



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA

CUADERNOS DE ROMA

reedición digital

Volumen I:

Leer. Español lengua extranjera.



educacion.es

Reedición digital de
CUADERNOS DE ROMA

Volumen I
Leer. Español lengua extranjera.

EMBAJADA DE ESPAÑA
Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Octubre 2009

Reedición digital de CUADERNOS DE ROMA Volumen I: Leer. Español lengua extranjera.

CRÉDITOS

De la edición original

DIRECCIÓN

SONSOLES FERNÁNDEZ

TEXTO "Leer en español. Proceso y estrategias de lectura".
SONSOLES FERNÁNDEZ

EXPERIENCIAS

M. TERESA CABELLO
JUDITH CLOTET
M. LUISA IETTI
M. TERESA MANGANARO
MARINA RUSSO

De la reedición

CONSEJO EDITORIAL

MARÍA JESÚS SERVIÁ REYMUNDO. Consejera de Educación.
RAFAEL ALBA CASCALES. Asesor técnico.
M. CARMEN PONCE MARTÍN. Asesora técnica.
JOSÉ LEANDRO SÁNCHEZ GARRE. Asesor técnico.

ADAPTACIÓN Y MAQUETACIÓN

RAFAEL ALBA CASCALES. Asesor técnico.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría General Técnica

Edita:

© Secretaría General Técnica
Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA
Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania

NIPO: 820-09-217-5 (de la reedición en formato PDF)

Publicación gratuita.

El material de esta publicación puede ser reproducido con fines didácticos, citando la procedencia.

PRÓLOGO

a la reedición digital de *Cuadernos de Roma*

El enorme crecimiento de la demanda del español que se ha producido en el sistema educativo italiano en los últimos años es más que evidente: si en 1993 eran aproximadamente 23.000 los alumnos que aprendían nuestra lengua, en 2008 se podían contar más de 408.000.

Este crecimiento obliga a que todos los que tenemos el encargo de promover y difundir nuestro idioma en Italia hagamos un esfuerzo suplementario por colaborar con el profesorado que se encuentra a pie de aula aportándole recursos y materiales útiles que le faciliten, en lo posible, su diaria labor.

Dentro de este esfuerzo, hemos decidido reeditar la primera publicación de la Consejería de Educación en Italia, entendiéndolo que, si bien algunos de los modelos o recursos seleccionados han perdido vigencia por el paso de los años, el contenido conceptual y los recursos propuestos mantienen toda su validez inicial como fuente de ideas, actividades y planteamientos de carácter metodológico, reforzados por las líneas de actuación reflejadas en el Marco Común Europeo de Referencia.

Se ha optado por utilizar, por una parte, un formato facsímil con el fin de respetar al máximo la idea, el diseño y el concepto original y, por otra parte, el soporte digital que nos brinda un recurso económico y de acceso universal.

Queremos dejar constancia de nuestro agradecimiento a todas las personas que, en su día, elaboraron los trabajos que dieron lugar a la publicación de los volúmenes que ahora se reeditan, en especial a la profesora María Luisa Jetti que nos ha proporcionado el original de alguno de ellos.

Esperamos que esta iniciativa cumpla con su objetivo y resulte útil a todo el profesorado que dedica su trabajo al conocimiento y a la expansión de nuestra lengua.

María Jesús Serviá Reymundo
Consejera de Educación en Italia, Grecia y Albania

Para los profesionales que se dedicaban a la enseñanza del español en Italia, la publicación, en el ya lejano 1993, del primer número de "*Cuadernos de Roma*" representó materialmente la línea de demarcación entre un *antes* y un *después*. Un *antes* hecho, a menudo, de aislamiento y desorientación por falta de un punto de referencia y un *después* lleno de estímulos, entusiasmo y propuestas, en el que esos *Cuadernos* representaron uno de los factores capaces de aglutinar la tenacidad y las energías de los que luchaban por el desarrollo profesional del profesorado de español y por el prestigio de la lengua.

Por aquellos primeros años '90 del siglo pasado (¡y realmente parece haber pasado un siglo!) se realizó una feliz coincidencia de circunstancias favorables – la apertura de la Consejería de Educación en Italia, la incorporación del español en el *Progetto Speciale Lingue Straniere* (PSLS) del Ministerio de Educación italiano, el nacimiento de la asociación **aispiscuola** - que fraguaron una fecunda colaboración profesional y una entrañable relación personal entre muchos de nosotros y cuantos, desde la Consejería, fueron creando las bases para tan propicia labor.

Mucho de aquella feliz y fructuosa estación ya queda atrás, ya no están los que estaban, ni nosotros somos los que éramos; sin embargo, todo el capital de experiencias, proyectos, trabajo común y amistades que se fue acumulando en aquellos años, ha dado excelentes frutos. El español ha pasado de ser la cenicienta entre los idiomas estudiados en Italia, con tan sólo 23.000 alumnos en el curso 1993/94, a más de 400.000 en el año 2007/08, y aquellos primeros *Cuadernos* representan ya un válido material de estudio y consulta para cuantos se preparan a la enseñanza de la lengua o participan en oposiciones. Cabe destacar aquí como, aún hoy, los principios metodológicos que regían aquellas primeras publicaciones y sus consiguientes desarrollos didácticos, siguen manteniendo intactas su vigencia y validez científica e incluso su actualidad práctica, señal evidente de la competencia profesional y de la intensa motivación e implicación humana de los que en ellas colaboraron.

Como Presidenta de **aispiscuola** y más, como docente de español, mi agradecimiento va a cuantos hicieron posible esa feliz sinergia, especialmente a José Ignacio Cartagena de la Peña, primer Consejero en Italia y verdadero motor de tantas iniciativas en su breve e intenso mandato, y a sus estupendos colaboradores, cuya labor incansable y fecunda las hizo posibles, pero también a los muchos compañeros que participaron con entusiasmo a esa experiencia y a cuantos desde el que entonces se llamaba M.P.I. la apreciaron y animaron.

También quiero agradecer a la actual Consejería de Educación la sensibilidad y el interés que han originado esta importante y meritoria iniciativa, que pone al alcance de los nuevos docentes un material tan provechoso, con la esperanza de que la re-edición digital de los cuatro *Cuadernos de Roma* sea para ellos preludeo de una nueva estación de entusiasmo y labor fecunda.

Maria Luisa Jetti
Presidenta de aispiscuola

CUADERNOS DE ROMA

LEER
ESPAÑOL,
LENGUA EXTRANJERA

Ministerio de Educación
Consejería de Educación. Embajada de España
ROMA, 1993

Dirección:

Sonsoles Fernández

Texto:

"Leer en español. Proceso y estrategias de lectura". Sonsoles Fernández.

Experiencias:

M. Teresa Cabello

Judith Clotet

M. Luisa Ietti

M. Teresa Manganaro

Marina Russo

© Consejería de Educación. Embajada de España. Roma.
Ministerio de Educación

A

*José Ignacio Cartagena de la Peña***IN MEMORIAM**

Nuestro tiempo, el de trabajar juntos, no ha sido extenso ni monótono, sino intenso, lúcido y vivido.

Intensidad de proyectos para estrechar lazos educativos entre España e Italia e intensidad de simpatía y cordialidad, como atmósfera de trabajo y de relación.

Queda con nosotros la lucidez de tantas ideas, la lucha militante del que no se rinde, la pasión de vivir y del vivir en Italia.

Desde la Consejería

Per le popolazioni neolatine, più e prima che le relazioni formali, valgono i rapporti personali, anche ai fini di obiettivi e finalità di carattere istituzionale.

Ciò è stato per me particolarmente vero per José Ignacio Cartagena e i suoi collaboratori.

La sua capacità di permeare di umanità e di umanesimo anche i rapporti di lavoro ha reso possibile l'avvio della presenza della Consejería de Educación dell'Ambasciata di Spagna in Italia non nelle forme in cui si manifesta un primo inizio, sempre difficile, ma nei modi che si manifestano dopo una lunga e assidua consuetudine sulla medesima scena, con cordialità, amicizia, competenza.

Tutto ciò ha reso possibile José Ignacio in poco più di un anno di intensa attività e ci manca nella stessa misura in cui è stato pervasivamente presente: tantissimo.

Raffaele Sanzo

INDICE

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE: Taller

"Leer en español. Proceso y estrategias de lectura." *Sonsoles Fernández*
Leer, una experiencia personal
Reseña teórica sobre la lectura en L2
Antes de leer
Durante la lectura
Después de leer
Resumen de las estrategias lectoras
Evaluación
Bibliografía

SEGUNDA PARTE: Experiencias

Texto de especialidad: turismo. *Maria Teresa Manganaro* .
Texto biográfico. *Maria Luisa Ietti*.
Carta comercial. *Maria Teresa Cabello*.
Tarea lúdica. *Maria Teresa Cabello*.
Texto de una canción. *Judith Clotet*.
Texto literario. Recuerdos. *Marina Russo*.
Poema y canción. *Marina Russo*.
Texto literario. Puedo escribir los versos... *Maria Teresa Cabello*.
La fábula. *Judith Clotet*.

PRIMERA PARTE

LEER EN ESPAÑOL

Proceso y estrategias de lectura

Sonsoles Fernández
Asesora Lingüística
Roma

ESQUEMA

1. Leer, una experiencia personal.
2. Cuestiones que nos plantea la comprensión lectora.
3. Teoría sobre la lectura en L2.
5. Antes de leer:
 - . ¿Qué hacemos en LM: para qué, qué cómo, cuándo, dónde leemos?
¿Y en clase?
 - . Referencias socioculturales previas que aportamos al texto elegido.
¿Cómo activarlas y enriquecerlas para interactuar con el texto?
¿Cuáles son las referencias de los aprendices?
 - . Conocimiento del género y tipo de escrito.
Paradigmas de estructura, tipos de personajes, lenguaje y presentación.
Géneros adecuados a cada grupo de aprendices.
Tipos de textos.
 - . Indices formales que facilitan el acercamiento.
'Mapas' de diferentes textos.
 - . De acuerdo con todo ello formulación de hipótesis.
6. Durante la lectura:
 - . Hábitos de lectura y estrategias para cada forma de leer.
 - . Reconstrucción del sentido.
Significado del texto.
Dificultades en L2.
Consignas que favorezcan el proceso lector.
 - . Las palabras.
 - . Marcas lingüísticas de cohesión textual.
Anafóricos gramaticales y léxicos.
Conectores.

7. Después de leer:

- . Relación con el objetivo que motivó la lectura.
- . Búsqueda y relecturas parciales con un objetivo determinado.
- . Tomar conciencia de si se ha aprendido y qué.
- . Actividades relacionadas con el proceso lector.
- . Cuestiones que ha generado el texto.
- . Ficha del documento: esquemas, notas, síntesis, opinión personal.
- . Actividades de expansión y creación.

8. Resumen de las estrategias lectoras

9. Evaluación

- . De todo el proceso lector y de acuerdo con el tipo de texto y lectura.
- . Consecución del "para qué" u objetivo lector.
- . Consecución del objetivo didáctico.
- . Evaluación del trabajo realizado y del modo como se ha realizado. Consignas y textos adecuados para evaluar lo que se pretende.
- . Evaluación formativa y evaluación sumativa.
- . Autoevaluación.

1. EL HECHO DE LEER. LA EXPERIENCIA LECTORA.

Ojos redondos de maravilla ante el descubrimiento de juntar las letras, las palabras y las frases y que vayan apareciendo, un remoto país, las aventuras, pasiones, preguntas y respuestas de todos los hombres, la cotidianidad y en ella: el camino, el tren que tengo que coger, la forma de hacer un pastel, el juego de las palabras...

