

# **Revista Electrónica del Lenguaje**



*Didáctica de la Lengua y la Literatura:  
Investigaciones y experiencias a pie de aula*

Número 10, 2023

Juan Carandell Rojo (coord.)

# **Didáctica de la Lengua y la Literatura: Investigaciones y experiencias a pie de aula**

***REVISTA ELECTRÓNICA DEL LENGUAJE***

**N.º 10**

**Dirección de la revista:**

Carmen M.<sup>a</sup> Sánchez Morillas

**Coordinación del número:**

Juan Carandell Rojo

**Edición del número:**

Juan Carandell Rojo

**Diseño de la portada:**

Carmen M.<sup>a</sup> Sánchez Morillas

## ÍNDICE DEL NÚMERO

---

|                                                                                                                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Presentación.....                                                                                                                                             | 4  |
| ARTÍCULOS .....                                                                                                                                               | 6  |
| Penny Dreadfuls en el aula .....                                                                                                                              | 7  |
| <i>Hilda</i> de Luke Pearson, Netflix e intermedialidad: derivaciones didácticas de la literatura comparada para niños.....                                   | 22 |
| PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y MATERIALES DOCENTES.....                                                                                                              | 38 |
| La Segunda República española en el cine: el ejemplo de <i>Belle Epoque</i> .....                                                                             | 39 |
| RESEÑAS.....                                                                                                                                                  | 52 |
| <i>Proyecto Lingüístico de Centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar</i> de Santiago Fabregat Barrios..... | 53 |

## Presentación

La Didáctica de la Lengua y la Literatura, en tanto que disciplina perteneciente al ámbito de las Ciencias Sociales, tiene como objeto de estudio un aspecto de la realidad difícilmente cuantificable desde el punto de vista de los resultados: el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y la literatura. En este proceso intervienen tres factores inseparables: el alumnado, los docentes y el contenido (estrechamente relacionado con la metodología). En este número de la *Revista Electrónica del Lenguaje* se presta especial atención a cada uno de estos aspectos, con el objetivo de ofrecer al lector una breve pincelada sobre esta disciplina.

El primer artículo, a cargo del doctor Marcos Rafael Cañas Pelayo, reflexiona sobre una experiencia educativa concreta, desarrollada en el IES Maimónides de Córdoba, sobre los *Peny Dreadfuls*. Esta experiencia, diseñada e implementada en la materia de Historia y Geografía en 4º de la ESO, muestra cómo tanto la educación literaria como la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) pueden trabajarse forma interdisciplinar en varias materias. Para ello, será esencial la adopción de un enfoque comunicativo y la incorporación de metodologías activas en el aula que otorgarán al alumnado un papel protagonista en su propio proceso de aprendizaje, mientras que sobre el docente recaerá la responsabilidad de guiarlo durante el mismo.

El segundo artículo, elaborado por la doctora Rocío Jodar Jurado, se centra en esta ocasión en la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) y su trasvase y/o adaptación a otros medios de comunicación, como el cine o las series de televisión. En este trabajo, la autora reflexiona sobre el desarrollo de la narrativa transmedia *Hilda* de Luke Pearson, la intervención de la multinacional Netflix en su producción y las posibilidades didácticas que la obra ofrece para su trabajo en el aula. Es importante remarcar que en este artículo se apunta la necesidad de construir el conocimiento a partir de los intereses de los discentes y que, para ello, se puede conectar directamente con productos que, si bien a primera vista tienen un marcado tinte comercial, son capaces de despertar el interés del alumnado, además de poseer una gran calidad literaria.

En la segunda sección de este número, dedicado a la Didáctica de la Lengua y la Literatura, Carlos A. Sanz Mingo ofrece al lector un material docente para el trabajo de la historia de la Segunda República desde el punto de vista del cine y la literatura. Adoptando de nuevo un enfoque comunicativo que permite el desarrollo de la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) del alumnado, Carlos A. Sanz Mingo nos presenta un corpus textual y un conjunto de actividades diseñados específicamente para el alumnado de ELE, concretamente para el nivel C1. Se trata, de nuevo, de despertar el interés del alumnado por una temática concreta a la par del trabajo de las destrezas lingüísticas y comunicativas.

Cierra este volumen una reseña elaborada por un servidor sobre el volumen *Proyecto lingüístico de centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar* de Santiago Fabregat Barrios, en el que el autor reflexiona sobre los objetivos de una iniciativa educativa tan amplia como interesante. Esta reseña pone el broche a un número de la *Revista Electrónica del Lenguaje* de gran interés para todo aquel que desee iniciarse o profundizar en una disciplina científica tan apasionante como la didáctica.

Juan Carandell Rojo  
Universidad de Córdoba

## ARTÍCULOS

**Marcos Rafael Cañas Pelayo**

IES Maimónides

capemarcos@hotmail.com

## Penny Dreadfuls en el aula

### Resumen

Los Penny Dreadfuls gozaron de una gran popularidad durante la época victoriana. En un contexto donde la Revolución Industrial estaba alcanzando su plenitud, resulta de sumo interés comprobar que las apetencias literarias dentro del Imperio Británico se concentraron en un renovado gusto por lo misterioso, inexplicable y morboso que anidaba en los antiguos mitos de la humanidad. Estas abaratadas piezas literarias permiten explicar de una manera vívida y palpable a muchas figuras monstruosas (el vampiro, la momia, el hombre lobo, etc.) que perviven en nuestro imaginario colectivo, a la par que el interés por lo sobrenatural entrelazado con el progreso tecnológico. El presente artículo busca analizar el potencial de esta fuente para trasladarla al aula como herramienta de aprendizaje, usándola asimismo para fomentar en el alumnado de Secundaria un gusto por la escritura creativa. En un marco interdisciplinar, buscaremos las conexiones que estos antiguos relatos sangrientos mantienen hoy en día con el mundo audiovisual, desde el cine a las series de televisión, pasando por los videojuegos.

**Palabras clave:** literatura creativa, esoterismo, mitología, Penny Dreadfuls, Revolución Industrial.

### Abstract

Penny Dreadfuls enjoyed great popularity during the Victorian era. At a time when the Industrial Revolution was reaching its peak, it was of considerable interest to observe how literary tastes in the British Empire were experiencing a renewed interest in the mysterious, the inexplicable, and the morbid, revelling in the ancient myths of humanity. Those cut-rate works of literature made it possible to vividly and tangibly explain monstrous figures such as vampires, mummies, werewolves and others, which doggedly persist in our collective imagination, along with an interest in the supernatural and its intertwining with technological progress. This article will attempt to analyse this literary source as a potential learning tool for the classroom, and as a way of fostering interest in creative writing among secondary school students. Within an interdisciplinary framework, the connections that still exist between these old, bloodstained narratives and the audio-visual world of today, ranging from cinema to television series and video games, will be explored.

**Keywords:** creative literature, esotericism, mythology, Penny Dreadfuls, Industrial Revolution.

## 1. Introducción

Gracias a ser fáciles de producir y de imprimir en masa, los Penny Dreadfuls, también conocidos como Penny Bloods, se convirtieron en uno de los grandes pasatiempos literarios para la sociedad británica del siglo XIX. Por el módico coste de un penique, el público se sumergía en plena era de la industrialización en unos absorbentes relatos que incluían a criaturas de ultratumba y rememoraban conceptos mágicos que parecían amenazados con quedar engullidos dentro de una coyuntura que oscilaba progresivamente hacia la dependencia de las nuevas máquinas que se estaban creando.

Eran vendidos a viva voz por jóvenes muchachos en las populosas calles de la capital inglesa, arrancando así una tradición que luego se perpetuaría con los periódicos y las revistas (Kirkpatrick, 2013). Existe consenso a la hora de datar a la primera obra con la que se inició este género denostado por la crítica de su tiempo y consumido en masa por las distintas clases sociales: *Lives of the Most Notorious Highwaymen, Footpads, etc* (1836), a cargo de David Stuart Davies, la cual inició una saga que se alargó durante decenas de números para mostrar hechos notables de ladrones, salteadores de caminos, etc.

La publicación por entregas representó un fenómeno rentable habilitado por los progresos de la Revolución Industrial inglesa a la hora de confeccionar más copias con menor inversión de tiempo que antaño. Novelistas que luego alcanzaron una notoriedad tan importante como Bram Stoker no vacilaron en aceptar esa fórmula. Por ejemplo, el creador de *Drácula* escribió previamente *The Primrose Path* (1875), una novela que *The Shamrock* publicó troceada para su cautivado público (Skal, 2017: 141).

Se estima que la rentabilidad de este negocio provocó que tuviera hasta cien editores que invirtiendo en dar tirada a esta económica literatura durante sus instantes de mayor apogeo (Anderson, 2016: 9). En poco tiempo, personajes como el vampiro Varney alcanzarían gran notoriedad (Skal, 2017: 28).

Obviamente, muchas de las criaturas monstruosas no surgían de la nada, eran hábiles recuperaciones de elementos del *folklore* que tenían una fuerte impronta en el imaginario colectivo. Así sucede con los licántropos, cuyas raíces se hundían en la mitología clásica, habiéndose mutado algunas de sus características ya durante la Edad Media y alcanzando una puesta en escena muy fijada a través de las recopilaciones de cuentos efectuadas por autores como los hermanos Grimm o Charles Perrault (Bartra, 2023).

Curiosamente, la literatura decimonónica sería la que más contribuyó a deshumanizar el concepto del hombre lobo (Bartra, 2023: 189-192). Y es que las figuras bestiales logran su pervivencia literaria y en otros medios artísticos a través de una notable capacidad para el eclecticismo. Fruto de los saqueos de la Francia napoleónica y el imperio británico durante sus expediciones en Oriente (Mikaberidze, 2019: 6-12), hubo un renovado interés por la cultura egipcia, sobresaliendo de inmediato los



hallazgos de las momias pertenecientes a las grandes dinastías que albergaban las pirámides.

Eso sí, cualquier parecido entre el significado que tenía el proceso de momificación (Bloch, 2015) en la época de los faraones y la interpretación europea de los mismos siglos después en sus relatos de terror resultaba mera coincidencia (Cañas Pelayo, 2023). La percepción audiovisual que tenemos en el presente de aterradoras criaturas con vendajes sedientas de venganza y poder son herederas del entramado gótico (Zarka, 2022) que elaboraron autores del calibre de Arthur Conan Doyle a través de relatos como *Lote Número 249*, el cual vio la luz por primera vez en 1892 de la mano de la revista *Harper's Magazine*. Lejos del estilo que hallamos en el texto funerario *El Libro de los muertos* durante el Imperio nuevo, las ficciones del Viejo Continente usaron ese poderoso reclamo visual para diseñar a un tipo de presencia monstruosa que luego alcanzaría gran fama en el celuloide merced a la caracterización de Boris Karloff en 1932 (Ares, Corral y Pedrero Santos, 2023).

¿Por qué precisamente en Gran Bretaña iba a suscitarse esa devoción por semejantes leyendas? La fascinación por la figura del muerto viviente albergaba una fuerte tradición medieval en Inglaterra. Como muestra de ello encontramos las anécdotas brindadas por el afamado cronista Walter Map, coetáneo del célebre arzobispo Thomas Becket en el siglo XII, donde ya se muestra como la población recelaba profundamente de los cuerpos incorruptos o que hubieran sobrevivido excesivamente bien al paso del tiempo, considerando que detrás de ello se encontraban fuerzas demoníacas.

Europa del Este, en particular, estaba plagada de un *folklore* muy característico que fascinó desde la distancia al pueblo británico. Así, la nación que hubo de reconfigurar sus métodos de producción tras la pérdida de las Trece Colonias combinaba esas transformaciones mecanizadas con un gusto innegable por lo esotérico. Es conveniente en ese punto resaltar que no era un coto cerrado para las clases humildes. Algunas de las familias burguesas más adineradas en los núcleos urbanos mostraron una gran devoción por el esoterismo, las sesiones de espiritismo y la magia como fuente de prodigios (Herrero Herrero, 2019). Sea como fuere, aquellos textos impresos en papel de pulpa de madera, realmente abaratado, eran idóneos para la clase trabajadora, un adecuado medio de evasión para su dura vida en las fábricas.

En no pocas ocasiones, los Penny Dreadfuls fueron descarados plagios de novelas tan populares como la célebre historia de *Oliver Twist* (1838), escrita por Charles Dickens. Si bien su calidad era lógicamente inferior a las obras que emulaban, también fueron el vehículo para que personas con poca formación pudieran acercarse a auténticas obras maestras literarias como *El castillo de Otranto* (1764). Suponían versiones adaptadas y simplificadas, pero provocaban un primer acercamiento para una comunidad lectora que difícilmente habría podido acceder a los textos originales.

Consideramos este un marco especial y cronológico realmente digno de una elaboración didáctica que pueda ayudar a una mejor comprensión de una fase histórica tan relevante como la Revolución Industrial a través de un enfoque interdisciplinar donde la literatura y el cine tendrán un papel preponderante.

## 2. Objetivos

La legislación actual concreta el grado de consecución de los objetivos de la materia de Geografía e Historia de 4º de la ESO a través de una serie de competencias específicas que van conectadas con unos criterios de evaluación previamente ponderados. Para nuestra propuesta hemos seleccionado los siguientes elementos:

- **Competencia específica 1:** Buscar, seleccionar, tratar y organizar información sobre temas relevantes del presente y del pasado, usando críticamente fuentes históricas y geográficas, para adquirir conocimientos, elaborar y expresar contenidos en varios formatos.
- **Competencia específica 3:** Conocer los principales desafíos a los que se han enfrentado distintas sociedades a lo largo del tiempo, identificando las causas y consecuencias de los cambios producidos y los problemas a los que se enfrentan en la actualidad, mediante el desarrollo de proyectos de investigación y el uso de fuentes fiables, para realizar propuestas que contribuyan al desarrollo sostenible.

Cada una de nuestras competencias escogidas irá vinculada con unos criterios de evaluación asimismo previamente definidos:

- **1.3** Transferir adecuadamente la información y el conocimiento por medio de narraciones, pósteres, presentaciones, exposiciones orales, medios audiovisuales y otros productos.
- **3.2** Entender y afrontar, desde un enfoque ecosocial, problemas y desafíos pasados, actuales o futuros de las sociedades contemporáneas teniendo en cuenta sus relaciones de interdependencia y ecodependencia.

Es decir, nuestro objetivo es que el alumnado consiga terminar la propuesta con un sólido manejo de un tipo de producción literaria que resulta básica para entender las coordenadas geográficas y sociales del mundo victoriano. Paralelamente, para llevarlo a cabo, habrán de empatizar y ponerse en el contexto de las temáticas que preocupaban al público de dicho momento, perplejos frente a unos avances económicos y tecnológicos que desarrollaban unas nuevas relaciones de poder que no impedían una mirada atrás hacia lo más profundo, aquello que anidaba en los antiguos mitos y las ancestrales leyendas.

