



### 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). Para ello se pide concretar el tema y la opinión del autor, comentar el significado no literal de un fragmento concreto y 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 cualquier caso, ni esta ni ninguna de las preguntas de Lengua se podrá penalizar ni por un exceso ni por un defecto del número de líneas de respuesta). 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 debe elegir UNA de las dos opciones (si se contesta a las dos, solo se corrige la primera que haya contestado y puede ser objeto de penalización). 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 presentar la respuesta. La pregunta plantea dos cuestiones sucesivas: a) la contextualización de un breve pasaje; y b) la respuesta a un epígrafe específico del programa de lecturas, del que se solicitará su desarrollo general o, en su caso, su puesta en relación con dicho pasaje o con algún aspecto del mismo (el enunciado del ejercicio reflejará de manera clara si se exige uno u otro tipo de respuesta).

Tanto para esta última 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. Por lo demás, tampoco en estas preguntas de Literatura podrá penalizarse al alumno por un defecto o un exceso en el número de líneas de respuesta, si los contenidos son adecuados (obsérvese, en cualquier caso, que sí se demanda una respuesta breve en la contextualización del pasaje propuesto).

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 o en el que se demuestren conocimientos y destrezas lingüísticas por encima de la media, 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.

### Consideraciones específicas

#### OPCIÓN A

**Pregunta 1.** (1 punto) El tema del texto es el origen del conocimiento. El autor aconseja no fiarse demasiado de las ideas de la mente, si estas no están basadas en datos empíricos.

**Pregunta 2.** (1 punto) El autor utiliza la expresión *información en bruto* para presentar la información sin procesar por nuestra mente (directamente extraída por los sentidos). Se hace así alusión a los diamantes en bruto (sin tratar) o al sueldo en bruto (sin descontar los impuestos).

**Pregunta 3.** (2 puntos) 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 el que la intención del autor es convencer a los lectores de su punto de vista. Función conativa o apelativa: expresiones en las que se incluye al lector, con el uso de la primera persona del plural en los pronombres (*nos enseña, nos advierte*, línea 4) o en los verbos (*somos, afirmamos, queremos decir* líneas 7-8), y el uso del imperativo (*creedme*, línea 13).
- 2) No obstante, para conseguir su propósito, el texto nos presenta datos objetivos que nos ayudan a entender el punto de vista del autor: función denotativa, representativa o referencial del texto. Se aprecia en los datos objetivos presentados, en el uso del indicativo, en el orden canónico (SVO) de constituyentes. Se espera que el alumno dé ejemplos concretos.
- 3) Importancia del lenguaje: función metalingüística. El autor hace una reflexión sobre la etimología de las palabras *mente* y *mentira* y trata de entender la conexión de significado entre ambas.
- 4) Dado que se trata de un artículo de opinión, es evidente la intención del autor de expresar su punto de vista desde una perspectiva original y propia. De ahí que desarrolle tanto la función expresiva o emotiva como la estética o poética. Ejemplo de la función expresiva es la exclamación de la línea 6 (*¡todavía peor!*). En cuanto a la función estética, destaca el uso de adjetivos antepuestos (*nuestra orgullosa condición*, línea 2, *una incesante fábrica de verdades*, línea 3, *fatuos hijos de Descartes*, línea 7). También las metáforas muestran esta voluntad (líneas 19 y 20).

**Pregunta 4.** (1,5 puntos) *Nuestra orgullosa condición nos induce a creer que nuestra mente es una incesante fábrica de verdades.*

Oración compleja formada por sujeto (*nuestra orgullosa condición*) y predicado (*nos induce a creer que nuestra mente es una incesante fábrica de verdades*): 0,3 puntos.

El núcleo del predicado es *induce*. Tiene un complemento directo clítico (*nos*) y un complemento de régimen (CP regido o suplemento: *a creer que nuestra mente es una incesante fábrica de verdades*): 0,4 puntos.

El complemento de régimen (CP regido o suplemento) comienza por una preposición (*a*) y contiene una oración de infinitivo. El núcleo de la oración es *creer*, que tiene como complemento directo una oración completiva (o sustantiva: *que nuestra mente es una incesante fábrica de verdades*): 0,4 puntos.