Leer es una experiencia íntima y común que nos abre al mundo, es una experiencia personal, una experiencia que todos poseemos, en mayor o menor grado, y de la que debemos tomar honda conciencia para poder transmitirla. Antes de seguir adelante, es importante que nos detengamos aquí un momento y reconozcamos nuestra experiencia lectora, recordemos cuando aprendimos a leer y a descubrir el mundo a través de unas líneas, el desamparo de no captar ni una información en un país de lengua desconocida, la satisfacción, por el contrario, de poder leer y aprender tantas cosas cuando esos signos nos son transparentes, la alegría de llegar lejos, a lo largo a lo ancho y a lo profundo con los libros, el placer de reconocer el juego de las palabras y encontrar en ellas el sentimiento más escondido...

Reconocer, dar forma, poseer esa experiencia es fundamental para un profesor de lengua. Ser lector apasionado es un deber fundamental para nosotros; si no, cómo vamos a transmitir el gusto por la lectura, cómo vamos a motivarlos en un mundo saturado de imágenes mucho más seductoras y fáciles que las letras y palabras de un libro. No bastan las recetas metodológicas, la riqueza y variedad de técnicas, todo eso puede ser cuerpo sin alma, peso muerto si no existe el espíritu lector. Esa experiencia, además, se enriquece y se alarga cuando se produce en una nueva lengua y, es importante reconocerlo, nos abre la puerta grande para entrar en el nuevo país, en la casa del otro y conocer todos sus secretos.

2. CUESTIONES QUE NOS PLANTEA LA LECTURA EN L2.

Durante el tiempo que vamos a estar juntos, vamos a reflexionar sobre el proceso lector. Adelantamos ya que la lectura no es una destreza pasiva -frente al escribir o al hablar- es una destreza activa o interactiva en la que se requiere la participación del lector, cuestionando, completando, supliendo, jugando con el texto. Es esa actitud la que vamos a tener en todo este taller de lectura: cada uno de nosotros y el taller mismo va a ser un texto vivo y es necesaria nuestra interacción.

De entrada, ¿qué esperamos, qué preguntas se nos plantea ante el hecho de la lectura en L2, qué sabemos sobre el tema, cuáles son nuestras experiencias al respecto? Todas esas cuestiones deben ir interactuando con las preguntas y respuestas de los demás, con las del taller y salir todos enriquecidos. Sobre la lectura todos sabemos algo, todos somos lectores maduros; sobre la didáctica de la lectura en L2 unos sabremos más que otros; espero que todos aprendamos.

Para dinamizar esa interacción y sacar a la luz nuestras preguntas y respuestas sobre el tema, empezamos reflexionando sobre las opiniones de algunos profesores y alumnos y contrastándolas con las nuestras.

Ficha nº 1

. Algunas consideraciones de profesores y alumnos sobre la lectura en lengua extranjera. Coméntalas y expresa tu opinión.

1. ¿Leer?, sí muchísimo. Mis alumnos tienen que leer una antología de textos literarios desde la Edad Media hasta nuestros días. Les resulta muy arduo, pero no hay más remedio, es una tarea más. Menos mal que muchas son lecturas adaptadas y me facilitan el trabajo.

2. Los alumnos preparan un texto no muy largo en casa, buscan en el diccionario las palabras que no conocen y preparan un resumen. En clase, dos veces a la semana dedicamos un tiempo a que lo lean en voz alta. Procuero que cada uno lea unas tres o cuatro líneas, para oír a todos.

3. Utilizamos bastante la prensa y la publicidad. Tengo un dossier de material que voy seleccionando y fotocopio. Prefiero el material auténtico, pues responde al lenguaje y sucesos reales y aunque no se entienda todo no importa, se hacen una idea general. Luego trabajamos más detenidamente el texto que más les ha interesado.

4. Leer en clase es un lujo, no tengo tiempo para eso. Les pido que vayan leyendo en casa una novela corta de las colecciones de español fácil y una vez al mes controlo cómo va la lectura.

5. En el libro ya están previstos unos textos, sobre los que luego se plantean cuestiones de comprensión y de gramática. Otras veces los preparo yo de forma parecida.

6. Procuero integrar la lectura como una necesidad de información, de ayuda para realizar un trabajo que se está llevando en clase; así saben para qué leen y lo que tienen que hacer con el texto.

7. Esto que leemos a la clase no interesa nada a mí, pero aprendo español. Yo quiero leer mis libros de informática y las noticias.

8. Estos libros pequeños están muy bien para mí. Entiendo casi todo.

9. Uff... otra novela. Mejor veo la televisión, los comics...

10. Yo leo poesía. No entiendo todo pero me gusta mucho.

11. Quiero leer sobre España y también novelas importantes, pero es difícil.

12. He elegido para el examen de Certificado "Desde la ventana" de C. Martín Gaité porque me interesa mucho el punto de vista femenino en la literatura; he leído algunas cosas en alemán sobre el tema y quería ver algo en español. Me ha gustado mucho y está muy bien escrito.

Cuestiones que se nos plantean

¿La lectura en L2 es una actividad complementaria, ocasional o primordial? ¿Tiene el mismo papel que las demás destrezas?

¿Lectura silenciosa o lectura oral?

¿Texto, como texto o texto como pretexto para aprender determina las estructuras gramaticales o funciones pragmáticas?

¿Qué tipo de textos?

¿Cómo elegir los textos? ¿Quién? ¿Dónde?

¿Cómo conseguir motivar para la lectura en una lengua que se conoce poco?

¿Cómo conseguir la comprensión de textos con dos horas semanales de clase?

¿Hay un antes, un durante y después en el proceso lector?

¿Cómo evaluar la comprensión lectora?

...

Comentarios

La reflexión en grupo sobre las opiniones anteriores suscita una puesta en común de experiencias, interrogantes y opiniones contrastadas, que además del valor que posee en sí misma, prepara eficazmente para una postura activa e interactiva en todo el taller, consiguiendo, así, poner en práctica la metodología que vamos a proponer para el momento de leer. Recojo algunos de los puntos más reiterados:

. En relación al punto 1, se valoran negativamente las expresiones de "tienen que leer", "muy arduo", "no hay más remedio", pues se ve en ellas una obligación académica, no motivada, ni motivadora. Se critican algunos programas no actualizados, en los que se proponen como modelos de lengua para leer, sólo los literarios, tanto antiguos como modernos. En relación a la adaptación de los textos se concluye que no es el camino para abordar el texto literario, no sólo porque desmontan la unidad que constituye cada texto, sino porque en muchos casos la simplificación lleva a evitar las redundancias que tanto favorecen el proceso lector, cuando no a desfigurar el mismo sentido; las múltiples versiones de obras literarias en cine o para niños, etc. cumplen otras funciones válidas y respetables, pero no las de entrar en el texto literario. Estas opiniones pretenden salvar justamente la especificidad del texto literario y potenciar el gusto por acercarse a él, lo que conlleva una selección cuidadosa y adaptada de

los textos que se ofrezcan en cada momento ¹.

. Del punto 2, se destaca el tema de la lectura oral o silenciosa; la lectura comprensiva es normalmente silenciosa, agiliza el proceso, no distrae con la pronunciación -sobre todo en lengua extranjera- y ayuda a interiorizar; la lectura oral tiene sus funciones propias (de leer para otros, de captar la sonoridad de una poesía) y para ellas debe ser utilizada. Si se pretende valorar la pronunciación o entonación a través de la lectura, se debe ser consciente de ese objetivo, que no es justamente, la comprensión lectora.

En cuanto a los otros aspectos que se versan en esta opinión, se abre el debate de si leer en clase o en casa y el de potenciar otras estrategias de lectura que la mera búsqueda en el diccionario y preparación de un resumen.

. Sobre el punto 3, hay un acuerdo bastante general.

. El punto 4 vuelve sobre el tema de dónde leer; se prevé la posibilidad de iniciar el proceso en clase, provocar el interés o la necesidad cuando ésta no es suficiente, fomentar las estrategias más rentables y dejar luego, sí, la posibilidad de que el aprendiz se habitúe a leer sólo de una forma motivada.

. El punto 5 refleja una praxis, es necesario confesarlo, bastante corriente. Si el libro del alumno trabajara el proceso lector, ese modelo podría ayudar, pero si el texto de lectura sirve para afianzar estructuras o como pretexto para reflexionar sobre puntos gramaticales, la tarea no lleva a la comprensión lectora.

. Sobre el punto 6, también hay un acuerdo general y nosotros lo ratificamos porque resume nuestro enfoque en todo este taller de lectura: se lee para algo, en función de ese para qué, se elige el texto, se sabe lo que hay que hacer con él y se lee de un modo determinado.

¹. Como material complementario a esta discusión nos remitimos al artículo "Personajes en busca de autoras", en *Cable 7*, pp. 25-27.

3. RESEÑA TEORICA SOBRE LA LECTURA EN L2

En los últimos veinte años, las investigaciones sobre la lectura, tanto en LM como en L2, se han visto enriquecidas con las aportaciones no sólo de la lingüística y pedagogía, sino también de la psicología, de los estudios sobre análisis del discurso y de la sociología. De todo ello recogemos los datos que más interesan a nuestro objetivo, centrándonos en los modelos procesuales de lectura y en el lugar que ésta ha ocupado en los diferentes enfoques metodológicos.²

Modelos psicolingüísticos

En el análisis del proceso lector se han puesto de relieve tres modelos, que toman su nombre del punto de partida y dirección que asumen para llegar a la comprensión del texto: "abajo - arriba", "arriba - abajo", o una síntesis de ambas. El nivel "bajo" del primer modelo, se refiere a las unidades más pequeñas (letras, palabras) y el proceso que parte de este nivel llevaría desde el reconocimiento secuencial de los elementos mínimos a la de los de rango más superiores; el nivel alto, del que arranca el segundo modelo³ se refiere al contenido y el proceso de comprensión se dinamizaría a partir de las predicciones que realiza el lector a partir de sus propios conocimientos y expectativas, haciendo de la lectura "un juego de adivinación psicolingüística". En el primer caso el camino se centra en el texto, en el segundo en el lector; en el primero, se dificulta la aprehensión global del texto -el significado de un texto no es el de cada uno de sus componentes-, y en el segundo, el texto esta a la merced de la interpretación subjetiva de cada lector.

Esos son los modelos que han orientado, en diferentes momentos, la tarea escolar, poniendo la fuerza en un polo o en otro del camino. Con todo, desde la práctica y casi por sentido común, se ha practicado un camino de ida y vuelta que, en el campo teórico, ha fraguado en la síntesis conocida como modelo "interactivo". Antes de centrarnos en este último, que es el que sustenta nuestro taller, conviene que nos refiramos a la aportación que toda la reflexión sobre el proceso lector ha recibido desde la "teoría de los esquemas".⁴

Los esquemas

Por "esquemas", se entiende aquí, las estructuras abstractas donde se van organizando los conocimientos y experiencias almacenados en la memoria y que facilitan no sólo la asimilación de todo lo nuevo, sino también la creación, a partir de la interrelación entre los diferentes componentes. Es interesante, en este punto, la reflexión sobre la universalidad o idiosincrasia de estos esquemas, que si bien son patrimonio de la naturaleza humana y parece que se empiezan a formar en la etapa de las operaciones concretas, se desarrollan en contextos

². Ver un resumen teórico en M. José Hernández "Del pretexto al texto" en Cable 7 , pp. 9-13. y la "Selección Bibliográfica sobre lectura " en la misma revista, pp. 43-44.

³. Ver Goddman, 1967 y Smith, 1971

⁴. Ver Anderson,R. y al. (1977) y Rumelhart, David E. (1980)

sociales, culturales y lingüísticos diversos.

La aplicación de esta teoría al tema de la lectura ha facilitado la explicación del proceso lector y enriquecido la reflexión sobre el camino interactivo que arranca desde las unidades de más alto nivel (de arriba a abajo); la actualización de los "esquemas" relacionados con el texto que se va a leer agiliza la comprensión del mismo, haciendo de ese "juego de adivinación", una lógica con muchas posibilidades de éxito.