Este propósito se nutre y complementa con un cumplimiento de las Instrucciones del 21 de junio de 2023 por la Junta de Andalucía para el tratamiento de la lectura en aras del despliegue de la competencia en comunicación lingüística en educación

Primaria y Secundaria obligatoria. Buscando culminar de una manera provechosa este recorrido por los Penny Dreadfuls, pretendemos que cada uno de los grupos involucrados en la tarea haya terminado leyendo varias de estas piezas y fragmentos seleccionados. No solamente de dicho género, también usarlo como pretexto para que se familiaricen con algunos de los nombres fundamentales de aquella época (Charles Dickens, Oscar Wilde, Bram Stoker, Mary Shelley, etc.).

En cierto sentido, aquí estamos emulando realmente las dinámicas victorianas. De manera improvisada a lo largo del siglo XIX londinense fueron surgiendo clubes de lectura juveniles donde sus miembros intercambiaban diferentes Penny Dreadfuls y los ponían en común. Muchas de las piezas terminaron reconfigurándose en auténticos mitos del terror. Una de las más notables sería *El collar de perlas*, editada entre 1846 y 1847, germen de la futura leyenda de *Sweeney Todd, el barbero diabólico de la calle Fleet*, escrita por James Malcolm Rymer. Un porcentaje del alumnado reconocía esa oscura historia de la mano de la película dirigida por Tim Burton (Marcos Ariza, 2013) en 2007.

A la hora de llevar a cabo estos pasos, como en cualquier otra unidad didáctica que vaya a presentarse en el aula, resulta imprescindible efectuar una evaluación inicial que nos permita comprender cuáles son los conocimientos previos de los que parten nuestros grupos y las posibles pistas sobre apartados del pasado que puedan serles motivantes.

Junto con los clásicos cuestionarios, el campo de los inventos durante la Revolución Industrial nos permitirá la opción de brindar una divertida *gamificación* que orientará sobre cuáles son los avances más y menos conocidos por cada discente. Por ejemplo, podemos recurrir al juego de cartas *Timeline: Inventos* (Henry, 2020), una forma idónea para dibujar de manera lúdica líneas del tiempo donde habremos de observar si los cursos son capaces de ubicar correctamente la cronología de hechos como el primer viaje en locomotora, la creación de la máquina de vapor, la primera bombilla, etc.



Ilustración 1. *Timeline*, un juego ideal para evaluar conocimientos previos. Fuente: Asmodee.

Actualmente, sitios webs como YouTube nos permiten disponer de un amplio abanico de posibilidades para disponer de vídeos introductorios que, además, nos permitan desarrollar programas bilingües. Por ejemplo, para el marco histórico de la Revolución Industrial hemos empleado con mucha frecuencia el canal TED-Ed, el cual, además, dispone de posibilidades de insertar subtítulos en diferentes idiomas. Sirva como muestra de ello la famosa anécdota de cómo la escritora Mary Shelley creó su célebre trama de *El moderno Prometeo*, futuro germen del mito de Frankenstein, a raíz de una apuesta entre amigos durante una invitación de Lord Byron en 1815 a su casa en el lago de Ginebra (Gillepsie, 2017).

Este tipo de encuentros lúdicos que derivaban en raptos creativos muy inspiradores no fue infrecuente entre otras personalidades artísticas de la era victoriana. Décadas después de la apuesta ganada por Mary Shelley para escribir la obra más terrorífica posible, se produjo la cena en Filadelfia entre Arthur Conan Doyle y Oscar Wilde, auspiciada por Joseph Marshall Stoddart, editor de la revista *Lippincott*. Fruto del feliz intercambio de ideas, ambos literatos terminaron regalando a la posteridad dos trabajos afamados: *El signo de los cuatro*, una nueva aventura de Sherlock Holmes, y *El retrato de Dorian Gray*, tal vez el mejor trabajo de Wilde.

Reflejándose de manera tan involuntaria como perfecta aquellas paradojas de ese contexto histórico, Doyle escribió en 1923 a Hester Dowden, célebre médium irlandesa, para intentar comunicarse con el espíritu de su difunto colega Wilde (Gamero, 2014). Es dentro de ese ambiente donde se conjugaba la sofisticación con la superstición y las destrezas escritas se convertían en ingeniosas competiciones donde enmarcaremos nuestra tarea de los Penny Dreadfuls. Conseguirlo precisará una metodología motivadora.

### 3. Metodología

Al igual que le sucedía a la sociedad victoriana, nuestro alumnado suele mostrar un mayor interés inicial hacia cuestiones desconocidas y misteriosas que a la hora de abordar cuestiones más protocolarias, por importantes que estas sean. En las evaluaciones iniciales sobre la Revolución Industrial, suele observarse que el cuerpo estudiantil muestra mucha menos curiosidad hacia este vital punto de inflexión histórico que cuando se tocan otras temáticas con un telón de fondo más atractivo como la Revolución Francesa o la II Guerra Mundial, perpetuadas por la cultura pop en muchos ámbitos.

De hecho, del 30% del alumnado encuestado que mostraba unos conocimientos bastante sólidos de los principales personajes y eventos (el movimiento de los ludistas, los análisis de Karl Marx y Friedrich Engels, Charles Darwin y sus por entonces muy polémicas teorías de la evolución, etc.), una amplia mayoría del mismo era deudora de

haber jugado a *Assassin's Creed Syndicate* (2015), aventura gráfica de la célebre franquicia creada por Patrice Désilets y Jade Raymond.

Por ello, un formato como el de los *Penny Dreadfuls* se nos antoja como un envoltorio capaz de fomentar un deseo de profundizar en esos vitales años. Lejos de lo que pudiera parecer a simple vista, más allá del elemento truculento, nos hallamos frente a unos textos que captan a la perfección el latido de una época, además de las pulsiones de una generación lectora que, impresionada y abrumada por el avance de las grandes máquinas, precisaba de volver a una mitología ancestral donde no todo tuviera una explicación racional.

Por supuesto, esta naturaleza ambigua entre la superstición y la fe en la mente humana impregna algunas de las mejores páginas victorianas. Sin ese elemento, ¿cómo sería posible explicar la capacidad de Sherlock Holmes para seducir con apabullante éxito a una devota comunidad lectora que, ahora sí, pensaba que no había nada que pudiera escapar realmente de la sagacidad del raciocinio cuando se ponía a funcionar al máximo rendimiento deductivo? Sin embargo, como demuestran las mejores aproximaciones al proceso creativo de Conan Doyle (Sims, 2018), el autor estuvo tan influenciado por los avances médicos como por la evasión que propiciaban los folletines que dejaban volar la imaginación del público.

En cualquier presentación de contenido histórico, siempre resulta muy útil poder establecer paralelismos y conexiones de la etapa estudiada con el área de conocimiento más próximo del alumnado. A este respecto, el género del horror en las artes ha mostrado constantemente una gran capacidad para ir filtrándose en los distintos medios hasta llegar a nuestro presente como uno de los objetos de fascinación del público (Aldayana Reyes, 2020).

De hecho, recientemente hemos podido comprobar esa aura transmedia a través de una serie de televisión como *Penny Dreadful*, creada por John Logan (2014-2016) y que se mantuvo para la cadena Showtime durante tres temporadas. De hecho, proseguiría con un *spin off* titulado *Penny Dreadful: City of Angels* (Aguilar et al., 2020). El programa alcanzó bastante repercusión al estar disponible en plataformas como Netflix o Amazon, además de la resonancia que tuvo en nuestro país que un cineasta como Juan Antonio Bayona rodase uno de los episodios, donde mostró su particular estilo para las criaturas monstruosas y terroríficas (Ascione, 2014). A este respecto, hemos de ser cautos a la hora de escoger algunos *clips* del show televisivo para llevarlos al aula, puesto que hay varios momentos en la serie con importantes contenidos de violencia y temática adulta, por lo cual habremos de ser muy rigurosos a la hora de escoger secuencias que puedan suscitar el interés de nuestros grupos, pero que sean adecuados para su edad. Por fortuna, hay una amplia amalgama de instantes que se ajustan perfectamente a dicho propósito.

Nuestra principal recomendación en ese sentido es el breve documental *Inside Penny Dreadful* (2014), donde John Logan y su equipo exponen a la perfección las

motivaciones que los llevaron a realizar esta obra de ficción. Esta propuesta para la pequeña pantalla quería utilizar la atmósfera de aquellas historias victorianas, aprovechando de igual forma la oportunidad que siempre permite la utilización de personajes libres de derechos como Dorian Gray, Drácula, el doctor Frankenstein, etc. (Ibáñez Rodríguez, 2016).

No es casual que se considere habitualmente que el producto de Showtime es deudor indirecto de uno de los guionistas de cómics que más han profundizado en la mitología victoriana: Alan Moore. Especialmente, en su colección *La liga de los hombres extraordinarios*, una cabecera donde el capitán Nemo y sus descendientes convivían sin problemas con Mr. Hyde, liderados por Mina Harker, personaje de Bram Stoker inspirado en su propia esposa, Florence Balcombe. El dibujante británico Kevin O'Neill supo acompañar el glosario de referencias de Moore con imitaciones de la publicidad y pasquines de aquellos días (Cañas Pelayo, 2021: 69-74). Muchas de esas ilustraciones pueden ser empleadas en el aula.

Entre las fuentes empleadas por O'Neill, sobresalen las tiras de *Illustrated Chips*, publicación que se mantuvo entre 1890 y 1953. Durante toda su andadura, sus caricaturas fueron consideradas la primera aproximación de la infancia británica al mundo del Penny Dreadful y a sus macabras historias. No este el único caso de colaboración de Moore con un artista gráfico para reflejar el feísmo de una Londres industrializada y desoladora (de Mercader, 2021: 51-66), puesto que había obrado de la misma manera con Eddie Campbell para la monumental *From Hell*, auténtica disección de la malsana fiebre victoriana alrededor del asesino en serie conocido como Jack el Destripador.

Nuevamente, detrás de los sanguinarios crímenes del infame personaje, se escondía el drama social del abismo existente entre las clases pudientes de la burguesía y las mujeres desfavorecidas del barrio de Whitechapel. Es decir, contamos con muchos ejemplos en distintos campos artísticos sobre este marco temporal que podemos utilizar a nuestra conveniencia.

Para llevar a cabo la propuesta es imprescindible que conozcamos las características de nuestros grupos. Hemos trabajado la cuestión de los Penny Dreadfuls en tres cursos académicos diferentes en el mismo centro educativo, donde podemos resaltar estas particularidades (lógicamente, todos los grupos pertenecen al nivel de 4º de la ESO):

- **Curso académico 2021/22:** Grupos A y C. Ambos con 30 estudiantes en modalidad bilingüe. En el primer caso, el nivel de destreza con la lengua inglesa resultaba bastante heterogéneo. En el segundo, un importante porcentaje del cuerpo discente estaba familiarizado con el primer idioma extranjero del centro, además de haber conseguido recientemente (o estando en proceso de lograrlo ese mismo año escolar) la acreditación del B1 o First Certificate in English.



- **Curso académico 2022/23:** Grupos A y D. El primero con 28 alumnos/as y el segundo con 24. Línea bilingüe. Se presentaba un caso de absentismo por cada uno de estos cursos.
- **Curso académico 2023/24:** Grupo C. 23 estudiantes. Varios casos de estudiantes procedentes de otros países que se van incorporando al curso a lo largo del primer trimestre y proceden de otros sistemas educativos. De la misma forma, hay varias situaciones de altas capacidades que solicitan programas de ampliación.

## 4. Desarrollo

Fruto de las dificultades educativas encontradas dentro de la pandemia del COVID-19, sorprende poco hallar en la actualidad una gran proliferación de plataformas educativas orientadas a garantizar un seguimiento online de la progresión del alumnado por parte del profesorado. Entre las mismas, para nuestra propuesta destacamos Google Classroom, una herramienta útil desde el punto de vista de la buena práctica docente (Gómez, 2020: 64-66).



Ilustración 2. Portada con las instrucciones de la tarea en Google Classroom. Fuentes: Showtime y Wikipedia.

Usándola podemos disponer de un espacio virtual que permite desgranar las instrucciones de la tarea, el plazo fijado de la entrega y, de igual manera, permite mantener el contacto con miembros del cuerpo de discentes que por distintos motivos no puedan acudir de manera presencial al aula. Una serie de ventajas merced a internet que no están exentas de su propia dosis de riesgo, habida cuenta de que el perfeccionamiento de la

inteligencia artificial va paulatinamente permitiendo hacer pasar por trabajos humanos e inéditos textos que han sido enteramente diseñados por este campo de la informática.

Debido a la propia naturaleza del Penny Dreadful, se planteó como requisito de la tarea que debía ser escrita a mano. Aunque seguía existiendo la posibilidad de que se produjera el plagio indetectable a través de este tipo de aplicaciones, al menos se garantizaba una cierta reflexión y cuidado en la presentación. A su vez, puestos a copiar el contenido de una pantalla, el ejercicio resultaba menos tedioso si, al menos, era algo imaginado por el propio alumnado.

Posteriormente a la corrección, sí se permitió retocar y corregir pequeñas erratas a los trabajos para la nota final mediante el uso del ordenador. En ese sentido, y buscando fomentar la creatividad del grupo, se espolearon aquellos casos con inquietudes artísticas en otros campos fuera del literario. Así, un estudiante del Conservatorio Profesional de Música de Córdoba decidió incorporar una pequeña banda sonora a su ficción, mientras que distintas estudiantes que disfrutaban dibujando quisieron confeccionar sus propias cubiertas, buscando ilustraciones poderosas que captaran la atención del potencial comprador tal y como sucedía en las calles londinenses durante el siglo XIX.

Como instrumentos de evaluación, podemos incorporar más elementos que complementen la calificación obtenida durante el ejercicio del Penny Dreadful. Por ejemplo, siempre disponemos de las oportunidades que brinda una aplicación como Kahoot para llevar a cabo un cuestionario que se puede asignar como tarea para el alumnado mediante un enlace y que, además, nos facilite trabajar los contenidos bilingües.

