

Bodas de Sangre: Realismo, lirismo y metáfora

JOSÉ ANTONIO JÓDAR SÁNCHEZ

University at Buffalo, State University of New York

jjodarsa@buffalo.edu

Resumen: Nuestra propuesta consiste en una actividad de análisis lingüístico, gramatical y metafórico de *Bodas de Sangre* para alumnos de nivel avanzado («Key Stage 4» en el sistema educativo inglés). Los objetivos de la actividad son hacer que los estudiantes asimilen esta tragedia de García Lorca. Al mismo tiempo se busca consolidar su conocimiento de las clases de palabras y de los tiempos verbales. También se persigue entrenarlos en la detección e interpretación de metáforas en textos literarios. La actividad se desarrolla en 3 sesiones de una hora. Destacamos la fase central de nuestra propuesta en la que trabajamos con materiales auténticos, esto es, la noticia en que García Lorca se inspiró para escribir la novela, el monólogo de la luna en la obra y su adaptación fílmica.

Palabras clave: *Bodas de Sangre*; Federico García Lorca; noticia periodística; tiempos de pasado, futuro e imperativo; metáforas.

Abstract: Our didactic proposal consists of a series of activities on language, grammar and metaphors for advanced students of Spanish («Key Stage 4» in the British education system). The objectives of the proposal are to make students become acquainted with the tragedy *Bodas de Sangre* by García-Lorca. Similarly, we aim at consolidating the students' knowledge of word classes and tenses. They will also be trained in spotting and interpreting metaphors in literary texts. The activities can be completed in 3 sessions of an hour. The core part of the proposal is comprised of work on authentic materials like the original piece of news which inspired García-Lorca to write his tragedy, the monologue of the moon, and the film adaptation of it.

Keywords: *Bodas de Sangre*; Federico García Lorca; newspaper article; past, future and imperative tenses; metaphors.

1. Introducción

Esta actividad nació como respuesta a la mejora en la enseñanza de la literatura en castellano del instituto de secundaria Graveney, en Londres. En Reino Unido, las lenguas extranjeras solo son obligatorias en los llamados «Key Stage 2» y «Key Stage 3» del currículum nacional inglés (Department of Education 2013). Estas etapas abarcan estudiantes entre los 7 y 14 años. Más allá de esa edad, son pocos los alumnos que estudian lenguas extranjeras en el país, tanto por la dificultad que entrañan las lenguas como por la escasa tradición de su estudio en el país anglosajón. Es por ello que nos decidimos a elaborar un material didáctico para enseñar la tragedia *Bodas de Sangre* de Federico García Lorca a los estudiantes del «Key Stage 4», es decir, el equivalente al Bachillerato en España. Nuestra propuesta abarca actividades de elección múltiple para que el alumno se familiarice con el tema de la tragedia, actividades de clasificación de palabras en categorías gramaticales, de verbos en sus respectivos tiempos y de expresiones, y también el visionado del monólogo de la luna y la identificación de metáforas en el mismo.

A través de su empresa didáctico-teatral, la «Barraca», el propio García Lorca intentó acercar a los habitantes del mundo rural un teatro que les había sido arrebatado por la burguesía. En una charla en 1933, justo después del estreno de *Bodas de Sangre*, el autor afirma que “sin sentido trágico no hay teatro y del teatro de hoy está ausente el sentido trágico. El pueblo sabe mucho de eso” (1994: 574). Es ese pueblo al que García Lorca se dirige, porque han sufrido situaciones verdaderamente trágicas como para identificarse con los protagonistas de sus obras. Y no solo la identificación mueve al gran literato español, sino también la invitación que sus tragedias hacen a rechazar el destino como impuesto en favor de la acción, ya no social, sino individual (Basterras 1999).

El profesor de secundaria se ve en una encrucijada parecida al intentar arrebatarse al mundo adulto la dramaturgia de la que los niños extraerán enseñanzas que, aunque situadas en un mundo pasado, pueden relacionarse con su entorno presente. Los personajes trágicos del dramaturgo granadino, entre ellos Leonardo y la novia, son incapaces de reconocer al otro y la necesaria interacción entre ellos que propiciaría la propia acción contra el destino. De esto, los alumnos aprenden qué no hacer en sus propias relaciones amorosas: si están verdaderamente enamorados de otra persona, les hará reflexionar sobre sus relaciones presentes. Las relaciones de amor, infidelidad y pasiones incontroladas son temas universales que afectaban a los contemporáneos de García Lorca, y nos siguen afectando a los adultos y niños de nuestro tiempo.