Modelo interactivo

El proceso interactivo solicita por parte del lector el estar activo, como la misma palabra lo indica -la lectura no es una destreza pasiva-, o mejor inter - activo, lo que significa que el lector se acerca al texto pidiéndole algo, imaginando las vías de respuesta, anticipándose, aportando la propia enciclopedia personal, y al mismo tiempo se deja interpelar por el texto (hasta en sus unidades mínimas y aspectos más formales), que le puede sugerir correcciones, nuevas vías, nuevas preguntas, nuevas sorpresas. Es este modelo interactivo⁵ el que subyace en el trabajo que vamos a desarrollar a continuación, intentando plasmar cada una de las fases del proceso en aplicaciones concretas para la lectura en español, lengua extranjera.

Papel de la lectura en los diferentes enfoques metodológicos

Nuestra propia experiencia, como aprendices o como profesores de lenguas extranjeras, puede resumir las diferentes tendencias metodológicas en la enseñanza de las lenguas y el papel que la lectura ha tenido y tiene en cada una de ellas.

Generalizando mucho, en el **método llamado tradicional**, el modelo de lengua que prevalecía era el de la lengua escrita y dentro de ésta el del lenguaje literario, por tanto la lectura tenía un papel predominante, no sólo para desarrollar esta destreza, sino para aprender la misma lengua. En este planteamiento subyace una filosofía elitista -que reservaba el aprendizaje de lenguas a la clase culta- y una organización social donde las relaciones entre los pueblos eran menos intensas y pasaban casi siempre por la vía del registro escrito. En el momento en el que viajar y salir del propio país se ha convertido en una praxis más habitual, se ha demostrado que ese modelo ayudaba poco a comunicarse y que la propia comprensión de los textos literarios a los que se había tenido acceso había sido casi siempre torpe y limitada.

A partir de los años cincuenta, el auge de los **métodos audiolinguales y situacionales** centran el aprendizaje de la lengua en el esquema conductista de repetición y formación de hábitos, apoyados en los esquemas lingüísticos del estructuralismo y del análisis contrastivo. En este momento, se concede la primacía al lenguaje oral y la lectura está subordinada al objetivo de fijar las estructuras que se están trabajando. Los textos que se presentan al aprendiz suelen estar creados en función del punto gramatical que se estudia y las actividades que se plantean pretenden llevar a la repetición de determinadas estructuras. Todos recordamos textos del tipo:

⁵. Carrel y al. 1988 . Cicurel, 1991

"El señor Díaz, hace cinco años trabajaba en un banco. Entraba a la ocho de la mañana y salía a las tres. ..."

con preguntas, llamadas de "comprensión" del tipo:

"¿Dónde trabajaba el señor Díaz?, ¿A qué hora entraba? .

o

"Explique el uso del Imperfecto en esas frases".

El objetivo del texto en cuestión sería, posiblemente, el estudio del Pr. Imperfecto y las cuestiones se pueden resolver con una mera repetición sin necesidad de entender absolutamente nada ⁶, o realizando una aplicación mecánica de las reglas aprendidas. Claramente, ese tipo de trabajo responde al modelo teórico del que venimos hablando, modelo que en su momento se consideró el más apropiado; lo más flagrante del caso es que, superado ese modelo, se pueden encontrar exactamente los mismos textos y las mismas preguntas en materiales que se declaran de "enfoque comunicativo".

El profesor de lengua, entre todas las idas y venidas teóricas, sin entender muy bien a qué respondían evoluciones, a veces tan radicales, se ha encontrado desorientado y ha intentando, con mayor o menor éxito, una postura de síntesis. El resultado, durante esos años, ha sido mantener en muchos programas, especialmente para cursos medios y altos, los textos literarios, con acercamientos muy variados, nacidos, o de una formación academicista, o del convencimiento personal de lo que pueden aportar este tipo de textos en el aprendizaje de la lengua.

Si damos un salto a los años setenta ⁷, nos encontramos con el auge de la propuesta del "**lenguaje como comunicación**". En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo se plasma, en primer lugar, en el método **nocio-funcional**, que se ha desarrollado especialmente para los primeros niveles. La lectura, en este enfoque, está al servicio de los objetivos comunicativos que se plantean, y los textos propuestos son en un gran mayoría, auténticos y de carácter informativo: folletos, anuncios, prensa, etc. En teoría, ante estos textos, el aprendiz sabe para qué lee y qué tiene que hacer con el documento, con lo que el proceso que se provoca es similar al que realiza un lector competente en su lengua materna.

Una cierta fosilización de las ideas matrices que originaron los métodos nocio-funcionales y la vaguedad del concepto de "comunicación" en muchos materiales y aulas han llevado a la necesidad de revitalizar el enfoque comunicativo. A esa necesidad se suman las aportaciones de los trabajos de carácter cognitivo sobre los procesos de aprendizaje, y los del análisis del discurso. Todo ello ha generado nuevas propuestas metodológicas, como la del "Enfoque por Tareas" y ha enriquecido las líneas de acción en el desarrollo de cada una de las destrezas. En relación con la lectura, es especialmente positivo el estudio de las estrategias del que nos hacemos eco en este taller y que intentaremos poner en práctica para desarrollar

⁶. Ver otros ejemplos ilustrativos en el apartado 6.2 de este mismo trabajo.

⁷. Ver la presentación detallada de la evolución histórica de las diferentes corrientes didácticas en ZANON, J.: "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual", *Cable*, 2 y 3, pp.47-52 y 28-32.

una competencia lectora en la L2. Se pone el acento, ahora, en el mismo proceso lector, en el análisis de los mecanismos que pone en marcha el lector competente y en la forma de desarrollarlos para favorecer la responsabilidad y la autonomía en el propio aprendizaje.

4. LEER EN LM Y EN L2

La tesis que sostengo, o a la que me afilio, es que leer en la lengua que se aprende para captar el contenido o para buscar una información, no es difícil o no es tan difícil. *Entran en juego saberes que pueden ser ya posesión del aprendiz y que deben entrar en acción. Se trata de aprovechar las estrategias lectoras que utilizamos en la lengua materna y de avanzar sobre ellas; creer que se parte de cero lo único que provoca es una regresión infantil, con todo lo que ello arrastra.*⁸

Por tanto, vamos a reflexionar como lectores adultos sobre qué y cómo leemos en nuestra propia lengua. Empezamos, así, a analizar nuestro propio proceso lector, proceso que comienza desde el momento en el que buscamos o elegimos un texto para satisfacer una necesidad lectora y que avanza por el tipo de lectura que realizamos, la captación del contenido y el cumplimiento del objetivo que nos llevó a leer.

⁸. Antes de seguir adelante con este planteamiento tenemos que tener en cuenta la madurez de los alumnos que tenemos delante. Es distinto trabajar con aprendices adultos, con un amplio bagaje de referencias socioculturales y de experiencias sobre la vida, con un desarrollo lógico 'adulto', con una competencia lectora en su lengua o en otras segundas lenguas, que con alumnos adolescentes o de la escuela primaria. En cualquier caso, la tesis que sostengo continua siendo válida, aunque el tratamiento de los datos pueda tener diferentes enfoques y ritmos. (En la Escuela Secundaria habría que considerar una programación interdisciplinar que beneficiara el proceso lector en todas las áreas).

5. ANTES DE LA LECTURA

5.1 PARA QUÉ LEEMOS

El proceso lector se activa ante la necesidad de una información, ante la curiosidad por conocer algo, ante el interés que provoca un acontecimiento, ante el gusto, el deseo personal de leer. Leemos **para** algo: para informarnos, para saber, para hacer (usar una máquina, hacer una receta, comprar...) para estudiar, para examinarnos, para preparar un taller, para divertirnos, para disfrutar, para quedar bien, para dormirnos ... Propongo, a continuación, una ficha sobre la que anotaremos de la forma más concreta posible nuestros "para qué" de la lectura y en función de ello, los textos que elegimos y el cómo los abordamos. Cuanto más ricas y concretas sean nuestras respuestas, más nos acercaremos al proceso de la lectura y más preparados estaremos para valorar las necesidades y estrategias lectoras de nuestros alumnos. Por grupos, vamos ir señalando para qué y qué leemos nosotros y nuestros compañeros. Después para qué y qué leen nuestros alumnos -por iniciativa propia y en lengua materna- .

Ficha nº 2

N O S O T R O S			
PARA QUÉ LEEMOS	QUÉ LEEMOS	COMO	CUANDO DONDE

NUESTROS ALUMNOS			
PARA QUÉ LEEMOS	QUÉ LEEMOS	COMO	CUANDO DONDE

Al leer, de forma intencionada, -no cuando nuestros ojos captan los mensajes que se nos van poniendo delante- leemos para algo y nuestros alumnos en su vida extraacadémica también. Esos 'para qué', además, pueden ampliarse y enriquecerse en la medida en que aumenta nuestra curiosidad humana y nuestra autonomía personal.

Leemos

para estar al corriente,
 para comunicarnos,
 para distraernos, para pasar el tiempo,
 para informarnos (noticias, horarios, cursos, becas, carteleras, prospectos de viajes, de turismo, cotilleos...)
 para conocer
 para estudiar
 para hacer algo
 para cantar, interiorizar,
 para divertirnos
 para disfrutar
 para reconocernos
 para ampliar nuestra experiencia

Leemos también como escritores, para escribir.

¿Y EN CLASE?

La reflexión anterior la podíamos completar enumerando **lo que no leemos** en el inmenso océano de letra impresa, **y por qué no lo leemos**. Ello nos llevaría ya a una reflexión de los textos que leemos en clase, que en muchos casos serían justamente de los que no leeríamos nunca espontáneamente ni nosotros, ni mucho menos nuestros alumnos, porque no nos interesan en absoluto, porque no entran en nuestro campo de referencias y no tenemos ninguna motivación para acercarnos a ellos; en otros casos, hay textos que a nosotros nos interesan mucho, pero no forman parte del mundo de los aprendices y sin embargo los proponemos, con el pretexto de que son fáciles, bonitos, o de que aprenden gramática, cultura o sencillamente porque los tenemos preparados.

Después de considerar para qué y por qué se lee normalmente, es el momento de preguntarnos ¿y en clase? ¿Para qué se lee?

No es exagerar mucho afirmar que en un alto porcentaje el objetivo es esencialmente académico.

Se lee para:

- hacer unos ejercicios,
- estudiar la lengua,
- prepararse para el examen,(un texto y unas preguntas)
- para aprender a leer.

y lo que se lee responde a esos criterios. Incluso en el caso de alumnos muy motivados y con una fe ciega en el profesor el resultado es casi siempre decepcionante; la lectura acaba por aburrir y presentarse como una tarea pesada o banal.

No se nos escapa, desde esta perspectiva, cuál sería el camino para que la lectura adquiriera sentido: **relacionarla con un 'para qué' que conecte con los intereses, gustos, necesidades de información de los alumnos**; eso es posible muchas veces, sin olvidar que en la adolescencia se está muy abierto a enriquecer esos intereses, siempre que ello se motive, y sin olvidar también que el factor lúdico puede, en otras ocasiones o siempre, dar sentido al 'para qué' se lee. La selección de textos que resulta de esa premisa pasa por un principio didáctico base, el conocimiento del público destinatario y la "negociación con los propios aprendices del material que se va a utilizar"⁹.

⁹. Nos podemos preguntar, ahora, dónde encontrar -desde Italia- textos en español que respondan a ese objetivo. No es un obstáculo invencible y si nos hacemos ya esa pregunta, por lo menos nos ponemos en el camino de buscarlos o de que los busquen los mismos alumnos. En el mismo taller surgió una lluvia de ideas sobre ese aspecto y lo que es más importante la iniciativa de intercambiarse materiales, direcciones y experiencias.