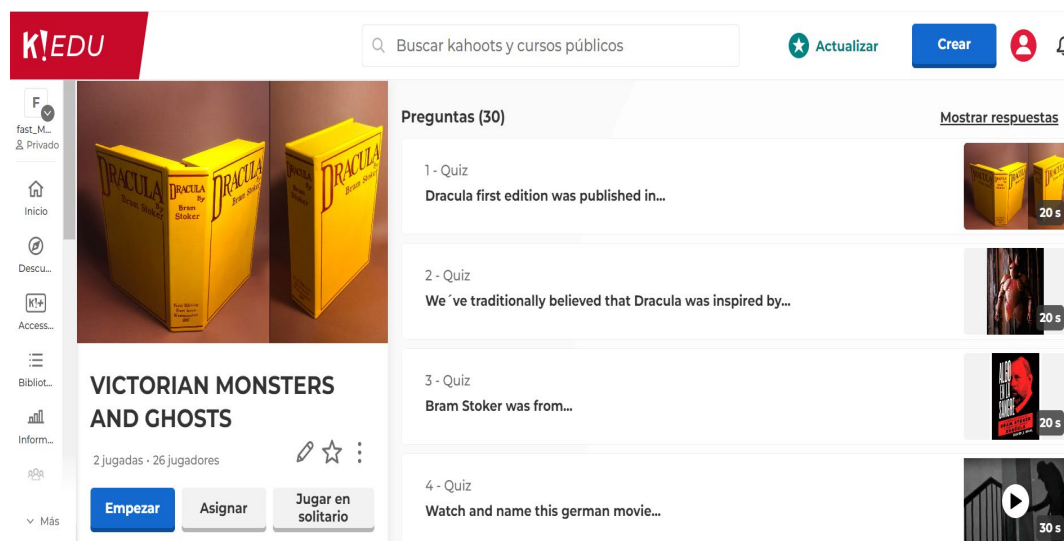


Ilustración 3. Kahoot en inglés para revisar la tradición victoriana de monstruos y fantasmas. Fuente: Elaboración propia: <https://create.kahoot.it/share/victorian-monsters-and-ghosts/44ff898e-677d-4d26-9bc5-e818d06ab4b8>

De igual manera, atendiendo a la predilección de cada grupo, se puede profundizar más en algún tipo concreto de monstruo. Por ejemplo, en dos de las



ediciones de la tarea se suscitó una particular curiosidad sobre el vampirismo. Fenómeno nada casual, puesto que ya fueron las estrellas de la función en muchos de esos relatos por un penique. Pensemos en la serializada *Carmilla* de Sheridan Le Fanu entre 1871 y 1872, por no hablar del ya citado Varney (Sutherland, 2016). En ese sentido, pueden plantearse ampliaciones y fomentar para ello las conexiones entre la literatura y el cine. Tal fue nuestro caso para establecer una comparativa entre el Drácula literario de Bram Stoker con sus múltiples versiones en el séptimo arte, incidiéndose en particular en la adaptación libre y personal de un cineasta como Francis Ford Coppola (Cañas Pelayo y Míguez Santa Cruz, 2021: 23-33), destacando el uso de las herramientas que brinda Genially para confeccionar una *Escape room*.

## 5. Conclusiones

Uno de los principales atractivos de esta propuesta deriva en las posibles áreas de desarrollo que pueden producir en el alumnado. Por ejemplo, fruto del interés de una estudiante por la figura de Oscar Wilde, se le propuso una lectura de profundización sobre la que, quizá, sea la obra más célebre del dublinés: *El retrato de Dorian Gray* (1890). Dicha discente conocía el texto de Wilde, así como algunas de las adaptaciones al celuloide más recientes del mito de esa eterna juventud a cambio de un pacto amoral, especialmente el largometraje de 2009, dirigido por Oliver Parker y con Ben Barnes dando vida al apolíneo y epicúreo protagonista.

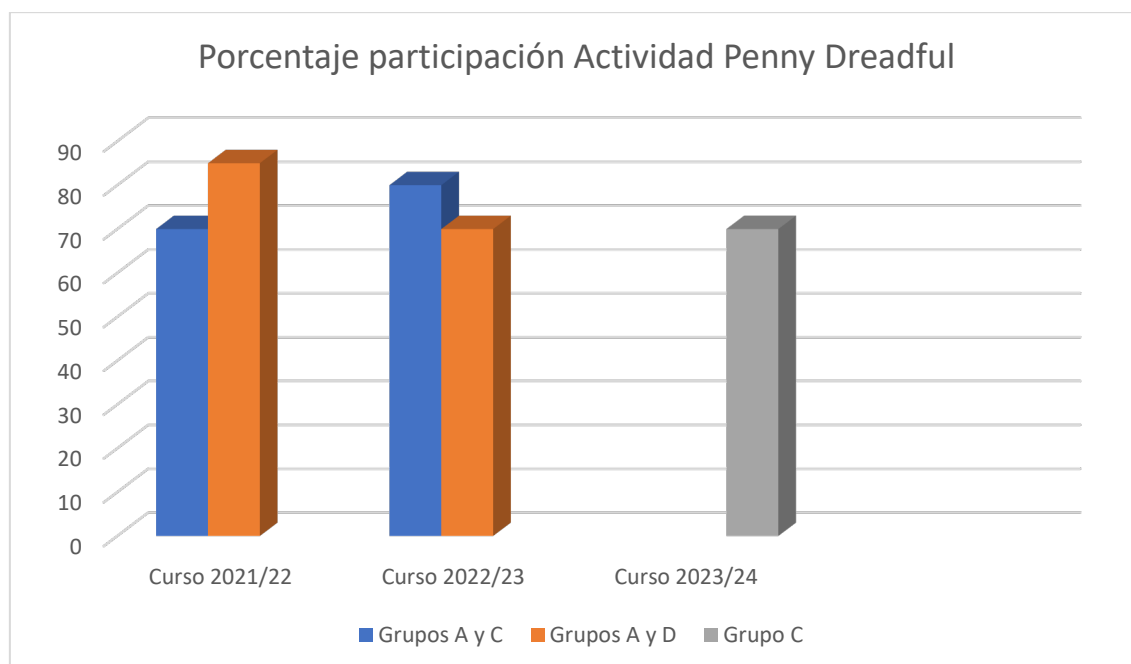
Fruto de la profundización, se le facilitó el acceso a la versión sin censura de Wilde, suscitando mucho interés en su caso la gran cantidad de párrafos eliminados por la revista *Lippincot's Monthly Magazine* (León, 2017). De su lectora sacaría certeras conclusiones acerca de cómo los editores del célebre escritor sintieron temores victorianos frente a las directas alusiones a la homosexualidad y un pensamiento realmente adelantado a los tabúes de su época.

No en vano, sin importar la versión mutilada, la pieza y otros trabajos del literato terminaron con su encarcelamiento en 1895 bajo la acusación de *gross indecency*, es decir, una conducta obscena e inadecuada para la moral de sus coetáneos.

Otro momento realmente gratificante sucedió durante la edición del curso académico 2021/22 de esta propuesta. Uno de los estudiantes, en consonancia con el espíritu de las editoriales y magazines de la época, buscó en la actualidad cuáles eran los trabajos que mejor acogida estaban teniendo entre el público. Consideró que el largometraje animado *Pinocho* (2022) de Guillermo del Toro, estrenado con gran éxito de crítica en la plataforma Netflix (Nathan, 2022), era una fuente de inspiración más que adecuada. Fruto de ello, elaboró su propia interpretación de la obra original de Carlo Collodi, pero ambientada en plena efervescencia de la llegada de los cambios industriales a Alemania. Su Penny Dreadful exhibió una gran capacidad de adaptación entre épocas históricas y terminaba adquiriendo un sello propio, puesto que el alumno terminaba empleando esos mimbres para obtener una narración independiente de las anteriores.

Entre las dificultades observadas, en cada una de las ediciones se ha perpetuado el obstáculo del manejo de la lengua inglesa. Aunque se ha buscado incentivar la motivación del alumnado para afrontar la empresa de redactar un apartado de dichos Penny Dreadfuls en dicho idioma con bonificación extra para la nota, ninguno de los grupos ha terminado realizándolo. Es un *hándicap* realmente comprensible, puesto que, incluso en aquellos casos con mejor nivel y acreditación, no deja de ser un reto mayúsculo tener que redactar literariamente en una lengua que no sea la propia.

**Gráfico 1. Porcentaje de participación**



Fuente: Elaboración propia.

El grado de participación en el ejercicio ha sido realmente alto en las tres puestas en práctica de la propuesta, si bien es cierto que el hecho de trabajar en equipo facilitaba la implicación en la tarea. Si cada estudiante hubiera tenido que crear su relato de manera individual, es indudable que el porcentaje sería inferior a los resultados obtenidos.

Admitiendo esas dificultades, podemos concluir que la propuesta de fabricar peniques sangrientos en el aula puede resultar estimulante, además de acercar al alumnado a unas lecturas a las que difícilmente podría acceder sin la actividad, fomentando un espíritu crítico y creativo.

## Bibliografía

Aguilar, M., Harris, P., Logan, J. y Mendes, S. (Productores ejecutivos). (2020). *Penny Dreadful: City of Angels* [Serie de Televisión]. Showtime.

- Aldana Reyes, X. (Ed.) (2020). *Horror: A Literary History*. Londres: British Library.
- Anderson, H. (02/05/2016). The shocking tale of the Penny Dreadful. *BBC.com*. Londres: BBC. <https://www.bbc.com/culture/article/20160502-the-shocking-tale-of-the-penny-dreadful#:~:text=The%20penny%20dreadful%20emerged%20in,booklets%20appeared%20the%20nation's%20newsstands>.
- Ares, I., Corral, J. M. y Pedrero Santos, J. A. (2010). *La momia. El libro del 90 aniversario*. Madrid: Notorious Ediciones.
- Armiño, M. (Ed.) (2010). *El retrato de Dorian Gray*. Madrid: Austral.
- Ascione, M. (02/06/2014). J.A. Bayona: «He rodado 'Penny Dreadful' como si fuera una película». *Serializados.com*. Barcelona: Serializados Magazine. <https://serializados.com/j-a-bayona-he-rodado-penny-dreadful-como-si-fuera-una-pelicula/>
- Bartra, R. (2023). *El mito del hombre lobo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Bloch, L. (18/06/2015). [TED-Ed Animations]. *How to make a mummy*. [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=9gD0K7oH92U>
- Cañas Pelayo, M. R. (2021). Alan Moore: El doble velo. *Dolmen: Revista de información sobre cómic* 318, 69-74. Palma de Mallorca: Dolmen.
- Cañas Pelayo, M. R. (06/05/2023). *Benditas momias: Propuesta del antiguo Egipto para 1º de la ESO* [Comunicación en Jornadas]. *XV Jornadas de intercambio de experiencias didácticas en Geografía, Historia e Historia del Arte*, Córdoba, España. <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/socialescordoba/2023/04/07/benditas-momias-propuesta-del-antiguo-egipto-para-1o-de-la-eso/>
- De Cuenca, L. A. (2012). *La marca de Doctor Jekyll & Mister Hyde*. Madrid: T&B Editores.
- De Mercader, P. (2021). From Hell. *Dolmen: Revista de información sobre cómic* 318, 51-66. Palma de Mallorca: Dolmen.
- Gagliardi, L. (2015). ¿Ya nos conocemos? Apuntes sobre la intertextualidad en Penny Dreadful. *Luthor* 26 (6), 56-59. Buenos Aires: Luthor.
- Gamero, A. (19/03/2014). El histórico encuentro de Arthur Conan Doyle y Oscar Wilde. *La Piedra de Sísifo*. <https://lapiedradesisisifo.com/2014/03/19/el-historico-encuentro-de-arthur-conan-doyle-y-oscar-wilde/>
- Gillepsie, I. (23/02/2017). [TED-Ed Animations]. *Everything you need to know to read Frankenstein* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=PDgu25Dsv34&t=5s>

- Gómez, J. M. (2020). Buena práctica docente para el diseño de aula virtual en Google Classroom. *Revista Andina de Educación* 1 (3), 64-66. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Henry, F. (2020). *Timeline: Iventos*. Madrid: Asmodee.
- Herrero Herrero, M. (2019). *Alucine, magia, ilusionismo y cine*. Madrid: Cinestesia.
- Holland, M. (2005). *Oscar Wilde: Una vida en cartas*. Barcelona: Alba Editorial.
- Ibáñez Rodríguez, M<sup>a</sup>. (2016). Penny Dreadful: terror victoriano en la pequeña pantalla. *Herejía y belleza: Revista de estudios culturales sobre el movimiento gótico* 4, 173-180. Madrid: Besarilia.
- Kirkpatrick, R. J. (2013). *From the Penny Dreadful to the Ha'penny Dreadfuller: A Bibliographical History of the Boys ' Periodical in Britain, 1762-1950*. Londres: British Library Board.
- León, V. (Ed.) (2017). *El retrato de Dorian Gray*. Madrid: Reino de Cordelia.
- Logan, J. (Productor ejecutivo). (2014). *Penny Dreadful* [Promoción de Televisión]. Showtime.
- Logan, J. (Productor ejecutivo). (2014-2016). *Penny Dreadful* [Serie de Televisión]. Showtime.
- Marcos Ariza, M. (2013). *Tim Burton*. Madrid: Cátedra.
- Mikaberidze, A. (2019). El duelo franco-británico en Oriente. *Desperta Ferro: Historia Moderna* 41, 6-12. Desperta Ferro Ediciones: Madrid.
- Molina, M. (29/10/2013). [TED-Ed Animations]. *Vampires: Folklore, fantasy and fact* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0ThKRmySoU>
- Nathan, I. (2022). *Guillermo del Toro: El laberinto fílmico de un director prodigioso*. Barcelona: Libros Cúpula.
- Sims, M. (2018). *Arthur y Sherlock: Conan Doyle y la creación de Holmes*. Barcelona: Alpha Decay.
- Skal, D. J. (2017). *Algo en la sangre: La biografía secreta de Bram Stoker, el hombre que escribió Drácula*. Madrid: Es Pop Ediciones.
- Sutherland, D. J. (25/10/2016). J.A. Varney the Vampire: A Penny Dreadful Pioneer. *Women write about comics*. <https://womenwriteaboutcomics.com/2016/10/varney-the-vampire-a-penny-dreadful-pioneer/>
- Stepanic, S. (20/04/2017). [TED-Ed Animations]. *How did Dracula become the world's most famous vampire?* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=0ThKRmySoU>
- Ubisoft Quebec. (2015). *Assassin's Creed Syndicate* [Videojuego].