La oración completiva (o sustantiva) está introducida por una conjunción (*que*). El sujeto es *nuestra mente* y el predicado es copulativo: verbo (*es*) y atributo (*una incesante fábrica de verdades*). Es posible que algún estudiante vea que se puede interpretar como oración ecuativa. Bonificar en ese caso: 0,4 puntos.

**Pregunta 5.** (1,5 puntos)

**5.a)** ATENCIÓN: En esta pregunta, una respuesta parcial (que explique la diferencia de significado sin dar cuenta bien de la distinta estructura o por el contrario, que vea la doble posibilidad estructural sin una explicación adecuada del cambio de significado) tendrá una nota parcial, de 0,75 puntos.

La diferencia entre *En realidad queremos decir* y *En realidad podemos decir* se basa en el predicado verbal flexionado que aparece en cada una de ellas. En la primera, el verbo flexionado es un verbo pleno (de deseo o volición), por lo que el infinitivo constituye una oración (o proposición) subordinada de complemento directo.

Por el contrario, en la segunda el verbo flexionado (*podemos*) es un verbo modal (de posibilidad) que forma, junto con el infinitivo, una perífrasis (*podemos decir*). Pruebas de ello son las siguientes (bonificar si aparecen): (i) El verbo poder no admite objetos nominales: \**Puedo la silla*; el verbo *querer sí: quiero la silla*; (ii) el infinitivo de la primera oración se puede sustituir por un pronombre clítico: *queremos decir, lo queremos*; por el contrario, esto no es posible con el verbo *poder: podemos decir, ?lo podemos*; (iii) el primero admite una oración completiva o sustantiva: *Queremos decir, queremos que diga*; el segundo no: *Podemos decir, \*podemos que diga*.

**5.b)** Tendrá la calificación máxima cualquier oración que cumpla con las indicaciones. Un ejemplo sería el que sigue: un verbo principal que sea perifrástico es *Tengo que saber* y una oración que comience por *si* y funcione como OD es *si vienes*, en *Tengo que saber si vienes*.

**Pregunta 6.** (1,5 puntos) La pregunta plantea dos cuestiones sucesivas: a) la contextualización del pasaje propuesto (a través de la identificación de uno de los personajes de la obra); y b) el desarrollo de un epígrafe del programa de lecturas, puesto esta vez en relación con los tres personajes que dialogan en la escena. A título orientativo, la contextualización (a) podría ser calificada hasta con 0,5 puntos, y la resolución del epígrafe (b) hasta con 1 punto, pero la proporción entre ambas partes de la pregunta podría variar a juicio del corrector, que habrá de apreciar también el tono global de la respuesta.

Por lo que respecta a la citada contextualización, el estudiante deberá señalar que Lino, Tomás y Asel aluden en su conversación a Max, y que este último será arrojado al vacío por Lino en una escena posterior de la obra, como castigo a su complicidad con los carceleros.

Por lo que respecta al epígrafe «Los personajes de *La Fundación*: caracterización e interrelaciones», se ha de esperar una respuesta ajustada al análisis de los personajes citados (Lino, Asel y Tomás). El estudiante podrá recordar el protagonismo de un Tomás que, abrumado por la culpa de la pasada delación a sus compañeros, se halla enajenado en las primeras escenas, creyendo residir en una Fundación que, paso a paso, irá desvelando su verdadera condición: la de una cárcel en la que esperan la muerte él y aquellos a quienes traicionó. La asunción de esa realidad corre así pareja a la recuperación de su lucidez y, con ella, a la redención de una culpa ocasionada en su momento por la tortura. En ese proceso adquiere un protagonismo esencial la figura de Asel, hombre prudente y experimentado, capaz de idear un plan de fuga y de sacrificar su propia vida en beneficio del grupo. La figura de Lino ofrece perfiles diversos en esa lucha por la libertad o, al menos, por la supervivencia. Lino simboliza la acción, el impulso, pero también el ejercicio de una violencia innecesaria e imprudente, que acaba equiparando su actitud a la de sus propios carceleros. Por supuesto, una respuesta que incida en otros rasgos o detalles de los personajes puede resultar igualmente válida. Y, en cualquier caso, el corrector habrá de tener en cuenta para la valoración de la misma dos circunstancias: las consabidas limitaciones de tiempo y la novedad en el planteamiento de la pregunta, propuesta en este curso, por primera vez, a partir de un pasaje de la lectura.