Consignas de lectura

Si la lectura se integra en el conjunto de las actividades que se realizan en el aula, plausiblemente, leer un texto, tendrá ya en sí mismo un objetivo: en la realización de un proyecto determinado (por ejemplo, preparar un viaje a España, un intercambio, ponerse en contacto con chicos españoles, hacer un folleto de turismo, representar una obra de teatro, hacer una tortilla, etc.), la lectura tiene su momento privilegiado en diferentes momentos, con objetivos muy claros de seleccionar y elegir, informarse, tomar notas, buscar los aspectos más interesantes, más divertidos, observar la presentación, copiar modelos, localizar, escribir una carta, reconocer cómo es la persona que escribe, etc.

Si el texto no ha tenido esa motivación primera, se puede suplir motivándolo y preparando las consignas, los 'para qué' de la lectura, 'para qué' que se adaptarán a los diferentes niveles y que pueden graduarse en un acercamiento múltiple al texto. Propongo, a continuación, una tipología de consignas que pueden ayudar a darle un sentido a la lectura ¹⁰:

- . Hacer hipótesis sobre el contenido, (trama, final), personajes y contrastarlas con las que desarrolla el texto.
 - *Hay boda o no. ¿Quién es el culpable? ¿Ha dimitido o lo han dimitido? Busca la palabra que falta.*
- . Localizar, seleccionar:
 - *¿Dónde está el Museo del Prado? (sobre un mapa turístico) Vamos a cenar a un restaurante gallego por la zona de ...*
 - Frases claves alrededor del tema (una estafa, un premio ...)*
 - Elegir un personaje*
- . Seguir unas instrucciones escritas
 - *Buscar algo escondido, caminar por un plano, hacer un problema, un ejercicio de gimnasia ...*
- . Ordenar, enumerar, clasificar
 - *Ordenar las secuencias o los capítulos según diferentes criterios (como son, temporalmente, por espacios, emoción, personajes ...)*
 - Clasificar los personajes*
 - Reunir toda la información sobre (un sitio, un punto del esquema)*
 - Preparar un esquema, hacer un dibujo de la estructura.*
- . Comparar, relacionar:
 - *las primeras páginas de un periódico, un artículo ...*
 - el título con el final del texto (u otros),*
 - las previsiones con la realidad,*
 - Palabras claves*
 - Con la propia experiencia*

¹⁰. F.Cicurel Lectures interactives Hachette, 1991, pg. 57.

*Con otra lecturas
Con las notas recogidas por varios alumnos*

- . Personalizar:
 - *Opinar (sobre la conducta de...)*
 - Justificar (la decisión ...)*
 - Expresar los propios gustos y sentimientos (¿Te gustaría ...? ¿Sientes tú lo mismo?)*
 - ¿Estás a favor o en contra? ...*
 - Relacionarlo con un dibujo, un color, una música*
- . Buscar el objetivo, Sintetizar:
 - *¿Qué pretende el autor de la carta? (la publicidad ...)*
 - Señalar las frases que expresan mejor*
 - Inventar otro título .*

5.2. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y EXPERIENCIA SOCIO-CULTURAL

Decíamos que el proceso se activa ante la necesidad, la curiosidad o el deseo personal de leer: preparar una clase, un trabajo, una exposición de especialidad, estar al día sobre un conflicto internacional, preparar una visita turística ...

Normalmente, esa necesidad, curiosidad o deseo forma parte del propio mundo de referencias socio-culturales y al buscar la información correspondiente, **no se parte de cero, sino que se posee ya un amplio bagaje**. Ese marco de referencias facilita, hace posible la captación del mensaje escrito en una L2 que todavía no se domina. Es posible, incluso, que resulte más asequible a un economista, por ejemplo, comprender un texto de su especialidad en esa incipiente lengua, que entender un artículo de lingüística en su LM. Es éste casi un axioma, que no necesita mayor justificación: los presupuestos se conocen, los conceptos son familiares, las hipótesis que se van formando en la lectura tienen apoyaturas previas y el léxico utilizado posee raíces comunes y es bastante reducido.

Para comprobar experimentalmente hasta que punto nuestros esquemas de conocimiento posibilitan la captación del contenido, podemos contrastar dos textos: uno sobre referente conocido en una lengua totalmente desconocida, otro sobre un tema específico extraño para nosotros, pero en nuestra lengua materna. Para el primer caso nos puede servir el texto y actividades que proponemos a continuación ¹¹:

¹¹. Tomado de M.J.Hernández, en "Del pretexto al texto " en *Cable 7*, p.11.

OTP-Penta Tours

VALÓRA VÁLTJUK ÁLMAIT!



Kedvezményes hétvége Athénban
Utazással együtt 4 nap; november 17-20.,
december 8-11.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
15 210 Ft

Róma
Utazással együtt 4 nap – májustól
szeptemberig
Utazás: Bécsből osztrák autóbusszal,
Bécsig egyénileg
Részvételi díj reggelivel: 11 350 Ft

**Kedvezményes isztambuli
kirándulás**
Utazással együtt 4 nap
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
12 910 Ft

**Télapó-köszöntő Stájerországban
és Bécsben**
Utazással együtt 3 nap; december 6-8.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
5620 Ft

**Kedvezményes utószezoni hétvége
Londonban**
Utazással együtt 4 nap; november 16-19.
december 14-17.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
24 690 Ft

**Olaszországi körutazás rövid
tengerparti üdüléssel**
Utazással együtt 12 nap;
június 16-26.
szeptember 22.-október 3.
Utazás autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
30 020 Ft

Thaiföld – Délkelet-Ázsia
Utazással együtt 15 nap;
november 10-24.
Utazás repülőgéppel és autóbusszal
Részvételi díj félpanziós ellátással:
127 500 Ft

Fedezze fel Amerikát!
**New York – San Francisco – Los
Angeles – San Diego**
Utazással együtt 18 nap;
szeptember 4-21.
Utazás repülőgéppel
Részvételi díj félpanziós ellátással:
161 720 Ft

**Fotósafári Tanzániában – túra a
Kilimandzsáró tetejére**
Utazással együtt 16 nap 1990.
februárjában
Utazás repülőgéppel és szafaribusszal
Részvételi díj teljes panziós ellátással:
146 750 Ft

További ajánlataink:

- Tengerparti üdülések Jugoszláviában,
Olaszországban, Görögországban és
Spanyolországban júniustól
szeptemberig
- Siüdtúlések Ausztnában és
Jugoszláviában
- Szilveszteri városlátogatások
- Belföldi kirándulások, üdülések

**Részletes felvilágosítás és jelentkezés
az OTP-Penta Tours Irodáiban:**
Budapest, Váci u. 19-21. 1052
Tel.: 188-692, 188-795

Budapest, Apáczai Csere J. u. 4.
1052
és a kijelölt OTP-fiókokban.

1. ¿De qué trata el texto?
2. ¿Hay algún viaje a Africa?
3. ¿Cuánto vale un viaje a Estados Unidos?
4. ¿Qué significa la palabra "nap"?
5. ¿Cuántos días dura el viaje a Roma?
6. ¿Cuándo hay ofertas de viaje a España?
7. ¿Qué significa "Utazás repülőgéppel"?

Comentario

Si desde Hungría tenemos intención de realizar algunos de los viajes previstos en el anuncio, no nos resultaría difícil deducir los datos necesarios para ello: cuándo, cuántos días ('nap') dura, cuánto cuesta cada viaje e incluso si se realiza en autobús o en avión (autóbuszszai - repülögéppel). Una vez contestadas las preguntas, interesa analizar el proceso que hemos seguido, pues hemos puesto en marcha, sin duda, diversas estrategias que son justamente las que debemos fomentar en clase para favorecer el éxito a la hora de leer en la lengua que se está aprendiendo. Todos poseemos unas esquemas de referencia tanto formales como de contenido relacionados con el tema de los viajes que posibilitan la interpretación del documento: la palabra "tours" es internacional y nos da una primera pista sobre la que construimos una hipótesis (parece que se trata de algo relacionado con turismo, agencia de viajes) y a partir de la cual activamos nuestra enciclopedia personal sobre el tema; el aspecto formal -columnas, letras en negrita, repetición de las mismas estructuras en cada apartado-, el reconocimiento de los topónimos (Athénban, Róma, Isztambuli, etc) en la primera línea de cada apartado nos va ayudando a confirmar esa primera hipótesis. El mismo proceso seguimos para deducir el significado de la palabra "nap", que llegamos a *inferir*, no sólo por la colocación y por la reiteración, sino también por el contexto de frase ("4 nap: november 17-20); para inferir el significado de "utazás repülögéppel" ponemos en juego, además, nuestro conocimiento de la ubicación de los lugares, lo que nos lleva a deducir a qué sitios es factible viajar en autobús, tren o avión, contando con un número determinado de días: así desde Hungría a Roma se puede hacer el viaje en autobús, pero a América, lo normal es que sea en avión .

EN LA CLASE

Los textos que proporcionamos a los aprendices en el aula *no siempre responden* a esa necesidad y a ese mundo de referencias personales y variadas de los alumnos. Seguramente, cabe una mayor adecuación individualizada y colectiva en la elección de lo que se va a leer, pero en cualquier caso, ante el texto elegido y como fase previa, *se pueden poner en común* los conocimientos sobre el tema y enriquecer la falta o la escasez de referencias personales. Se generan, así, toda una serie de actividades de prelectura, que tienen como objetivo activar la enciclopedia personal, los conocimientos relacionados y las experiencias similares, además de motivar la curiosidad por la lectura; estas actividades se pueden realizar:

- a partir del reconocimiento de la foto del protagonista del texto
- sobre situaciones cercanas en las que se haya vivido la misma experiencia (fiestas, viajes, drogas, robos, accidentes)
- sobre un problema candente
- sobre un plano, un dibujo, una ilustración del texto.
- sobre un programa de TV

...

En esta lógica, el proceso se facilita si se proponen textos sobre los que los aprendices posean ya un bagaje, tengan referencias, hayan visto, oído o leído algo en su lengua materna, o donde la aventura que se narra, al mismo tiempo que intriga, pueda predecirse. **La puesta en común de ese conocimiento, además de generar una actividad oral, integrada naturalmente, provoca el utilizar un léxico y unas estructuras que es fácil que aparezcan después en el texto.**

5.3. RECONOCIMIENTO DEL GENERO Y TIPO DE ESCRITO

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente:

- la selección de la información,
- la captación de su función y de su contenido esencial,
- la predicción de hipótesis sobre el desarrollo,
- la relación con el emisor-autor,
- la forma de acercamiento e incluso
- la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto.

Cada tipo de escrito posee además sus características propias, que, con algunas variantes, son reductibles a uno o varios esquemas:

textos informativos, publicitarios, turísticos, periodísticos, epistolares, profesionales, oficiales, didácticos, de especialidad, narrativos, descriptivos, dramáticos, argumentativos, poéticos, canciones.

En cada género, reconocemos además subgéneros, que poseen su propia estructura más definida y a los que nos iremos acercando, de acuerdo con el tipo y nivel de nuestros alumnos (el relato de aventuras, el policiaco, el cuento, etc.). Por otro lado la estructura narrativa, por ejemplo, se puede reconocer tanto en una novela, cuento, como en una noticia; la descriptiva aparecerá en la presentación de una situación en cualquier género: en una novela, en una conversación, en un retrato, en un folleto turístico, etc.

Veamos algunos ejemplos:

La prensa:

Ante el periódico, el lector sabe que las noticias más candentes están, en grandes titulares, en la primera página; con una ojeada a esos titulares, a la documentación gráfica, y a los avances se orienta fácilmente sobre la actualidad de esas noticias y selecciona lo que quiere leer más detenidamente. Si se desea otro tipo de información, se busca la sección correspondiente, acudiendo al índice o a las cabeceras de las páginas. Una vez seleccionada una información, aunque no se reconozcan todas las palabras, los conocimientos previos sobre el tema, las palabras claves y la ilustración delimitan el contenido.