Zarka, E. (16/11/2022). [Storied]. *Egyptian Mummies: From Sacred Vessels to Scary Undead* [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=JdFSTQ40rsw>

**Rocío Jodar Jurado**

Universidad de Jaén

rjjurado@ujaen.es

## ***Hilda* de Luke Pearson, Netflix e intermedialidad: derivaciones didácticas de la literatura comparada para niños**

*"Hilda" by Luke Pearson, Netflix and intermediality: didactic derivations of comparative literature for children.*

### **Resumen**

Los estudios de literatura comparada obviaron casi hasta principios del siglo XXI la LIJ, con motivo de las peculiaridades de las obras que se escriben bajo este marbete y que, normalmente, suelen tildarse de subliteratura. A pesar de ello, el neoliberalismo y la globalización ha dado dular a un trasvase medial sin precedentes que, como no podía ser de otra forma, ha afectado notablemente a su desarrollo. Este artículo aborda el estudio intermedial de *Hilda* de Luke Pearson, una serie de novelas gráficas recientemente adaptada por Netflix como serie de animación y, posteriormente, como largometraje. Se trata, en definitiva, de una saga que goza de gran aceptación entre el público infantil y cuyas transposiciones mediales ofrecen numerosos beneficios desde el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura.

**Palabras clave:** literatura comparada, intermedialidad, *Hilda*, Luke Pearson, LIJ, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

### **Abstract**

Comparative literature studies almost completely ignored YLL until the beginning of the 21<sup>st</sup> century due to the peculiarities of the works written under this label, which are usually described as subliterature. In spite of this, neoliberalism and globalisation have promoted an unprecedented transfer of media which, has had a significant impact on its development unsurprisingly. This article examines the intermedial transferences *Hilda*, a series of graphic novels written by Luke Pearson and recently adapted by Netflix as an animated series and, subsequently, as a film. In short, it is a saga with a great acceptance among children and whose media transpositions offer numerous benefits in the field of language and literature didactics.

**Keywords:** comparative literature, intermediality, *Hilda*, Luke Pearson, Children's and Young Adults Literature, Language and Literature Didactics.



## **1. Introducción: intermedialidad y literatura comparada**

El neoliberalismo y la globalización han marcado un antes y un después en el ámbito social al considerar cualquier manifestación cultural como posible producto de consumo. De esta forma, no es de extrañar que la identidad nacional, que en muchas ocasiones se encontraba en la base de las literaturas nacionales, se haya diluido en pro del mercado, dado que las grandes empresas internacionales ofrecen sus productos a un público cada vez más amplio (González Flores, 2016). Asimismo, el auge de las tecnologías no solo ha acelerado este proceso, sino que ha dado lugar a un trasvase medial sin precedentes en la historia, de modo que, del mismo modo que la intertextualidad se constituyó desde el nacimiento de la literatura como la base de la creación literaria, en la actualidad es imposible explicar el hecho literario sin analizar los procesos de intermedialidad. Del estudio de estas relaciones se encarga la literatura comparada, disciplina que Maria Nikolajeva (2008: 30) define de la siguiente manera:

Comparative literature is a field of literature scholarship focused on comparing aspects of various phenomena, such as texts from different cultures and historical periods, texts by different writers, texts from different genres or different texts from the same genre, or two versions of the same text, for instance, in translation, retelling, or adaption. The purpose of comparison can be deeper understanding of literary texts in a broader historical, social and literary context; it can also be an examination of influences and intertexts.

Si bien la literatura comparada es uno de los campos metodológicos más reputado de la filología, lo cierto es que los estudios de literatura comparada obviaron casi hasta principios del siglo XXI la literatura infantil y juvenil, habida cuenta de las peculiares características de las obras que se adscriben bajo este marbete: por un lado, se trata de textos escritos normalmente por adultos y destinados a un público infantil; y, por otro, en la mayoría de los casos están marcadas por un intenso didactismo que en ocasiones opaca el componente estilístico propio de la literatura canónica. De este modo, son muchos los críticos que describen a la LIJ como subliteratura y, por ende, la han relegado a un segundo plano (Lorente Muñoz, 2011: 235-240).

A pesar de ello, algunos autores, con O'Sullivan (2002) a la cabeza, han reivindicado la necesidad de abordar el LIJ desde el ámbito de la literatura comparada, de modo que durante las últimas dos décadas se ha desarrollado un área de estudios nueva tanto en Europa como en Estados Unidos: la literatura para niños comparada. Según O'Sullivan (2002), esta nueva especialidad se constituye sobre las bases de teoría de la literatura para niños, los estudios de contacto y transferencia, las poéticas comparadas, los estudios de imagen, los estudios de género comparados, la historiografía

comparada, la historia comparada de los estudios de literatura para niños y los estudios intermediales (Pérez, 2012).

El presente trabajo aborda el estudio intermedial de *Hilda* de Luke Pearson, una serie de novelas gráficas para el público infantil y juvenil recientemente adaptada por Netflix como serie de televisión y largometraje, posteriormente, relanzada por la plataforma como novelas infantiles. Se trata, en definitiva, de una saga que ha sufrido numerosas modificaciones, adaptada en función del *target* y que, al contrario de lo que cabría pensar, aun así, ofrece numerosas ventajas a la hora de fomentar el hábito lector entre los más jóvenes.

## 2. Intermedialidad: taxonomía e implicaciones de las relaciones intermediales en el ámbito de la LIJ

La intermedialidad es un fenómeno omnipresente en una sociedad como la nuestra, dominada por los medios de comunicación de masas. No obstante, tanto el concepto de "intermedialidad" como el de "medio" son términos polisémicos, que precisamos definir antes de proceder al análisis de *Hilda*. Siguiendo a Wolf (2011: 2), podríamos definir el término "medio" como una forma especial de significación influenciada directamente por su canal de transmisión:

Medium, as used in literary and intermediality studies, is a conventionally and culturally distinct means of communication, specified not only by particular technical or institutional channels (or one channel) but primarily by the use of one or more semiotic systems in the public transmission of contents that includes, but are not restricted to, referential "messages". Generally, media make a difference as to what kind of content can be evoked, how these contents are presented, and how they are experienced.

La vinculación entre el canal y el mensaje es innegable hasta el punto de que comúnmente utilizamos expresiones tan habituales como "el lenguaje de la publicidad" o "el lenguaje del cine". En palabras de McLuhan, "el medio es el mensaje" (1996: 29). En consecuencia, en el seno de una sociedad profundamente tecnificada como la nuestra, la multiplicación de medios ha derivado en la multiplicación de sistemas semióticos y en la complejización de las relaciones intermediales, entendida estas como un cruce de fronteras entre medios (Rajewsky, 2005: 46).

Wolf (2011: 4-9) clasifica las relaciones intermediales en dos grandes grupos: la intermedialidad extracomposicional y la intermedialidad intracomposicional<sup>1</sup>. En el primer grupo encontramos aquellas relaciones que se dan entre obras pertenecientes a diferentes medios, mientras que en el segundo se engloban aquellas obras que

---

<sup>1</sup> Tomamos la traducción terminológica de Soledad Pérez (2016).

implican en sí mismas la interrelación entre varios medios. De este modo, la relación que se establece entre una novela y su adaptación cinematográfica sería de carácter extracomposicional, mientras que el teatro en sí mismo podría considerarse no tanto como un subgénero literario, sino como un caso de intermedialidad intracomposicional.

Wolf da un paso más al dividir las relaciones extracomposicionales en transmedialidad, transposición intermedial y remedación. La transmedialidad o narrativa transmedia remite a la aparición de diferentes obras con temas, contenidos o estética comunes difundidas a través de diversos medios. Si bien cada obra en cada medio se presenta como una unidad independiente y autoconclusiva, forma parte de un gran puzzle o universo narrativo mayor. A menudo, este tipo de obras exigen de la colaboración del receptor, que debe interpretar por sí mismo el sistema referencial. El ejemplo actual más conocido de este de intermedialidad lo encontraríamos en los universos ficcionales de Marvel y DC, cuyos personajes y principales tramas cruzan cómics, películas, series y videojuegos.

En la transposición intermedial, por el contrario, nos encontramos ante una obra que, vinculada a un medio concreto, marca el origen del trasvase a otros medios. Cabe destacar que se trata siempre de la misma obra –es decir, se mantiene la mayor parte de la trama y los personajes protagonistas–, transformada o adaptada a diferentes medios. Así pues, las adaptaciones cinematográficas de obras literarias entrarían en este apartado. Cabría reflexionar acerca de aquellas adaptaciones que modifican considerablemente el argumento de la obra original. Son numerosas las adaptaciones que alteran el desenlace de la narración, suprimen episodios significativos o, incluso, cambian el elenco de personajes. En otras palabras, es preciso diferenciar entre las adaptaciones fieles y las adaptaciones libres, y, por tanto, reconsiderar el tipo de relación intermedial que se establece en este último caso. En nuestra opinión, las adaptaciones libres constituirían un tipo de relación intermedial a medio camino entre la narrativa transmedia, en tanto que exigen al lector de conocimiento previo de la obra original para detectar su componente innovador, y la transposición intermedial en tanto que adaptación.

Finalmente, tal vez la relación intermedial más compleja sea la remedación, que supone la fusión o división de los medios como génesis de otros nuevos. El videojuego, en tanto que fusión de diferentes medios, es una clara muestra de ello. Además, estos nuevos géneros pueden incorporar en su contenido referencias a otros medios, de modo que, por caso, es habitual en los videojuegos actuales guiños al lenguaje cinematográfico.

En lo que las relaciones intracomposicionales se refiere, Wolf diferencia entre plurimedialidad y referencia intermedial. Dentro de la plurimedialidad encontramos la fusión de diversos medios en el seno de una única obra narrativa, tal como ocurre en

el teatro o la ópera. Por el contrario, la referencia intermedial es aquella alusión que una obra hace a creaciones propias de otros medios. De este modo, por ejemplo, una novela puede hacer mención de una determinada escultura, canción, película, etc.

En conclusión, en palabras de Pérez (2016: 4), quien también analiza las diferentes relaciones intermediales en el ámbito de la LIJ,

los Estudios Intermediales (un área de interés académico que comenzó a recibir atención y reconocimiento en la década de 1990), entonces, se ocupan de la relación entre la literatura y otras formas estéticas; y el estudio de diferentes códigos culturales (en las artes visuales, la danza, la música, el cine, el teatro, etc.) en sí. Queda mucho por analizar y debatir aún en este campo, y es por eso –y gracias a eso– que está abierto a tantas posibilidades y enfoques.

En lo que respecta a nuestro trabajo, *Hilda* de Luke Pearson debe ser concebida como una narrativa transmedia. Además, en lo que a cada manifestación de este complejo universo narrativo se refiere, también se detectan numerosas referencias intermediales que requieren de la pericia del lector, en este caso infantil, para su comprensión. Abordaremos esta doble vertiente en el siguiente apartado.

### **3. *Hilda* y el interés de Netflix por el folclore escandinavo**

*Hilda* se ha convertido en una de las franquicias más exitosas de Netflix, mas su origen lo encontramos en una serie de novelas gráficas del ilustrador y escritor británico Luke Pearson. Conviene, pues, comentar estas cinco novelas gráficas antes de abordar las relaciones intermediales que se establecen entre ellas y los diferentes productos comercializados por la gran multinacional.

#### **3.1. Las novelas ilustradas de Luke Pearson: origen de la saga**

La saga de *Hilda* de Luke Pearson vio por primera vez la luz en 2010 con la publicación de *Hilda y el trol*. Ambientada en el folclore escandinavo de finales del siglo XX, el cómic nos presenta a una intrépida niña que vive en el bosque con su madre Joana y a su ciervo-zorro Twig (o Brizna, según la traducción). El paisaje, a pesar de ser idílico, está habitado por extraños seres mágicos, entre los que destacan el hombre de madera, un desconsiderado vecino que visita la cabaña de Hilda y su madre todos los días, y los trols, unas terribles criaturas que pasan el día petrificadas, pero que por la noche cobran vida y siente especial aversión por las campanas. Esta primera novela tiene un carácter introductorio, dado que simplemente presenta a los personajes principales de la obra y es la novela gráfica de menor extensión del autor. En lo que respecta a las ilustraciones, tanto esta primera como la segunda obra del autor presentan un delineado anguloso y colores vivos, con predominio de tonos grises o azulados para las escenas nocturnas exteriores y del rojo para las escenas

interiores. El pelo de Hilda presenta aun una tonalidad grisácea que se transformará en azul brillante a partir de la tercera entrega de la saga. Asimismo, las imágenes cobran más importancia que el texto, ya que los diálogos entre los personajes son escasos.

El segundo volumen, *Hilda y el gigante de medianoche* (Pearson, 2011), presenta una historia bastante más compleja al alternar la narración del choque cultural entre Hilda y su madre con los elfos, con las aventuras de Hilda con el gigante Jorgen. A pesar de que Hilda consigue solventar los problemas con los elfos, el gigante aplasta sin querer la cabaña en la que viven la niña y su madre, lo que supone un antes y un después en la trama, ya que ambas se verán obligadas a mudarse a la ciudad de Trolberg, metrópoli construida en los antiguos terrenos de los trols y que separa a los humanos de los seres del bosque a través de una muralla. Desde el punto de vista gráfico, este volumen sigue en lo esencial al anterior, mas se percibe un aumento considerable de número de bocadillos que obedece a la mayor complejidad de la narración.

*Hilda y la cabalgata del pájaro* (Pearson, 2014) introduce numerosos cambios en la saga. En primer lugar, el cómic está publicado en esta ocasión la editorial Flying Eye Books y no por Nobrow Press y, en segundo lugar, el estilo anguloso de las dos primeras entregas se suaviza notablemente, a la par que emerge una amplia gama de tonos pastel que suavizan las ilustraciones. Además, el pelo de Hilda adquiere ya la tonalidad azul intensa que la caracterizará a lo largo del resto de la saga. Desconocemos si los cambios en la ilustración del autor obedecen a requisitos de la nueva editorial, mas sabemos con certeza que este estilo debió tener más aceptación entre los lectores habida cuenta de que es el diseño que se mantendrá en el resto de cómics, así como en la serie y la película de Netflix (mención aparte merecen las novelas publicadas por Netflix, como ya explicaremos más adelante). Esta tercera novela gráfica aborda el proceso de adaptación a la vida en la ciudad de Hilda, quien añora profundamente el bosque y no parece encajar entre los otros niños. Tanto es así que, lejos de divertirse con el sufrimiento animal como otros niños de la ciudad, rescata con la ayuda de Twig y del elfo Alfur a un cuervo herido que resulta ser el “gran cuervo”, un pájaro trueno que todos los años visita a los habitantes de la ciudad y es augurio de buena suerte. El pájaro visitará con la niña la cabalgata del pájaro y le mostrará como la vida en Trolberg también puede ser animada.