2. Actividades

Se asume que los alumnos están familiarizados con el autor, Federico García Lorca, su lugar de nacimiento, Andalucía, y sus otras tragedias, es decir, *Yerma* y *Bernarda Alba*. Actividades complementarias a esta explotación didáctica se pueden encontrar en la propuesta didáctica «*Bodas de Sangre*: Periódico intercultural» (Díez-Domínguez 2010).

2.1. Actividades de pre-lectura

La primera sesión se inicia con un cuestionario con varias preguntas en que los alumnos activan conocimiento previo que tienen sobre el tema, en este caso, el amor y el matrimonio. La mayoría de las cuestiones, excepto la 6, tienen opciones para elegir, no poniendo al estudiante en un compromiso si no se le ocurre ninguna respuesta. Conforme avance la actividad, le será más fácil recuperar e inventar a partir del léxico relacionado con la obra ya activado. A continuación, reproducimos parte de este cuestionario.

1. ¿Qué te sugiere el título de la novela, *Bodas de Sangre*? ¿Sobre qué crees que irá la historia?

- Una tragedia en la que los asistentes beben sangre y realizan ritos paganos.
- Una tragedia en la que unos novios se matan el uno al otro por las tierras que el otro posee.
- Una tragedia en la que el novio mata a otro hombre porque se ha escapado con su novia antes de su boda.

2. Haz una lista de al menos diez palabras que te sugiera el título de la obra. Más abajo ya puedes encontrar algunas.

Venganza, violencia, tensión, etc.

3. ¿Qué te sugiere la expresión *perpetrar un crimen* en el siguiente extracto de una noticia de periódico en relación al título de la novela?

En las inmediaciones de un cortijo de Níjar, se ha perpetrado un crimen en circunstancias misteriosas.

- Alguien ha asesinado a alguien y el culpable ha sido detenido.
- Alguien ha intentado asesinar a alguien y afortunadamente no lo ha conseguido.
- Alguien ha asesinado a alguien y no se sabe ni quién ni por qué lo ha cometido.
- ...

4. Lee el siguiente fragmento de la novela e indica cuáles de las ideas sugeridas abajo te evoca.

NOVIA

Con los dientes,
con las manos, como puedas,
quita de mi cuello honrado
el metal de esta cadena,
dejándome arrinconada
allá en mi casa de tierra.
Y si no quieres matarme

como a víbora pequeña,
pon en mis manos de novia
el cañón de la escopeta.
¡Ay, qué lamento, qué fuego
me sube por la cabeza!
¡Qué vidrios se me clavan en la lengua!

(García Lorca 2013: 141)

- La novia desea morir, sea a manos de su amante, sea suicidándose.
- La novia sufre de hipotermia.
- La novia está demasiado nerviosa y apasionada para pensar con lucidez.

5. En la obra de teatro, se habla de unos novios que tienen intención de casarse. Enumera a continuación cuáles son los compromisos a los que accede una pareja cuando se casa en circunstancias normales.

- La pareja debe convivir en un hogar común.
- La pareja debe repartir las tareas del hogar.
- Cada uno de los integrantes de la pareja no debe robarle dinero al otro.
- *Etc.*

6. ¿Cuáles crees que quedarán violados en la obra? ¿cuáles no? ¿por qué?

Se hacen tanto preguntas sobre el título (cuestiones 1 y 2), sobre expresiones (cuestión 3), sobre fragmentos (cuestión 4), y sobre conocimiento general del alumno (cuestiones 5 y 6). Estas actividades se pueden realizar tanto individualmente, potenciando la reflexión personal y la expresión escrita, como en parejas, potenciando el intercambio de ideas y la expresión oral.

2.2. Actividades durante la lectura

En la fase central de nuestra propuesta, trabajamos con materiales auténticos. Tanto la noticia aparecida en el periódico ABC en que García Lorca se inspiró para escribir la novela como el fragmento de la obra que utilizamos pueden presentar, en ocasiones, vocabulario o estructuras desconocidas para el alumno. Las actividades propuestas se dirigen precisamente a

facilitar la comprensión y familiarización del alumno con ellas. El fragmento de la obra viene acompañado de un vídeo del monólogo de la luna de la adaptación fílmica de la obra realizada por TVE. Ambos textos pueden ser adaptados y simplificados si el nivel de los estudiantes lo requiere. El vídeo con el monólogo puede ser visionado con o sin el texto de apoyo dependiendo del grado de inteligibilidad oral que tengan los estudiantes.