**Pregunta 7.** (1,5 puntos) Dadas las mencionadas limitaciones de tiempo de la prueba, no cabe esperar que el estudiante ofrezca un análisis minucioso ni extenso del epígrafe propuesto, pero sí al menos un panorama coherente y proporcionado, que permita comprender los principios que sustentan la estética del esperpento en la obra de Valle-Inclán. La respuesta puede detenerse de modo exclusivo en la exposición de esa estética (y en la presentación de las piezas dramáticas escritas al amparo de la misma) o bien ofrecer algún tipo de preámbulo en torno al conjunto del teatro del autor (ambas opciones son, en efecto, igualmente válidas). Si opta por la segunda, el estudiante podría recordar la evolución de esa producción desde los inicios modernistas (*Voces de gesta*) hasta el vanguardismo de los esperpentos, proceso también evidente en su prosa y en su poesía. En este mismo sentido, podría también dar cuenta de algunos de los títulos más significativos de la dramaturgia de Valle-Inclán, desde las piezas correspondientes al llamado «ciclo mítico» (*Comedias bárbaras* y *Divinas palabras*) hasta las farsas (*Farsa y licencia de la reina castiza*, *Farsa italiana de la enamorada del rey*). Por varias de esas piezas se deslizan ya algunos de los rasgos que caracterizarán el esperpento: el tono tragicómico, la presencia de lo grotesco, el lenguaje descarnado... Con raíces en la tradición literaria y pictórica española (Quevedo, Goya) y claramente emparentado con el expresionismo artístico, el esperpento se caracteriza justamente por esa «deformación grotesca de la realidad», de acuerdo con un procedimiento literario iluminado por el autor con algunas imágenes célebres: ante todo, la del reflejo distorsionado del héroe en el espejo cóncavo del Callejón del Gato, o la de la mirada elevada del autor sobre sus personajes. Estos últimos aparecen así caricaturizados, próximos en ocasiones al animal, y en otras al títere, en un ambiente carnavalesco donde la risa, a pesar de todo, se mezcla con la violencia y el horror de ese espectáculo grotesco. El esperpento es así, tanto o más que una técnica dramática, un modo de contemplación de un mundo absurdo (y esperpéntico en sí), y un medio para la denuncia de una realidad social y política coetánea

ridícula y trágica a un tiempo. Así lo reflejan las piezas más conocidas del autor. En *Luces de bohemia*, un héroe degradado (Max Estrella) deambula por una noche madrileña convertida en escenario de la crueldad, la traición y la injusticia. Las tres piezas que componen *Martes de Carnaval* iluminan, por su parte, otros matices de esa misma visión degradante: la burla del honor en *Los cuernos de don Friolera*, la parodia del donjuanismo en *Las galas del difunto*, la sátira militar, en fin, en *La hija del capitán*. El estudiante podrá atender a alguna de estas cuestiones en su respuesta, aunque las presentes indicaciones son meramente orientativas. Una respuesta distinta, pero coherente, podrá merecer también la máxima calificación.

## **OPCIÓN B**

**Pregunta 1.** (1 punto) El tema del texto es la violencia de género. El autor considera que para evitarla debemos erradicar un modo inadecuado de entender las relaciones amorosas (*el romanticismo del sufrimiento*).

**Pregunta 2.** (1 punto) Cuando el autor dice que *también los hombres caen en estos pozos* quiere decir que los varones (aunque menos frecuentemente) también pueden ser víctimas de la violencia de género (las humillaciones, el ninguneo, la violencia verbal, la física, la muerte). Vivir esa situación es como caer en un pozo.