En 2014 se publica en la misma editorial *Hilda y el perro negro*, una hilarante narración en la que Pearson nos introduce a los *nisse*, espíritus del hogar que viven en el espacio de la nada (suma del conjunto de espacios desaprovechados de una casa) y que recogen aquellos objetos que los dueños de la vivienda ya no usan. En esta entrega, los *nisse*, que a menudo son tachados de mentirosos, se encuentran inmersos en medio de una crisis ya que muchos de ellos han sido acusados de ladrones injustamente por los humanos y desahuciados de sus casas. Hilda, que aspira a

conseguir alguna de las insignias de la asociación de scouts de los Gorrones Exploradores, ayuda a estos espíritus y descubre al verdadero culpable del desastre: un perro negro gigante que busca al *nisse* que lo cuidó cuando era cachorro. La niña y su madre no solo ayudan al perro y al *nisse* a encontrarse y escapar de la ciudad, sino que dan alojamiento en su casa a Tontu, uno de los *nisse* desalojados. Es preciso señalar que la incorporación de Hilda a los Gorrones Exploradores será de vital importancia en la serie de dibujos animados, ya que dará pie a desarrollar la amistad entre Hilda, David y Frida, la cual apenas tiene presencia en los cómics.

*Hilda y el bosque de piedra* (Pearson, 2016) será la última novela gráfica del autor publicada antes del estreno de la primera temporada de la serie animada. En este volumen el autor retoma el choque cultural entre los humanos de Trolberg y los trols que viven en las inmediaciones de la ciudad. Hilda y su madre Joana se pierden tras las murallas y son rescatadas por una madre trol y su hija adoptiva Baba. Cuando al fin logran regresar a casa, la trama se reaviva, pues Hilda es transformada en trol y raptada por la madre trol y Baba se convierte en una niña humana, quedando al cuidado de Joana. Esta, desesperada, resuelve buscar a Hilda. No obstante, por primera vez, el autor deja la resolución de una trama en suspense, de modo que el lector deberá esperar hasta la siguiente entrega de la saga.

*Hilda y el rey de la montaña* (Pearson, 2019) se publica tras la primera temporada de la serie animada y supone un broche de oro para la serie de novelas gráficas del británico. La obra, la más extensa de todas con 80 páginas, es una evidente llamada a la interculturalidad y una crítica al racismo y a la xenofobia. Hilda, convertida en trol, no solo comprenderá los motivos que han llevado a la madre trol a intercambiarla por Baba, sino que ayudará a toda la comunidad trol a limar asperezas con los humanos. Estos, que en un principio se sentían intimidados por la fuerza de los trols y los segregaban gracias a la muralla que rodeaba la ciudad, comprenderán que la naturaleza de los trols no es peligrosa y descubrirán que la ciudad de Trolberg no está construida sobre una montaña, sino sobre la gigante-madre de todos los trols. Esta, para evitar dañar los seres humanos y a la ciudad, ha dormitado durante muchos siglos, a pesar de sentirse triste por la separación de sus hijos. Finalmente, los humanos permitirán a los trols acceder a la ciudad para encontrarse con la gigante-trol y estos florecerán gracias a su magia ancestral. De este modo, los habitantes de Trolberg celebrarán cada año la noche de los trols en la que estos podrán encontrarse nuevamente con su madre y fortalecer los lazos entre las dos comunidades.

### 3.2. Las novelas ilustradas de Luke Pearson: origen de la saga

Sobre la base de estas novelas gráficas Netflix estrena en 2018 la primera temporada de la serie *Hilda* (Pearson, 2018), que consta de 13 capítulos. La fórmula de la multinacional, si bien mantiene las características básicas de las novelas gráficas, supone una evidente ampliación de la obra inicial del autor. Mientras los tres primeros

episodios de la serie ("El pueblo oculto", "El gigante de medianoche" y "El desfile del pájaro") son una adaptación o transposición intermedial más o menos fiel de las tres primeras novelas del autor –tal como se puede deducir a partir de los títulos–, los episodios del 4 al 12 suponen una notable ampliación de la trama, al narrar los pormenores de las aventuras de Hilda en la ciudad. En otras palabras, los capítulos 4-12 son un claro ejemplo de transmedialidad y profundizan considerablemente en el universo narrativo de la saga.

Así las cosas, gracias a la primera temporada el elenco de seres sobrenaturales que interactúan con la niña se incrementa con la incorporación de las marras, espíritus malignos que infunden pesadillas a los humanos; los vittra, una especie de tubérculos subterráneos que hibernan y plantan cara a Hilda y sus amigos; la lombriz tilo; criatura mitológica semejante a los dragones cuyo fuego es capaz de destruir los contratos de los elfos; los ratones de marea, pequeños roedores que hechizan a un huésped humano y pueden acabar devorando su alma; los fantasmas; los espíritus del clima, cuyas desavenencias crean impresionantes tormentas; y, finalmente, la casa de madera, cabaña encantada del bosque que retiene a sus moradores contra su voluntad y concede deseos. Todos estos seres se unen a los trols, los elfos, gigantes, gatiendres, al rey rata, los Wolf o loboendrinas y un sinfín más de animales del bosque temidos por los habitantes de la ciudad.

En lo que respecta al argumento de estos capítulos, son dos los ejes básicos que vertebran las aventuras: la relación de amistad entre Hilda, Frida y David y la relación entre Hilda y Joana. Especialmente interesante es la primera, habida cuenta de que Frida y David aparecen a duras penas en las novelas gráficas de Pearson. Frida y David no solo serán los mejores amigos de Hilda, sino que asistirán a su misma clase del colegio y colaborarán con ella para conseguir las insignias de los Gorriones Exploradores. Son, por tanto, esenciales para la progresiva adaptación de la niña a la ciudad y gracias a ellos el autor introduce en la obra valores tan importantes como la amistad, la gratitud o la responsabilidad, entre otros. Por otro lado, la relación entre Hilda y su madre avanza notablemente a lo largo de toda la serie. Si al comienzo de la misma Joana se muestra muy preocupada y censura el comportamiento de su hija –a la par que la presiona para que consiga el mayor número de insignias posible–, al final de la primera temporada se aprecia un notable acercamiento entre ambas; Hilda comprenderá las preocupaciones de su madre, mientras que Joana valorará el carácter intrépido de la pequeña.

El episodio 13 de la serie cerrará la primera temporada y supondrá un nuevo ejemplo de trasvase intermedial, ya que adapta con cierta fidelidad la trama de *Hilda y el perro negro* (2014).

La segunda temporada de la serie se estrena en 2020 y de nuevo se compone de un total de 13 episodios que establecen relaciones extracomposicionales de diversa



índole con los cómics. El primer episodio –“La reunión de los Trols”– supone una transposición intermedial parcial de la trama correspondiente a *Hilda y el bosque de piedra* (2016). Si bien este capítulo narra el encuentro entre Hilda y su madre con la madre y el bebé trol, lo cierto es que no se aborda el intercambio de hijas. De este modo, los capítulos 2-12 suponen una ampliación de la trama que establece relaciones de transmedialidad con las novelas gráficas.

En estos capítulos el universo ficcional de Pearson se expande considerablemente, de modo que las aventuras rara vez se desarrollan en la ciudad. De este modo, aparecen nuevos escenarios como la Torre de las Brujas, la torre de meteorología de Victoria Van Gale, la ciénaga de los vikingos, el barco pirata de los draugen o la isla de la lombriz tilo entre otros. Si bien muchos de los seres mágicos o salvajes que aparecen en esta temporada ya habían hecho su aparición en la temporada anterior, aparecen otros muy llamativos, tales como el Kraken o el hombre de la ciénaga. El hombre de madera, por su parte, adquirirá mayor protagonismo en esta temporada y se convertirá en un verdadero dolor de cabeza para la pequeña, pues es el origen de un gran número de aventuras, como es el caso de la aventura de los draugen (episodio 2).

En lo que respecta a la relación de Hilda con sus seres queridos, esta seguirá avanzando con la aceptación de los miedos de David, el apoyo a las facultades mágicas de Frida y las idas y venidas con su madre. Mas también se desarrollarán otras relaciones secundarias, como la de Hilda con su maestra o el arco relativo al cazador de trols Erick Ahlberg, personaje marcadamente xenófobo que provocará más de un problema con los seres del bosque.

Finalmente, el episodio 13 retoma el arco narrativo de *Hilda y el bosque de piedra* (2016) y concluye con la metamorfosis de Hilda en trol. Cabe preguntarse, por tanto, cómo cierra Netflix las aventuras de esta intrépida aventurera.

Por último, debemos mencionar que Netflix ha estrenado a principios de diciembre de 2023 la tercera temporada de la saga (Pearson, 2023), la cual aborda un arco narrativo completamente distinto al que nos interesa en este trabajo, amén de ser considerablemente más breve que las anteriores, pues se compone únicamente de ocho capítulos. Dejaremos, por ello, esta temporada al margen de nuestro análisis.

### **3.3. *Hilda y el rey de la montaña* (2021): de la producción seriada al largometraje**

Netflix se reserva la transposición medial de la última novela gráfica del autor para la producción del largometraje *Hilda y el rey de la montaña*, estrenada por la plataforma en 2021. Esta película supone una adaptación más o menos fiel del cómic y sirve como cierre de la segunda temporada. Entre las novedades que introduce con respecto al cómic destacan el papel desempeñado por Frida y David en la resolución de la trama, pues ellos son los encargados de desvelar el misterioso intercambio entre Hilda y el bebé trol. Si bien el intento de incluir a los amigos como personajes actantes en la narración obedece al peso que estos habían tenido a lo largo de toda la segunda

temporada, lo cierto es que Netflix no puede evitar cierta descompensación entre la serie y la película habida cuenta de que los niños apenas vuelven a aparecer en el metraje.

En conclusión, las relaciones extracomposicionales entre la serie de novelas ilustradas y las producciones de Netflix podrían esquematizarse de la siguiente manera:

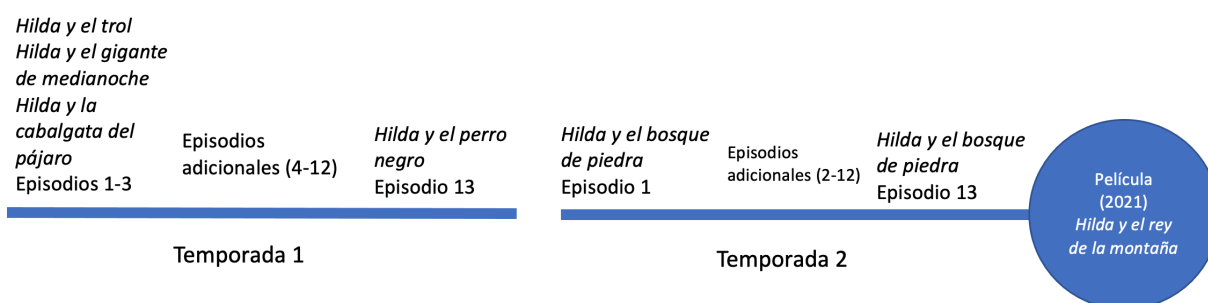


Fig. 1. Organigrama de las producciones animadas. Fuente: elaboración propia.

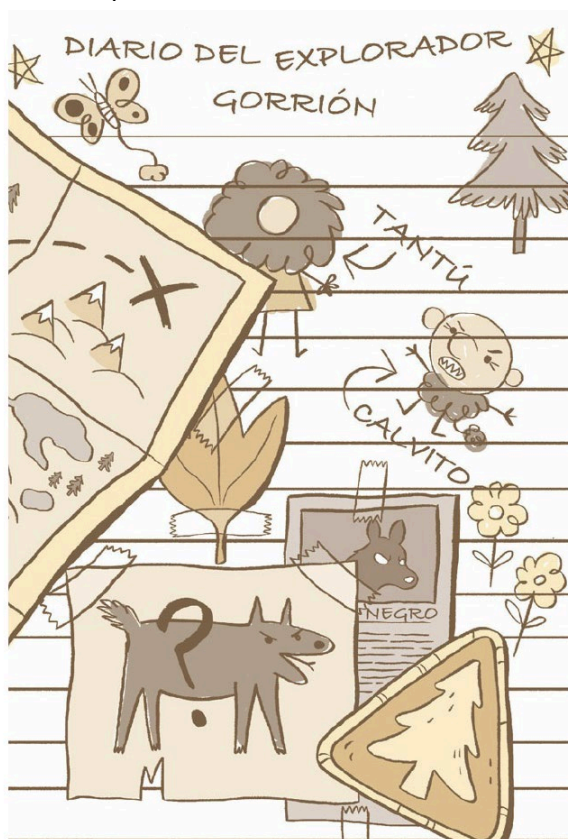
En cualquier caso, esta adaptación cinematográfica de la sexta entrega de las novelas gráficas no hace más que poner de manifiesto el éxito que la serie y los cómics han tenido entre el público infantil.

### 3.4. Las novelas ilustradas de Luke Pearson y Stephen Davies: otra vuelta de tuerca más de Netflix

Lejos de lo que cabría esperar, el universo de Hilda no se agota en las producciones de Netflix, sino que la multinacional ha dado otra vuelta de tuerca más a la saga al publicar una colección de novelas coproducidas por Luke Pearson y Stephen Davies. Nos referimos, concretamente, a las ya traducidas al español *Hilda y el pueblo oculto* (Pearson & Davies, 2018), *Hilda y el espacio de la nada* (Pearson & Davies, 2019), *Hilda y la gran cabalgata* (Pearson & Davies, 2019), y a las aún por traducir *Hilda and the great parade: movie tie in novel I* (Pearson & Davies, 2019), *Hilda and the great parade: movie tie in novel II* (Pearson & Davies, 2019) y *Hilda and the time worm* (Pearson & Davies, 2020). Como se deduce de sus títulos, los libros promocionados por Netflix siguen muy de cerca las tramas de la serie y de la película, aportando poco o nada a la acción, estableciéndose así una relación extracomposicional de primer grado entre las producciones audiovisuales de Netflix y las novelas, y una relación extracomposicional de segundo grado entre las novelas y los cómics de Luke Pearson. De hecho, el estilo de las ilustraciones que acompañan a estas novelas apenas se

diferencia del de las producciones audiovisuales con la excepción del color, que en este caso se ciñe a la paleta de colores pastel escogido para cada uno de los volúmenes.

Se trata, empero, de obras sumamente interesantes desde el punto de vista descriptivo, pues en ellas encontramos numerosas topografías, zoografías, prosopografías y etopeyas en las que Stephen Davies, en este caso, despliega un vocabulario de gran riqueza en lo que a adjetivos y sustantivos se refiere. Asimismo, gracias al trasvase de medio, los autores tienen la oportunidad de insertar en las novelas textos secundarios, pertenecientes a diferentes géneros, de gran utilidad a la hora de desarrollar la competencia lectora de los menores. De este modo, en *Hilda y el espacio de la nada* se registran, por ejemplo, el diario (2019: 6) la lista (2019: 21) y un plan esquematizado (2019: 39), tal como mostramos a continuación:



Fuente: Pearson y Davies, 2019: 6.



