

Romeu. Aportaciones del drama valenciano al desarrollo de la competencia sociolingüística en la formación del maestro¹

Romeu. Valencian Drama Contributions for the Development of the Sociolinguistic Competence in the Training of Teachers

M^a BEGOÑA GÓMEZ DEVÍS

Universidad de Valencia

España

mabegode@uv.es

(Recibido 08-01-2014;
aceptado 07-10-2014)

Resumen. Esta aportación aborda el desarrollo de la competencia sociolingüística en situaciones de contacto de lenguas orientándose, principalmente, en el análisis de una obra literaria y en la formación de futuros maestros. El trabajo abarca un amplio objetivo: presentar recursos y conocimientos que activen estrategias de abordaje y permitan armar actividades para reflexionar sobre los usos lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados. El diseño de nuestra propuesta se articula en torno a tres ejes: el histórico, visión de los acontecimientos de la guerra de la Independencia a través de la figura del guerrillero saguntino José Romeu Parras; el literario, acercamiento al hecho teatral (autor y drama valencianos de finales del siglo XIX); y el análisis de las relaciones entre lengua (valenciano y castellano) y sociedad.

Abstract. This contribution addresses the development of sociolinguistic competence in language contact situations focusing mainly on the analysis of a literary work and the training of future teachers. The work covers a broad objective: providing resources and expertise to activate coping strategies and let activities to be prepared to reflect on language use available in varied situations and contexts. The design of our approach is articulated around three axes: the historical, the view of the events of the War of Independence through the figure of the Sagunt-born guerrilla leader José Romeu Parras; literary, theatrical approach (Valencian author and drama of the late nineteenth century); and the analysis of the relationship between language (Valencian and Spanish) and society.

Palabras clave: *Contacto de lenguas; competencia sociolingüística; didáctica de la lengua y la literatura.*

Keywords: *Language contact; sociolinguistic competence; didactics of language and literature.*

¹ Para citar este artículo: Gómez Devís, M^a Begoña (2015). *Romeu. Aportaciones del drama valenciano al desarrollo de la competencia sociolingüística en la formación del maestro. Alabe* n. [www.revistaalabe.com]
DOI: 10.15645/Alabe.2015.11.5

1 - Introducción

Con la llegada del tercer milenio, el marco de la educación lingüística y literaria se ha ampliado exponencialmente. El auge en los últimos treinta años de estudios interesados en lo que afecta a la lengua y su uso social, y por ende, a la dimensión social en el proceso de Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), así como el empuje de numerosas experiencias e investigaciones literarias encaminadas a vislumbrar un nuevo horizonte metodológico mediante el paradigma autores, obras y territorios, son buena prueba de ello. Evidentemente, ambas corrientes cobran especial relevancia en contextos donde conviven dos o más lenguas y cuya posición jurídica, social y educativa ha sufrido cambios, en ocasiones radicales, a lo largo de varios siglos.

Dicho esto, no es nuestra intención desmerecer el protagonismo que de por sí ya poseen los elementos de índole estrictamente psicológica, lingüística o literaria en situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino adoptar una perspectiva que atienda otros aspectos vinculados con el aprendizaje como proceso social (interacción) y con el uso (desarrollo y adquisición) contextualizado. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER, 2002: 4) destaca el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después, hasta las lenguas de otros pueblos, ya sean aprendidas en la escuela, en la universidad o por experiencia directa, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas, y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Ciñéndonos al ámbito de la Comunidad Valenciana, el panorama plurilingüe de la educación obligatoria queda regulado mediante dos programas de aplicación progresiva (PPEV y PPEC)² que modifican los vigentes desde 1997. En su diseño se han articulado factores referidos al marco curricular, al uso vehicular de las lenguas, al ámbito de uso social, administrativo y académico de estas en el centro escolar, así como las consecuencias que todos estos factores comportan en el espacio organizativo. Para ello se ha atendido al territorio, a la lengua base para el aprendizaje y a la lengua habitual de los alumnos buscando proporcionar una enseñanza de contenidos curriculares en valenciano³, en castellano y en inglés, junto a la opción de incorporar otras lenguas extranjeras. Es tarea de los centros escolares, a través de sus respectivos proyectos lingüísticos, proponer cuál o