**Pregunta 3.** (2 puntos) 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.

La tesis del texto es que es necesario erradicar el denominado *romanticismo del sufrimiento*. Para convencernos de ello, el texto está dividido en dos párrafos: en el primero se ofrecen datos sobre lo peligroso que es esta forma de entender el amor y en el segundo se analizan detenidamente las distintas creencias (falsas) que la sostienen.

El texto comienza (líneas 1-3) ofreciendo un argumento crucial a favor de erradicar el *romanticismo del sufrimiento*: dos de las peores consecuencias de ese modo de entender las relaciones amorosas (el control y la violencia dentro de la pareja) están bastante normalizadas entre los jóvenes. El hecho de que se presente como resultado de una encuesta le aporta objetividad al dato y por ello el argumento se vuelve más fuerte.

Inmediatamente después (líneas 3-5) se afirma que esta forma de entender las relaciones es muy antigua, lo que podría ser un contrargumento. Sin embargo, varios son los elementos que lo anulan: en primer lugar, la adjetivación que usa para presentarla (*amor dañino, amor peligroso*); en segundo lugar lo presenta como *vieja creencia* (poco objetivo, por tanto) y en tercer lugar dice *que ha causado infinitos sufrimientos*. Se trata así de un nuevo argumento: hay que erradicar esta forma de entender el amor porque es muy perjudicial.

Sigue este primer párrafo (líneas 5-6) con un argumento de autoridad en contra de la tesis, pues viene a decir que es inevitable (*«todo hombre mata lo que ama», decía Oscar Wilde*). De nuevo lo neutraliza afirmando que el autor de la cita fue víctima a su vez de una relación tóxica.

En el resto del párrafo (líneas 6-12) ofrece datos (de nuevo objetivos) sobre cómo la violencia de género es una lacra que nos afecta a todos, aunque sobre todo a las mujeres. Vuelve a reforzar la tesis con *ni uno más. Ni una más*.

El marcador *pero* con el que inicia el segundo párrafo (línea 12) nos recuerda que erradicar la violencia de género no se consigue solo con desearlo. Es preciso, para ello, erradicar el equivocado *romanticismo del sufrimiento*. De este modo, este último párrafo va a desmontar uno a uno los argumentos de esta forma de entender las relaciones: (i) los celos son una enfermedad (líneas 13-14); (ii) el sufrimiento en la relación es un mal síntoma (líneas 14-15) y (iii) no se puede confiar en que las cosas mejoren con el tiempo, porque los violentos no cambian (líneas 17-19).

**Pregunta 4.** (1,5 puntos) *Tenemos que saber que no los vamos a cambiar, aunque nos consideremos sus redentoras*.

Oración compleja cuyo sujeto está omitido y el predicado está formado por un verbo perifrástico (*tenemos que saber*) y un complemento directo (*que no los vamos a cambiar, aunque nos consideremos sus redentoras*): 0,5 puntos.

La oración completiva o sustantiva está introducida por una conjunción (*que*). El sujeto de nuevo está omitido. Y el predicado presenta un verbo perifrástico (*vamos a cambiar*), un adverbio de negación (*no*), un complemento directo (*los*) y una subordinada concesiva (*aunque nos consideremos sus redentoras*): 0,5 puntos.

La oración concesiva está introducida por una conjunción (*aunque*), tiene de nuevo el sujeto omitido y el predicado está formado por un verbo (*consideremos*), un complemento directo reflexivo (*nos*) y un complemento predicativo (*sus redentoras*): 0,5 puntos.

**Pregunta 5.** (1,5 puntos)

ATENCIÓN: En ambas preguntas, una respuesta parcial (que explique la diferencia de significado sin dar cuenta bien de la distinta estructura o por el contrario, que vea la doble posibilidad estructural sin una explicación adecuada del cambio de significado) tendrá una nota parcial, de 0,75 puntos.

**5.a)** La diferencia entre *Piensan que es normal* y *Piensan qué es normal* reside en que en la primera tenemos una conjunción (*que*) y en la segunda hay un pronombre interrogativo (*qué*).