Una lectura más detenida buscará la respuesta a las típicas preguntas de toda información: qué, quién, cuándo, dónde, cómo, por qué. Progresivamente, el lector empezará a conocer la orientación ideológica o política de cada periódico y a activar también su espíritu crítico desde el momento en que lee los primeros titulares.

EN CLASE

Antes de seleccionar el texto que se quiere leer, de acuerdo también con el grado de familiaridad que los alumnos tengan con la estructura de la prensa, se puede dedicar:

Primero, alguna sesión a la exploración del periódico con consignas, más o menos lúdicas, que pueden ir desde :

- . buscar la sección que le interesa al político, al deportista, al economista, al que busca trabajo, al que quiere ir al cine ...
- . señalar los diferentes tipos de letras, a qué textos corresponden los tipos más grandes, la división en columnas de cada apartado.
- . la interpretación de las fotos.

Y progresivamente buscar, no sólo las secciones sino las noticias, artículos de opinión, los reportajes, los anuncios por palabras que respondan a funciones pragmáticas y temas concretos:

En el taller, como ejemplo, trabajamos sobre un periódico y se realizaron las siguientes actividades:

Ficha nº 3

. *¿Qué ha pasado en Argelia?*

Es necesario buscar una noticia, que o puede estar en la primera página si es importante y de total actualidad, o si no en la sección de "Internacional". Además la consigna pide el dato concreto presente en el título: "El presidente ha dimitido" . (Aunque no se pretenda se está ya movilizand o la curiosidad del por qué, cuándo, etc.

. *Una lectora da las gracias al periódico ¿Quién es?* (Sección Cartas al Director y repaso rápido al título y la palabra "gracias reiterada al principio de varios párrafos.

. *Estoy buscando un ordenador portátil, con disco duro de 40Mb, pero no muy caro* (Publicidad)

. *¿Que tiempo ha hecho en Madrid?* (Agenda. Tiempo)

. *Busco novio, soltero, entre 20 y 30 años.* (Anuncios breves. Agencias matrimoniales)

. *Una atleta argelina tiene problemas en su país ¿Quién es? ¿Qué ocurre?* (Deportes)

. *Hay alguna película, por la noche en TVI?* (Televisión/Radio)

Después, se puede trabajar con el texto o textos que mayor curiosidad hayan suscitado.

Novela policiaca:

Desde la primera hoja de una novela policiaca, se sabe que:

1. Va a ocurrir algo (un robo, una muerte ...);
2. El lector activa sus antenas para captar en la presentación de los personajes y en la sucesión de los acontecimientos, los índices que van a urdir la historia.
3. Identifica, por otro lado, al detective y se asocia a él para buscar las pistas que lleven a la solución del caso.

Esta experiencia sobre el género, que se posee también -o sobre todo- por los telefilmes y las películas, facilita la captación de la trama, aunque, reiteramos, la competencia lingüística sea escasa. Es frecuente, además, que el género policiaco se produzca por series, con lo cual el

lector conoce ya al detective, a sus ayudantes y está familiarizado con su forma de trabajar y con sus frases preferidas. Todo ello compone un esquema de contenido interiorizado ya por el aprendiz, que rellenará fácilmente con su lectura. (Una experiencia ilustrativa en este sentido es la que contaba un alumno que había empezado a leer una de las novelas cortas de la serie "Plaza Mayor"¹², ("El vecino del quinto") con el esquema de las policiacas de "Pepe Rey" leídas anteriormente; después de unas cuantas páginas confesó que no entendía nada, que en aquella novela no pasaba nada, que no había ni robo ni asesinato; el problema se solucionó cuando aclaramos que no se trataba de una narración policiaca y que había que cambiar la clavija.

Artículos de especialidad

Los artículos de especialidad se suelen centrar sobre una cuestión sobre la que el lector especialista posee ya suficientes referencias y se suelen ceñir, además, a un esquema bastante fijo, en cuanto a la organización del contenido y a los pasos en la exposición o en la argumentación. Existen tradiciones más o menos cerradas en esa organización, dependiendo de las especialidades (medicina, física o literatura, por ejemplo) y de las diferentes culturas. El estudioso de cualquier área está ya, normalmente, familiarizado con el tipo de artículos al que accede y eso agiliza la lectura y torna más asequible la comprensión. En los cursos de lengua de especialidad, esta orientación discursiva es o debe ser una de las preocupaciones básicas.

Poesía

Ante un poema, el enfoque, la actitud es completamente distinta desde el principio: no se busca una información, sino un recreo, no hay prisa y se está abierto a vivir, a sentir, a descubrir el mundo interior y a dejarse sorprender por el juego o por la belleza.

Los ejemplos recogidos sobre cuatro tipos de textos distintos, creemos que ilustran suficientemente hasta qué punto el reconocimiento del género al que pertenece el texto que se va leer facilita el mismo proceso lector.

EN LA CLASE

En el aula, con alumnos adultos, es posible que exista ya esa familiaridad con los diferentes tipos de textos y eso debe ser aprovechado a la hora de programar la lectura; en los casos en que las carencias lectoras en la misma lengua materna sean evidentes, el proceso es el mismo, pero en estos casos, el trabajo sobre las características del tipo de texto elegido requiere una dinámica más gradual y un tiempo mayor. Es éste un saber discursivo que, en gran medida, es también transferible de una lengua a otra; como en el caso anterior del mundo de referencias humanas y socioculturales, también ahora, y más en este caso, el alumno del liceo se encuentra en un estadio de desarrollo, desde el que le será fácil reconocer determinados géneros frente a otros, pero incluso en esos casos será necesario detenerse para que sistematice lo que conoce o

¹². Nos referimos a las series de novelas cortas "Pepe Rey" (Ed. Edelsa) y "Plaza Mayor" (Ed. Difusión).

para que reflexione sobre lo que ve todos los días, como puede ser el caso de los telefilmes policíacos. En todos los casos, este paso de conocer los riles por los que camina cada texto, creemos que es más rentable para favorecer el proceso lector, que el lanzarse directamente, por ejemplo, a intentar descifrar el sentido o a buscar palabras en el diccionario.

En la selección del material, con frecuencia, nos encontramos o presentamos textos completamente descontextualizados. De acuerdo con todo lo dicho anteriormente, este material recorta la capacidad de activar las antenas, no sólo en cuanto a las características del género o tipo de escrito sino también en relación a la captación del contenido u función del escrito. El resultado es como en el juego de la gallinita ciega, o como poner a una persona en cualquier parte de una ciudad que no conoce, sin planos, sin referencias, sin nada: el resultado es que se encuentra absolutamente perdido. Si encima no sabe para qué lee, el desconcierto es total.

5.4. ESTRUCTURA FORMAL

En el apartado anterior, sobre el reconocimiento del género, hemos aludido a la identificación de la estructura o "macroestructura" del texto. Cada tipo de discurso se organiza de un modo determinado y al reconocerlo, el lector cuenta con un esquema de contenido que sólo tiene que rellenar. Al acercarnos a cada tipo de texto (desde la carta, el prospecto de una medicina, a la noticia, la opinión, el artículo de divulgación, el libro de texto, el informe técnico, la narración, la descripción, la argumentación, el discurso político, etc), una tarea facilitadora es, justamente, poner de relieve esa macroestructura y familiarizar al alumno, si no lo está, con las preguntas claves de cada texto.

Al hablar de estructura, y siguiendo el proceso del que se acerca a un texto, nos referimos también a todos los elementos formales que favorecen la aprehensión de la arquitectura del texto:

- situación del texto,
- formato,
- títulos, subtítulos,
- firma, procedencia,
- autor,
- introducción, cabeceras
- partes, párrafos,
- índices, sumarios,
- lemas,
- guiones, puntos
- tipos de letra,
- numeraciones de los apartados,
- sangrados del margen,
- recuadros,
- notas, citas,
- esquemas,
- maquetación
- y todo tipo de ilustraciones.

La captación de todos estos elementos produce el efecto de una fotografía aérea, o la visión del plano de una ciudad, que superpuesto a los aspectos que venimos analizando va tomando vida y llenándose de sentido. Cuando nos enfrentábamos al texto húngaro, fueron justamente los aspectos formales (títulos, tipos de letras, colocación, reiteraciones en la organización) los que nos orientaron, en primer lugar, sobre el tipo de documento y facilitaron la búsqueda de la información deseada. Sobre estos aspectos se apoyan muchas de las informaciones, desde los horarios de los aviones, trenes, a las instrucciones de uso de los teléfonos públicos, anuncios publicitarios, etc, además de ser un elemento básico en casi todos los tipos de textos; piénsese, por ejemplo, en los aspectos formales de una bibliografía: ordenación por orden alfabético y por el año de edición, tipos de letras para autores, títulos de libro o de artículo, colocación de cada uno de los elementos.

EN CLASE,

Dada la invasión de imágenes de nuestra sociedad, que hace que nuestros ojos resbalen sobre ellas ya casi sin detenerse, no están demás actividades que fomenten el hábito de captar estos mapas gráficos. Si además se potencia esta misma capacidad a la hora de escribir, el efecto se multiplica: cuando se tiene que escribir con el claro objetivo de ser leídos, de ser entendidos, de llamar la atención sobre lo que se quiere destacar para que el lector se detenga, entonces se caen más en la cuenta de la importancia de estos factores.

Se puede realizar, como ejemplo, el "mapa" de varios textos: de un prospecto de medicina, de una página de anuncios del periódico, de una bibliografía, de la página de un texto didáctico, de la primera página del periódico. Proponemos un posible mapa del texto húngaro que analizábamos en el apartado de 5.2.

----- Tours -----	
Ciudad / país Duración días Transporte.Precio	
	Nombre empresa Dirección

Los títulos y las ilustraciones

Ya nos hemos detenido en los títulos y en las ilustraciones desde un punto de vista formal. Un paso más es su examen para formar hipótesis sobre el contenido y la función del texto. Es el proceso normal que seguimos en LM. O se busca el texto en función del título, o éste decide en parte nuestra elección (a veces nos engañan o nos decepcionan ...)

En esta entrada a la lectura, es este un momento importante, además de ser integrador de la expresión oral y escrita. Se pueden realizar actividades como las siguientes:

- . *En una novela policiaca "La llamada de la Habana" o "El hombre que veía demasiado" qué sugiere. ¿Qué querrá decir "demasiado"?*
¿Qué puede haber visto? ¿Qué profesión tiene este hombre?. Alguna vez habéis visto 'demasiado'? ...
- . *En una historia de aventuras: a partir del título del libro y del de todos los capítulos se intenta inventar una historia, o a partir de los títulos de los capítulos se elige el título del libro.*
- . *Lo mismo con las ilustraciones.*
- . *Ordenar los títulos por orden de interés*
- . *A partir del saludo y despedida de una carta, formular hipótesis sobre el emisor, receptor y objetivo de la carta (Estimado cliente, Muy Señor mío, Colegui, Mi monstruo,)*
- . *Hacer un esquema de contenido sobre el título de un artículo que se va a leer ("Cuando salí de Cuba -La odisea del piloto Pompa que huyó a Miami con un helicóptero.", "Copas muy caras -Un billón de pesetas es el coste social de los accidentes de tráfico ocasionados en España por el alcohol-" Estos títulos, auténticos, dan pie, además, a un trabajo de formación de hipótesis progresivas que se reformulan al dar la segunda parte del título.*

Hasta ahora nos hemos detenido en aspectos, casi todos, previos al ejercicio de la lectura. Todos ellos forman parte del proceso lector y son necesarios para que ese proceso llegue a buen término. Para cerrar este apartado del antes de la lectura, resumimos de forma esquemática los apartados que hemos recogido como generadores de posibles **actividades de prelectura**:

- . Reconocer nuestra experiencia lectora (en el profesor y en los aprendices).
- . Leer activa o interactivamente (Busco el texto, lo elijo en función de mis intereses y gustos. En interacción con el tipo de texto elegido, espero algo de él.
- . Proyecto de lectura : para qué se lee.
(Consignas de lectura)

- . Activar los conocimientos y experiencias socioculturales relacionados con lo que se va a leer.
- . Reconocer las características y la macroestructura del género y tipo de escrito.
- . Captar el mapa formal del texto y formar hipótesis sobre su función y contenido.
- . Detenerse en el título o títulos, personajes, palabras claves y realizar predicciones.¹³

6. DURANTE LA LECTURA

HABITOS Y ESTRATEGIAS DE LECTURA

El aprendiz adulto que quiere leer en español aporta, posiblemente, un hábito de lectura así como una capacidad selectiva, para detenerse en los puntos sobresalientes o en aquellos que se relacionan con sus intereses y pasar por alto todo lo demás. Al leer el periódico, al repasar una carta comercial, al revisar una bibliografía, etc. existen una serie de palabras o frases claves, que llaman y sostienen su atención, así como un tipo de letra, una ilustración o una determinada organización del contenido que reconoce fácilmente y agiliza una aprehensión global de los elementos significativos. Estos hábitos y estrategias son trasladables a la lectura en la nueva lengua y aunque, de entrada, conlleve más tiempo, la práctica agiliza el proceso.