² Este Decreto (127/2012, de 3 de agosto) ha sido objeto de disconformidad en los diferentes niveles de la comunidad educativa: desde los sindicatos de la enseñanza más representativos, las universidades públicas valencianas, *Escola Valenciana-Federació d'Associacions per la Llengua*, hasta los partidos políticos de la oposición al actual gobierno valenciano. Se critica, principalmente, que el modelo actual no asegura la recuperación de la lengua propia de los valencianos puesto que suprime los planes de inmersión lingüística que se están llevando a cabo en algunas escuelas, así como la catalogación lingüística de todas las plazas educativas. En su opinión, la nueva disposición no puede asegurar que todos los alumnos valencianos, al acabar la enseñanza obligatoria, dominen las dos lenguas oficiales además de una lengua extranjera.

³ Entendemos el término valenciano como una variedad dialectal de la lengua catalana.

cuáles serán los programas plurilingües de aplicación y contemplar, en todos los niveles de las distintas enseñanzas, la presencia en el currículo de áreas, materias o módulos impartidos en las dos lenguas oficiales independientemente de la lengua base del programa plurilingüe que se aplique, de manera que, por lo menos y además de las áreas o materias lingüísticas, se imparta una más en la lengua que no es la base del programa.

Tras esta sucinta presentación de la realidad educativa apuntamos, a continuación, la naturaleza de nuestra propuesta. Con carácter general, el grado de Maestro en Educación Primaria y Educación Infantil de la *Universitat de València* presenta en ambas titulaciones idéntico panorama lingüístico: de acuerdo con la propuesta del MCER, nivel C1 tanto en lengua española como catalana y nivel B1 en lengua extranjera. Tal regulación afecta necesariamente a las disposiciones autonómicas que proporcionan la capacitación lingüística para el ejercicio profesional en una comunidad con dos lenguas oficiales y en la que es responsabilidad de la universidad que dicha garantía sea efectiva. Grosso modo, los nuevos planes de estudio⁴ consideran para el futuro maestro de EP y EI una serie de exigencias vitales que atienden, entre otras, a la preparación científica multidisciplinar, a la formación permanente, a los modelos activos de enseñanza, y a la apertura al plurilingüismo y a la educación intercultural como factores enriquecedores y nunca discriminatorios, entre otras. A nuestro juicio, resulta palmaria la necesidad de ajustarse a todas ellas sin menoscabo de las competencias específicas de la materia/asignatura de que se trate.

En definitiva, la sociedad actual precisa en todos los niveles educativos docentes que dominen múltiples estrategias didácticas de notable complejidad y sean capaces de utilizarlas en cada momento según las necesidades y las características de sus alumnos y su contexto. Así, durante su dilatado proceso de formación resultará especialmente relevante fomentar la transmisión e intercambio de buenas prácticas, no solo las ideales, sino especialmente aquellas que permitan ir avanzando de forma progresiva desde los modelos explicativos y dependientes de los libros de texto a formas de enseñar cada vez más adecuadas para la formación en competencias⁵.

Por último, esta aportación tiene como principal objetivo orientar la didáctica de las lenguas en el aula universitaria hacia posiciones apoyadas en una concepción abierta, flexible y compartida del conocimiento. Se propone abordar situaciones de enseñanza-aprendizaje que hagan posible reunir, tanto en el diseño de actividades como en el transcurso del acto didáctico, premisas tan necesarias como la transversalidad, la funcionalidad y significatividad, la autonomía y la complejidad, así como la reorganización de estrategias encaminadas a la construcción activa del conocimiento a partir de la interacción con los otros y con el medio. Para ello se plantea el análisis de la obra *Romeu* (Antoni

⁴ BOE de 26 de febrero de 2010.

