

PUNTUACIÓN QUE SE OTORGARÁ A ESTE EJERCICIO: (véanse las distintas partes del examen)

TEXTO A

5 El curso pasado conocí en un instituto a un joven lector que no leía los libros que le mandaban sus profesores, sino que prefería pintarlos. Con gruesos rotuladores negros dibujaba figuras geométricas sobre las líneas paralelas de las páginas. Sin embargo, venía a enseñarme el primer libro que no había pintado en su vida. Por una vez, le había parecido más interesante leer que pintar. Y al hacerlo había descubierto el placer de la lectura. Me emociona haber asistido de este modo al nacimiento de un lector.

10 La mayoría de gente que reconoce no leer dice que es por falta de tiempo. Tal vez sea verdad. Tal vez es la vida la que nos está dejando sin tiempo. El estilo de vida que hemos elegido, rodeados de pantallas, ruidos y prisas. Para leer es necesario tiempo y silencio, dos bienes escasos. Es necesario alejarse del teléfono móvil, ponerlo en modo avión, ignorar sus mil alarmas y notificaciones. Poder prescindir del maldito aparatito en los tiempos que corren también es un lujo.

15 Una de las razones por las que siempre he adorado leer es porque los libros me permiten dejar de ser yo durante un rato. A través de las páginas de una buena novela puedo convertirme en otra persona. Sentir y vivir como ella. Algunas veces les cuento este secreto mío a los adolescentes. Les digo que en los libros está todo lo que necesitan saber. Lo bueno y también lo malo. Cualquier cosa del ser humano que les aterrorice o les fascine, porque leer es, sobre todo, un viaje al corazón de nuestras propias tinieblas.

Ojalá el curso que viene haya muchos alumnos que decidan leer sus libros en lugar de pintarlos.

TEXTO B

5 Hasta el siglo XIX, el escaño era un mueble común en las casas españolas: un asiento con capacidad para tres o cuatro personas, que se colocaba frecuentemente en la cocina y servía para estar junto a otros al calor de la lumbre. En vísperas de elecciones, la palabra escaño vuelve a hacerse común en nuestro vocabulario. Nuestros votos se convertirán en esos asientos llamados escaños que ocuparán los políticos de las listas más votadas. Y aun cuando ya los asientos en las dos Cámaras no sean propiamente escaños, como lo eran en los antiguos concejos, sino cómodos asientos con ruedas, seguiremos nombrándolos con el vocablo que originalmente tuvieron. Esa palabra nos resume a nosotros como ciudadanos de una democracia: en una minúscula proporción, una parte de todo escaño es de cada votante que introduce su voto. Por eso, y tirando de lo que una palabra nos puede decir de sí misma y de su vividura, podemos resumir la suma de deberes de quienes nos representan.

10 Ha de recordar quien ocupe un escaño que ese asiento se pensó para varios, que estaba pensado para un uso compartido, para trabajar codo con codo. Los anunciados y nunca logrados acuerdos de Estado en materias muy sensibles solo se logran si quienes ocupan un escaño empiezan a pensar que su asiento individual es, por etimología de la palabra pero sobre todo por lo que implica ser político, un asiento para compartir; que si hablamos de escaño es porque quien tiene un asiento en las Cortes Generales no ha de comportarse como sentado en poltrona o en silla individual sino en el puesto que nuestros hablantes de otro tiempo usaron para compartir ideas ante el fuego. Antes de ocuparlo, siéntese a reflexionar.

PREGUNTAS

1. Conteste a UNA de estas dos cuestiones (1 punto):

- a) Determine el tema del texto A y la opinión manifestada por su autor/a.
- b) Determine el tema del texto B y la opinión manifestada por su autor/a.

2. Conteste a UNA de estas dos cuestiones (1 punto):

- a) ¿Qué quiere decir el autor/a del texto A cuando dice que *leer es un viaje al corazón de nuestras propias tinieblas*? (línea 15)
- b) La palabra *vividura* que usa el autor/a del texto B en la línea 9 no aparece en el *Diccionario de la Lengua Española*. Reflexione sobre cómo se ha formado este neologismo y comente lo que cree que significa.

3. Realice UNO de estos dos comentarios lingüísticos dirigidos (2 puntos):

- a) Comente la estructura argumentativa del texto A.
- b) En el texto B, ¿cuál es la intención comunicativa del emisor? Relaciónela con el género textual utilizado y sus características lingüísticas más importantes.

4. Análisis sintáctico de UNA de las siguientes oraciones (1,5 puntos):

- a) *El curso pasado conocí en un instituto a un joven lector que no leía los libros que le mandaban sus profesores.*
- b) *Ha de recordar quien ocupe un escaño que ese asiento se pensó para varios, que estaba pensado para un uso compartido.*

5. Conteste a UNA de las siguientes opciones DE MANERA RAZONADA (1,5 puntos):

- a) Construya una oración que tenga una oración subordinada como sujeto y otra oración subordinada como complemento directo.
- b) Explique las diferencias entre estas dos construcciones que forman un par mínimo: *A través de las páginas de una buena novela puedo convertirme en otra persona / A través de las páginas de una buena novela puedo imaginarme en otra persona.*
- c) En la oración *Nuestros votos se convertirán en esos asientos llamados escaños*, ¿cuál es la función de *en esos asientos llamados escaños*? a) Complemento Circunstancial; b) Complemento de Régimen (Preposicional o Suplemento).
- d) Explique las diferencias entre estas dos construcciones que forman un par mínimo: *Podemos resumir la suma de deberes de quienes nos representan / Podemos resumir la suma de deberes a quienes nos representan.*

6. Conteste a UNA de las dos siguientes opciones (1,5 puntos):

- a) **INDIQUE** en un par de líneas A QUÉ SE REFIERE Asel en el siguiente pasaje cuando alude a *volver a la Fundación*. A continuación, **PONGA EN RELACIÓN EL PASAJE** con el epígrafe «La realidad y la apariencia en *La Fundación*» (1,5 puntos):

TOMÁS.- ¿Nunca te has preguntado si todo esto es... real?