2.2.1. Crimen desarrollado en circunstancias misteriosas

En la edición del periódico *ABC* del 25 de julio de 1928 y más tarde en *El Defensor del Pueblo*, Lorca encontró inspiración para ir entretejiendo el que sería el argumento de su obra (Auclair 1972). Se trata de un crimen que se origina a raíz de la huida de la novia con su amante tras la boda. El novio acaba matando al amante de su esposa en el bosque para limpiar su honra. Utilizamos el texto original del periódico *ABC*, reproducido a continuación, como fuente para trabajar los tiempos verbales de pasado y algunas expresiones relacionadas con el crimen.

Crimen desarrollado en circunstancias misteriosas

Almería 24, 1 tarde

En las inmediaciones de un cortijo de Níjar se ha perpetrado un crimen en circunstancias misteriosas.

Para la mañana de ayer se había concertado la boda de una hija del cortijero, joven de veinte años.

En la casa se hallaban esperando la hora de la ceremonia el novio y numerosos invitados. Como la hora se acercaba y la novia no llegaba ni aparecía por la casa, los invitados se retiraron contrariados. Uno de éstos encontró a una distancia de ocho kilómetros del cortijo el cadáver ensangrentado de un primo de la novia que iba a casarse, apellidado Montes Caña, de treinta y cuatro años. A las voces de auxilio del que hizo el hallazgo acudieron numerosas personas que regresaban de la cortijada y la Guardia Civil, que logró dar con la novia, que se hallaba oculta en un lugar próximo al que estaba el cadáver y con las ropas desgarradas.

Detenida la novia, manifestó que había huido en unión de su primo para burlar a su novio. La fuga la emprendieron en una caballería, y al llegar al lugar del crimen les salió al encuentro un enmascarado, que hizo cuatro disparos, produciendo la muerte de Montes Cañada.

También fue detenido el novio, quien niega toda la participación en el crimen, que hasta ahora aparece envuelto en el mayor misterio.

En la primera actividad los alumnos tendrán que clasificar las palabras de la caja en sus respectivas columnas, dependiendo de la clase léxica a la que pertenezcan. Otras actividades parecidas podrían ser tablas clasificatorias para el número o género de sustantivos. Se ha de avisar a los alumnos que muchos participios pueden estar actuando más como adjetivos que como verbos en algunos casos, dependiendo del contexto. Es necesario, por tanto, referirse al texto constantemente para la actividad y así fomentar la asimilación de su contenido.

inmediaciones	ensangrentado	detenida
misteriosas	apellidado	fuga
esperando	cortijada	enmascarado
numerosos	oculta	misterio
distancia	cadáver	

Sustantivos	Adjetivos	Verbos
inmediaciones <i>etc.</i>	misteriosas <i>etc.</i>	esperando <i>etc.</i>

Ahora los alumnos deben señalar en el texto, ya sea subrayando o marcando con rotulador, todos los verbos. Una vez detectados todos, se les preguntará cuál es el tiempo dominante en el pasaje, a lo que responderán que el pasado. En parejas, pueden intentar averiguar, muy brevemente, cuál puede ser el motivo de ello. Si ningún grupo nos da la respuesta correcta, podemos sugerir que es el tipo de texto, una noticia que informa sobre un evento pasado, el que guía los tiempo verbales. Elaborarán otra tabla, parecida a la anterior en la que distinguirán entre el imperfecto, el pretérito perfecto simple y el compuesto, y el pluscuamperfecto, en el caso de que hayan estudiado estos tiempos verbales. A continuación mostramos la tabla completa.