⁵ Una competencia integra conocimientos, actitudes, destrezas y estrategias; es decir, la capacidad, la habilidad, el dominio y la aptitud para asumir un rol determinado, resolver una tarea específica. Su naturaleza es dinámica: se desarrolla mediante procesos que activan los saberes y que permiten que dicho saber se aplique, pero también puede estancarse o experimentar algún que otro retroceso.

Roig Civera, 1890) desde tres perspectivas: revisión de los acontecimientos históricos de la guerra de la Independencia en Valencia, situación y características de la producción literaria valenciana de finales del XIX, y estudio de aspectos sociolingüísticos y culturales incluidos en la obra.

2- Desarrollo de la competencia sociolingüística

Cercano a los planteamientos etnocomunicativos de Hymes y en línea con el enfoque comunicativista, el MCER se articula en torno a una competencia comunicativa general conformada, a su vez, por tres sub-competencias: lingüística, pragmática y sociolingüística. Esta última reúne aspectos como los marcadores lingüísticos de las relaciones sociales (saludos, formas de tratamiento, mecanismos de organización de la conversación, fórmulas interjectivas); las normas de cortesía y descortesía; las expresiones de sabiduría popular, también denominadas unidades fraseológicas puesto que se trata de fórmulas o combinaciones de palabras, paremias, modismos y otros giros; y las diferencias de registro (solemne, formal, neutral, informal, familiar e íntimo), dialecto y acento. En palabras de Moreno Fernández (2007: 62):

“La competencia sociolingüística se entiende como el conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para alcanzar un uso de la lengua apropiado a un contexto social y a un entorno cultural determinado; se trata, pues, de la habilidad de usar la lengua de acuerdo con unas exigencias contextuales”.

De acuerdo con lo arriba indicado, la principal aportación de la disciplina sociolingüística al ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la L1, L2 y LE estriba en el hecho de que cuanto mejor se conozca el uso de la lengua en su contexto social, mejores condiciones para afrontar su enseñanza⁶. Concretamente, en los casos de lenguas en contacto⁷ nos ofrece distintas opciones. Una de ellas consiste en entender el propio aprendizaje lingüístico como una acción socializadora, por ejemplo, la adquisición de la cortesía o de los usos propios de la conversación se fundamenta en la práctica de una acción social dentro de un contexto determinado. Otra, incide en prestar atención a la faceta social de fenómenos que pueden explicarse como puramente lingüísticos o psicolingüísticos como la fosilización, el acento o la transferencia. Y una tercera alternativa alcanza el tratamiento de aspectos intrínsecamente sociolingüísticos, como los modelos de lengua para la enseñanza, la variación lingüística o los registros (Moreno Fernández, 2007: 56).

⁶ Nos referimos, por ejemplo, a las investigaciones que permiten conocer qué usos lingüísticos gozan de prestigio y cuáles están estigmatizados, cuáles se producen con mayor frecuencia en determinados grupos sociales, qué rasgos responden a cambios consolidados, etc., sin descuidar la descripción de la norma o normas que funcionan en el dominio territorial de una lengua.

⁷ Se trata de ASL puesto que se produce en un contexto social de enseñanza y de contacto, en coexistencia con la lengua familiar, con los miembros de una comunidad con dos lenguas oficiales.

Aunque son estas tres últimas posibilidades las que mayor interés suscitan en la propuesta que aquí se presenta, de acuerdo con el panorama socioeducativo de la comunidad autónoma valenciana la formación plurilingüe del futuro maestro necesita imbricar el mayor número de factores que operan en todos y cada uno de los contextos de intercambio comunicativo. Nos referimos, por ejemplo, a las cuestiones culturales, convencionalismos, actitudes, normas, etc. que inexorablemente surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de uso de la lengua. Y ello incumbe a la cultura o culturas que la emplean.