Fuente: Pearson y Davies, 2019: 21.



Fuente: Pearson y Davies, 2019: 21.

Si bien algunos de estos intertextos son extremadamente sencillos, pues se reducen a la mera enunciación de palabras –tal es el caso de los dos primeros–, otros adquieren una complejidad significativa y adquieren un rol actante en la narración, como se puede observar en el plan, pues su presencia está justificada por el desarrollo del propio argumento. Además, el plan para derrotar a la marra muestra a la perfección

como este tipo de paratextos son de suma utilidad para un lector novel, pues, posee un carácter proléptico que ayuda a anticipar la acción y exige poner en funcionamiento mecanismos de autocontrol de la lectura mediante con motivo de la posterior frustración del horizonte de expectativas, ya que, como era de esperar, nada sale según lo planeado.

No podemos concluir este repaso por los volúmenes publicados por Netflix sin aludir a dos obras más que en esta ocasión no cuentan con la supervisión de Pearson: *Hilda's book of beats and spirits* (Fiell & Fiell, 2021) y *Hilda's Sparrow Scout Badge Guide* (Hibbs, 2020). Como sus propios títulos indican, no se trata de novelas, sino de dos volúmenes que expanden el universo ficcional de *Hilda* sin alterar la trama, motivo por el cual tal vez Pearson no haya inspeccionado su publicación. El primero es una suerte de bestiario en el que se recogen todos los seres naturales y sobrenaturales desarrollados por el ilustrador británico en su narración transmedia, mientras que el segundo es la *Guía de los gorriones exploradores*, tan aludida durante la trama. El valor de estas obras reside en el hecho de enfrentar a los niños a dos géneros textuales atípicos y poco estudiados en la escuela. Mientras que el bestiario tiene características similares al diccionario enciclopédico, lo que lo convierte en un texto extremadamente interesante desde el punto de vista competencial; la guía ofrece una serie de indicaciones y datos diversos, que tal vez puedan asemejarse a los ofrecidos por un manual de instrucciones.

#### **4. *Hilda* y el desarrollo de la competencia comunicativa**

Si bien es cierto que la saga se ha convertido en un producto comercial que ha sido explotado incluso por la industria del *merchandising*, está claro que ofrece numerosas ventajas a la hora de desarrollar la competencia comunicativa de los discentes de Educación Primaria e, incluso, de Secundaria. Tal vez, las más importantes sean el acicate que supone para el desarrollo del hábito lector en los más pequeños y las numerosas oportunidades que ofrece a la hora de trabajar lectura extensiva, mas es preciso detallar algunas más.

Así las cosas, desde el punto de vista léxico-semántico, tanto los cómics, como las novelas y las producciones audiovisuales ofrecen un amplio vocabulario relativo tanto al ámbito natural como al paisaje de la ciudad. La asimilación de este vocabulario se ve reforzada en las novelas a través de paratextos como la lista mostrada en el apartado anterior, que suelen agrupar diversos términos en campos semánticos bien delimitados. En este sentido, la realización de actividades de índole receptiva (escucha y lectura) relacionadas con la saga ayudarán a ampliar el vocabulario pasivo del estudiantado, mientras que la implementación de actividades de producción (habla y escritura) ayudará a conversión del léxico pasivo en vocabulario activo.



Por otro lado, el complejo universo ficcional que nos presenta Pearson en sus obras permite a los discentes adquirir habilidades a la hora de confeccionar hipótesis, desarrollar mecanismos de autocontrol de la lectura y establecer relaciones intertextuales e intermediales entre las diferentes entregas de la saga. De este modo, el docente puede aprovechar estas obras para desarrollar tanto la competencia lectora como la competencia literaria del alumnado. A este respecto, el sinfín de géneros discursivos –no solo textuales, sino también orales– vinculados a la saga (enciclopedias, artículos de periódicos, informes meteorológicos, etc.) ofrece a los menores modelos diversos y ricos que pueden ser trabajados de forma intensiva en el aula.

En lo que al contenido se refiere, debemos apuntar dos aspectos esenciales: la promoción de la educación en valores, que previene la xenofobia, reivindica el valor de la amistad y fomenta el respeto por la naturaleza; así como la importancia que el folclore escandinavo adquiere en la narración, que proporciona al lector un valioso intertexto estrechamente relacionado con la mitología nórdica. Además, desde el punto de vista del plurilingüístico, el hecho de que toda la saga esté disponible en diferentes idiomas, con especial protagonismo del inglés y el español, ofrece la oportunidad de trabajar no solo la lengua materna, sino también segundas lenguas, desarrollándose así las competencias plurilingüística y pluricultural.

Finalmente, el visionado de la serie y la película y la realización de actividades relacionadas con las mismas conlleva un fuerte componente motivacional, ya que a menudo los discentes suelen identificar los medios audiovisuales con actividades de carácter lúdico alejadas del “aburrido academicismo” imperante en las aulas.

## 5. Conclusiones

La escuela del siglo XXI no puede desarrollar su labor de espaldas a la sociedad y a la gran importancia que las tecnologías de la información y la comunicación cobran para los más jóvenes. Luchar contra los medios audiovisuales es una batalla que, no solo está condenada al fracaso, sino que implica un empobrecimiento de la educación. Frente a la omnipotencia de la cultura impresa imperante en el siglo anterior, la sociedad demanda cada día más ciudadanos capaces de buscar, seleccionar y discriminar información procedente de diversos medios, desenvolverse en contextos comunicativos diversos y dominar no solo el código, sino todas las macrohabilidades lingüísticas con soltura en varios idiomas. De nada valen, pues, ante tal panorama, adoptar posturas educativas convencionales.

Así las cosas, la intermedialidad se debe abrir camino en las aulas, no como un pretexto para trabajar los contenidos curriculares clásicos, sino como una nueva parcela del currículo escolar por explorar. Series de televisión, cine, videojuegos, cómics, etc. deben formar parte de los textos y géneros discursivos trabajados en clase, pues los discentes no solo deben ser capaces de comprender mensajes verbales,

sino también de leer imágenes, establecer relaciones intermediales y desarrollar un espíritu crítico en relación con los productos de entretenimiento que consumen. *Hilda* se muestra, a todas luces, como un instrumento excepcional para ello.

## Bibliografía

- Fiell, C., y Fiell, P. (2021). *Hilda's book of beats and spirits*. Londres: Flying eye books.
- González Flores, J. R. (2016). La función de la literatura en el mundo globalizado. *Sincronía*(69), 282-263.
- Hibbs, E. (2020). *Hilda's Sparrow Scout Badge Guide* . Londres: Flying Eye Books.
- Lorente Muñoz, P. (2011). Consideraciones sobre la literatura infantil y juvenil. Literatura y subliteratura. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 23, 227-247.
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- Nikolajeva, M. (2008). Comparative Children's Literature: What is there to compare? *Papers. Explorations into Children's Literature*, 18(1), 30-40.
- O'Sullivan, E. (2002). Comparing Children's Literature. *German as a Foreign Language*(2), 33-56.
- Pearson, L. (2010). *Hilda y el trol*. Londres: Nobrow Press.
- Pearson, L. (2011). *Hilda y el gigante de medianoche*. Londres: Nobrow Press.
- Pearson, L. (2014). *Hilda y el perro negro*. Londres: Flying Eye Books.
- Pearson, L. (2014). *Hilda y la cabalgata del pájaro*. Londres: Flying Eye Books.
- Pearson, L. (2016). *Hilda y el bosque de piedra*. Londres: Flying Eye Books.
- Pearson, L. (Writer), y Coyle, A., Ferguson, M. (Directores). (2018). *Hilda* [Serie]. Canadá / Reino Unido.
- Pearson, L. (Writer), y Coyle, A., Ferguson, M. (Directores). (2020). *Hilda* [Serie]. Canadá / Reino Unido.
- Pearson, L. (Writer), y Coyle, A. (Director). (2024). *Hilda y el rey de la montaña* [Película]. Canadá / Reino Unido.



- Pearson, L. (Writer), y Coyle, A., Ferguson, M. (Directores). (2024). *Hilda* [Serie]. Canadá / Reino Unido.
- Pearson, L. (2019). *Hilda y el rey de la montaña*. Londres: Flying Eye Books.
- Pearson, L., y Davies, S. (2018). *Hilda y el pueblo oculto*. Barcelona: Montena.
- Pearson, L., y Davies, S. (2019). *Hilda and the great parade: movie tie in novel I*. Londres: Nobrow.
- Pearson, L., y Davies, S. (2019). *Hilda and the great parade: movie tie in novel II*. Londres: Nobrow.
- Pearson, L., y Davies, S. (2019). *Hilda y el espacio de la nada*. Barcelona: Montena.
- Pearson, L., y Davies, S. (2019). *Hilda y la gran cabalgada*. Barcelona: Montena.
- Pearson, L., y Davies, S. (2020). *Hilda and the time worm*. Londres: Flying eye books.
- Pérez, S. (2012). Literatura para niños comparada: ¿una disciplina posible en nuestro país? In *IV Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* (pp. 207-213). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Pérez, S. (2016). Muchas formas de contar una historia: la intermedialidad y la literatura para niños y jóvenes. In *VII Jornadas de Poéticas de la Literatura Argentina para Niños* (pp. 1-12). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- Rajewsky, I. O. (2005). Intermediality, Intertextuality and Remedation: a Literary Perspective on Intermediality. *Intermedialités*(6), 43-64.
- Wolf, W. (2011). (Inter)mediality and the Study of Literature. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 13(3), 1-9.

# **PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y MATERIALES DOCENTES**

**Carlos A. Sanz Mingo**

Universidad de Cardiff

MingoCS@cardiff.ac.uk

## La Segunda República española en el cine: el ejemplo de *Belle Epoque*

*The Second Spanish Republic in the cinema: the example of "Belle Epoque"*

### Resumen

Quedan menos de diez años para que se cumpla el centenario de la Segunda República, una época de convulsión y grandes esperanzas sin la que no se puede entender la España actual. Con este proyecto proponemos una serie de actividades basadas en dos textos periodísticos y en la película *Belle Epoque*, de Fernando Trueba (1992), que se centra en la llegada de la Segunda República tras la abdicación del rey Alfonso XIII. Los protagonistas de la película viven con esperanza y alegría la llegada del nuevo sistema democrático que, sin embargo, desembocaría en una sangrienta y encarnizada Guerra Civil. Las mujeres pudieron votar por vez primera en las elecciones de 1933 y este es el tema del primer texto. Por otra parte, el segundo texto se centra en las represalias a los simpatizantes republicanos durante la Guerra Civil y la dictadura de Franco dentro del marco de la Memoria Histórica. A los dos textos y la película los acompañan una serie de ejercicios de comprensión, opinión e investigación para todos aquellos estudiantes de español interesados en este momento histórico.

**Palabras clave:** Segunda República, *Belle Epoque*, sufragio femenino, memoria histórica, comentario de textos.

### Abstract

2031 will mark the centenary of the beginning of the Spanish Second Republic, a time of upheaval and turmoil but also of great hopes and expectations. Contemporary Spain cannot be understood without the Second Republic. This project presents a series of activities based on two journalistic texts and Fernando Trueba's film *Belle Epoque* (1992). The film focuses on the beginning of the Second Republic after king Alfonso XII's abdication. The characters in the film are hopeful of the new democratic system which would lead to a bloody and bitter Civil War. Spanish women could vote for the first time in the 1933 General Election: this is the topic of the first text. On the other hand, the second text focuses on the retaliation towards the Republic supporters during the Civil War and Franco's dictatorship, within the framework of the Spanish Historical Memory Law. Along with the two texts and the film, there are a series of comprehension, opinion, and research exercises for those students of Spanish who are interested in this period in History.

**Keywords:** Spanish Second Republic, *Belle époque*, women's vote, Spanish Historical Memory, text commentary.

## 1. Introducción

En 1931 España comenzó una época histórica nueva: la Segunda República. Ese año, el entonces rey Alfonso XIII decidió abdicar tras los resultados de las elecciones municipales. En su discurso de abdicación, el rey comentaba: "Hallaría medios sobrados para mantener mis regias prerrogativas en eficaz forcejeo con quienes las combaten. Pero resueltamente quiero apartarme de cuanto sea lanzar a un compatriota contra otro, en fratricida guerra civil." Esta oración es un buen ejemplo de ironía histórica, puesto que, aunque el rey pretendía evitar una guerra civil, esta sucedió de todas formas cinco años después.

La Segunda República fue una época de grandes cambios y avances y, de alguna forma, cimenta los principios democráticos de la España actual. Pero también fue una época de grandes convulsiones, de numerosas huelgas, de acciones y reacciones por parte de simpatizantes de unas tendencias políticas que cada vez estaban más polarizadas. Sin una Segunda República no habría podido haber una dictadura franquista y, a su vez, una nueva democracia en España desde 1975.

Si te interesa este periodo de la historia de España o si quieres saber algo más, a continuación, te ofrecemos dos textos con ejercicios variados y una película relacionados con el tema. Los ejercicios no te servirán únicamente para aprender más sobre la Segunda República, sino también para que practiques tu español de diferentes formas. Estos ejercicios están enfocados para practicar el nivel C1 de español.

### Texto 1

Lee el texto que tienes a continuación y haz los ejercicios propuestos.

#### 89 años del primer voto de las mujeres en Castilla y León

El 19 de noviembre de 1933, hace hoy 89 años, las mujeres de Castilla La Vieja y la Región Leonesa, que actualmente conforman Castilla y León, **podieron ejercer por primera vez en la Historia el derecho al voto en unas elecciones generales**. Fue una jornada histórica en la que las mujeres de las dos regiones hicieron **rebosar** los colegios electorales con el entusiasmo de sentir que, por primera vez, podían ser dueñas de su destino y elegir a sus representantes políticos. El derecho al voto femenino, no obstante, había sido aprobado poco más de dos años antes, **el 1 de octubre de 1931**, tras un intenso y apasionado debate en las Cortes en el que destacó por encima de todas las demás la **oratoria** de la diputada madrileña del Partido Republicano Radical Clara Campoamor. La Constitución republicana, aprobada en diciembre, consagró el derecho al voto de la mujer, aunque –debido a que las elecciones de junio de 1931, las primeras de la II República, fueron previas a la aprobación de este derecho– habría que esperar al 19 de noviembre de 1933 para que las mujeres pudieran ejercerlo en España. Con una única excepción: el 5 de noviembre,

dos semanas antes, **el voto femenino se ejerció en el referéndum sobre el Estatuto de Autonomía del País Vasco.**

El 1 de octubre de 1931, las Cortes constituyentes de la II República, proclamada solo seis meses antes, fueron testigo **de un intenso y apasionado debate sobre el voto femenino.** En este, Clara Campoamor, diputada madrileña del Partido Republicano Radical, copó todo el protagonismo debido a su dialéctica y a su capacidad de atraer incluso a las voces discrepantes, ya que no contaba en su afán con el respaldo de su partido. Especialmente vehementes fueron sus intercambios dialécticos con la diputada Victoria Kent, del partido Izquierda Republicana, que era partidaria de posponer la aprobación del derecho al voto para las mujeres **al considerar que aún no se encontraban preparadas políticamente para ejercerlo** y asegurar que votarían bajo la influencia de la Iglesia. Desde el punto de vista de Kent, el voto de las mujeres podía poner en peligro el futuro de la República, al favorecer, en principio, a las fuerzas de la derecha.