ASEL.- ¿La cárcel?

TOMÁS.- Sí.

ASEL.- ¿Quieres volver a la Fundación?

TOMÁS.- Ya sé que no era real. Pero me pregunto si el resto del mundo lo es más... También a los de fuera se les esfuma de pronto el televisor, o el vaso que querían beber (...) Y siguen creyendo, sin embargo, en su confortable Fundación... Y alguna vez, desde lejos, verán este edificio y no se dirán: es una cárcel. Dirán: parece una Fundación... Y pasarán de largo.

- b) **Indique A QUÉ MOMENTO** de *Los santos inocentes* corresponde el siguiente pasaje. A continuación, **DESARROLLE** el epígrafe «Los grandes temas (justicia e injusticia, maldad e inocencia) en *Los santos inocentes*» (1,5 puntos):

milana bonita, milana bonita,
repetía, mientras el pájaro se le iba quedando rígido entre los dedos y, cuando notó que aquello ya no era un cuerpo sino un objeto inanimado, el Azarías (...) le dijo a la Régula (...),
¿oyes, Régula?, la Niña Chica llora porque el señorito me ha matado a la milana,
mas a la tarde, cuando el señorito Iván pasó a recogerle, el Azarías parecía otro (...) y cargó la jaula con los palomos ciegos, el hacha y el balancín y una sogá doble grueso que la de la mañana

7. Conteste a UNA de las siguientes opciones (1,5 puntos):

- a) Desarrolle el siguiente epígrafe:
El teatro de Federico García Lorca: las tragedias.
- b) Desarrolle UNO de los dos epígrafes siguientes:
Algunas calas en la novela de la España democrática.
Cuento y microrrelato en la España democrática: un panorama.

CRITERIOS ESPECÍFICOS DE CORRECCIÓN

Consideraciones generales

La prueba tiene como objetivo fundamental la valoración de las habilidades del alumno en el análisis y caracterización de un texto en lengua española, así como su conocimiento de autores y textos significativos de la literatura española del siglo XX. Debe permitir juzgar la capacidad del alumno para comprender el texto (preguntas 1, 2 y 3), a través de concretar el tema y opinión del autor, comentar el significado no literal de un fragmento concreto y de realizar el comentario del aspecto específico planteado (su estructura argumentativa, sus mecanismos de cohesión o la intención comunicativa del emisor). Asimismo, debe permitir valorar la preparación para el análisis y comentario sintácticos (preguntas 4 y 5). Por otra parte, la prueba debe reflejar la comprensión y contextualización histórico-literaria que el alumno ha alcanzado a partir de las lecturas programadas en la materia (preguntas 6 y 7).

En relación con la pregunta 1, se espera que el estudiante reconozca el tema del que trata el texto y la opinión del autor, tan matizada como resulte pertinente. Se recomienda contestar de forma breve y precisa. En la pregunta 2 el estudiante debe explicar, del modo más claro posible, el significado no literal del fragmento seleccionado. Se apreciará que identifique, en su caso, el tipo de significado (una metáfora, una ironía, una hipérbole) y que lo comente sin parafrasear el texto. Por lo que respecta a la pregunta 3, se ha intentado ofrecer en las «Consideraciones específicas» una amplia gama de posibilidades de respuesta. No obstante, no es en absoluto necesario, ni quizá esperable, que el alumno dé cuenta de todos los aspectos señalados y el estudiante podrá tener la nota máxima justificando su respuesta de otro modo, siempre que sea adecuado. En la pregunta 4, se espera que el alumno presente la estructura jerárquica de la oración y que domine una terminología coherente. En las «Consideraciones específicas» se propone una segmentación de la oración, con la puntuación correspondiente a cada elemento. Por lo que respecta a la pregunta 5, se espera una respuesta razonada, atendiendo tanto al significado como a la estructura.

En relación con la pregunta 6, no debe olvidarse que tiene como objetivo valorar el grado de comprensión de las lecturas, y como tal deberá ser puntuada. Se proponen, pues, cuestiones a las que los alumnos pueden contestar si conocen los textos, incluso aquellas que versan sobre lecturas que han sido trabajadas en clase en las ya lejanas fechas de comienzos de curso. De todos modos, el corrector tendrá presente esta última circunstancia a la hora de calificar las posibles imprecisiones y lagunas que pueda manifestar la respuesta. Tanto para esta pregunta como para la siguiente (pregunta 7), referida a los contenidos teóricos de literatura española, las «Consideraciones específicas» son simplemente orientativas. Nótese que las indicaciones allí presentes constituyen meras líneas y vías posibles de respuesta, y que el alumno probablemente podrá tan solo atender a alguna de ellas, dadas las limitaciones de tiempo de la prueba. Por el mismo motivo, no se penalizará a aquellos estudiantes que respondan con ideas o planteamientos distintos de los aquí propuestos, siempre que tengan relación con la pregunta y resulten pertinentes. Sin perjuicio de todo ello, habrá de valorarse de manera especial la capacidad del alumno para aportar un panorama coherente, equilibrado y armónico del conjunto del epígrafe planteado, por encima de una respuesta excesivamente parcial o limitada a un aspecto demasiado específico.