3 - Propuesta

Tal y como se ha indicado en la introducción, el ámbito y nivel educativo a que se dirige este trabajo son los estudiantes del Grado de Maestro de la Universitat de València. Su peculiaridad reside en la naturaleza del futuro profesional: van a ejercer la enseñanza de las dos lenguas oficiales (lengua y literatura) en una sociedad plurilingüe y multicultural. De hecho, desde hace unos años y con objeto de ampliar el horizonte de la educación lingüística y literaria se están desarrollando proyectos de innovación docente relacionados con la búsqueda de escenarios en los que el estudiante explore y experimente nuevas prácticas didácticas (Angulo et al. 2013; Bataller y Gassó 2014). Como apunta Bataller (2014: 16-17):

La llengua i la literatura, associades a uns llocs i a uns paisatges, han estat font de gaudi estètic i literari i el punt d'inflexió en una presa de consciència respecte a la propia llengua, la base dels futurs contextos favorables cap a l'ús, amb el reforçament d'una sèrie d'actituds lingüístiques, com ara, els models lingüístics positius que serveixen de referència engrescadora cap a l'ús social de la llengua i, la reflexió sobre la necessitat d'usar la llengua i el compromís social i cívic cap a alguna mena de forma de canvi en les normes d'ús.

A continuación, en tres apartados, se presentan una serie de ejes sobre los que idear distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje como, por ejemplo, relacionar la obra literaria y su autor con el escenario y la época en que fue creada, integrar el conocimiento histórico y cultural sobre la lengua y el territorio, explorar los mensajes literarios cercanos al contexto educativo actual, etc. En definitiva, una propuesta que nos permita la consecución de los siguientes objetivos:

- El aumento de motivación hacia el estudio de la lengua y la literatura junto al patrimonio cultural e histórico que se les asocia.
- La configuración de unos espacios de convivencia entre distintas lenguas para el conocimiento mutuo y el uso de ambas propiciando, además, la aparición de nuevos espacios de uso lingüístico.

3.1 - Romeu y su contexto

La guerra de la Independencia (1808-1814) es conocida, todavía hoy, como un acto de rebeldía del pueblo español ante la invasión napoleónica. El recuerdo de algunos acontecimientos forma parte de la memoria colectiva de nuestro país. Los fusilamientos del Dos de mayo, la Pepa, Agustina de Aragón y Pepe Botella, entre otros, no resultan extraños, pues han sido relatados de padres a hijos durante generaciones y recordados por las artes literarias, pictóricas y musicales. Recientemente, la Biblioteca Nacional de España ha dedicado parte de su espacio electrónico a presentar una exhaustiva guía de recursos⁸ en torno a este periodo organizando y facilitando el acceso a numerosos fondos bibliográficos (dibujos y grabados, cartografía, biografías y memorias, páginas web extranjeras, partituras y canciones, cine, etc.). Las imágenes del Anexo (retrato de José Romeu y el mapa de la zona de batalla) han sido extraídas de dicha fuente.

Prueba de la importancia de los acontecimientos históricos que jalonan esta etapa bélica y de la imagen que sus protagonistas proyectan a las generaciones posteriores son las numerosas obras narrativas y dramáticas que, tras casi cien años de su finalización, todavía se refieren directamente a ella en su trama. Durante la primera centena, este asunto literario cuenta con más de 20 zarzuelas, más de 30 obras de teatro y otras tantas novelas históricas referidas a sucesos y personajes de la lucha contra el invasor (Freire, 2007: 269).