Finalmente, el derecho al sufragio femenino **quedó aprobado por 161 votos a favor frente a 121 en contra y 188 abstenciones.** Votaron a favor el PSOE -exceptuando el sector de Indalecio Prieto- los republicanos catalanes, los federalistas, los progresistas, los galleguistas y la derecha. En contra se pronunciaron Acción Republicana, los republicanos radicales de Lerroux y los radicales socialistas. Los partidos contrarios al voto femenino **no cesaron en su empeño de evitar su aprobación y presentaron una enmienda**, apoyada entre otros por las formaciones Acción Republicana y Radical Socialista, con el objetivo de introducir una Disposición Transitoria que planteaba que las mujeres votaran en unas elecciones generales cuando ya hubieran votado antes en dos **comicios** municipales. De esta forma, se pretendía retrasar el voto femenino. La disposición finalmente fue rechazada, pero, de haberse aprobado, **hubiera impedido votar a las mujeres durante toda la II República**, con lo que estas no habrían participado en un proceso electoral democrático en España hasta las primeras elecciones tras la muerte de Francisco Franco, el 15 de junio de 1977.

Dos años después de la aprobación del derecho al voto femenino, **casi siete millones de mujeres pudieron depositar por primera vez su papeleta electoral en la urna en toda España**, y por tanto en Castilla y León y en Valladolid, en los comicios generales del 19 de noviembre de 1933. Los resultados de las elecciones generales de aquel 19 de noviembre confirmaron los presagios de aquellos que consideraban que el voto de la mujer, en aquel entonces muy influenciada por la Iglesia y de moral mayoritariamente conservadora, **inclinaría la balanza hacia la derecha.** La Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), de José María Gil-Robles, fue la primera fuerza en aquellas elecciones con 115 **escaños**, seguida del Partido Republicano Radical, de Alejandro Lerroux, que logró 102 asientos. Lejos quedaría el PSOE, con tan solo 52. Esas dos formaciones de derecha y centro terminarían conformando un pacto que daría un giro derechista a la República, iniciando el

conocido como Bienio Conservador, con Lerroux como presidente del Gobierno. Esta coalición se extendería en el tiempo hasta la victoria del Frente Popular, en febrero de 1936.

**En el caso de Castilla y León, ese giro conservador en los comicios de 1933 fue aún más intenso. En Valladolid, las fuerzas de la derecha lograron más de 66.800 votos, con dos diputados para la CEDA y otros dos para el Partido Agrario,** mientras que el PSOE hubo de conformarse con 38.413 apoyos y dos asientos. En Santander, entonces perteneciente a Castilla La Vieja, las derechas lograron cinco representantes frente a dos del PSOE, en León las fuerzas conservadoras arrasaron, con siete diputados, en Zamora obtuvieron cuatro y en Salamanca cinco, frente a solo uno del PSOE. En Ávila, entre la derecha y los republicanos radicales sumaron cinco, en Segovia tres, en Soria tres, en Palencia tres frente a solo uno del PSOE y en Burgos cinco. En la provincia de Logroño, que también pertenecía a la región de Castilla la Vieja, **las derechas lograron tres representantes frente a uno de Acción Republicana.** La primera vez en la historia que votó la mujer en Castilla y León fue, por tanto, determinante para dar un giro a la II República que marcaría irremediablemente su futuro.

Texto adaptado de *El español*, 19/11/2022

## **Ejercicios**

### **1. Empareja las palabras en negrita en el texto con su sinónimo en la tabla de aquí debajo:**

- |             |                                         |
|-------------|-----------------------------------------|
| a. rebosar  | 1. elecciones                           |
| b. oratoria | 2. corrección, especialmente de una ley |
| c. enmienda | 3. desbordar                            |
| d. comicios | 4. asiento en el parlamento             |
| e. escaño   | 5. elocuencia, retórica                 |

### **2. Explica, con tus propias palabras, lo que significan las siguientes expresiones sacadas del texto:**

- (a) consagró el derecho
- (b) copó todo el protagonismo
- (c) en su afán

¿Cuál sería la diferencia entre “consagró el derecho” y “consagró a la derecha”?



**3. En el texto se mencionan varios lugares y partidos políticos, que aparecen en la tabla. Busca en línea información y responde a las siguientes preguntas:**

- (a) ¿Cuál es la diferencia entre Castilla La Vieja y Castilla y León?
- (b) ¿Qué ideología política tenía la CEDA?
- (c) De las provincias que se nombran en el último párrafo, ¿cuáles no están ya en Castilla y León?
- (d) ¿Qué ideología política tenía el Partido Agrario?
- (e) ¿Y el partido de Acción Republicana?

**4. Aquí debajo tienes la bandera de la Segunda República Española. Responde a las preguntas que tienes bajo la bandera.**



- (a) ¿En qué se diferencia de la bandera monárquica de hoy? ¿Qué color es diferente? ¿Qué representa este color?
- (b) Busca información sobre la Segunda República en [Segunda República - Historia de España \(historiaespana.es\)](https://historiaespana.es) y comenta el papel que tuvieron las siguientes personas en la creación de la Segunda República:
  - a. Niceto Alcalá Zamora
  - b. El Conde de Romanones
  - c. Fermín Galán
  - d. Alfonso XIII.
- (c) Lee el título preliminar de la Constitución de la Segunda República ([CONSTITUCIÓN DE 1931 \(congreso.es\)](https://congreso.es)) y busca en ese título preliminar todas las expresiones que indiquen pluralidad, igualdad y diversidad.

Tras trabajar con este texto, te proponemos que veas la película *Belle Époque*, que Fernando Trueba dirigió en 1992, y que hagas los ejercicios indicados.

***Belle Epoque***

**1. ¿Verdadero o falso? Corrige las oraciones que sean falsas**

- (a) Fernando quiere ir al Ejército.
- (b) La Polonia tiene una casa de prostitutas.
- (c) La acción tiene lugar en España.
- (d) ¡*Salud y República!* es el típico saludo monárquico.
- (e) Para dormir, Manolo le hace a Fernando leer la Biblia.
- (f) Doña Asun vivirá con Rocío y con Juanito cuando se casen.
- (g) Luz está enamorada de Fernando.
- (h) Juanito quiere bailar el tango con Rocío durante las fiestas de Carnaval.
- (i) Violeta hizo la comunión con un traje blanco.
- (j) Rocío quiere casarse antes de que llegue la República.
- (k) Amalia le invita a Manolo a dormir con ella.
- (l) La ceremonia de boda es larga y Amalia canta el *Ave María*.

**2. Responde a las siguientes preguntas.**

- (a) ¿Cuáles son las creencias religiosas de Fernando?
- (b) ¿Cuántas hijas tiene Manolo?
- (c) ¿Dónde viven las hijas de Manolo?
- (d) ¿Qué excusa le da Fernando a Manolo para poder quedarse en su casa?
- (e) ¿En qué trabaja Juanito?
- (f) ¿Qué fiesta están celebrando en el pueblo?
- (g) ¿Por qué el amor que Fernando siente por Violeta es imposible?
- (h) Una vez que se casen Rocío y Juanito, ¿dónde quiere Doña Asun que vayan de luna de miel?
- (i) ¿En qué trabajaba el marido de Clara?
- (j) ¿Dónde ha tenido éxito Amalia cantando?
- (k) ¿Qué van a celebrar después de las noticias que ha dado Rocío?
  - (k.1) La llegada de la monarquía de los Borbones.
  - (k.2) La boda de Rocío y Juanito.
  - (k.3) La llegada de la Segunda República.

**3. Vocabulario.** Relaciona cada palabra de la columna de la izquierda con su explicación a la derecha.

- |                |                                                     |
|----------------|-----------------------------------------------------|
| (a) Matrimonio | (1) Cerdo (animal). Hombre con malas intenciones.   |
| (b) Heladero   | (2) Bebida parecida a la limonada.                  |
| (c) Insomnio   | (3) Reunión.                                        |
| (d) Cebollo    | (4) Opereta típica de España.                       |
| (e) Gaseosa    | (5) Situación en la que dos personas están casadas. |

- |              |                                                          |
|--------------|----------------------------------------------------------|
| (f) Canalla  | (6) Tonto, imbécil, estúpido.                            |
| (g) Mitin    | (7) Incapacidad para dormir.                             |
| (h) Gorrino  | (8) Lugar para hacer hielo.                              |
| (i) Majadero | (9) Hombre que busca sexo y aprovecharse de las mujeres. |
| (j) Zarzuela | (10) Hombre simple, estúpido.                            |

#### 4. Relaciona a los personajes con su descripción:

- |            |                                  |
|------------|----------------------------------|
| Clara      | • No quiere casarse con Juanito. |
| Violeta    | • Cocina muy bien.               |
| Rocío      | • Es un sacerdote republicano.   |
| Luz        | • Es el amante de Amalia.        |
| Don Manolo | • Es profundamente católica.     |
| Fernando   | • Está enamorada de Fernando.    |
| Juanito    | • Es la esposa de Manolo.        |
| Doña Asun  | • Es viuda.                      |
| Don Luis   | • Es lesbiana.                   |
| Amalia     | • Está enamorado de Rocío.       |
| Danglard   | • Es pintor.                     |

#### 5. Tu opinión.

- 1) ¿Piensas que Fernando realmente quiere a Luz?
- 2) ¿Qué crees que Fernando siente o sintió por las otras tres hermanas?
- 3) ¿Cuál es tu personaje favorito de la película? ¿Por qué? Da al menos cuatro razones y justifícalas.
- 4) *Belle Époque* es una de las cinco películas españolas que ha ganado un Óscar de la academia de Hollywood. ¿Sabes cuáles son las otras cuatro? ¿Has visto alguna? ¿Cuál de ellas ganó un Óscar al mejor guión original?

#### Texto 2

Tras haber visto la película, lee el siguiente texto y haz los ejercicios propuestos:

#### **El golpe de Estado contra la legitimidad de la República es declarado ilegal**

El **golpe de Estado de 1936** es un tema que lo tengo vivo en la memoria. Mis padres y todos los miembros de la familia que vivieron aquellos acontecimientos han fallecido. A mi abuela la mataron las balas de Franco en un paredón en Toledo. En estos días,

el **comienzo de la Guerra Civil** ha adquirido actualidad, por el **Debate del Estado de la Nación** y la aprobación de la **Ley de Memoria Democrática**, que condena el golpe de Estado perpetrado contra la legitimidad democrática de la República y la posterior dictadura franquista, que declara ilegal. Este término se ha añadido para referirse también a todas las condenas y sanciones producidas por razones políticas, ideológicas, de conciencia o de creencia religiosa y que, hasta ahora, el texto solo calificaba de nulas. Igualmente, los tribunales, órganos franquistas y todas sus resoluciones son proclamados ilegales y no solo ilegítimos.

Las derechas se rearmen ante este golpe de estado. El presidente del PP, **Núñez Feijóo**, se ha comprometido a **derogar** la Ley de Memoria Democrática, en nombre de la mayoría de los vascos y de los españoles, no solo con los votos del PP y de otros grupos, sino también con los del próximo Partido Socialista Obrero Español para juntos restablecer la memoria y la justicia. La promesa de Feijóo cuenta con el apoyo de quienes aman a Benito Mussolini y adoran a Francisco Franco, como lo han manifestado frente al Congreso de los Diputados, y que preparan actos y misas de exaltación del golpe de estado del 18 de julio.

En esta ocasión voy a recoger las reflexiones que hacía en 2014 en el desaparecido *Cuarto Poder*, con el título 'Un país que pierde la memoria termina perdiendo la dignidad', en el que hago un ejercicio de memoria histórica sobre aquel golpe fascista, que, habiendo cumplido **86 años**, todavía hay efectos que siguen vivos. Quiero hacer memoria sobre lo que significó el golpe de estado del **18 de julio de 1936** y sobre lo que los golpistas pretendieron con su acción, que **sumió** a los españoles en una guerra civil de tres años y, con la victoria de los llamados nacionales, en una dictadura que duró más de cuarenta. Hoy, algunos quieren volver a esos años negros. La conspiración militar se puso en marcha nada más formarse el **gobierno de Azaña**, tras la victoria del Frente Popular. En la calle estaba cantado, en los despachos era conocido y los cuarteles eran hervideros de conspiradores. Al gobierno le llegaron noticias sobre lo que se estaba tramando y no actuó con la contundencia debida contra la conspiración. Algunas de las razones para este exceso de confianza pudieron ser una errónea valoración política o la falta de ánimo y valor para abordar la situación, lo que produjo a la tragedia.

El golpe de Estado se dio **contra la legitimidad de la República**. Políticamente fue antidemocrático; jurídicamente, anticonstitucional; socialmente, conservador y tradicionalista; espiritualmente, clerical; ideológicamente, totalitario; económicamente, capitalista; militarmente, absolutista; y moralmente, inhumano. El plan abarcaba todos los sectores y actividades. Comprendía una acción de fuerza militar, desde diferentes puntos de **España y África**; una colaboración religiosa y una acción social, que debía poner en juego a la banca, la **judicatura**, la industria, y a grupos políticos de acción violenta. El directorio del general Mola, coordinaría todos los recursos a su alcance: fuerzas militares, ayuda diplomática, financiera, armamento y personal voluntario. El libro *Los mitos del 18 de Julio*, coordinado por Francisco Sánchez Pérez, viene a dar respuesta al revisionismo histórico que hace la derecha, para descalificar a la República y legitimar la rebelión. Según las tesis que defienden sus autores, el brazo ejecutor del golpe fueron los militares

desleales a su juramento en defensa de la República y los civiles que tenían un papel fundamental para que triunfase. Estaban implicados: militares desleales, falangistas, monárquicos, la derecha conservadora más reaccionaria y la iglesia católica, que habían oprimido al pueblo durante siglos. No fue un golpe doméstico, sino que contó con **la Italia fascista**, que jugó un papel determinante para el triunfo del golpe, vendiendo y suministrando armas, antes y después del mismo. La fecha de inicio del golpe de Estado nada tuvo que ver con el **asesinato de Calvo Sotelo**. Todo estaba previsto con antelación, ligado a los contratos de compra de armas y al apoyo italiano prometido. En el diseño del plan director no estaba prevista la defensa de la iglesia y del catolicismo, ni era un objetivo de motivación. El golpe tampoco pretendía acabar con ninguna **insurrección** armada en marcha, porque no la había, sino eliminar las reformas abordadas durante el primer bienio republicano (agraria, laboral, militar y de la enseñanza) y defender la unidad de España.