El ejercicio debe puntuarse de la forma más homogénea posible: corríjase, por favor, cada pregunta de forma singularizada, atendiendo a la escala de puntos que le corresponde (de 0 a 1, en las preguntas 1 y 2; de 0 a 2, en la pregunta 3; y de 0 a 1,5 puntos, en las preguntas 4, 5, 6 y 7), sin olvidar que todas las preguntas deben ser juzgadas también en función del uso correcto del lenguaje, tanto desde el punto de vista de la precisión léxica como desde el punto de vista de la coherencia, la concatenación lógica y la expresión ordenada de las ideas. Por los errores ortográficos, la falta de limpieza en la presentación y la redacción defectuosa podrá bajarse la calificación hasta un punto. Del mismo modo, un ejercicio bien presentado, con una adecuada expresión lingüística –buena vertebración de las ideas, precisión en el vocabulario, correcta puntuación, etc.–, podrá ser bonificado con hasta un punto en la calificación final. Ha de justificarse siempre cualquier penalización o bonificación, con indicación expresa en el ejercicio, en el momento de corregir.

Excepcionalmente, la prueba propone en el presente curso 2019-2020 en primer lugar los dos textos (A y B) y a continuación la serie de las siete preguntas. En el interior de cada pregunta, el estudiante habrá de elegir una de las dos opciones propuestas, con excepción de la pregunta 5, en la que habrá de elegir una entre las cuatro planteadas. Si en alguna pregunta el estudiante responde a más de una de las opciones, el corrector tan solo calificará la respuesta a la primera de ellas. En el interior de las preguntas 1 a 4, la opción a) remite al texto A, y la opción b) al texto B. El alumno podrá elegir libremente, en cada pregunta, la opción

a la que desee responder. Es decir, ni en las preguntas de Lengua (1 a 5) ni en las de Literatura (6 y 7), la elección de una determinada opción en una determinada pregunta condiciona la elección en cualquiera de las restantes preguntas. El corrector habrá de tener en cuenta, además, las especiales circunstancias que han concurrido en la preparación de la materia por parte de los estudiantes en el presente curso.

Consideraciones específicas

PREGUNTA 1 (1 punto)

Opción a)

El tema del texto es el valor de la lectura. El autor/a considera que en estos tiempos es difícil encontrar el tiempo y la calma para leer pero que es muy recomendable.

Opción b)

El tema del texto es el modo en el que debe actuar el que asume un escaño en el Parlamento. La opinión del autor/a es que debe mantener un espíritu dialogante y abierto al pacto y no olvidar que representa a los ciudadanos.

PREGUNTA 2 (1 punto)

Opción a)

En la expresión *un viaje al corazón de nuestras propias tinieblas* tenemos tres metáforas en una: (i) la metáfora del viaje para hablar de una reflexión está basada en que la reflexión tiene muchas características del viaje (aventura, descubrimiento, cambio...); (ii) la metáfora del corazón como la parte más interna e importante de algo (el corazón es un órgano interno e importante); y (iii) la metáfora de las tinieblas o la oscuridad para referirnos a los miedos, que está basada en que la falta de luz representa lo desconocido. No es necesario una respuesta completa para obtener el punto. Lo que se le pide al alumno es que vea alguna(s) de estas metáforas y la(s) explique adecuadamente.

Opción b)

El autor utiliza el neologismo *vividura* para expresar todo lo que la palabra ha recogido a lo largo de su historia y la hace única. Es un nombre que se forma a partir del verbo *vivir* y el sufijo *-dura* (*morder* > *mordedura*, *soldar* > *soldadura* ... *vivir* > *vividura*).

ATENCIÓN. En esta opción, una respuesta parcial (explicar solo el significado o solo su formación morfológica) tendrá una calificación parcial.

PREGUNTA 3 (2 puntos)

Opción a)

Se espera que el alumno ofrezca una caracterización de la estructura argumentativa del texto. A continuación se enumeran los aspectos más relevantes de la misma. Recuérdese, no obstante, que lo esencial es que sepa encontrar la tesis, que detecte algunos argumentos y contrargumentos (no aspiramos a que sean todos) y que sea coherente en su explicación.

El texto está dividido en tres párrafos y una frase final: en el primero se presenta el tema del texto (la lectura) a través de una anécdota concreta: un chico que no le interesaba la lectura, pero la descubrió con un libro en concreto. En la última frase se presenta de algún modo la tesis del artículo: leer es muy interesante. El segundo párrafo presenta una serie de contrargumentos que el autor/a acepta (para leer es necesario contar con unas condiciones que no siempre tenemos). En el tercero se desarrollan los principales argumentos a favor (desarrollando los beneficios de la lectura). En la frase final se vuelve a la anécdota del principio con el deseo de que se generalice su ejemplo.

