205) para un aprendizaje óptimo de la literatura extranjera. A lo largo de las tres sesiones se aporta *retroalimentación adecuada*, es decir, se va fomentando el uso de términos referidos al análisis literario para que la lengua del alumno a la hora de debatir o escribir cada vez esté en mayor consonancia con el lenguaje interpretativo. Se valora el *conocimiento previo* de otras tradiciones, especialmente en la primera sesión. Además, se ofrece *variedad de recursos* con los que el alumno tiene la oportunidad de usar sus habilidades de análisis, no limitándolo a la entrega de un ensayo. En todo momento se concede *libertad interpretativa*: aun siendo guiado por el profesor, al alumno no se le abruma con restricciones referidas a la evaluación o con correcciones gramaticales.

### 4.3. Objetivos y planificación

Generales	Perfeccionar la competencia comunicativa y lingüística en LE.
	Comprender el discurso literario como fenómeno comunicativo y estético, y como cauce de creación, de transmisión cultural y de expresión de la realidad histórica y social.
	Desarrollar la competencia literaria en LE.
Específicos	Activar conocimientos lingüísticos, enciclopédicos y discursivos previos.
	Situar la obra y a la escritora en el contexto histórico, sociopolítico y literario en el que se publicó la novela.
	Aprender a analizar el sentido del texto a partir de la identificación e interpretación de los paratextos, el uso de la lengua, los personajes y los escenarios.

Tabla 1. Objetivos de la propuesta didáctica

14 Las siete rúbricas son: tiempo dedicado a la tarea (*time on task*), retroalimentación adecuada (*appropriate feedback*), conocimiento previo (*prior knowledge*), aprendizaje significativo (*situated learning*), dificultad de la tarea (*task difficulty*), variedad de recursos (*multiple solutions*) y libertad interpretativa (*release of control*).

	Material introductorio	Sesiones		
		1ª	2ª	3ª
Temas	Glosario	Paratextos	Personajes y voces narrativas	Escenarios / ambientes
	Paratextos			
	Contexto sociopolítico y literario	Contexto sociopolítico y literario		Glosario y el uso de la lengua
	Subgéneros literarios	Subgéneros literarios		
Objetivos	Activar conocimientos previos.	Interpretar el sentido del texto a partir de los paratextos.	Identificar e interpretar las características de los personajes.	Interpretar las características simbólicas de los escenarios de la novela.
	Facilitar el proceso de lectura	Situar la novela en su contexto sociopolítico y literario.	Trabajar la creatividad a partir de la caracterización de los personajes y las voces narrativas.	Identificar los campos semánticos y el léxico más recurrente y su simbolismo.
	Familiarizarse con la novela			
	Crear un glosario de forma colaborativa	Identificar los subgéneros literarios que contiene la novela.		
Destrezas	Comprensión lectora	Interacción oral		
	Expresión escrita	Expresión oral		
		Expresión escrita		
Actividades	Desarrollo de un glosario colaborativo (durante las tres sesiones)	Análisis del título y la dedicatoria	Los personajes y sus dualidades	Análisis de los escenarios
		Análisis del contexto sociopolítico y literario	Los personajes, sus acciones y sus puntos de vista	Análisis del glosario
		Análisis de dos subgéneros literarios		

Tabla 2. Cuadro-resumen de la propuesta didáctica

## 4.4. Desarrollo

### *Material introductorio*

Si bien por cuestiones de tiempo se les pide a los alumnos que lean la novela antes de las sesiones, creemos necesario facilitar la lectura de *Entre visillos* a través de los dos artículos mencionados más arriba y de una ficha introductoria (ver anexo) que se subirá a la plataforma virtual de la asignatura. En esta ficha se dan las instrucciones para crear un glosario colaborativo<sup>15</sup> que se irá formando a medida que vayan avanzando en la lectura individual. Por medio de este proyecto léxico, buscamos solventar la brecha que se genera con el vocabulario de esta novela, que se encuentra ligado a la época de la posguerra española. Los alumnos podrán incluir palabras desconocidas (*visillo*, *ajuar*, *borquilla*, *alivio de luto*) en varios campos semánticos (Hogar o Tradiciones, entre otros), y también otras palabras que perciban como importantes, que se repitan con frecuencia o que tengan un sentido simbólico más allá de su propia acepción como, por ejemplo, los *ojos* o la *ventana* en su sentido metafórico comunicativo. En la glosa de la palabra podrán aportar la traducción o paráfrasis en islandés, imágenes y citas textuales de la novela, como se ve a continuación:

The screenshot shows a collaborative glossary interface. At the top, it says "Núria Frias + 2 • 12m" and "Entre visillos Glosario colaborativo de la novela". There are three main sections:

- HOGAR**: Contains a card for "VISILLO" with an image of a window with curtains.
- TRADICIONES**: Contains a card for "ALIVIO DE LUTO (cap. 9)" with the Icelandic text: "Það að léttu notkun skyldubundins sorgarklæðnaðar á sorgartíma («A eso se llamaba el alivio de luto», p. 91)".
- Palabras con simbolismo**: Contains a card for "OJOS" with the Icelandic text: "Ventanas al interior de uno mismo («lo vi en sus ojos casi furiosos», p. 47)".

15 La herramienta que usamos para crear el glosario es *Padlet*.



Asimismo, la ficha contiene diversos focos de atención a tener en cuenta durante la lectura (título, dedicatoria, personajes, escenarios, etc.) y recursos audiovisuales que pueden facilitar o complementar la lectura de la novela. Por último, el alumno encontrará varios apartados introductorios que le servirán de base para el trabajo en grupo de la primera sesión en clase. Estos apartados contienen, por un lado, algunos elementos paratextuales de la novela (diferentes portadas, el título y la dedicatoria) y, por otro, las características del contexto sociocultural y literario y de dos de los subgéneros literarios incluidos en el texto, que les ayudarán, no solo a ambientarse, sino también a formar su interpretación. La estructura de la ficha es reproducible para trabajar otras lecturas obligatorias de este curso de literatura española o de otros cursos con similares características, dirigidos a estudiantes universitarios no nativos con un nivel B2.

El trabajo previo de la ficha les permitirá asistir al aula con suficiente preparación y es el único que los alumnos realizarán de forma individual. Ya en el aula, las actividades se van a desarrollar siempre en pequeños grupos (de dos o tres alumnos). Con esta dinámica de trabajo, cada alumno puede primero expresarse y aportar sus ideas en su grupo para, más tarde, tener la seguridad y perder el miedo a hacer lo mismo en la clase abierta.

### *Primera sesión*

En la sesión inicial vamos a trabajar los paratextos, el contexto sociocultural y literario, y dos de los subgéneros literarios incluidos en la novela. Antes de comenzar con las actividades grupales, haremos una introducción sobre la biografía de la autora Carmen Martín Gaité y su obra, en la que trataremos las diferentes etapas de su producción literaria y ensayística conectadas a su vida personal, a su generación literaria, y a las tendencias literarias y las situaciones sociopolíticas de cada momento. Tras esta introducción, llevaremos a cabo tres actividades:

#### 1. Análisis del título y la dedicatoria

El objetivo de esta primera actividad es que el alumno sea capaz de interpretar el sentido del texto a través de los paratextos. Los

alumnos deberán responder en su grupo a una serie de preguntas relacionadas con el título de la obra («¿qué son los visillos?», «¿qué sentido puede tener el título?») y con la dedicatoria («¿cómo la interpretáis en relación con la historia?», «¿qué nos puede estar queriendo decir la autora?»). Como los alumnos traerán algunas ideas pensadas sobre cómo responder a estas preguntas (ficha introductoria), les resultará más fácil expresarse oralmente con sus compañeros. Al final de la actividad, cada grupo pondrá sus ideas en común en la clase.