La visión que la literatura valenciana de finales del XIX, con cierta predilección por las obras de viso heroico, dio de aquella contienda y de su significado puede observarse, tanto en la novela como en el teatro, gracias a títulos como *El palleter* (1886) de Gaspar Thous, dedicada al héroe Vicente Domenech, *¡Por la patria! Roméu el guerrillero* (1888) de Vicente Blasco Ibáñez⁹ y los dramas *El tesoro dels Chermanells* (1884) y *Romeu* (1889) de Antoni Roig Civera.

La relevancia e interés de la figura del saguntino José Romeu¹⁰ en la Guerra del Francés se reflejan en los siguientes acontecimientos:

- En 1888, la regente María Cristina otorga al primer nieto varón de José Romeu el título de Conde de Sagunto. También se modifica el nombre de la calle donde vivió, Tintoreros, pasándose a llamar calle Romeu y se coloca una placa de mármol que así lo recuerda.
- En 1908, con motivo del centenario del alzamiento de los españoles, se publica un folleto con la biografía del insigne saguntino cuyo autor, Antonio Chabret, ya había publicado en 1888.
- En 1912, con motivo del centenario de la muerte del héroe, se celebran las fiestas centenarias en Sagunto y Valencia descubriéndose una lápida conmemorativa en

⁸ Disponible en http://www.bne.es/es/Micrositios/Guias/Guerra_independencia/index.html. Aquí aparecen referencias al sitio de Sagunto y a la figura del guerrillero José Romeu Parras (1778-1812).

⁹ Esta obra fue un encargo para conmemorar el centenario del nacimiento del guerrillero Romeu.

¹⁰ José Romeu i Parras (1778-1812), hijo de un banquero, comanda una partida de guerrilleros conocida como Cuerpo de Granaderos Saguntinos que luchan contra el mariscal Suchet en todo el territorio valenciano y participan en la defensa de Madrid. Delatado por un traidor, es ajusticiado en la *Plaça del Mercat* de Valencia.

el singular edificio de la Lonja (Valencia), lugar donde fue ejecutado tal y como decretó la Junta Superior de Valencia en 1812. Además, ese mismo año se estrena la pieza musical *Gloria a Romeu* de los maestros Palanca y Bataller.

- En la década de 1970, en el patio del colegio público José Romeu de Sagunto, se sitúa un pequeño monumento en su nombre. Más tarde, en el año 2000, se reubica junto a la casa natal del héroe.
- En 1974, su ciudad construye un nuevo monumento más moderno y grande que se instala en la plaza de la Glorieta. (Anexo, imagen 1).

Ciñéndonos ahora al análisis de la obra seleccionada, *Romeu* de Roig Civera (1889), otra muestra de la relevancia del insigne protagonista y sus descendientes puede observarse en el prólogo dedicatoria al conde de Sagunto en el homenaje que la ciudad le dedicó el 21 de noviembre de 1888¹¹:

Al descubrirse el monumento que Sagunto erigió á su insigne hijo, el famoso guerrillero de la guerra de la Independencia, D. JOSÉ ROMEU Y PARRAS, dignísimo abuelo de V. E., en Noviembre de 1888, el pintor Nicolau Cotanda ofreció un cuadro que representase uno de los hechos de armas de aquel héroe, y yo prometí escribir un drama que popularizase más la vida militar y gloriosa muerte del noble saguntino.

He cumplido mi promesa. El drama, escrito en el mismo lenguaje que empleaba el protagonista, ha de llevar á su frente, como es costumbre una dedicatoria.

¿A quién mejor que a V. E. puedo dedicarlo, si es V. E. El más próximo pariente del ínclito ROMEU, y a mayor abundamiento, cuando el título que V. E. ostenta, se concedió en memoria de su ilustre abuelo?

Corra un velo V. E. sobre la poca atención del senado español, que no ha querido concederle su merecido título libre de gastos: y si esta dedicatoria no es de gran valía por el escaso merito literario del drama y al menos tómela V. E. como una especie de desagravio que Sagunto, Valencia y toda España, tributa por mi pobre conducto al descendiente mayor de aquel preclaro Romeu, que perdió sus bienes y su vida por la patria en 1812.