Imperfecto	Pret. perf. simple	Pret. perf. comp.	Pret. pluscuamp.
se hallaban se acercaba no llegaba aparecía regresaban se hallaba	se retiraron encontró hizo acudieron logró manifestó emprendieron salió	se ha perpetrado	se había concertado había huido

Inductivamente, se puede llevar una actividad complementaria en la que los alumnos, a partir de la frase en que se sitúa el verbo, identifican por qué se usa ese tiempo verbal y no otro. Esta actividad y otra similar con el fragmento de la obra hará que nuestros alumnos tengan conciencia de la riqueza estilística y de tiempos verbales de la obra lorquiana (Cano-Ballesta 1965). Por ejemplo, *A las voces de auxilio del que hizo el hallazgo acudieron numerosas personas que regresaban de la cortijada y la Guardia Civil [...]*, por ejemplo, dirán que *acudir* está en pretérito perfecto simple y *regresar* en pretérito imperfecto por la relación de inclusión que la primera acción mantiene con respecto a la segunda. En términos relativos, la larga acción de regresar fue interrumpida por la súbita acción de acudir a las voces de auxilio. Incluso la actividad se puede expandir tratando los verbos pronominales como *se hallaba(n)*, *se acercaban*, *se retiraron*, *se ha perpetrado*, *etc.*, y el único verbo en voz pasiva, *fue detenido*.

Otro aspecto relevante dentro del tipo de texto que trabajamos, esto es, informativo, es el registro de lengua. Para mostrar que este es formal, presentaremos una lista de expresiones contenidas en la noticia, primero en oraciones simplificadas. Tras ello, los alumnos las identificarán y confirmarán su significado en el propio texto del *ABC*. Este desglose consta de varias fases: el alumno lee en voz alta la oración que contiene la expresión, luego identifica el significado y lo expresa en sus propias palabras, y además, se puede ver qué elementos son variables y cuáles son fijos. Después completarán una serie de oraciones usando sus propias

ideas. Siguiendo este modelo, se parte de material simplificado primero para asegurarnos de que el significado de las expresiones se puede deducir del contexto. Después se trabajan las mismas expresiones ya introducidas al hilo del texto. Finalmente, se deja lugar a la creatividad de los alumnos. A continuación presentamos la lista, unas cuantas oraciones de ejemplo, y otras cuantas oraciones originales del texto¹.

Expresiones
lograr + INF
hallarse + PART
manifestar + FIN
en las inmediaciones de + SN
perpetrar un crimen
concertar una boda
hallarse oculto en + SN
salir al encuentro de + SN
negar la participación en un crimen

En las inmediaciones de un hospital no se puede fumar ya que el humo podría penetrar en el edificio.

En las inmediaciones de un cortijo de Níjar se ha perpetrado un crimen en circunstancias misteriosas.

En las inmediaciones de una escuela, ...

En el análisis metalingüístico propuesto arriba, se toma una expresión cualquiera como *en las inmediaciones de + SN*, y se prueba a ver qué elementos son variables, manteniendo el significado de la expresión. Obviamente el último lo es, ya que simplemente se indica el tipo de sintagma que debe ser, siendo la elección del contenido léxico libre. Ya que se puede decir *en los/las inmediaciones/alrededores/proximidades/aledaños de algún lugar*, pero no **en las inmediaciones entre/desde/para un lugar* o **entre/desde/para las inmediaciones de un lugar*, el sustantivo es un elemento variable y las preposiciones *en* y *de* antes y después del sustantivo son elementos fijos. En muchos casos, el profesor deberá complementar el conocimiento de los alumnos a partir del suyo, o a partir del uso de diccionarios de colocaciones como REDES (Bosque 2004).

2.2.2. Bodas de Sangre

Para la segunda parte de nuestra explotación didáctica, hemos elegido un momento que contrasta con la realidad y veracidad de la noticia en la que se inspiró el autor. Ese momento es el cuadro primero del acto tercero, que contiene los presagios y augurios de los leñadores y la luna en el bosque. Según afirma el propio García Lorca en una entrevista, este es el fragmento de su obra que más le satisface porque es:

¹ Las abreviaciones quieren decir lo siguiente: «INF» es infinitivo, «PART» es participio, «FIN» es oración con verbo en forma personal y «SN» es sintagma nominal.

Aquel en que intervienen la Luna y la Muerte, como elementos de símbolo y de fatalidad. El realismo que preside hasta ese instante la tragedia se quiebra y desaparece para dar paso a la fantasía poética.