Así, el texto comienza con un párrafo en el que, a través de una anécdota, se desarrolla la estructura del texto: presenta un chico al que no le gusta leer y, al describirnoslo anticipa el siguiente párrafo en el que da argumentos contrarios a la lectura (no le gusta, prefiere dibujar). Además, la lectura se presenta como obligación. Al final de la línea tres, el marcador *sin embargo* introduce a la segunda parte del párrafo, antesala de lo que será el tercer párrafo. En ella, se presentan los argumentos a favor de la lectura. Aquí se presenta como un placer. Hay dos recursos que hacen que los argumentos venzan a los contrargumentos: el primero es el orden de aparición y el marcador *sin embargo* (1 *sin embargo* 2 hace que argumentativamente venza 2); el segundo es utilizar verbos como *descubrir*, que presuponen que antes estaba equivocado y ahora no. El párrafo termina con una oración muy emocional en la que se remarca la tesis del artículo (la bondad de la lectura). Esta frase parece anteceder a la frase final del texto.

En el segundo párrafo se presentan los contrargumentos: para leer hace falta tiempo, silencio y alejarse de los móviles y nada de esto es sencillo. En cierta medida, el autor/a acepta estos contrargumentos, pero con

matices: en primer lugar, por el uso continuado de *tal vez*. Pero también porque habla de reconocer que no lee, presentando no leer como una de las características de las que alguien no estaría orgulloso.

En el tercer párrafo el autor/a presenta tres argumentos a favor de leer: que puedes ser otra persona, que es fuente de conocimiento y que te permite conocerte a ti mismo. Este párrafo, a diferencia del anterior, no presenta ninguna expresión que limite lo que dice. Es más, el léxico empleado refuerza los argumentos (*adorar, siempre*). La frase que cierra el texto refuerza la tesis del artículo desde la emocionalidad: ojalá los jóvenes lean.

Opción b)

Se espera que el alumno comente las principales características del texto que reflejen la intención comunicativa del autor. Son aspectos relevantes de la misma los siguientes:

1. Estamos ante un texto expositivo-argumentativo, un artículo de opinión. En este caso, al menos superficialmente, parece que la intención del autor es convencer a los diputados de su punto de vista (función conativa o apelativa) y el lector del artículo aparece como un testigo de la argumentación. Así se explica la última frase en la que se insta a los diputados a pensar sobre su labor. No obstante, podemos considerar que en el fondo, este es un recurso para convencer a los lectores de cuál es la obligación de los que ocupan un escaño. De este modo, el verdadero destinatario de la función conativa sería el lector. Así se explica el uso constante de la primera persona del plural (por ejemplo: *nuestro vocabulario, nuestros votos*, líneas 3-4).

2. Como en todo artículo de opinión, es evidente la intención del autor/a de expresar su punto de vista desde una perspectiva original y propia. Desarrolla la función estética o poética por ejemplo, a través de una abundante adjetivación, de la elección de palabras muy evocadoras (*lumbre, concejo*) o de estructuras bipartitas (líneas 13-16), enumeraciones, etc.

3. Por otra parte, está claro que el autor aporta argumentos y datos objetivos (función denotativa, representativa o referencial del texto). Por ejemplo, que los escaños representan votos (líneas 7-8).

4. Por último, este texto destaca especialmente por la importancia del lenguaje: función metalingüística. El autor/a hace una reflexión sobre la etimología de *escaño* para defender el modo en el que los diputados deben realizar su trabajo.

PREGUNTA 4 (1,5 puntos)

Opción a)

Oración compleja con sujeto omitido. El núcleo del predicado es *conocí, el curso pasado* es un complemento circunstancial de tiempo, *en un instituto* es un circunstancial de lugar, *a un joven lector que no leía los libros que le mandaban sus profesores* es un complemento directo: (0,3 puntos)

El complemento directo es un SN introducido por una falsa preposición. Sin embargo, no se penalizará (porque formalmente no es un error) a quien lo analice como SP con preposición y SN como complemento o término de la preposición. El núcleo del SN es *lector* y presenta dos complementos: el adjetivo antepuesto (*joven*) y la oración subordinada de relativo (*que no leía los libros que le mandaban sus profesores*): (0,3 puntos)

La oración de relativo está introducida por un pronombre relativo (*que*), que funciona como sujeto. El resto de la oración (*no leía los libros que le mandaban sus profesores*) es el predicado: (0,3 puntos)

El núcleo verbal del predicado es *leía*. No es un modificador oracional, pero no se penalizará a quien lo analice como complemento circunstancial. El SN *los libros que le mandaban sus profesores* es un CD: (0,3 puntos)

El núcleo del complemento directo es *libros* y su complemento es otra oración de relativo (*que le mandaban sus profesores*). En ella, el sujeto está postpuesto (*sus profesores*), el núcleo del predicado es *mandaban*, que presenta un CD (*que*) y un complemento indirecto (*le*): (0,3 puntos).

Opción b)

Oración compleja con sujeto (*quien ocupe un escaño*) y predicado (*ha de recordar que ese asiento se pensó para varios, que estaba pensado para compartir*). La oración subordinada que tiene función de sujeto es una relativa libre (sin antecedente expreso). No se penalizará, sin embargo, que se diga que es una oración subordinada sustantiva o sustantivada: (0,3 puntos)

La oración subordinada de sujeto tiene un sujeto (el pronombre relativo *quien*) y un predicado (*ocupe un escaño*), formado por verbo y complemento directo: (0,3 puntos)

El predicado cuenta con un verbo perifrástico (ha de recordar) y dos oraciones de complemento directo yuxtapuestas (*que ese asiento se pensó para varios, que estaba pensado para compartir*). Ambas son oraciones completivas introducidas por una conjunción (*que*): (0,3 puntos)

La primera de las oraciones de complemento directo tiene un sujeto (*ese asiento*) y un predicado (*se pensó para varios*). Dicho predicado presenta una marca de pasiva refleja (*se*) y un complemento circunstancial de finalidad (*para varios*).