**Ninguna organización republicana u obrera tenía el propósito de subvertir el orden constitucional** en la primavera de 1936, porque o no querían o no podían. Tampoco había en marcha ninguna intervención de la URSS en España. La política de Stalin, desde 1925, no era de expansión, sino de socialismo en un solo país, en la URSS. Antes del golpe, no había un Estado de violencia revolucionaria o de terror rojo, no había ninguna dinámica de exterminio ni de liquidación de los enemigos de clase y no se asesinaba a las gentes de orden. El número de empresarios y propietarios asesinados en los meses anteriores al 18 de julio es mínimo, y tampoco se dio muerte a ningún religioso. La República **no fue un fracaso** que conducía inexorablemente a una guerra, sino que fue destruida por un golpe militar, con la connivencia de un país extranjero y que, al no triunfar en buena parte del territorio y en Madrid, se encaminó de forma irremediable a una guerra civil. Fue la sublevación lo que colapsó la administración republicana. La República, durante la guerra, tuvo que enfrentarse a una parte de la izquierda obrera, que entendía que la democracia era irreconciliable con el capitalismo, temiendo que se entregase, pacíficamente, al fascismo, como había sucedido en toda Europa.

La pretensión de cada grupo social y **estamento** rebelde era la **defensa de sus propios intereses**: la aristocracia pretendía la conservación del rango y los privilegios; los capitalistas, la libertad de explotación de los trabajadores y la defensa a ultranza de la propiedad; la iglesia, la anulación de las disposiciones que habían mermado sus fueros; los terratenientes e industriales, impedir la reforma agraria y la intervención obrera en las empresas; la prensa de derechas, el derecho a crear opinión y defender el negocio; los militares, profesionales, burócratas y burgueses, la restauración de un orden rígido y autoritario que respetase el escalafón, el grado, la antigüedad y las **prebendas**. Los vencedores establecieron una dictadura para perpetuar esos intereses y la mantuvieron mediante la represión y la violación de los derechos humanos.

Mientras los tribunales argentinos siguen investigando los delitos de lesa humanidad cometidos durante la guerra y la dictadura franquista, en España se ha venido poniendo trabas al juicio internacional, al alegar la prescripción de los delitos. Los desaparecidos del franquismo, según la Plataforma de Víctimas de Desapariciones Forzadas, fueron

140.000 personas, entre víctimas de la guerra civil y de la dictadura. A finales del pasado año, la Audiencia Nacional tenía abiertos 143.353 expedientes sobre desapariciones. Hay cuerpos que siguen enterrados en 2.000 fosas comunes sin abrir, en las cunetas de las carreteras y en las catacumbas del Valle de los Caídos. Feijóo y el PP han vuelto a **instrumentalizar y a manipular a algunas de las víctimas del terrorismo de ETA**, posicionándose en contra de las víctimas de la Guerra y del franquismo, con la pretensión de enfrentar a unas y a otras. Los conservadores se esconden tras las víctimas del terrorismo para justificar los crímenes de la dictadura franquista. La Ley de Memoria Democrática trata de reconocer, **resarcir** y reparar a las víctimas de la dictadura y la Guerra, dotarlas de memoria, dignidad y justicia como a las víctimas de ETA. Pretende que el Estado se haga responsable de exhumar los restos de los miles de personas que aún están en las cunetas y en las fosas comunes, para que sus familias puedan honrarles y cerrar esos miles de heridas abiertas.

Bienvenida sea la **Ley de Memoria Democrática**. Soy víctima de la guerra civil que comenzó el 18 de julio, provocada por Franco contra la legitimidad democrática de la República. No quiero terminar esta reflexión sin recordar a mi abuela Antonia Arrogante fusilada en Toledo. Vivía en el Callejón de los Niños Hermosos, en la judería toledana. No se celebró juicio ni se declaró sentencia de muerte antes del "paseo" criminal. Oigo las botas contra el empedrado, los gritos y empujones, los culatazos de los fusiles sobre su espalda. Veo su cara perpleja y asustada. Oigo el sonido seco de las descargas de los fusiles y el de los tiros de gracia junto a un paredón en la vega del Tajo. El golpe de Estado del 18 de julio fue una **acción de intereses creados**, para la restauración de privilegios y prebendas; encubierto en ideales religiosos, sociales y políticos. Los vencedores de la guerra establecieron una dictadura para **perpetuar** esos intereses creados y la mantuvieron con la violación de derechos humanos y sobre los crímenes cometidos bajo la dictadura franquista. Ahora, la Ley de Memoria Histórica considera ilegales la guerra y el franquismo.

Texto adaptado de *El País*, 16/07/2022

## **Ejercicios**

### **1. Responde con tus propias palabras a las siguientes preguntas:**

- (a) En tu opinión, ¿qué ideología tiene el autor del texto? Justifica tu respuesta con tres ejemplos sacados del mismo.
- (b) Según el texto, ¿qué grupos sociales se unieron contra el gobierno de la República?
- (c) ¿A qué o a quién se refiere el autor cuando dice: "En la calle estaba cantado, en los despachos era conocido y los cuarteles eran hervideros de conspiradores"?

- (d) ¿De qué acusa el autor del texto al gobierno republicano?
  - (e) ¿Qué papel tuvieron otras naciones en el golpe de estado y la posterior guerra civil, según el texto?
  - (f) ¿A qué o a quién se refiere “del mismo” en la oración “**la Italia fascista**, que jugó un papel determinante para el triunfo del golpe, vendiendo y suministrando armas, antes y después del mismo”?
  - (g) Según el texto, ¿de qué manera utiliza el PP ETA y la Guerra Civil?
  - (h) ¿De qué forma el golpe de estado influyó en la vida del autor del texto?
2. **Busca los antónimos de todos los adjetivos de este párrafo:** “Políticamente fue antidemocrático; jurídicamente, anticonstitucional; socialmente, conservador y tradicionalista; espiritualmente, clerical; ideológicamente, totalitario; económicamente, capitalista; militarmente, absolutista; y moralmente, inhumano.”
3. **Busca en el texto los sinónimos de las siguientes palabras o expresiones que aparecen en negrita:**
- |                 |                   |
|-----------------|-------------------|
| (a) eternizar   | (e) levantamiento |
| (b) indemnizar  | (f) magistratura  |
| (c) inmunidades | (g) metió         |
| (d) jerarquía   |                   |
4. **Explica con tus propias palabras el significado de las siguientes expresiones:**
- (a) esos años negros
  - (b) hervideros de conspiradores
  - (c) se ha venido poniendo trabas
5. **Reescribe las siguientes oraciones de modo que evites la voz pasiva o el gerundio:**
- (a) Igualmente, los tribunales, órganos franquistas y todas sus resoluciones son proclamados ilegales.
  - (b) ... sobre aquel golpe fascista, que, habiendo cumplido **86 años**, todavía hay efectos que siguen vivos.
  - (c) ... con **la Italia fascista**, que jugó un papel determinante para el triunfo del golpe, vendiendo y suministrando armas, antes y después del mismo.
  - (d) La República **no fue un fracaso** que conducía inexorablemente a una guerra, sino que fue destruida por un golpe militar.
  - (e) ... la izquierda obrera (...) entendía que la democracia era irreconciliable con el capitalismo, temiendo que se entregase, pacíficamente, al fascismo.



(f) Feijóo y el PP han vuelto a **instrumentalizar y a manipular a algunas de las víctimas del terrorismo de ETA**, posicionándose en contra de las víctimas de la Guerra y del franquismo.

6. **Observa la nube de palabras que tienes aquí debajo**, relacionada con la Memoria Histórica y escribe un breve párrafo (no más de 200 palabras) sobre la Guerra Civil en la que uses todas las palabras de la nube.

## ¿Qué palabras relacionas con la Memoria Histórica?



7. **Busca información sobre la Segunda República y completa el siguiente cuadro:**

|                                                                                     |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Fecha exacta del comienzo de la Segunda República                                   |  |
| Número de gobiernos de la Segunda República                                         |  |
| ¿Qué papel tuvo Niceto Alcalá Zamora en la Segunda República?                       |  |
| Nombra cuatro mujeres que fueron políticamente activas durante la Segunda República |  |
| ¿Qué era la ORGA?                                                                   |  |
| Tres tipos de reformas que llevó a cabo el primer gobierno de la Segunda República  |  |
| ¿Qué papel tiene el pueblo de Casas Viejas en la Segunda República?                 |  |
| ¿Qué suceso ocurrió en octubre de 1934?                                             |  |

|                                                                                          |  |
|------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| ¿En qué consistió el escándalo del "estraperlo"?                                         |  |
| El papel que tuvo Santiago Casares Quiroga en el tercer gobierno de la Segunda República |  |

### **Filmografía recomendada**

La Segunda República es un tema apasionante. Sin ella no se puede entender la Guerra Civil o la dictadura de Franco. Tampoco se puede entender la España contemporánea. Por ejemplo, la idea de las actuales comunidades autónomas parte de las autonomías regionales en la Segunda República. Si te interesa el tema, aquí tienes películas y libros sobre el tema.

*La plaza del diamante* (serie de TV) (Francesc Betriu, 1982)

*Las bicicletas son para el verano* (Jaime Chávarri, 1984)

*¡Ay, Carmela!* (Carlos Saura, 1991)

*La lengua de las mariposas* (José Luis Cuerda, 1999)

*Clara Campoamor, la mujer olvidada* (película de TV) (Laura Mañá, 2011)

### **Bibliografía recomendada**

Gil Pecharromán, J. (2016). *La Segunda República*. Biblioteca Nueva.

González Calleja, E. (2011). *Contrarrevolucionarios. Radicalización violenta de las derechas durante la Segunda República*. Alianza Editorial.

Jackson, G. (2005). *La República española y la guerra civil*. Planeta.

Pla, J. (2006). *La Segunda República Española*. Destino.

Sánchez Pérez, F. (2013). *Los mitos del 18 de julio*. Editorial Crítica.

Payne, S. P. (1995). *La primera democracia española. La Segunda República, 1931-1936*. Paidós.

Payne, S. P. (2005). *El colapso de la República*. Madrid: La Esfera de los Libros.

Paul Preston (1986). *La destrucción de la democracia en España. Reforma, reacción y revolución en la Segunda República*. Alianza Universidad.

Tuñón de Lara, M. (1976). *La II República*. Siglo XXI.

Tusell, J. (1982). *Las Constituyentes de 1931: unas elecciones de transición*. CIS.

VV. AA. (2015). *La Segunda República Española*. Pasado & Presente.

## RESEÑAS

**Juan Carandell Rojo**

jcarandellorojo@gmail.com

***Proyecto Lingüístico de Centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar de Santiago Fabregat Barrios***

*Proyecto Lingüístico de Centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar* de Santiago Fabregat analiza una de las iniciativas educativas más ambiciosas de los últimos tiempos en Andalucía. En este volumen, el autor no solo detalla con claridad el nacimiento de este proyecto, sino que al mismo tiempo ofrece una serie de recomendaciones para todos aquellos expertos en educación que, interesados en esta iniciativa, deseen diseñar planes o proyectos para sus centros o bien adoptar parcialmente algunas de las medidas apuntadas en el volumen.

La obra, que se divide en un total de diez capítulos acompañados de un glosario una relación de siglas, analiza los procesos de diseño e implantación del PLC, amén de aportar en los dos primeros capítulos un excelente marco teórico sobre el PLC y la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) que sustentan toda la praxis desarrollada.

Con respecto a la planificación y diseño del PLC, el escritor enfatiza que un buen proyecto lingüístico debe atender no solo las necesidades de los estudiantes, sino también las de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias del alumnado y a los propios docentes. Para estos últimos la formación será crucial en cada una de las etapas de implementación del PLC, ya que de práctica educativa y grado de implicación en la iniciativa dependerá en gran medida el éxito del proyecto. Este último aspecto es esencial habida cuenta de que el PLC, tal como apunta Fabregat, demanda no solo el compromiso de aquellos docentes pertenecientes a las áreas lingüísticas, sino de todo el profesorado en su conjunto, pues se trata de trabajar la CCL del alumnado desde una perspectiva interdisciplinar, conjunta y basada en el enfoque comunicativo.

El diseño del PLC debe además contemplar un conjunto de líneas muy diversas que Fabregat analiza en los capítulos del cuatro al 9: la normalización lingüística, el establecimiento de un mapa de géneros discursivos comunes a todas las asignaturas, la promoción del trabajo de la lengua oral en el aula, la integración del Proyecto Lector entre las actividades del PLC, la escritura como parte integral del currículo y las ventajas de la biblioteca escolar como recurso en el desarrollo de las destrezas comunicativas en relación con el hábito lector. Todas estas líneas implican una especial concepción

de la vida escolar como motor de avance y de cambio en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, al mismo tiempo que afectan sobremanera al funcionamiento interno de los centros educativos que suman al proyecto.

Finalmente, el autor dedica el último capítulo a evaluar las oportunidades que ofrece el PLC y definir los posibles inconvenientes a los que se enfrenta con frecuencia esta iniciativa educativa: la inestabilidad de las plantillas docentes, la cada vez mayor heterogeneidad del alumnado, la falta de compromiso del profesorado de las áreas no lingüísticas o de las familias, la escasez de recursos y de formación del profesorado, entre otras, son solo algunos de los retos que pueden afectar a la implementación y desarrollo del PLC.

Y todo lo anterior expresado en un lenguaje sencillo y conciso, acompañado de tablas, esquemas y resúmenes que facilitan la comprensión del lector y que definen algunos de los conceptos más complejos.

En definitiva, *Proyecto Lingüístico de Centro. Cómo abordar la mejora de las habilidades comunicativas desde la institución escolar* de Santiago Fabregat Barrios es un libro orientado para todos los docentes, sin importar la materia que impartan, así como para cualquier experto en educación interesado en conocer el funcionamiento de proyectos tan ambiciosos como el que nos ocupa.