Desde el punto de vista estructural, ambas oraciones subordinadas son el complemento directo del verbo pensar. Sin embargo, en el primer caso la conjunción no tiene función y por tanto el sujeto de *es normal* está elidido. Se interpreta como 'Piensan que (algo, ya mencionado) es normal'. El significado de *pensar* es, por tanto, 'opinar, considerar'.

Por el contrario, en el segundo caso el pronombre interrogativo es el sujeto de *es normal*. Se interpreta ahora como 'Piensan que hay algo que es normal y no saben qué es'. El significado de *pensar* es, ahora, 'reflexionar sobre, preguntarse'.

**5.b)** En la oración *Vivió una relación tóxica con Alfred Douglas*, el sintagma preposicional *con Alfred Douglas* puede ser complemento de *vivir* ('vivió algo –una relación tóxica- con alguien –con A. D.-') o de relación tóxica ('vivió algo –una relación tóxica con A.D.'). En el primer caso queremos decir que 'compartió con A.D la vivencia de una relación tóxica (quizá con una tercera persona)', mientras que en el segundo está claro que la relación tóxica fue entre ellos dos.

**Pregunta 6.** (1,5 puntos) 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 contextualización (a) podría ser calificada hasta con 0,5 puntos, y la resolución del epígrafe (b) hasta con 1 punto, pero la proporción entre ambas partes de la pregunta podría variar a juicio del corrector, que habrá de apreciar también el tono global de la respuesta.

Por lo que respecta a la citada contextualización, el estudiante deberá señalar que el pasaje corresponde al final de *Los santos inocentes*, momento en el que el Azarías ahorca al señorito Iván. No es necesario que aporte más detalles al respecto (aunque tampoco se penalizará la respuesta si así lo hace).

La respuesta al epígrafe «La denuncia social y la imagen de la España rural en *Los santos inocentes*» habrá de ser más detallada, aunque el corrector deberá tener muy en cuenta las limitaciones de tiempo de la prueba. Desde su propio título (que apela a la matanza de los menores de dos años decretada por Herodes según el Evangelio de san Mateo), la novela adopta una actitud de denuncia ante los abusos e injusticias ejercidos sobre los más débiles, acorde a esa preocupación ética y social que tiñe tantas otras novelas del autor. A esa luz cabe entender la presencia tan frecuente en esas obras de seres frágiles o desvalidos –niños, ancianos, dementes-, condición que en el caso de *Los santos inocentes* afecta a dos personajes limitados intelectualmente, como la Niña Chica, deficiente profunda, o el peculiar Azarías. Pero la idea de desamparo cobra en el texto un indudable sesgo social, para alcanzar a toda la familia de Paco el Bajo y, a través de ella, a todos los oprimidos en esa España rural que sirve de escenario a la novela (y es también, de algún modo, protagonista de la misma). Es ese ámbito latifundista el solar sobre el que se dibuja el contraste entre los opresores y los oprimidos, entre el mundo de los señores –el de la caza y el banquete, el lujo y el devaneo amoroso- y un submundo en el que conviven las penurias económicas, el hacinamiento y el analfabetismo. Si la condición de los señores se revela a través de la actitud despótica, violenta y cínica del señorito Iván, la actitud de los criados tan sólo puede llevar de la obediencia ciega de Paco a la amarga resignación de su esposa, la Régula, de la indiferencia del Quirce a las esperanzas puestas en una vida mejor para la despierta Nieves, cruelmente frustradas por las necesidades de la familia. El abuso y el desprecio constituyen así el pan cotidiano de esa realidad social construida sobre el inmovilismo y la desigualdad, amparada –o tolerada con complicidad- por las jerarquías políticas y religiosas. De ahí que el único atisbo de rebelión venga de la mano de un hombre limitado mentalmente, de un ser inocente, incapaz de comprender el peso de ese mundo que le rodea. El estudiante podrá atender a alguna de estas cuestiones en su respuesta, aunque las presentes indicaciones son meramente orientativas. Una respuesta distinta, pero coherente, podrá merecer también la máxima calificación.