Otro posible análisis de esta oración es considerar el *se* como marca de impersonalidad, el sintagma nominal *ese asiento* como complemento directo y el SP como Complemento Circunstancial de Finalidad. No penalizar si se da este análisis: (0,3 puntos)

La segunda de las oraciones de complemento directo tiene un sujeto omitido y el predicado tiene como núcleo al verbo (en pasiva con *estar*: *estaba pensado*) y un Complemento Circunstancial de Finalidad (el SP *para un uso compartido*). Dada la especial relación entre el verbo en pasiva y el sintagma preposicional, si algún estudiante lo ve como complemento de régimen no merecería penalización grave: (0,3 puntos)

PREGUNTA 5 (1,5 puntos)

Opción a)

Son muchos los modos de cumplir las condiciones que se plantean. Una de ellas es utilizar una oración completiva como sujeto (*que sea tan tarde*) y otra como complemento directo (*que me tenga que ir*): *que sea tan tarde no significa que me tenga que ir*.

Opción b)

La diferencia entre ambas reside en el cambio de verbo. Desde el punto de vista semántico, significan casi lo mismo, pero la primera es a través de una metáfora (la conversión no es real) y la segunda es literal. En cuanto a la sintaxis, en la primera el verbo *convertir* tiene un complemento directo y un complemento de régimen (preposicional o suplemento); la segunda tiene un complemento directo y un circunstancial.

Opción c)

La respuesta correcta es b) Complemento de Régimen, Complemento Preposicional o Suplemento. No obstante, acertar en la respuesta sin dar una explicación justificada tendrá, como máximo, una nota parcial de 0,75 puntos.

Para justificar la respuesta se debe decir que es el SP es un argumento semántico del verbo (el verbo *convertir* implica el estado en el que se convierte), que la preposición es fija (no se puede sustituir por otra) y que es un complemento obligatorio: ??*Nuestros votos se convertirán*

Opción d)

La diferencia entre estas dos oraciones, desde el punto de vista sintáctico, es estructural: en el primer caso el SP *de quienes nos representan* es complemento de *deberes* y, por lo tanto, forma parte del complemento directo (*la suma de deberes de quienes nos representan*); en el segundo caso, por el contrario, el SP *a quienes nos representan* es complemento indirecto del verbo principal, por lo que la oración tiene un verbo (*podemos resumir*), un complemento directo (*la suma de deberes*) y un complemento indirecto (*a quienes nos representan*). En cuanto al significado, en la primera los que nos representan tienen deberes; en la segunda, los que nos representan son el destinatario del resumen.

PREGUNTA 6 (1,5 puntos)

Opción a)

La pregunta plantea dos cuestiones sucesivas: a) la explicación de una frase en el contexto del pasaje; y b) el desarrollo de un epígrafe del programa de lecturas, puesto esta vez en relación con dicho pasaje. A título orientativo, la respuesta a la primera cuestión podría ser valorada hasta con 0,5 puntos, y el desarrollo de la segunda hasta con 1 punto, pero la proporción entre ambas partes podría variar a juicio del corrector, que habrá de apreciar también el tono global de la respuesta.

Por lo que respecta a la primera cuestión, es suficiente con que el estudiante indique que Asel alude allí al estado inicial de enajenación de Tomás, cuando confundía la prisión en la que se halla confinado con una moderna Fundación.

A continuación, debería ponerse en relación el epígrafe planteado («La realidad y la apariencia en *La Fundación*») con los contenidos de dicho pasaje. El estudiante podría comenzar, precisamente, dando cuenta del itinerario que conduce desde lo que Tomás imaginaba ver en estas escenas iniciales de la pieza (el salón de una residencia de investigadores) hasta la realidad que se ha desvelado paulatinamente ante tus ojos, haciéndole saber su condición de preso en una cárcel. Podría recordar la presencia inicial del personaje del

Hombre (un cadáver con el que, sin embargo, Tomás creía dialogar), las apariciones de Berta (un producto más de su imaginación y de sus recuerdos) o la confusión acerca de la identidad de sus compañeros de celda (percibidos como brillantes investigadores). Un papel esencial en ese itinerario hacia la lucidez (y hacia el reconocimiento de la pasada culpa) ocupa precisamente su interlocutor en la escena, Asel: médico eficiente en aquella alucinación inicial de Tomás, y figura tutelar para este último y para el resto de los compañeros a lo largo de la obra, en tanto ejemplo de prudencia y abnegación, llevada hasta el propio sacrificio en beneficio del grupo.