Otra cuestión reseñable del drama que nos ocupa son las manifestaciones sujetas a la fidelidad histórica sobre los acontecimientos narrados de la guerra del Francés (batallas, generales, ciudades) junto a las alusiones de hechos heroicos del pasado más remoto, por ejemplo, la referencia a la destrucción de la ciudad de Sagunto a manos de las tropas de Aníbal y la inmolación ejemplar de sus habitantes (218 a.C.).

¹¹ Aunque en este trabajo siempre se utiliza la versión original de 1889, en el año 2007, a cargo de Óscar Pérez Silvestre, se publicó una edición adaptada a la ortografía actual.

<p>Página 7-8 LUIS Qué faries?...</p> <p>AMALIA La foguera! LUIS Amalia volguda!...</p> <p>AMALIA Sí! Yo sé de Sagunt l'història, y sons héroes la glòria renovaríen en mi!</p>	<p>Página 33-34 ROMEU</p> <p>No sap encara eixe déspota que dú corona imperial lo que fan los fills d'España contra l'estrancher soldát. No sap lo traidor, bellaco, nostra rasa lo que fá, que mór primer que s'entrega al enemic. Ha olvidát les fogueres de Numànsia y de Sagunto el fóc sánt, y lo corache dels hòmens de esta nació de chagánts, Som desendents de Pelayo: del Cid: del Gran Capitan: y del ínclit rey don Chaume, sábi, valent y cristiá!</p>
---	---

E incluso encontramos referencias en torno a la leyenda del rey Jaume I El Conquistador y la montaña de la localidad vecina de El Puig (s. XIII).

<p>Página 29 CHUAN</p> <p>En lo Puig hiá una montaña que dihuen de la patá, y per tradisió se conta, yo no sé si en veritat, qu'el caball del rey don chaume</p>	<p>pegá en térra una potá dalt del castell que tenia sobre la muntaña, y tal fon lo cólp, qu'xqué de terra una fònt com lo cristal.</p>
--	---

3.2 - *Romeu*: un drama en tres actos

La obra seleccionada no es la única muestra literaria dedicada al héroe José Romeu (Blasco Ibáñez, 1888); sin embargo resulta de indiscutible interés desde la perspectiva de lenguas en contacto. Tal y como se indica en la cubierta de la publicación de 1889, *Drama histórico y bilingüe en tres actos y en verso*, esta obra comparte junto a otras escritas únicamente en castellano un mismo espacio sociocultural. Este carácter bilingüe de algunas obras de su época viene motivado por la Real Orden de 15 de enero de 1867:

En vista de la comunicación pasada a este Ministerio por el Censor interino de Teatros del Reino, con fecha cuatro del corriente, en la que hacen otra el gran número de producciones dramáticas que se presentan a la censura escritas en los dialectos de algunas provincias, existiendo teatros especiales cuyas compañías sólo representan

en los referidos dialectos, y considerando que esta novedad ha de contribuir forzosa-mente a fomentar el espíritu autonómico de las mismas (provincias), destruyendo el medio más eficaz para que se generalice el uso de la lengua nacional, la reina (q. D. g.), ha tenido a bien disponer que adelante no se admitan obras dramáticas que estén exclusivamente escritas en cualquiera de los dialectos de las provincias de España.

Así, la imposibilidad de escribir toda la obra en la lengua propia, “en el mismo lenguaje que empleaba el protagonista” como el autor indica en el prólogo, se explica, principalmente, por cuestiones jurídico-administrativas que buscan generalizar el uso de la lengua nacional en detrimento de “los dialectos” preexistentes.