Este fragmento de la obra, pues, representa un lenguaje poético y metafórico, menos literal que el de la noticia, y su registro es más informal. Podemos comenzar trabajando el nivel gramatical, como en el apartado anterior, con una clasificación de palabras del texto, y después con expresiones cuyo significado se averiguará inductivamente. En este fragmento encontramos expresiones como *hacer bien en* + INF, *darse prisa*, *dar el paso*, *vale más* + SN + *que* + SN, etc. De forma similar, se pueden crear tablas para clasificar las formas verbales de tiempo futuro en el habla de los leñadores (*ya darán con ellos*, [...] *los verán*, *pero los matarán*, *ahora la estará queriendo*, etc.), y de imperativo (*¡Vete!* *¡quiero que te vuelvas!*, *¡déjame sola!*, etc.) en la conversación entre la novia y Leonardo. La justificación para la primera se encuentra en que la conversación de los leñadores tiene lugar justo antes de la muerte de Leonardo y el novio, tratándose, pues, de un augurio de lo que pasará unos minutos después formulado lingüísticamente en tiempo futuro. El uso del imperativo entre la pareja de infieles se explica por la tensión acumulada en el ambiente de persecución y acoso que viven: se invitan mutuamente a callarse y a huir de una muerte ineludible a través de órdenes.

Para trabajar el lenguaje figurativo, nos centraremos en el monólogo de la luna. Un primer contacto con este complejo texto puede ser dos lecturas en voz alta, una sin interrupción y otra con las correcciones de pronunciación pertinentes. Tras ello, se puede visionar el monólogo en la adaptación de la obra de TVE (<https://www.youtube.com/watch?v=7WynT5i4ouk>), con o sin el apoyo textual. Una vez introducido el texto de esta manera, podemos indicar a los alumnos que las metáforas son mecanismos conceptuales por los que entendemos conceptos más complejos y abstractos a través de otros más simples (Lakoff & Johnson 1980). La fuente o vehículo metafórico es el que da acceso a la meta, y queda reflejado en patrones del tipo LA META ES LA FUENTE. Por ejemplo si la fuente *fuego* en el texto nos da acceso a la idea de la pasión de los amantes, el patrón queda formulado como LA PASIÓN ES EL FUEGO. En un texto literario como el de García Lorca, además, las metáforas tienen una función estética: el lector o espectador crea asociaciones simbólicas entre los elementos y su significado en la obra, por ejemplo entre el fuego y la pasión, o la luna y la muerte. Así se crea la atmósfera necesaria para que el lector experimente la trágica historia de forma intensa. Tras esta breve explicación, podemos animarles a que busquen elementos que tienen un significado no literal, utilizando un método inductivo. El fuego, la sangre y la luna son ejemplos de metáforas en el texto que representan la pasión, los instintos y la muerte respectivamente. Si tienen dificultad, contrastar literariedad y metafóricidad, como se hace en los siguientes versos, será útil.

Pues esta noche tendrán mis mejillas roja *sangre*. (2013: 132, nuestra cursiva)

Hay que seguir el camino de la *sangre*. (2013: 128, nuestra cursiva)

En los versos más arriba, la sangre se utiliza de forma literal en el primero, ya que cuando se mata a alguien la sangre nos puede salpicar las mejillas y teñirlas de rojo. En el segundo verso, pronunciado por uno de los leñadores, la sangre representa los instintos pasionales, y metonímicamente, los actos que estos conllevan, cuyos dictados los enamorados siguen y por ello huyen juntos. La sangre evoca, por tanto, la idea de los instintos pasionales siguiendo la

metáfora LA PASIÓN ES LA SANGRE. Otra forma de facilitar la tarea a los estudiantes respecto a las metáforas es darle patrones como este y ayudarles a identificar, de forma deductiva, ejemplos de ellos. Por ejemplo, buscando el término fuente en el texto, la sangre, pueden referirse al término meta, la pasión, y así entender mejor pasajes concretos. En relación a la sangre, los leñadores son contundentes: es mejor no tenerla y, por tanto, estar muerto, a ignorarla y seguir principios en contra de nuestra propia naturaleza.

Pero ya habrán mezclado sus *sangres* y serán como dos cántaros vacíos, como dos arroyos secos.

(2013: 129, nuestra cursiva)

¿Y qué? Vale más ser muerto *desangrado* que vivo con *ella podrida*.