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna de comprensión a lo largo de una narración es lo que hacemos en nuestra propia lengua tantas veces, tanto en la lectura como, por ejemplo, cuando estamos viendo un telefilme y nos distraemos un rato ;(en la frase "estaba @##ndo la televisión y en el momento @## @#@#@##@ante se @## la luz", las posibilidades de combinación sintáctico semántica y un contexto más global nos llevan a deducir sin mucho riesgo, el significado aproximado de lo que no conocemos). Formar hipótesis sobre lo que se va leyendo, predecir, confirmar o reestructurar esas hipótesis es un mecanismo casi inconsciente que actúa en toda comunicación, en todo aprendizaje y en toda lectura y más cuanto más familiarizado se está con el contenido y el género o tipo de escrito que se está leyendo.

Estos hábitos y estrategias, es posible, decíamos, que el aprendiz las posea en su propia lengua y las aporte al proceso lector en la nueva lengua; es posible también que no las posea o que se bloqueen al enfrentarse con textos "extraños". La tarea didáctica consistirá entonces en desarrollarlas, en hacerlas conscientes y en potenciar su uso. Ello implica promover en el aprendiz una actitud activa para resolver por sí mismo los problemas, y por parte del profesor, la preocupación por despertar o sugerir diferentes estrategias y por dominar su tendencia a explicarlo todo.

¹³. Ver en *Cable 7* la experiencia sobre actividades de prelectura "El largo adiós al sueño eterno" de Rosario Alonso, pp. 28-32.

LAS PALABRAS

Es muy frecuente el caso de los aprendices que, aún con motivación para la lectura, se desesperan porque les falla el léxico y ante lo arduo de consultar el diccionario continuamente, acaban desmotivándose y abandonando. El camino para facilitar esa lectura sería iniciar con textos accesibles, de forma que no existan demasiados lexemas claves desconocidos, con suficiente apoyo gráfico, sobre temas conocidos, con una preparación de actividades de prelectura y trabajando las **estrategias de inferencia**:

- . Aun sin entender muchas palabras, se puede entender el texto. La lectura no se hace palabra por palabra, sino por núcleos de sentido. Podemos hacer la prueba borrando en nuestra LM unas cuantas palabras del texto.
- . El contexto explica, parafrasea, repite con otras palabras, delimita el significado de la palabra desconocida. Los textos tanto desde un punto de vista formal, como de contenido, aportan un fuerte grado de redundancia que facilitan la comprensión, en ese contexto de la palabra desconocida.
- . El dominio de más de una lengua, la universalidad de algunos prefijos y sufijos, el reconocimiento de los morfemas propios de cada categoría en la L2, agilizan también el proceso. (out, in over, -ero, ión, -osa -ora)
- . La capacidad para reconocer familias de palabras.
- . Las palabras claves que pueden deducirse del título o ser presentadas con anterioridad.
- . La relación con las ilustraciones del texto .
- . El uso del diccionario de forma selectiva, para palabras claves y siempre después de haber tratado de adivinar contextualmente el significado; de esta forma, al consultar el diccionario, se puede elegir la opción conveniente o suplir las deficiencias de los mismos diccionarios.

Para cada uno de estos aspectos se pueden preparar ejercicios de adiestramiento, pero sobre todo se pueden fomentar estas estrategias que se poseen presumiblemente, no sólo en la lectura en LM, sino en los diferentes campos de la observación y del conocimiento.

RECONSTRUCCION DEL SENTIDO

El término de "reconstrucción" implica una participación activa del lector, el cual, a partir de los índices que el autor ha movilizado en su discurso, descubre, pone en pie el significado del texto. Este significado puede apartarse del que lo originó, según la repetida cita de que existen tantas lecturas como lectores; las experiencias y conocimientos que se aportan al enfrentarse con un texto y el por qué o el para qué se lee pueden limitar,

enriquecer, matizar o modificar el mensaje, su función y su intención; incluso cuando se trata de un prospecto de medicina (o de las instrucciones de uso de una máquina), casos en los que conviene una interpretación lo más fiel posible, es muy frecuente que un lector haga caso omiso de las indicaciones o contraindicaciones que plantea el prospecto y que otro llegue a sospechar que posee todas las enfermedades para las que está recomendado el fármaco en cuestión; en los dos casos se modifica la función informativa y conativa que entraña ese texto, alteración debida no a un fallo de comprensión, sino a conocimientos, experiencias y peculiaridades personales que se suman al significado del texto.

En el proceso de acercamiento que venimos observando, el lector al comenzar a leer, puede contar ya con un bagaje de conocimientos, estrategias, esquemas y expectativas nada despreciable. Todo ello activa unas hipótesis de contenido que progresivamente se confirman, rechazan o modifican. Llegados a este punto, es necesario recordar que el significado de un texto no es el significado de cada oración, ni el de cada párrafo, ni el de cada una de las partes de ese texto. Cada oración y cada párrafo completa o modifica el significado de los anteriores, hasta que llega un momento en que se percibe que todos ellos componen un significado total, que es el del texto. La coherencia interna, la homogeneidad y el mundo de experiencia al que remite el texto tienen efecto acumulativo y facilitan progresivamente ese proceso.

Este punto es relevante en L2, donde la lectura -incluso la silenciosa que es a la que nos estamos refiriendo todo el tiempo- es más lenta, más sincopada y donde el esfuerzo del aprendiz por entender cada palabra, cada oración, dificulta la visión de conjunto, "los árboles no dejan ver el bosque". La memoria se satura y no es capaz de retener los datos que se deberían interrelacionar con los siguientes. Para favorecer ese proceso no está demás potenciar estrategias que ayuden a la memoria, como:

- el subrayar lo importante, lo que se busca,
- apuntar al margen,
- ir elaborando o rellenando un esquema,
- tomar notas (en lengua materna, si facilita),
- resumir,
- tener en mente las preguntas que originaron la lectura,
- volver atrás,
- avanzar saltando lo que no se considera necesario
- etc.

Las clásicas **consignas de comprensión**, que planteamos los profesores o los libros, pueden también ayudar, siempre que:

- . no intentemos imponer nuestra propia interpretación, una más, pero no necesariamente la más acertada,
- . que se centren en la función, tema, características propias del texto o en el objetivo que originó la lectura,
- . que provoquen la comprensión y la interacción con el texto,
- . que estimulen las estrategias propias de lectura,
- . que se entiendan.

Como ejemplo vamos a examinar diferentes tipos de cuestiones llamadas "de comprensión". En los dos primeros casos, podemos observar que se pueden contestar las

preguntas sin necesidad de entender el texto. En el tercero, se realiza una tarea comprensiva de interacción con el texto, favoreciendo, además, el desarrollo de estrategias lectoras:

Maniluvios¹⁴

Lean este texto para verificar su comprensión, respondan luego a las preguntas:

*Maniluvios con ocena fosforecen en repiso.
 Catacresis reppentinas aderezan debeladas
 Maromillas en que aprietan el orujo y la regona,
 Y esquirazas de mili rebotinan el amono.
 ¿No hay amugro en la cantoña para especiar el gliconio?*

(De G.Cabrera Infante "Tres tristes tígres")

1. *¿Cómo son los maniluvios? ¿Qué hacen?*
2. *¿Quién adereza las maromillas debeladas?*
3. *¿Dónde aprietan las maromillas el orujo y la regona?*
4. *¿Para qué se suele utilizar el amugro?*
5. *¿Por qué no se puede especiar el gliconio?*

La respuesta a las cuestiones "de comprensión" que se plantean, como se puede comprobar, no son tales; se puede contestar a cada una de las preguntas y se sigue sin entender el texto. En este caso, se trata de un ejemplo diseñado, justamente para demostrar cómo ese tipo de cuestiones no tiene nada ver con la comprensión lectora; el ejemplo siguiente, sin embargo es paralelo a los que podemos encontrar en libros de textos de E/LE.

Lee el texto y contesta:

Carmen Juárez nos habla de sí misma:

"Hace unos años trabajaba muchísimo. Me pasaba diez horas en la oficina. Como no tenía para comer me tomaba un sandwich y tres o cuatro cafés al día. A veces iba a un bar a tomar una cerveza y una hamburguesa. Estaba siempre fumando y no hacía ningún ejercicio. Me sentía cansada y mal, hasta que un día tuve un infarto y cambié de vida.

Ahora trabajo menos. Como carne, fruta y verdura todos los días. Nunca tomo alcohol y voy al gimnasio los lunes, miércoles y viernes. Mi vida ha cambiado y me encuentro estupendamente"

1. *¿Cuántas horas pasaba Carmen en la oficina?*
2. *¿Qué comía antes?*
3. *¿Cómo se sentía?*
4. *¿Qué le pasó?*
5. *¿Qué come ahora? (...)*

¹⁴. Tomado de E.Martín Peris, en *Actas de las Jornadas Internacionales de Didáctica del E/LE*, Las Navas, 1986.

El texto, posiblemente, tiene la intención de trabajar la oposición Presente - Pr. Imperfecto, aunque en las preguntas, no quede claro tampoco ese objetivo. El alumno se acerca a él como a un ejercicio escolar, sabiendo sólo que luego tiene que contestar unas preguntas. Estas, cómo en el caso anterior, no provocan la comprensión, sino la reiteración de un determinado tipo de estructura.

Otro tipo de consignas

Las cuestiones que planteamos, a continuación, sí pretenden invitar al aprendiz a que vaya reconstruyendo el sentido, proponiéndole la formación y contraste gradual de hipótesis y el desarrollo de estrategias lectoras. El texto de base para el que se preparon estas actividades, es una noticia del periódico, en la que se informaba de un accidente en una escuela, pero son cuestiones posibles para textos muy diversos.

1. *Lee, primero los dos títulos del artículo e Intenta adivinar de qué se trata. (o Entre las posibilidades siguientes, elige la que creas que puede ser)*
2. *Lee la cabecera del artículo y responde otra vez a la pregunta 1.*
3. *Lee el artículo deprisa, sólo para informarte de:*
 - . *¿Qué día ocurrió ...?*
 - . *¿Había niños ...?*
 - . *¿Quién es el responsable?*
4. *¿Cuántos tamaños y tipos letras hay en el artículo?*
Esos tamaños y tipos responden a :
 - . *un orden temporal.*
 - . *lo más o menos sensacionalista*
 - . *lo general y los detalles*
5. *¿Cuántos párrafos hay en el texto: ordena estas ideas?*

6. *¿Cómo habrías reaccionado tú ?*
Escribe tu propia versión, busca alguna ilustración y colócalo en la pared, para que lo lean tus compañeros.