## 2. Análisis del contexto sociocultural y literario

En la segunda actividad, el objetivo es que el alumno pueda situar la novela en su contexto sociocultural (segunda etapa de posguerra española) y literario (el *realismo objetivo* y la novela social). Primero, volveremos a mostrar las características socioculturales de la segunda etapa de posguerra (expuestas en la ficha introductoria) y las explicaremos en detalle. Después, les pediremos a los alumnos que discutan en su grupo cuáles de esas características están representadas en la novela a través de los temas. Para ello, se apoyarán en el trabajo previo que han hecho en casa (los alumnos deberán traer ejemplos del texto en los que se aprecien estas características). Por último, discutiremos los resultados de los análisis de cada grupo en la clase. El mismo procedimiento se aplicará al análisis del contexto literario: expondremos en profundidad los rasgos principales del *realismo objetivo* y de la novela social y más tarde, los alumnos analizarán en su grupo estas características y citarán ejemplos concretos de las mismas (que habrán traído de casa). Finalmente, cada grupo compartirá sus ideas y el trabajo realizado con la clase. Concluiremos la actividad explicando las peculiaridades de esta obra en cuanto a cómo se aleja del canon establecido por la corriente del *realismo objetivo*.

## 3. Análisis de dos subgéneros literarios

La última actividad de esta sesión persigue el objetivo de que el alumno conozca dos de los subgéneros literarios que contiene la novela (la novela rosa y la novela de aprendizaje o *Bildungsroman*)

y pueda llegar a identificarlos en el texto. Al igual que en la actividad previa, describiremos de forma detallada las particularidades de cada uno de los subgéneros literarios (cuyas características principales habrán leído en la ficha introductoria). Seguidamente, los alumnos debatirán en su grupo sobre cuáles de estas características pueden encontrar en el texto y aportarán los ejemplos que hayan traído de casa. Después, cada grupo expondrá en la clase sus ideas más importantes. Por último, cerraremos la actividad de la misma forma que la anterior: explicaremos cómo Martín Gaité subvierte los subgéneros literarios en su novela en su afán por comunicarse con su lector y ayudarle a formar su propia interpretación.

### *Segunda sesión*

Es fundamental dedicar de forma completa la segunda sesión al análisis de la caracterización de los personajes y de las voces narrativas, por la importancia que tienen para el desarrollo de la historia y para el conjunto de la novela.<sup>16</sup> Para empezar, haremos una lista en clase con todos los personajes que aparecen en la novela e identificaremos juntos a los cuatro más significativos: Natalia (Tali), Pablo, Julia y Elvira. Asimismo, identificaremos las tres voces narrativas: las dos en primera persona (Natalia y Pablo) y la del narrador omnisciente, y explicaremos cuál es la función de cada una en la historia. Después, daremos comienzo a las dos actividades planeadas para esta sesión.

#### 1. Los personajes y sus dualidades

El objetivo de esta actividad es que el alumno aprenda a identificar e interpretar las características de los personajes de la novela. Repartiremos en cada grupo una serie de tarjetas con conceptos antagónicos (*modernidad/tradición, individuo/sociedad, conformismo/inconformismo, evolución/involución, etc.*). Después, les pediremos a los alumnos que clasifiquen a los personajes a partir de

---

16 Como hemos mencionado anteriormente, y debido a la importancia de los personajes en la narración, en la evaluación final de la asignatura, el examen escrito contiene una pregunta en referencia a los cuatro personajes principales: Natalia, Pablo, Julia y Elvira.

estas dualidades y que discutan entre ellos los motivos de su elección. Finalmente, moderaremos un debate en clase en el que los alumnos tendrán que defender las razones por las que han categorizado a los personajes de una forma u otra (centraremos el debate en los cuatro personajes principales, más arriba mencionados). Nuestro trabajo de moderación incluirá las funciones de valorar y de dar cabida a todas las opiniones e interpretaciones, siempre y cuando estén bien argumentadas.

## 2. Los personajes, sus acciones y sus puntos de vista

En esta actividad, el objetivo principal es que el alumno trabaje la creatividad a partir de la caracterización de los personajes y las voces narrativas. Así, se les pedirá a los alumnos que traten de interpretar cómo actuaría o narraría la historia un personaje concreto en determinadas situaciones hipotéticas. Cada grupo seleccionará una de las escenas imaginadas que se distribuirán en clase. Los alumnos deberán escribir una pequeña escena (de máximo 600 palabras) en la que aparezca un personaje o varios personajes en acción y emplearán una voz narrativa específica. Algunos ejemplos de estas escenas podrían ser:

- Pablo Klein va a casa de Tali para hablar con su padre sobre la continuación de sus estudios. (Voz narrativa: Pablo como narrador en primera persona).
- Mercedes escribe en su diario sobre la relación entre Julia y Miguel, y sus sentimientos al respecto. (Voz narrativa: Mercedes como narradora en primera persona).