(2013: 128, nuestra cursiva)

Prueba de ello es que hasta el propio caballo se niega, en el acto segundo, a beber el agua del río, porque «la sangre corría más fuerte que el agua» (2013: 54). Las pasiones que la sangre evoca son más fuertes y acabarán sobreponiéndose a la transparencia del agua del río, a la felicidad que las familias esperan del matrimonio. Aunque la adúltera unión sexual entre la novia y Leonardo suponga la muerte de este, ambos se libran de las presiones sociales. Está muerto, desangrado, pero libre de la pasión que le atormentaba. Cuando los estudiantes identifiquen *un muerto desangrado*, sabrán que se refiere a un muerto sin sangre, sin pasiones, a partir del patrón metafórico LA PASIÓN ES LA SANGRE. Y de forma similar, si mezclan sus sangres, Leonardo y la novia están mezclando sus pasiones a través del acto sexual, unas pasiones que son más preponderantes que cualquier imperativo social.

Otro de los símbolos por excelencia del drama lorquiano, que ya aparece en su *Romancero*, es la luna (Elizalde 1986)². Ella es la propia protagonista de su monólogo, simbólicamente muy denso, que la presenta caracterizada por «su soledad, su tristeza y su perversidad» (Elizalde 1986: 676) a través de colores azules y argentados. Anuncia que necesita cobijarse del frío que la acecha, ya que viene «helada por paredes y cristales, por la nieve dura y fría» (2013: 132), en un lugar «donde pueda calentarme» (*Ibíd*). El frío se asocia con sensaciones físicas incómodas, a través de una correlación experiencia que casi constituye una metáfora primaria (Grady 1997). Y al mismo tiempo, el calor se asocia, también por nuestra experiencia, con sensaciones agradables de calor, bienestar e incluso afectividad. Al igual que los amantes, que buscan mitigar sus deseos y encontrar la felicidad juntos, la luna también busca un lugar cálido y acogedor donde descansar en paz, tras la muerte de la novia y Leonardo.

En este caso, los alumnos buscarán ejemplos de la fuente metafórica, la luna, que les den pistas de su significado en relación al drama. En el monólogo, la luna queda asociada al cuchillo, al acecho, al dolor, a las cenizas, a la sangre, y a la imposibilidad de Leonardo y la novia de escaparse de su destino. Los alumnos deberán generalizar, agrupando un concepto que se asocie a todas estas ideas, como es el de la muerte, y así formular la metáfora como LA LUNA ES LA MUERTE. La propia luna nos da una pista de esta doble naturaleza suya, engañosa y metafórica: afirma que «alba fingida en las hojas soy» (2013: 131), aunque sea el alba luz de día y no de noche, como le corresponde a la luna. Fingir y metaforizar es, por tanto, una misma tarea que

² Otros símbolos y metáforas, además del fuego, la sangre y la luna, que se le pueden sugerir a los alumnos son, tal y como analiza Elizalde (1986), la flor, el cuchillo, el caballo, la tierra y el río.

García Lorca enfatiza en elementos como el fuego, la sangre y la luna para acentuar el simbolismo trágico de la obra.

Es recomendable realizar la actividad de metáforas en grupos de entre tres y cinco alumnos, ya que además de enriquecer el análisis e identificación de las mismas, puede crear interacción entre alumnos muy beneficiosa para su desarrollo cognitivo, social y personal (Johnson 1981). Tal y como demuestra Masid-Blanco (2015), tras un correcto entrenamiento en la detección e interpretación de metáforas, los estudiantes de ELE tendrán mayor facilidad al menos en identificar de forma pasiva el significado de las mismas. Aunque nuestra propuesta va dirigida a estudiantes avanzados de español, los patrones metafóricos característicos de esta lengua se pueden enseñar desde niveles más básicos (*Ibíd*).

2.3. Actividades de post-lectura

Las actividades de post-lectura han de servir al alumno tanto de consolidación de lo aprendido en la secuencia didáctica presentada como de reflexión final sobre la obra y lo que representa. Proponemos para ellos dos actividades que abordan estos objetivos. La primera consiste en la elaboración de un póster interactivo en la plataforma *Glogster* cuyos beneficios para la enseñanza de ELE muestra Ortega-Zubicaray (2013). Los materiales que los alumnos pueden utilizar en su póster incluyen videos de la adaptación fílmica de *Bodas de Sangre*, vídeos de representaciones teatrales de la misma, fragmentos de la obra, listados de expresiones de vocabulario, e incluso la propia noticia del suceso real en que se inspiró García Lorca. La segunda consiste en una interpretación, a modo de representación dramática de los pasajes de la luna y los leñadores. Con esta actividad, se promueve la participación activa del alumnado y un ambiente de desenfado y cordialidad debido a la ausencia de presiones y evaluaciones en la representación.