La consigna nº 1 sugiere la formación de una hipótesis de contenido, en un juego de adivinación, a partir de los títulos del artículo (Se dan dos posibilidades, la segunda con más ayuda que la primera). Una vez planteadas las hipótesis de contenido, éstas se contrastan con el resumen que suele proponer la cabecera del artículo y se modifican si es necesario. El lector está activo, adelantándose al texto y contrastando su propia versión con la que se le ofrece. Así antes de leerlo, conoce esquemáticamente de que va a tratar, lo que facilita su comprensión. La consigna nº 3 se centra en aspectos claves de la noticia y se pretende que el aprendiz se haga rápidamente con ellos en una lectura selectiva. En la 4ª cuestión se lleva al lector a fijarse en los

aspectos formales del texto y en el valor y significado de los diferentes tipos de letras; este adiestramiento posibilitará, no sólo una futura lectura más ágil, sino también el comenzar a formarse una opinión crítica sobre los aspectos que resalta cada periódico. La consigna nº 5 exige una lectura más intensiva, para determinar la idea principal de cada párrafo, para observar el orden en el que están expuestas y poder reordenarlas. La última actividad atiende a un aspecto clave de toda la lectura: la propia reacción; además sugiere una actividad de escritura, como respuesta a esa reacción, escritura que hará que el aprendiz vuelva sobre el texto y lo lea ahora como escritor.

MARCAS LINGÜÍSTICAS DE COHESION

Aparte de la coherencia y la trabazón aportadas por la progresión del contenido, la estructura formal, la organización interna del mensaje y la función de los personajes u otros actantes, la lengua posee una serie de recursos de correferencia, que cohesionan el discurso y facilitan su avance. De entre ellos vamos a destacar los que creemos más relevantes para el aprendiz, que sin una competencia lingüística desarrollada pretende hacerse con el significado global del texto; nos referimos a los conectores e índices de discurso y a los anafóricos.

. Conectores e índices

Incluimos en este apartado la expresión de las relaciones temporales espaciales y lógicas que nos ubican, por un lado, en la situación de enunciación y por otro, en la creada por el mismo discurso; nos referimos también a las fórmulas que sirven para modalizar los enunciados y para delimitar el compromiso del autor con lo que está diciendo. Normalmente, el aprendiz conoce una gama más si se tiene en cuenta las preferencias estilísticas de cada autor en la elección de estos elementos; así, por ejemplo, al lado de "pero", el conector restrictivo más conocido por los aprendices, funcionan otros como : "sin embargo", "con todo", "no obstante", "a pesar de", "si bien" ...

En este punto, permítaseme presentar mi experiencia personal, una entre muchas, como aprendiz, mejor como lectora, de una lengua que no he estudiado: al enfrentarme con un texto, todos los pasos anteriores -motivación y necesidad de leer, aporte de conocimientos y experiencias previas, familiaridad con el tipo de escrito, reconocimiento de la estructura, formación de hipótesis sobre lo que voy a leer y sobre lo que estoy leyendo- son pasos que doy siempre de una forma inconsciente, gracias presumiblemente a mi competencia lectora en otras lenguas. Sin embargo, el punto relacionado con los índices y conectores de discurso, es un aspecto que me dificulta normalmente la lectura y sobre el que realizo un trabajo muy consciente de apropiación, sobre todo en las primeras páginas de un libro o de un artículo; evidentemente, estos elementos forman parte del léxico de la nueva lengua, mientras que los otros son patrimonio universal, pero debo señalar que esa dificultad no la suelo encontrar ni con la sintaxis, ni con el léxico, sino sólo con los conectores de discurso. La explicación me parece obvia: esos elementos son justamente los que engarzan el discurso, los que organizan las hipótesis, son como los indicadores de una carretera que facilitan llegar a buen puerto, al que no conoce el camino.

Además de los enlaces coordinativos y subordinativos entre oraciones, que sí se suelen abordar en el aula, el discurso posee sus propios recursos para marcar los distintos pasos en la

organización de las ideas; las operaciones discursivas más frecuentes que requieren sus propios conectores o introductores son:

Introducción
 toma de la palabra,
 llamada de atención,
 planteamiento de la cuestión.
 Desarrollo del problema: orden , gradación, comparación,
 oposición, relación ...
 Transiciones: alusión a lo anterior, a lo siguiente, ideas
 eslabones,
 Conclusiones.
 Modalizadores (posibilidad, condición, opinión, certeza ...)
 Explicaciones.
 Restricciones.
 Realce.
 Insistencia.
 Citas.
 ...

Algunos conectores más usuales:

- . *Para empezar, en primer lugar, primero, como punto de partida, antes de, de entrada;*
- . *luego, después, a continuación, una vez que..., en los apartados siguientes, otro ..., 1º, 2º*
..., a), b)...;
- . *Por último, para terminar, finalmente,*
- . *En el centro, arriba, a la derecha...*
- . *Por lo tanto, en resumen, en conclusión, como conclusión, de ese modo, así pues.*
de lo expuesto se deduce, de acuerdo con, visto así, en conjunto;
- . *Entendemos por..., se define como ...*
- . *En mi opinión, yo creo, es posible, seguramente, a mi me parece, estoy convencido,*
desde mi punto de vista,
- . *Por un lado ... por otro, no sólo ... sino también, unos ... otros,*
- . *Es decir, o sea, en otras palabras, por ejemplo, véase;*
- . *Además, aparte de lo dicho, una cuestión más;*
- . *En relación a , en este punto, en cuanto a, como decía, véase, en el ... señalado más*
arriba, nos referimos a...
- . *En efecto, ciertamente, de hecho, sin duda, sobre todo, especialmente, no es que... sino...*

Estos ejemplos de conectores son los más corrientes en textos de tipo expositivo (didácticos, divulgativos, informativos, artículos de especialidad, narraciones, argumentaciones, descripciones); además, de acuerdo con el género o subgénero concreto, existen otras marcas específicas, como pueden ser, por ejemplo, las de los cuentos: "Érase una vez", "Había una vez", "y colorín colorado", que delimitan claramente, como en ese caso, el momento del discurso e incluso el tono que requiere su lectura.

El reconocimiento de estas marcas agiliza la captación del texto, y requieren un trabajo de adiestramiento, que con frecuencia se ignora en el aula y en los materiales didácticos. Algunas actividades facilitadoras pueden ser las siguientes:

- . Buscar y subrayar en diferentes tipos de textos los conectores discursivos.
- . Sobre los mismos textos u otros borrar esos conectores para que el alumno los reescriba.
- . Sustituirlos por otros que cumplan la misma función.
- . Proponer un esquema de organización conocido y en cada uno de los apartados presentar posibles conectores; los alumnos deberán rellenar los párrafos con el contenido que elijan pero teniendo en cuenta los conectores propuestos.
- . Preparar diccionarios personales con los conectores propios de diferentes funciones, tipos de textos, y los propios de distintos autores.

. Anafóricos

Dentro de las marcas formales de cohesión textual, éstas son tal vez las más relevantes; son como testigos donde se van enganchando los hilos conductores del discurso, evitan repeticiones, retoman de forma diferente o más económica los ítems, resumen y ayudan a la memoria. Las marcas más utilizadas para ello son los pronombres, los demostrativos, y los substitutos léxicos; otras categorías con un fuerte valor correferencial son los artículos y los posesivos.¹⁵

En relación a las categorías citadas -pronombres, demostrativos, artículos y posesivos- el aprendiz suele recibir una instrucción que abarca el reconocimiento de sus formas, la función de éstas en la oración, su uso u omisión y algunas particularidades más de su empleo en español; los valores de cohesión, economía y precisión que cumplen estas categorías en el discurso, apenas se consideran y con ello se pierden las ventajas de captación de la globalidad del texto que ofrecen esas formas.

Los substitutos léxicos son otra de las formas más rentables de correferencia y de coherencia; cumplen la función de sintetizar lo ya dicho ayudando así a la memoria, de retomar un elemento ya presentado y de agilizar el discurso. Nos referimos especialmente al uso de parónimos e hiperónimos, de 'sintagmas parciales', de nominalizaciones y de anáforas conceptuales.

La búsqueda de sinónimos e hiperónimos para no repetir el mismo lexema siempre que es necesario retomar es una vieja y conocida práctica ('decir, afirmar, añadir, puntualizar, insistir ...', 'aspirina, calmante, fármaco, medicina'); sin embargo el discernimiento de esos lexemas entraña dificultades para el aprendiz, por sus propias carencias semánticas y por la poca ayuda o por la confusión que provocan los diccionarios.

Otra forma de retomar el sintagma nominal es a través de uno de los términos que pueden entrar en su definición (Para referirse sucesivas veces a la misma persona por ej. a Felipe González, presidente del gobierno, jefe del ejecutivo, socialista, triunfador en unas elecciones, etc., se utiliza según el contexto, una de esas características: Felipe González, González, el presidente del Gobierno, el señor presidente, el jefe del ejecutivo, etc.)

¹⁵. Desarrollamos más el trabajo sobre estas marcas en "La competencia discursiva", *Actas de las III Jornadas Internacionales de Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Ministerio de Cultura, 1991.

Las nominalizaciones retoman el sintagma verbal: "llegamos a las cinco y nos recibieron..."
 -> "la llegada fue normal, pero el recibimiento fue apoteósico", "han enviado..." >"el envió...".
 "Pretender nacionalizar... -> "esa nacionalización..."

Finalmente las anáforas conceptuales, como "el problema", "este trabajo", "mi exposición", "ese razonamiento", "el caso expuesto", "la historia" etc. interpretan los datos enunciados y facilitan el avance o la recapitulación del discurso.

Se presenta ahí todo un trabajo de léxico, que tal vez por su grado de abstracción, no se realice mucho en clase, pero que, como se puede observar, es sumamente útil para reforzar la cohesión textual y con ello la competencia discursiva. Reconocer esas marcas en la nueva lengua requieren un adiestramiento que se puede realizar a través de actividades como:

- . Sobre un texto, subrayar los pronombres y relacionarlos con su referente; lo mismo con artículos, posesivos, demostrativos y substitutos léxicos.
- . Borrar los anafóricos, para que el alumno los reescriba,
- . Subrayar todas las expresiones que nombran al mismo actante,
- . Observar en el orden en que aparecen esas denominaciones,
- . Buscar el hiperónimo de diferentes lexemas; ordenarlos por grado de generalización.
- . Definir nombres.
- . Delimitar todos los nombres que se pueden aplicar a una cosa o a una persona.
- . Proporcionar frases encadenadas en las que se repita, con las mismas estructura, un elemento. Reescribir el texto, evitando las repeticiones, con substitutos léxicos, pronominales o con omisiones.
- . Practicar nominalizaciones.
- . Listar todos los posibles referentes lingüísticos que pueden substituir a los diferentes sintagmas de una oración dada.
- . Inventar una historia en la que intervengan dos o más personajes o grupos de personajes. Recontarla centrando el protagonismo cada vez en uno de los personajes.
- . Cortar un texto en fragmentos y desordenarlo para que el aprendiz los organice.

7. DESPUES DE LEER

Si, como subrayábamos al principio, se lee con un "para qué" claro, "para qué" integrado en un proyecto más amplio, o determinado por algunas consignas, ese objetivo se debe tener en cuenta cuando se ha terminado la lectura; aunque parece obvio, insistimos en ello porque se descuida muchas veces este momento, lo que puede provocar una interrupción del proceso lector y una frustración en el aprendiz. Si la lectura ha estado motivada por la búsqueda de una información, por una curiosidad, por la necesidad de seguir unas instrucciones o por el gusto de leer, esa motivación, necesidad o gusto se deben ver al final satisfechos, realizados, compensados. Es importante tomar conciencia de si se ha aprendido y qué, señalar si las cuestiones que ha generado la lectura han sido contestadas o no, o sea si la lectura ha cumplido su objetivo y recoger las preguntas que ha generado a su vez ese texto. (Volveremos sobre este punto en el apartado de la evaluación).