Tras el trabajo en grupo, los alumnos leerán en alto el texto que hayan escrito en la clase y los demás alumnos podrán comentar y opinar sobre la caracterización de los personajes y la técnica narrativa empleada.

### *Tercera sesión*

Los dos temas principales que se tratarán en la última sesión serán, por un lado, los escenarios y, por otro, el glosario colaborativo que

los alumnos han ido desarrollando por su cuenta con la ayuda de la ficha introductoria. Las dos actividades de nuestra última sesión serán:

### 1. Análisis de los escenarios

El objetivo de esta actividad es que el alumno aprenda a identificar e interpretar las características psicológicas y simbólicas de los escenarios configurados en la novela. Con este propósito, comenzaremos la sesión haciendo una lista de todos los escenarios o ambientes que vamos a analizar (la casa de Natalia, la casa de Elvira, la iglesia, la calle y los cafés, el casino, el río y el ático del Gran Hotel). Después, le daremos a cada grupo una serie de tarjetas con categorías psicológicas opuestas en relación a los espacios (*espacios abiertos/cerrados, libertad/control, intimidación/desconfianza, oscuridad/luz, artificial/natural, etc.*) y les pediremos a los alumnos que identifiquen cada escenario con estas dualidades y respondan a las siguientes preguntas: «¿qué sentido simbólico se puede asociar a cada uno de los escenarios a partir de estas categorías?» y «¿qué características psicológicas relacionan a los personajes con los escenarios?», es decir, «¿cómo se muestran los escenarios a partir de lo que les hacen sentir a los personajes?». Como en las actividades anteriores, cada grupo pondrá en común los resultados de su análisis en la clase.

### 2. Análisis del glosario

La última actividad de esta serie de sesiones tiene como objetivo que el alumno sea capaz de identificar los campos semánticos y el léxico más frecuentes y su simbolismo en el texto. Para ello, a partir del glosario colaborativo que habrán ido confeccionando a lo largo de las tres sesiones, les pediremos a los alumnos que lo analicen y respondan a las siguientes preguntas en su grupo: «¿cuáles son los campos semánticos más frecuentes?», «¿cuál es el vocabulario recurrente (*ventana, ojos, espejo, etc.*)?» y «¿qué palabras y/o campos semánticos tienen un valor simbólico?». Iremos pasando por los grupos para escuchar lo que dicen y resolver dudas. Al final de esta actividad, les preguntaremos si tienen alguna duda o comentario sobre el glosario.

## 5. Conclusiones

De la misma forma que Ariadna ayudaba con su hilo a Teseo a moverse por el laberinto, nuestra intención con esta propuesta didáctica es orientar a los alumnos no nativos en el estudio de la novela *Entre visillos*, a través de una serie de recursos de prelectura y de actividades en clase que facilitan la lectura y el análisis de la obra.

Los recursos de prelectura sirven para que el alumno se familiarice con las diferentes categorías de estudio que se trabajarán en clase. Asimismo, la ficha introductoria contiene información relevante y preguntas sobre el contexto sociocultural y literario de la novela, que se trabajará durante la primera sesión. Además, mediante la creación de un glosario digital y colaborativo solventamos las barreras lingüísticas que puedan surgir en la lectura individual por la condición no nativa de este alumnado en particular.

Por otro lado, las actividades propuestas para las tres sesiones de clase sobre la novela de Martín Gaité giran en torno a su contexto sociocultural y literario, los paratextos, los subgéneros literarios, la caracterización de los personajes, las técnicas narrativas, los espacios y el uso de la lengua. Algunas de estas categorías de estudio están también presentes en las experiencias didácticas que abordan la enseñanza de esta obra, recogidas en la obra editada por J.L. Brown (2013). A diferencia de estas contribuciones, la nuestra se concreta en una planificación de diversas actividades en pequeños grupos, con las que se promueve la interacción constante en LE de los alumnos, que es clave para el desarrollo de su competencia lingüística, y se fomenta la lectura analítica e interpretativa, fundamental en la construcción de la competencia literaria.