**Pregunta 7.** (1,5 puntos) El estudiante habrá de optar por uno de los epígrafes propuestos. En caso de responder por error a los dos, el corrector valorará tan solo el primero de los desarrollados.

En relación con el epígrafe «La novela española en los años 40: *La familia de Pascual Duarte* y *Nada*», podrían señalarse las características generales del género a partir de 1939, destacando, por ejemplo, la actitud de «búsqueda» temática y estilística de sus autores y la presencia en las obras de una creciente preocupación social y existencial. Su exposición podría completarse con un breve recorrido por los nombres y títulos más importantes del período, con especial atención a las dos obras destacadas en el epígrafe: *La familia de Pascual Duarte* (1942) y *Nada* (1945). Podría rastrearse así la presencia del llamado «tremendismo» en esa primera novela de Camilo José Cela, su filiación con la tradición realista española y su pintura del rudo ambiente rural. *Nada*, de Carmen Laforet, se adentra en los caminos de la introspección y el intimismo, para verter una desengañada mirada, de tintes existencialistas, sobre la vida en la Barcelona de la Posguerra. Lógicamente, se valorará también la eventual alusión del alumno a otros autores relevantes del periodo, como Ignacio Agustí y Juan Antonio de Zunzunegui, representantes de un realismo más tradicional, y la referencia a la producción temprana de autores tan significativos como Gonzalo Torrente Ballester (no demasiado reconocido en ese momento) o Miguel Delibes, cuya novela *La sombra del ciprés es alargada* está teñida de ese mismo pesimismo existencialista que trasladan otras obras de la década.

Si el estudiante opta por el epígrafe «El realismo social en la novela de los 50: *La colmena* y *El Jarama*», podría comenzar su exposición (entre otras posibilidades igualmente válidas) con un análisis de las modalidades y variantes del realismo que se dan cita en los textos (objetivismo, realismo crítico, realismo lírico) y una reflexión acerca de las influencias literarias que las determinan. Cabría recordar algunos de los temas nucleares de las obras (el mundo del trabajo, la pintura de la burguesía, los problemas de la vida urbana o las dificultades de la vida campesina), repasar los tipos de personajes (individuales o colectivos) y, por supuesto, las técnicas narrativas y los principios estéticos que sustentan esa producción novelística. A este respecto, podrían anotarse los rasgos esenciales de las dos novelas destacadas en el epígrafe: *La colmena* (1951) y *El Jarama* (1956). En el caso de *La Colmena*, de Camilo José Cela, el estudiante podría destacar la novedad formal (con la ruptura de su trama en un mosaico de escenas con personajes cuyas vidas de entrecruzan constantemente), y su extraordinaria pintura de la vida de la ciudad y de la realidad social de una clase media paralizada, sin futuro. En *El Jarama*, Rafael Sánchez Ferlosio explora los límites de la técnica objetivista, con una reproducción fiel del habla coloquial, en lo que pretende ser el relato de unas horas de asueto veraniego de un grupo de amigos a orillas del Jarama. Bajo esa trama, aparentemente trivial, se esconde toda una reflexión sobre el vacío de la vida humana y sobre el inexorable paso del tiempo, que cobra una dimensión todavía más trascendente en las últimas páginas de la novela, con la muerte de una de las jóvenes. El estudiante podría insistir en otros aspectos de dichas obras, como podría recordar los rasgos que definen otras novelas emblemáticas del período (el valor testimonial y el protagonismo colectivo en *Los Bravos*, de Jesús Fernández Santos, la fragmentación narrativa en *La noria*, de Luis Romero) o recordar, por qué no, la aportación al realismo de las primeras novelas de Ana María Matute, de Juan Goytisolo, de Carmen Martín Gaité o de Juan García Hortelano, entre otros.

Pero las presentes indicaciones son meramente orientativas. Una respuesta distinta por parte del estudiante, pero coherente, podrá merecer también la máxima calificación. Y, en cualquiera de los casos, el corrector deberá tener muy en cuenta las limitaciones de tiempo para la realización de la prueba.