El estudiante podría considerar así mismo el papel que en ese viaje hacia la realidad desempeña la escenografía de la obra, explicando al llamado «efecto de inmersión», pero no es obligatorio que aluda a este tipo de cuestiones, dado que constituyen el asunto de un epígrafe independiente del programa. A cambio, sí que habrá de valorarse muy positivamente que aborde otras lecturas algo más trascendentes de esa tensión entre la «realidad» y la «apariencia» que informa la pieza (y, por extensión, todo el teatro del autor), toda vez que estas sí que tienen un cierto reflejo en el pasaje. Así, el valor de esa Fundación que Tomás creía habitar como símbolo de una sociedad acomodaticia e inconsciente, ciega ante la injusticia, o la percepción de la propia vida como cárcel, de la que tan solo es posible liberarse gracias el anhelo de un mundo mejor. El epígrafe, por supuesto, ofrece un múltiple espacio para otro tipo de análisis de la pieza y del pasaje en cuestión, complementarios a los aquí considerados, e igualmente válidos. Pero es difícil que el estudiante aborde la totalidad de los mismos, dadas las limitaciones de tiempo y espacio de la prueba, que el corrector habrá de tener muy en cuenta.

Opción b)

La pregunta plantea dos cuestiones sucesivas: a) la contextualización del pasaje propuesto; y b) el desarrollo de un epígrafe del programa de lecturas. A título orientativo, la respuesta a la primera cuestión podría ser valorada hasta con 0,5 puntos, y el desarrollo de la segunda hasta con 1 punto, pero la proporción entre ambas partes podría variar a juicio del corrector, que habrá de apreciar también el tono global de la respuesta.

Por lo que respecta a la primera cuestión, es suficiente con que el estudiante señale que se trata de la escena previa a la de la muerte del señorito Iván, ahorcado por el Azarías por haber matado a su «milana».

En lo que atañe a la segunda, se espera un desarrollo coherente el epígrafe planteado («Los grandes temas (justicia e injusticia, maldad e inocencia) en *Los santos inocentes*»), atento al lugar que esos cuatro ejes temáticos ocupan en el diseño de la novela. Esta, en efecto, se incardina en torno a las relaciones de poder, y de opresión, que los señores (y, en especial, el señorito Iván) mantienen con respecto a los oprimidos: el servicial Paco el Bajo, su esposa la Régula, sus hijos y su cuñado, el Azarías. Esas relaciones son el emblema de una injusticia social asentada en esta ocasión en un ámbito rural empobrecido y en muchos casos analfabeto. Allí, la maldad encuentra su asiento en la conducta de aquellos poderosos que, como el despótico señorito Iván, se muestran ajenos al dolor y a los sentimientos de los servidores: insensible ante la caída de Paco, descontento con la escasa disposición del Quirce, cruel en el disparo a la grajilla del Azarías. A cambio, la actitud de esos servidores es la de los «inocentes», víctimas indefensas y ante todo ingenuas, como aquellos niños sacrificados por Herodes que recuerda el título de la novela; personajes que en dos casos extremos no alcanzan siquiera un desarrollo intelectual adecuado, ni la categoría de «adultos»: la Niña Chica, deficiente profunda, y el peculiar Azarías. En este último, la inocencia corre pareja a su digna bondad, de la que nace su actitud protectora hacia la Niña Chica, una «milana bonita» más, como aquellas aves que domestica y alimenta, en una actitud de respeto hacia la naturaleza que no puede sino contrastar con la crueldad de Iván. Si el señorito simboliza la maldad y la injusticia, no es extraño que el castigo de sus desmanes corra a cargo de su antagonista, el Azarías. Y todo ello por medio de un acto que acaso no restaure el orden y la justicia, pero que ve matizada su condición de «crimen» (nombre con el que es presentado en el título del capítulo) para convertirse en una suerte de respuesta de los «inocentes» ante su sacrificio. El estudiante podría optar también por situar la obra en el contexto global de la producción de un autor, como Delibes, siempre atento a la pintura psicológica de sus personajes, sensible a las tensiones provocadas por las injusticias sociales, y especialmente afecto a los seres más débiles o desvalidos –niños, ancianos, dementes-, muchas veces convertidos en protagonistas de sus relatos. En cualquiera de los casos, el corrector habrá de tener en cuenta para la valoración de la respuesta las consabidas limitaciones de tiempo de la prueba.

PREGUNTA 7 (1,5 puntos)

Opción a)

Dadas las mencionadas limitaciones de tiempo de la prueba, no cabe esperar que el estudiante ofrezca un análisis minucioso ni extenso de la producción teatral de Federico García Lorca, pero sí al menos un panorama coherente, con atención exclusiva o preferente (ambas opciones son adecuadas) a sus grandes tragedias de ambiente rural. Con excepción de algunas incursiones previas en el género dramático (de las

que, sin duda, *Mariana Pineda* constituye la pieza más valiosa), la dedicación de García Lorca al teatro parece circunscrita al período comprendido entre 1930 y 1936. En la primera fecha se estrenó la farsa *La zapatera prodigiosa* y un año después fueron escritas varias obras, entre las que destaca una de aire surrealista: *Así que pasen cinco años*. Por alguna de esas obras asoman ya ciertas constantes del teatro lorquiano: la preferencia por los personajes femeninos, el conflicto entre la realidad y el deseo, la lucha contra las convenciones sociales. Son pilares que alcanzarán una nueva dimensión –y una sorprendente armonía– en su famosa trilogía de «tragedias rurales»: *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936).