En definitiva, esta propuesta didáctica ofrece una muestra de cómo conseguir la participación activa del alumnado no nativo en el aula de literatura española, así como el desarrollo equilibrado de sus competencias literarias y lingüísticas. En un segundo artículo, a modo de continuación de esta propuesta didáctica, expondremos cómo ha sido la experiencia y los resultados de la aplicación de este plan de trabajo de *Entre visillos* en nuestra clase de literatura española en la Universidad de Islandia.

## RESUMEN

***Entre visillos*: una propuesta didáctica para trabajar la novela de Carmen Martín Gaité con alumnado universitario no nativo**

Este artículo presenta una propuesta didáctica específica para guiar la lectura y acercar la novela *Entre visillos* (1958) de la autora española Carmen Martín Gaité (1925–2000) a alumnos no nativos en el curso de *Literatura española de los siglos XIX y XX* en la Universidad de Islandia. La novela es un texto literario relevante para trabajar con este perfil de alumnado, por un lado, por su contexto histórico, sociocultural y literario, reflejo de las costumbres de la posguerra española y de la corriente del *realismo objetivo*, y, por otro, por sus características discursivas (la mezcla de diferentes subgéneros literarios) y narratológicas (la combinación de puntos de vista, los personajes arquetípicos, la simbología de los escenarios y la aparente sencillez de la lengua), que demuestran la preocupación de la autora por comunicarse con su lector de forma efectiva. Nuestra propuesta está basada en el enfoque comunicativo, que da prioridad al trabajo en grupo y la discusión en clase, con el objetivo principal de mejorar las competencias literarias, comunicativas y lingüísticas de los alumnos. Las siete actividades planteadas, incluidas en un plan de tres sesiones de clase, cubren las diferentes categorías extrínsecas e intrínsecas de la novela y buscan la participación activa del alumno. Además, son extrapolables a otras lecturas dentro del mismo curso e incluso podrían trasladarse a otros contextos educativos similares.

*Palabras clave*: Carmen Martín Gaité, didáctica de la literatura, ELE, literatura contemporánea española, comunicación literaria

## ABSTRACT

*Entre visillos*: A learning proposal for teaching  
Carmen Martín Gaité's novel to non-native university students

This article shows a specific teaching proposal to guide the reading and the discussion of the novel *Entre visillos* (1958) by Spanish author Carmen Martín Gaité (1925–2000) with non-native students of the course *Spanish Literature of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries* at the University of Iceland. The novel is a relevant literary text to work with this type of student for two main reasons. On the one hand, its historical, sociocultural and literary context reflects post-civil war Spanish customs and the trend of *social realism*. On the other, its discursive characteristics (a mixture of different literary subgenres) and narratological attributes (a combination of points of view, archetypal characters, the symbology of the settings, and the apparent simplicity of language) illustrate the author's endless interest in communicating effectively with the reader. Our proposal, based on a communicative approach, gives priority to group work and class discussion and its main objective is improving the students' literary, communicative, and linguistic skills. The seven showcased activities, divided in three sessions, cover the different external and internal categories of the novel and seek active participation from the student. In addition, these work activities can be extrapolated to other readings within the same course and could also be transferred to similar educational contexts.

*Keywords*: Carmen Martín Gaité, Teaching of Literature, Spanish as a Foreign Language, Contemporary Spanish Literature, Literary Communication



## ÚTDRÁTTUR

***Entre visillos*: Tillaga að notkun skáldsögu Carmen Martín Gaites við bókmenntakennslu háskólanemenda með spænsku sem annað mál**