3. Conclusión

Los materiales presentados en las secciones anteriores son solo una pequeña explotación didáctica de la tragedia lorquiana *Bodas de Sangre*. Se han sugerido otras fuentes complementarias donde encontrar materiales relacionados, ya que nuestra propuesta se ha centrado particularmente en la recepción y comprensión de la obra, aunque también se promueve la producción de materiales en las tareas de post-lectura. No cabe decir que una experiencia culminante para los alumnos es asistir a la representación de la propia obra en el escenario, si de casualidad está de paso en esos momentos por su ciudad.

El contraste entre realismo y lirismo de *Bodas de Sangre* queda plasmado en tres aspectos de nuestra propuesta: en el género de los textos escogidos (noticia de periódico y escena poético-alegórica de la obra), en la literalidad de los pasajes (literal y verídico en la noticia, y metafórico en la escena), y en el uso de tiempo verbales (pasado para contar la noticia, futuro para predecir el fatídico final e imperativo para ordenar al amante que huya). Se ha tratado, por tanto, de abarcar ambos géneros y de resaltar qué expresiones, tiempos verbales y tipo de lengua se utilizan en cada uno. Nuestra propuesta supera, además, la incompatibilidad de los acercamientos estilísticos y cognitivos al estudio de las metáforas (Semino & Steen 2008). Prestamos atención tanto a los contextos específicos en que se producen metáforas, tal como abogan los primeros, como a los patrones metafóricos más generales, en consonancia a los principios cognitivos lakoffianos.

Bibliografía

- Auclair, M. (1972). *Vida y muerte de García Lorca*. México: Era.
- Basterra, G. S. (1999). «Destino, responsabilidad y creación en el escenario trágico de Lorca». *Anales de la literatura española contemporánea*, 24(3), 411-431.
- Bosque, I. (2004). *REDES: Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones SM.
- Cano-Ballesta, J. (1965). «Una veta reveladora en la poesía de García Lorca: Los tiempos del verbo y sus matices expresivos». *Romanische Forschungen*, 77, 75-107.
- Department for Education (2013). *National curriculum in England: Languages programmes of study*. Disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-languages-programmes-of-study#key-stage-2-foreign-language>.
- Department for Education (2014). *National curriculum in England: Framework for key stages 1 to 4*. Disponible en <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4#the-national-curriculum-in-england>.
- Díez-Domínguez, P. (2010). «*Bodas de Sangre*: Periódico intercultural». Presentado en VII Encuentro Práctico de ELE, Instituto Cervantes de Nápoles. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2010_ESP_06_VII%20Encuentro%20ELE/2010_ESP_06_01ROVIRA.pdf?documentId=0901e72b80e743c6.
- Elizalde, I. (1986). «La metáfora y el símbolo en la estructura poética de *Bodas de Sangre*», en Garrido-Gallardo M. A. (ed.) *Crítica semiológica de textos literarios hispánicos. Volumen II de las Actas del Congreso Internacional sobre Semiótica e Hispanismo celebrado en Madrid en los días del 20 al 25 de junio de 1983*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 665-678.
- García Lorca, F. (1994). *Obras VI, Volumen 2. Obras de Federico García Lorca: Prosa* (ed. M. García Posada). Madrid: Akal.
- García Lorca, F. (2013). *Bodas de Sangre* (44ª edición, 4ª impresión, 1ª edición 1971). Barcelona: Espasa.
- Glogster (2014). Disponible en <http://edu.glogster.com/?ref=com>.
- Grady, J. (1997). *Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes*. Tesis doctoral, University of California, Berkeley.
- Johnson, D. W. (1981). «Student-student interaction: The neglected variable in education». *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Masid-Blanco, O. (2015). *La metáfora lingüística en el desarrollo de la competencia léxica en ELE. Propuesta semántica y didáctica sobre el léxico somático desde un punto de vista cognitivo*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega-Zubicaray, J. R. (2013). *Comunicación e interacción en la clase de ELE: Una propuesta didáctica con Glogster*. Tesis de máster, Háskóli Íslands. Disponible en http://skemman.is/en/stream/get/1946/14749/35097/1/Janire_R._Ortega_Zubicaray.pdf.
- Semino, E. y Steen, G. (2008). «Metaphor in literature», en Gibbs, R. W. (ed.) *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 232-246.