No obstante, Antoni Roig Civera¹², al igual que la mayoría de autores de su época, no se posicionó de manera clara y firme sobre qué variedad de lengua habría usado si los condicionantes hubieran sido distintos: la variedad más popular y cercana al pueblo o la más culta y cercana a los clásicos de la literatura valenciana¹³. En torno a la conciencia lingüística de los literatos valencianos del momento sobre las dos opciones destacamos las palabras de Manuel Sanchis Guarnier (1978: 178-179):

L'afecció de regust romàntic al pintoresquisme va provocar a València, com a tot arreu, la florida d'un teatre popular i local. Com que els personatges dramàtics eren sempre tipus populars, calia que s'expressaren en llengua col·loquial. I com que només pretenien fer-se assequibles al seu públic local, sense aspirar mai a universalitzar les idees, els autors dramàtics valencians (Escalante, Liern Palanca) no sentien la necessitat d'una llengua literària i s'aconhortaven amb el seu impur valencià domèstic i quotidià, sense voler sumar-se mai a la tasca restauradora dels cultes poetes lírics coetanis.

De este modo, el drama *Romeu*, tercer y último intento serio de Roig Civera por crear una obra teatral de cierta envergadura frente a los populares sainetes¹⁴, se articula en tres actos y sigue los cánones de los dramaturgos valencianos de la época: personajes populares que manejan una lengua sencilla repleta de barbarismos y vulgarismos, una especie de *patois*, que puede describirse como la expresión en castellano valencianizado o valenciano castellanizado¹⁵. A modo de ejemplo:

¹² Antoni Roig Civera (Rafelbunyol 1844-Valencia 1898). Estudió en las Escuelas Pías y la carrera de notario. Fue secretario de Poble Nou del Mar en el Grao de Valencia y miembro activo de *Lo Rat Penat*, entidad que capitaneó el movimiento de la *Renaixença Valenciana*. Su trayectoria literaria cuenta con 10 sainetes, 3 dramas y 2 zarzuelas, estas últimas en castellano. Para ampliar la biografía del autor valenciano se recomienda el trabajo del escritor coetáneo Llobart (1879).

¹³ Cabe señalar que el autor usó la opción popular para sus obras dramáticas y la culta en su producción poética.

¹⁴ Los esfuerzos del autor por superar los esquemas simples del sainete, género dramático por excelencia en la literatura valenciana de la época, se manifiestan en anteriores creaciones: *El tonto del panerot*, drama rural de 1879 y *El tesoro dels Chermanells*, drama histórico de 1884.

¹⁵ Para mayor detalle sobre este aspecto puede consultarse el artículo de Llopis Rodrigo (2001).

<p>Página 14 CHUAN</p> <p>Hay aquí un soldat francés, y en guerra t'há conquistado y hara eres novia d'èll:</p>	<p>Página 12 RESELÓS</p> <p>¿Y tot per què? Per la patria! ¿y qu'és la patria? No hu sé. A mi en té sinse cuidado.</p>
<p>Página 15 CHUAN</p> <p>Criát sóc: preste servisis en ca don Chusép Romeu y me tinc á molta honra de servir á un caballer.</p> <p>RESELÓS</p> <p>Caballero... sin caballo ...</p>	<p>Página 38 CHUAN</p> <p>Déixam vore si'l divise y li foráde la esquena... Hóme res: <i>á ese franchúte se lo ha tragado la tierra</i></p>
<p>Página 56 CHUAN</p> <p>Vosté esá molt cabisbajo... (Fransesos!... Pos clar está!!!) Al momento: prenga el montante perque yo ho mane.</p>	<p>Página 80 CHUAN</p> <p>Vinga, Pahuét, no t'asustes! No plóres com un'agüela. Los dos estamos salvados.</p>

3.3 - *Romeu*: panorama sociolingüístico y cultural

En los apartados anteriores se han proporcionado numerosas balizas sobre las que desarrollar una aproximación sociolingüística hacia las lenguas que coexistían en la Valencia del siglo XIX. De un lado, la influencia de las esferas político-administrativa y literaria en el uso social de la época; de otro, el acceso al conocimiento histórico-cultural sobre la lengua y el territorio, e incluso las lenguas en el mismo territorio. Pero no es nuestro único objetivo.