Í þessari grein er kynnt sérstök kennslutillaga til aðstoðar við lestur og umfjöllun um skáldsöguna *Entre visillos* (1958) eftir spænska rithöfundinn Carmen Martín Gaites (1925–2000) í námskeiðinu *Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar* við Háskóla Íslands. Skáldsagan hentar nemendum með spænsku sem annað mál þar sem samhengi hennar endurspeglar siði Spánar á eftirstríðsárunum og félagslegt raunsæi (*social realism*) í bókmenntum. Einnig sýnir *Entre visillos* ýmsar aðrar bókmenntastefnur og sjónarhorn, erkitýpur sem og tákmyndir sögusviðsins. Stíllinn virðist einfaldur og endurspeglar það viðleitni höfundar til að tjá sig við lesandann á áhrifaríkan hátt. Tillaga okkar, sem byggir á tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu, setur hópavinnu og umræður í forgang til að bæta bókmennta-, samskipta- og tungumálafærni nemenda. Í þessum þrem kennslustundum eru sjö verkefni sem fjalla um ytri og innri þætti skáldsögunnar, auk þess að leita eftir virkri þátttöku nemandans. Að auki er hægt að aðlaga verkefnið að öðrum lestri innan sama námskeiðs sem og að nýta þau í öðru svipuðu samhengi.

*Lykilorð*: Carmen Martín Gaites, bókmenntakennsla, spænska sem annað mál, spænskar samtímabókmenntir, bókmenntasamskipti

## REFERENCIAS

- Acquaroni, R. 2007. *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Albadalejo, M. D. 2007. «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». *MarcoELE* 5: 1–51.
- Bajtín, M. M. (1982) 1999. «El problema de los géneros discursivos». En *Estética de la creación verbal*, 248–293. México: Siglo XXI.
- Barnes-Karol, G. 2003. «Teaching Literature to the Undergraduate Foreign Language Major: A Framework for a Methods Course». *ADFL Bulletin* 34 (2): 20–27.
- . 2010. «Reading (Literature) In, Across, and Beyond the Undergraduate Spanish Curriculum». *Hispania* 93 (1): 90–95.
- Bernhardt, E. 2001. «Research into the Teaching of Literature in a Second Language: What it Says and How to Communicate it to Graduate Students». En *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, editado por V. M. Scott y H. Tucker, 195–210. Boston: Heinle & Heinle.
- Bierwisch, M. 1965. «Poetik und Linguistik». En *Mathematik und Dichtung*, editado por H. Kreuzer y R. Gunzenhäuser, 49–66. Múnich: Nymphenburger Verh.
- Blackwell, F. H. 2013. «Teaching *Entre visillos* in Its Sociohistorical Context». En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 26–34. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Brown, J. L., y C. Martín Gaité. 1994. *Conversaciones creadoras*. Boston: D.C Heath and Company.
- Brown, J. L., ed. 2013. *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Cajade Frías, S. 2010. «Arquetipos femeninos y masculinos en la novela *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité. Un análisis desde la etnoliteratura». *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares* 65 (2): 489–518.
- Castillo Cerdá, G. del. 2013. «Tradición y modernidad en *Entre visillos* de Carmen Martín Gaité». *Revista Comunicación* 22 (2): 26–27.
- Charaudeau, P., y D. Maingueneau. 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Collie, J, y S. Slater. 2002. *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, M. S. 1997. «Inscribing the Space of Female Identity in Carmen Martín Gaité's *Entre visillos*». *Symposium Magazine* 51 (2): 66–78.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común de Referencia para las lenguas*. Madrid: Secretaría Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/).
- Eco, U. (1979) 1999. *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen.
- Escandell Vidal, M. V. 2014. «Lengua y comunicación: la pragmática». En *Claves*