Más allá de esa ambientación rural, las tres comparten una idéntica querencia por elevar la trágica historia de sus protagonistas a la condición de mitos poéticos de carácter universal. Y lo hacen a través de un poderoso lenguaje simbólico, que explora de nuevo esa tensión entre el deseo y la frustración, entre el instinto y el orden impuesto por la tradición, entre la libertad del individuo y las convenciones sociales. Tales son las claves que incardinan la tragedia de la joven protagonista de *Bodas de sangre*, atrapada entre un deseo irrefrenable y la aspiración a un matrimonio liberador y convencional. Un conflicto sin salida, resuelto con un final sangriento –la muerte de Leonardo y el Novio–, preludiado por los presentimientos de la Madre, y al que los símbolos de la Luna y la Muerte confieren el aire de un sacrificio ritual. Ese mismo conflicto entre el instinto y la imposición social incardina también la tragedia de *Yerma*. La obra ahonda en la frustración de una protagonista obsesionada por su maternidad, víctima por tanto del papel impuesto por la sociedad a la mujer, pero también de muchas otras convenciones: la aceptación de un matrimonio sin amor, la negación del deseo, la necesidad de respetar unos códigos de honor y fidelidad que niegan cualquier salida a su conflicto. Dotada de un mayor realismo (Lorca la concibió «con la intención de un documental fotográfico»), *La casa de Bernarda Alba* plantea la misma tensión entre la autoridad y la libertad, entre las convenciones del honor y el instinto, que subyacía a las tragedias anteriores. Pero lo hace encarnando esa idea de orden en la figura de la autoritaria Bernarda Alba, y en la atmósfera asfixiante de una casa donde habitan cinco hijas silenciadas y obligadas a renunciar a sus deseos.

Por supuesto, el estudiante podrá ofrecer un panorama diverso del aquí propuesto, que también merecerá la máxima calificación si es coherente y logra transmitir una visión adecuada de la mencionada trilogía.

Opción b)

Si el estudiante elige esta opción, habrá de responder tan solo a uno de los dos epígrafes propuestos. En caso de responder por error a los dos, el corrector valorará tan solo lo contestado al primero de ellos. En relación con ambos epígrafes, por lo demás, el corrector habrá de ser especialmente consciente de la dificultad que plantea para el estudiante la propuesta de un panorama de la producción narrativa de un período literario tan amplio y tan reciente. La imposibilidad de atender a todas las variedades y manifestaciones de la novela y el relato breve desde 1975 hasta la actualidad obliga a concebir ambos epígrafes como meros panoramas, según refleja su título («Algunas calas en la novela de la España de democrática», «Cuento y microrrelato en la España democrática: un panorama»). Desde la armonización se insistió en la libertad que había de presidir la preparación en el aula de esas aproximaciones, que podían priorizar cualquier perspectiva (el tratamiento de una nómina breve de autores, la fijación de los temas y de los modos narrativos dominantes, la propuesta de una periodización interna...) válida para ofrecer una primera mirada a esa producción. Por ello, las siguientes indicaciones constituyen, más que nunca, meras vías de análisis, sin que quepa solicitar del estudiante el tratamiento de todas ellas, ni descartar su olvido en favor de otros enfoques igualmente válidos, siempre que resulten coherentes.

En el caso de la respuesta al primer epígrafe, el estudiante podría comenzar su exposición, por ejemplo, planteando el papel que el advenimiento de la Democracia ha supuesto para la «normalización» de la vida literaria en España, merced a la desaparición de la censura, el surgimiento de determinados géneros, otrora relegados, y la consolidación de un ambicioso mercado literario (evidenciada en la ampliación del público lector, en la modernización de los sistemas de distribución y en la creciente publicitación de autores y obras gracias a los premios literarios). Por supuesto, esa normalización obedece a un proceso gradual, en el que es posible distinguir varias etapas. La primera de ellas hunde sus raíces en los últimos años de la Dictadura, y parece prolongarse hasta 1982, año de la victoria socialista en las urnas. La novela, en ese período inicial, ofrece una cierta continuidad con respecto a los modelos más recientes, resuelta en un cierto aprecio por el formalismo y el experimentalismo de los Sesenta y en la prolongación del influjo de *Tiempo de silencio*. Pero es verdad que el período asiste también a una recuperación del gusto por la narratividad –en un sentido más clásico– y por la propuesta de una lección moral en las obras. *La verdad sobre el caso Savolta*, de Eduardo Mendoza, y algunas de las primeras novelas de Luis Mateo Díez y José María Merino ofrecen algunos signos de esa recuperación. Una segunda etapa –que podría hacerse llegar hasta la fecha emblemática del cambio de milenio– viene definida por lo que se ha dado en denominar la «privatización» de la narrativa española, término que cabe entender en un doble sentido: el de la privatización de un mercado que permite a los autores consagrarse por entero a la escritura, y el del propio regreso de los argumentos novelescos al ámbito de lo privado. La recuperación de la normalidad de la vida literaria es ya plena, merced en buena medida al