La finalidad de este trabajo es desarrollar la competencia sociolingüística del futuro maestro mediante el análisis del drama *Romeu* y la presentación de distintos recursos para su abordaje en el aula universitaria; es decir, se persigue un aprovechamiento didáctico de la obra literaria en aras de la consolidación de usuarios en las dos lenguas oficiales. Por ejemplo, desde los escenarios de aprendizaje fuera del aula (visita a los lugares señalados en la obra literaria o al patrimonio cultural o artístico asociado a ella), hasta

el mero análisis de la producción lingüística de la obra (variedad, acento, vulgarismos) o de otros autores coetáneos y su repercusión en el uso actual, sin olvidar la exploración interlingüística del hecho literario (uso de una u otra lengua que los personajes realizan).

En síntesis, la formación del futuro maestro debe comprender acciones que le permitan acercar las obras literarias al contexto educativo actual y experimentar la reflexión en torno a cuestiones como la variación lingüística, los registros, los modelos de lengua para la enseñanza, la transferencia, etc. mediante la configuración de unos espacios de convivencia entre el castellano y el valenciano con objeto de facilitar el conocimiento mutuo junto al uso de ambas.

4 - A modo de conclusión

A lo largo de nuestra aportación hemos ido apuntando cómo las relaciones entre literatura, lengua y sociedad pueden traspasar el marco tradicional y reorientarse hacia la creación de contextos enseñanza-aprendizaje en los que se activen una serie de propuestas y recursos para armar actividades en las que reunir distintos contenidos (históricos, culturales, sociales) en conjuntos transversales, funcionales y significativos para el alumno.

En esencia, entendemos que aprender una lengua significa usarla en cualquier comunicación real, que tomar conciencia de las relaciones mutuas entre gramática (sistema) y pragmática (uso) ayuda a entender mejor el proceso de interpretación y producción del discurso, que aprender mediante la interacción con los otros y con el medio asegura la construcción activa del conocimiento. Esto es, un acercamiento al texto literario como unidad de comunicación (proceso y producto) considerando la importancia del contexto social (situación comunicativa, conciencia lingüística), cultural (lenguas en contacto) y cognitivo (procesamiento o progresión cíclica en la que el estudiante constantemente reanalice y reformule fenómenos).

Y por último:

Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. [...] El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. (MCER, 2002: 47).

5 - Referencias Bibliográficas

- Angulo Alemán, T.; Mínguez López, X.; Botella Nicolás, A.; Fernández Maximiano, R.; Martínez Gallego, S. (2013). Proyectos en fuga. Preludio para asignaturas multidisciplinares en la formación de profesorado, *El Artista*, 10, 202-212. Obtenido el 20 de junio de 2014 desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87429022014>
- Bataller Català, A. (2014). Per a una didàctica de la llengua i la literatura vinculada al territori, en Bataller, A. y H. Gassó (eds.) *Un amor, uns carrers. Cap a una didàctica de les geografies literàries*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Obtenido el 20 de junio de 2014 desde http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Freire López, A. M. (2007). La guerra de la independencia en la literatura española (1814-1914), *Cuadernos dieciochistas*, 8, 267-278, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Llombart, C. (1879). *Los fills de la morta viva*, València: Imprenta Emili Pasqual.
- Llopis Rodrigo, F. (2001). Antoni Roig Civera i Romeu, *Braçal*, 23, 107-122, Sagunt.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística, *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Pérez Silvestre, O. (2007). *Romeu! (drama històric del segle XIX)*, Rafelbunyol: Llibres de l'Aljaima.
- Roig Civera, A. (1890). *Romeu*, Gandía: Luis Catalá impresores.
- Sanchis Guarner, M. (1978). *La llengua dels valencians*, Valencia: Tres i quatre.