- del lenguaje humano*, editado por M. V. Escandell Vidal, 225–247. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED.
- Fox, S. 2013. «Cellophane Girls: Feminine Models in *Entre visillos* and *Usos amorosos de la postguerra española*». En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 44–51. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Frantzen, D. 2001. «Rethinking Foreign Language Literature: Towards an Integration of Literature and Language at All Levels». En *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*, editado por V. M. Scott y H. Tucker, 109–130. Boston: Heinle & Heinle.
- Fuente, I. de la. 2017. *Mujeres de la posguerra*. Madrid: Sílex.
- Guardiola, M. L. 2013. «Teaching *Entre visillos* and *Retabílas* as Representative of Martín Gaité's Oeuvre». En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 71–78. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Háskóli Íslands. S.f. «Kennsluskra 2020–2021. SPÆ305G Spænskar bókmenntir 19. og 20. aldar». <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&id=70546120206&namskra=0>.
- Instituto Cervantes. 2006. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes–Biblioteca Nueva.
- Kronik, J. W. 1983. «A Splice of Life: Carmen Martín Gaité's *Entre visillos*». En *From Fiction to Metafiction. Essays in Honor of Carmen Martín Gaité*, editado por M. D'Ambrosio Servodidio y M. L. Welles, 49–60. Lincoln Nebraska: Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- Maingueneau, D. 2009. *Análisis de los textos de comunicación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maley, A., y A. Duff. 1990. *Literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Mancera Rueda, A. 2011. «Spoken Discourse in the Narrative of Carmen Martín Gaité». En *Beyond the Back Room: New Perspectives on Carmen Martín Gaité*, editado por M. Womack y J. Wood, 277–296. Bern: Peter Lang.
- Martín Gaité, C. 1958. *Entre visillos*. Barcelona: Destino.
- . (1983) 2009. *El cuento de nunca acabar (apuntes sobre la narración, el amor y la mentira)*. Madrid: Siruela.
- . 1987. *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- . 2007. *Entre visillos*. Barcelona: Austral- Destino.
- Mayoral, M. (2007) 2016. «Introducción a Carmen Martín Gaité». En *Entre visillos*, 9–44. Barcelona: Destino.
- Montesa, S. 2011. «Lengua y literatura. Un camino de ida y vuelta». En *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE*, editado por J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. Sánchez Iglesias y M. Seseña Gómez, 29–46. Salamanca: ASELE.
- Naranjo, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE*. Edinumen: Madrid.
- O'Byrne, P. 2013. «A Narratological Approach to the Teaching of *Entre visillos*».

- En *Approaches to Teaching the Works of Carmen Martín Gaité*, editado por J. L. Brown, 35–43. Nueva York: The Modern Language Association of America.
- Quintana Cocolina, C. 2021. «El arte de la comunicación: un análisis de discurso de tres novelas de Carmen Martín Gaité». Universidad Complutense de Madrid-Universidad de Islandia. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/64321/> | <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2404>.
- Sanz, M. 2006. «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en contexto». *Carabela* 59: 5–23.
- . 2010. «La construcción del componente cultural: enfoque comunicativo y literatura». *MarcoELE* 10: 129–138.
- Scott, V. M., y H. Tucker, eds. 2001. *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues*. Boston: Heinle & Heinle.
- Seco, Manuel. 1973. «La lengua coloquial. *Entre visillos*, de Carmen Martín Gaité». En *El comentario de textos*, 361–379. Madrid: Castalia.
- Soldevila, Ignacio. 1980. *La novela desde 1936*. 4 vols. Vol. 2. *Historia de la literatura española actual*. Madrid: Alhambra.
- TVE. 1974. *Entre visillos* (Serie de televisión), dirigida por Mario Picazo. <https://www.rtve.es/alacarta/videos/entre-visillos/>.

## Anexo. Ficha introductoria

*Entre visillos* (1958)

Carmen Martín Gaité



Mientras lees, pon atención a...

- El **título** y la **dedicatoria** de la novela
  - La **corriente literaria** en la que podría categorizarse
  - Los **subgéneros literarios** que encuentras dentro la novela
  - Quién o quiénes son los **narradores**
  - Cómo se describen y actúan los **personajes**
  - Cuáles son los **espacios** y qué representan
  - Cuáles son las **palabras que más se repiten** y cuáles tienen un **sentido metafórico o simbólico**.
- 



Durante tu lectura crea un glosario con tus compañeros en *Padlet*, con palabras...

- O expresiones que desconocías sobre el hogar, sobre las relaciones humanas o sobre las costumbres y tradiciones.
  - Que se van repitiendo y que consideras que tienen simbolismo en la novela.
- 



Ambiéntate en el contexto de la novela con...

- *Calle mayor* (Juan Antonio Bardem, 1956)
- *Entre visillos* (serie en RTVE, 1974)

## Para nuestra primera clase...

### Análisis del título y la dedicatoria

- Fíjate en las siguientes portadas de diversas ediciones de *Entre visillos*. ¿Sabes lo que son los visillos? ¿Cómo interpretarías el título de la obra después de haberla leído?