desarrollo de los grandes sellos editoriales, de las colecciones de narrativa y de los suplementos periodísticos. Es época que no desdeña la lectura de las últimas novelas de algunos autores ya consagrados (Marsé, Cela o Delibes), pero que contempla el triunfo de algunos géneros muy específicos (la novela histórica o la novela negra, que tanto deben a los títulos de Pérez Reverte y de Vázquez Montalbán, de modo respectivo) y que ve también surgir una «nueva narrativa»: la representada por autores tan significativos como Juan José Millás, Soledad Puértolas, Javier Marías, Luis Landero, Almudena Grandes o Antonio Muñoz Molina, entre tantos otros. No es posible hallar un denominador común a la producción de esos autores, más allá de la frecuente ambientación de sus novelas, según decíamos, en la esfera de lo privado, a través del tratamiento de la intimidad, de las relaciones sentimentales y familiares, o de la memoria personal y generacional. La tercera y última etapa de este sucinto recorrido -la correspondiente al nuevo milenio- aparece marcada por una radical transformación de los mercados, merced no solo al papel creciente de las grandes superficies y del comercio *online* en la venta de libros, sino, por encima de todo, a la aparición de nuevos modos de consumo (la lectura digital) e incluso de creación (e interacción entre autores y lectores) a través de *blogs* y todo tipo de páginas electrónicas. Sea como fuere, parece posible distinguir algunas líneas maestras en ese laberinto narrativo: así, la consolidación del *best seller* como un género literario en sí mismo (léanse a esta luz las obras de Carlos Ruiz Zafón o de Ildefonso Falcones) o la creciente imposición de la «autoficción» (en su sentido más amplio), mezcla de realidad y fantasía, de documentación histórica y suspense narrativo, que alcanza en *Soldados de Salamina*, de Javier Cercas, su título más notable. Pero no es posible reducir a unidad un período en el que conviven la escritura comprometida (Isaac Rosa, Rafael Chirbes, Fernando Aramburu), la vocación posmoderna del grupo *Nocilla* y una escritura femenina atenta por igual al relato de la realidad y a la ficción intimista (Belén Gopegui, Marta Sanz, Sara Mesa...).

En el caso del epígrafe dedicado al cuento y el microrrelato, el estudiante podría comenzar recordando -entre otros enfoques igualmente válidos- algunos de los hitos en la trayectoria del cuento español en las décadas previas a la Transición: la aportación de los autores de la Generación de los 50 (Fernández Santos, Aldecoa, Matute), el experimentalismo propio del género en los 60 (Benet) y la recepción de la obra cuentística de los autores del llamado Boom hispanoamericano (Borges y Cortázar). Tales son los antecedentes de la eclosión del cuento español evidenciada ya en los años 80, no solo en la creación de títulos, sino en la propia reflexión teórica y el aprecio por un género que ha perdido su etiqueta de «modalidad literaria menor»; todo ello al arrimo del desarrollo de todos los frentes del mercado editorial: la consolidación de un público atento a las últimas novedades, la creación de sellos editoriales y de colecciones específicas, el espacio concedido a los relatos en las revistas literarias, la multiplicación de las antologías, la creciente atención de la crítica o la proliferación de premios y galardones, en ocasiones auspiciados por las instituciones públicas. Es ese desarrollo el que sustentó el auge de un género con unos contornos precisos (la consabida economía narrativa, la presencia frecuente del humor y la ironía, el peso de un final casi siempre sorprendente), pero también definido por la propia variedad de sus temas y de sus tonos: cuentos realistas (en los que se percibe en ocasiones la huella del «realismo sucio» de Raymond Carver) y fantásticos (en los que no falta el recurso al horror nacido de lo cotidiano), cuentos líricos y dramáticos, teórico-ensayísticos, experimentales o metaliterarios. La nómina de autores consagrados dedicados al género es notable (Julio Llamazares, Manuel Rivas, Fernando Aramburu, Luis Mateo Díez, Cristina Fernández Cubas, Juan José Millás, José María Merino Merino, Quim Monzó...) y no cesa de incorporar nuevos nombres. Porque el del cuento es género especialmente atento a la novedad y a la actualidad, algo que, junto a su apuesta por la brevedad, explica su feliz alianza con los usos de la creación y la lectura impuestos por las nuevas tecnologías: es seguramente en la red -y no solo en los soportes convencionales- donde se escribe la actual historia del cuento español.

Esta última afirmación es más cierta, si cabe, para el género del microrrelato (microcuento o minicuento). Con raíces remotas en la búsqueda de la depuración formal y conceptual del Modernismo y las Vanguardias (Rubén Darío, Juan Ramón Jiménez, Ramón Gómez de la Serna), y con ilustres antecedentes en la posguerra española, de la mano de los discípulos del Postismo (Fernando Arrabal, Antonio Fernández Molina, Antonio Beneyto) y de autores más afectos al realismo (Ana María Matute, Max Aub, Ignacio Aldecoa), el género alcanzó su auge en nuestras letras en las dos últimas décadas del siglo XX: un período en el que los escritores toman conciencia de enfrentarse a una nueva modalidad literaria, al tiempo que asumen el influjo de algunas voces foráneas, como la del hondureño Agustín Monterroso. La hiperbrevedad, la elipsis constante, una cierta dosis de humor e ironía y la exigencia de un «lector activo» son algunos de los rasgos esenciales del microrrelato, cultivado a finales de los 80 y en la década de los 90 por autores como Alberto Escudero, Javier Tomeo, Pedro Ugarte, José Jiménez Lozano, Rafael Pérez Estrada, Julia Otxoa, Luis Mateo Díez, Hipólito G. Navarro o Juan José Millás. Una nómina a la que habían de sumarse, ya en el nuevo milenio, algunos novelistas ya consagrados (Juan Pedro Aparicio, José María Merino o Luciano G. Egido) y toda una generación de jóvenes narradores, que han otorgado un novedoso sesgo al género, por la vía de la intensificación de la fantasía, del humor (muchas veces grotesco) y de la intertextualidad, y por la utilización de las nuevas tecnologías, sin duda conscientes de la especial afinidad entre esa modalidad de la narrativa breve y una Posmodernidad gustosa de las formas híbridas, fragmentarias y, de algún modo, efímeras.