- Lee la dedicatoria de la autora al principio del libro. ¿Cómo la interpretarías en relación con la historia de la novela?

*Para mi hermana Anita, que rodó las escaleras con su primer vestido de noche, y se reía, sentada en el rellano.*

### Análisis del contexto sociocultural y literario de la novela

- La siguiente tabla incluye los rasgos elementales del contexto sociopolítico y literario de la novela. ¿Qué características del contexto histórico y sociocultural de posguerra se ven reflejadas en los temas de la novela? ¿Qué rasgos de la corriente del realismo objetivo puedes observar en la novela? Busca ejemplos para traer a clase.

<p><b>Contexto histórico y sociocultural de la segunda etapa de la posguerra española (años 50 del s. XX)</b></p>	<p><b>Contexto literario de la novela</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeros fracasos de la dictadura: acuerdos con EE. UU. (1953) e ingreso en la ONU (1955).</li> <li>• La situación económico-social no empieza a mejorar hasta los 60 (el racionamiento desaparece en 1952).</li> <li>• Contraposición de la vida en las ciudades de provincias con la vida en la capital.</li> <li>• Abismo entre la burguesía y el proletariado.</li> <li>• Generación de mujeres que experimentan la falta de libertad. Martín Gaité es una de las pocas mujeres que accede a la universidad y viaja al extranjero.</li> </ul>	<p>Realismo objetivo (la novela social)</p> <p>Temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dureza de la vida en el campo.</li> <li>• El mundo del trabajo y las clases trabajadoras.</li> <li>• La emigración.</li> <li>• Miseria y marginación en los suburbios.</li> <li>• Insustancialidad de la burguesía.</li> <li>• La guerra civil como recuerdo.</li> </ul> <p>Personajes colectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se sustituye al protagonista individual por otro múltiple.</li> <li>• Ausencia de valores individualistas.</li> <li>• Personajes pacientes o comprometidos que sufren, trabajan duro o están aislados. Todos reflejan la soledad.</li> </ul>
<p><b>Contexto literario de la novela</b></p>	
<p>Generación de los 50 (o de los niños de la guerra)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escritores que fueron niños durante la guerra civil.</li> <li>• Comienzan a escribir en los años 50.</li> <li>• Suelen pertenecer a la burguesía. Tienen preocupación social y son inconformistas.</li> <li>• Rafael Sánchez Ferlosio, Ignacio Aldecoa, Ana María Matute, Josefina Aldecoa, Carmen Martín Gaité, Juan Goytisolo, Jesús Fernández Santos. En teatro: Antonio Buero Vallejo, Alfonso Sastre.</li> </ul>	<p>Reducción espacio-temporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escenarios o ambientes: el campo, el mar, las carreteras, la ciudad (crítica de los hábitos de la clase media).</li> <li>• El tiempo de acción de estas novelas suele ser la actualidad y la duración corta (unas horas, unos pocos días).</li> </ul> <p>La técnica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El narrador en tercera persona sigue a los personajes como si se tratase de una cámara de cine.</li> <li>• Magnetofonismo en los diálogos (parece que han sido grabados).</li> <li>• Estilo de la narración: sencillo, desnudo, directo.</li> </ul>

## Identificación de dos subgéneros literarios

- En la siguiente tabla encontrarás las **características de dos de los subgéneros literarios** que se incluyen en la novela Entre visillos. **Busca ejemplos** en el texto de cada uno de los subgéneros mencionados y tráelos a clase.

Novela rosa	Novela de aprendizaje o formación ( <i>Bildungsroman</i> )
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración de fondo sentimental.</li> <li>• Los personajes están estereotipados: la protagonista suele ser una mujer joven en edad de casarse que se enamora de un hombre misterioso. La conformidad y la pasividad de los personajes se ven como algo positivo.</li> <li>• El argumento contiene una historia de amor que pasa por una serie de problemas y termina con un final feliz (normalmente una boda).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narración que muestra el paso de la niñez a la vida adulta.</li> <li>• El o la protagonista suele tener un conflicto con la sociedad que le impide integrarse en ella.</li> <li>• El argumento contiene la historia de evolución del o la protagonista, quien llega a la madurez al final de la novela tras haber pasado una serie de dificultades.</li> </ul>