En varias ocasiones nos hemos referido ya actividades de postlectura, entendiendo por ellas no las que utilizan el texto como pretexto para reflexionar sobre gramática, ortografía, etc., sino las que tienen que se relacionan con el proceso lector. Estas actividades tienen que ver con las que motivaron la lectura:

- escribir una carta,
- dar una información,
- encontrar la respuesta a una cuestión,
- escribir un resumen o un esquema para transmitirlo o retenerlo,
- hacer una lectura o una dramatización,
- realizar algo,
- etc.,

o con las que el mismo texto, de una forma interactiva, puede provocar:

- reacción personal,
- debate,
- puesta en común,
- profundización en un aspecto nuevo,
- creación,
- nuevas búsquedas, etc..

Cuando la lectura se lleva a cabo sobre una obra completa, (cuentos, novelas, obras de teatro) se puede sugerir a los alumnos, especialmente a los más jóvenes, la realización de unas fichas personales sobre el documento, en el que se haga constar, además de los datos formales de título, autor, edición, el resumen del contenido y una crítica u opinión personal.

No negamos que el texto se pueda utilizar como pretexto para el aprendizaje de la lengua, siempre que se sea consciente de ello y que no llamemos "leer" o hacerse con un texto a ese otro tipo de actividades. Si nos centramos en el proceso lector, todas las tareas, antes, durante y después de la lectura deben atender a ese proceso y centrarse en él; lo contrario es distorsionar el hecho de leer.

8. RESUMEN DE LAS ESTRATEGIAS LECTORAS

Recogemos en un listado, que puede ser de utilidad, las estrategias lectoras que hemos ido observando al analizar el proceso lector.

- . *Transferencia de las estrategias y gusto lectores que ya se poseen.*
- . Lectura con un "para qué"

- . Potenciar una actitud positiva hacia la lectura
 como respuesta a las necesidades informativas y de conocimiento
 como experiencia suplente y enriquecimiento personal.
- . Desarrollar la función lúdica de la lengua

- . *Seleccionar los textos adecuados en función de la motivación lectora.*
- . Activar los conocimientos relacionados:
 mundo de referencias socioculturales,
 contenido,
 género y tipo de escrito
 aspectos formales (organización, distribución del contenido, tipos de letra).
- . Imaginar, a partir de todos esos referentes, el contenido, función y tono del texto.

- . Leer en silencio y por bloques, no palabra a palabra (*centrado en el contenido*)
- . Intentar inferir el significado de las palabras desconocidas
 - . a partir de la propia experiencia (referentes temáticos)
 - . a partir del contexto (redundancias, lógica discursiva, referentes formales)
 - . a partir de los referentes lingüísticos: *paradigmas, familias de palabras, palabras claves,* concordancias, conectores discursivos).
 - . Búsqueda dirigida en el diccionario
- . Ir formando y contrastando las hipótesis progresivas
- . Sintetizar las ideas anteriores y avanzar hipótesis sobre las siguientes
- . Tener en mente las preguntas que originaron la lectura
- . Distinguir principal - secundario, ideas claves y desarrollo
- . Avanzar o volver atrás
- . Tomar notas, evidenciar, rellenar un esquema

- . Lectura por encima para tener una idea muy general
- . Lectura rápida para seleccionar una información concreta clara
- . Lectura cuidada para matizar, distinguir datos de interés,
- . Lectura paso a paso para seguir instrucciones
- . Lectura recreativa
- . Lectura estudio (subrayando, tomando notas)

- . Al final, cuestionarse si se ha conseguido el "para qué" lector, qué enriquecimiento ha supuesto la lectura, qué nuevas cuestiones ha sugerido el texto.

9. EVALUACION

La teoría de la evaluación propone que se examine la consecución de los objetivos planteados. Nosotros, desde el principio nos hemos propuesto trabajar el proceso lector en sus diferentes fases y, *consecuentemente, a la hora de centrarnos en la evaluación final*, debemos recordar que ésta debe hacerse sobre todo ese proceso, no sólo sobre el producto; por otro lado, esta evaluación la entendemos como una parte más del proceso, que lleve a una revisión de éste y no sólo como una prueba final que controle y mida con una nota el resultado.

Una de las ideas sobre las que ha girado toda nuestra reflexión ha sido la pregunta del "para qué se lee", *como punto de arranque del proceso, intentando acercar el hecho de leer en L2 y en clase, a la lectura verdadera*. De acuerdo con todo ello, ante un texto concreto, el aprendiz tiene un para qué, un objetivo lector (*buscar una información, enterarse de las últimas noticias, saber cómo funciona algo, solucionar un problema, una tarea, divertirse, ampliar la propia experiencia ...*) y la evaluación vendrá determinada por la consecución o no de ese objetivo lector.

En clase, esos para qué u otros deben funcionar siempre y detrás de ellos, el profesor sabe, (también lo puede saber el alumno) que se está desarrollando determinada estrategia, que se está abriendo el campo lector a nuevos géneros o que se están enriqueciendo los recursos lingüísticos para facilitar la lectura. Ese objetivo didáctico se desarrolla a través del "para qué" u objetivo lector y a través del proceso interactivo que hemos analizado; la evaluación, en cada caso concreto, se centrará, por tanto, en la consecución del objetivo lector y del objetivo didáctico; por ejemplo, si se trata de seleccionar una información del periódico (la crítica de una película, un incidetente deportivo, etc.); ese es el objetivo lector y el logro o no de ese objetivo nos da la medida de la competencia lectora para conseguirlo. El proceso que lleva a esa competencia, conlleva la puesta en marcha de estrategias lectoras determinadas, (lectura rápida, atención a las palabras claves, a los modalizadores del discurso, o lectura paso a paso, subrayando, tomando notas etc); conlleva además el reconocimiento de un género determinado (la prensa en general, la noticia, la opinión); esos son los objetivos didácticos, que deben armonizar con el para qué lector y con el tipo de texto. Si se entrena en ese proceso, la evaluación valorará no sólo el logro del objetivo lector -selección de la información solicitada- sino el cómo se ha llevado a cabo, potenciando así la toma de conciencia de las estrategias lectoras.

Nos estamos refiriendo a la evaluación de la tarea cotidiana en el aula o evaluación formativa. Para el tipo de evaluación "sumativa" como son exámenes en las que se valora lo que el aprendiz ha logrado después de una temporada, lo más corriente es trabajar con unas pruebas en las que el texto elegido va acompañado de cuestiones de verdadero/falso, o de elección múltiple, pruebas que se pretenden que sean lo más objetivas posible, para poder ser calificadas con una nota. Sin negar la validez de estas pruebas, que por otro lado son arduas de confeccionar para que sean fiables en cuanto a lo que se pretende evaluar, recordamos, primero, que éstas no son las únicas para valorar el resultado final, segundo, que si durante el curso hemos trabajado el proceso, éste debe ser también evaluado en una prueba final, y tercero, que cada tipo de consigna debe adaptarse al texto elegido; a veces, por ejemplo, este tipo de cuestiones distorsionan el proceso lector, pues en la necesidad de buscar distractores, el evaluador se fija en aspectos no relevantes en ese texto; otras veces, las preguntas se contestan sin tener necesidad de comprender el texto, ya por que sean de sentido común o porque el aprendiz ha desarrollado una estrategia especial para realizar ese tipo pruebas.

Consideramos que las pruebas evaluadoras no deben apartarse del trabajo que se ha realizado en el aula y del cómo se ha trabajado y que por lo tanto sirven las consignas que hemos venido analizando a lo largo de todo el taller. Si, por ejemplo, se pretende valorar la comprensión de un texto, que pertenece a un género determinado trabajado en clase y además pretendemos valorar el desarrollo de estrategias de inferencia y la coherencia discursiva, buscaríamos dentro de ese género (turístico, por ejemplo) y propondríamos consignas de reorganizar el texto y de justificar la elección, de formar hipótesis sobre el significado de determinadas palabras nuevas o borradas, de plasmar en un plano o hacer un dibujo del itinerario que se propone.

Otro punto importante en el tema de la evaluación es el de la autoevaluación, tanto para valorar la dificultad o facilidad en conseguir llevar a cabo las consignas y del cómo se ha realizado, como en el análisis del resultado que algunas veces no es de solución única. Esta autoevaluación tampoco se improvisa, pues requiere un entrenamiento por parte del aprendiz y del profesor y un adiestramiento negociador mucho más formador que el asumir una nota impuesta sin saber a qué criterios responde.

Para terminar, diremos que la evaluación final, entendiendo por ella la que valora lo que el alumno se lleva consigo cuando ya ha acabado el curso, son los del gusto por la lectura, los de la necesidad y la facilidad de acudir al texto escrito como fuente de información y de disfrute, y el de sentir la gratificación que supone poder realizarlo en una nueva lengua y en una cultura diferente.

BIBLIOGRAFIA

ANDERSON,R.C., REYNOLDS,R.E., SCHALLERT,D.L., GOETZ,E.T.(1977): "Frameworks for comprehending discourse" in *American Educational Research Journal*, 14, 4.

CARREL,P.L., DEVINE,J., ESKEY,D.E. (1988): *Interactive approaches to second languages reading*. CUP.

CARNEY,T.H. (1990): *Teaching reading comprehension* Ed. española MEC y ed. Morata, 1992.

CICUREL,F. (1991): *Lectures interactives*. Hachette.

ESCH, K.van, ELBERS,M. LINDEN, M (1986): *Eso también* , Groninger,WoltersNoordhof

GRELLET, F.(1981): *Developing Reading Skills*. CUP.

GODDMAN,K.S. (1967): "Reading: A psycholinguistic guessing game", in *Journal of reading specialists*, 6,4.

MOIRAND,S.(1979): *Situations d'écrit*, Clé International, París.

RUMELHART,D.E. (1980): "Schemata: The building block of cognition" in R.J.SPIRO, B.C.BRUCE, W.F.BREWER (ed): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey, N.J.Eribaun, pp.33-58.

SMITH, F.(1971): *Understanding reading*. New York, Holth Rinehart y Winston (1977): *Reading*, CUP.

VIGNER,G.(1979): *Lire: du texte au sens*, Clé International. Paris.

CABLE, nº 7 (Abril, 1991) Revista de didáctica del español, lengua extranjera. Número monográfico dedicado a la lectura:

Teoría:

HERNANDEZ BLASCO, M.J.: "Del pretexto al texto"

FERNANDEZ LOPEZ, S.: "Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto".

SWEENEY,G.: "La lengua materna en la lectura en grupos monolingües"

PEPE REY: "Personaje en busca de autoras"

Experiencias:

ALONSO,R.: "El largo adiós al sueño eterno"

SALAZAR,V.: "De quiromancia y primeros auxilios"

FERNANDEZ, S.: "Más allá del verdadero/falso"

Colecciones de lecturas graduadas en español:

Para que leas. Edelsa, Edi-6 . Serie "Pepe Rey"

Venga a leer. Difusión. Series: "Lola Lago, detective", "Primera plana", "Plaza Mayor"

"Almacenes La Española", "Hotel Veramar".

Estilo propio , SM.

Leer en español, Santillana.

SEGUNDA PARTE

EXPERIENCIAS

M. Teresa Cabello,
Judith Clotet,
M. Luisa Ietti,
M. Teresa Manganaro,
Marina Russo.

TEXTO DE ESPECIALIDAD: TURISMO

Maria Teresa Manganaro

PRESENTACION:

El texto elegido es un itinerario en el " Madrid viejo", sacado de la Guía Turística Michelin, con un léxico bastante específico, y que, intencionalmente, se presenta sin título. El nivel para el que se propone es un 3er Curso del Instituto Profesional para Acompañantes Turísticos (alumnos con 3 horas semanales de lengua, durante 3 cursos y con una edad media de 17 años). Aunque el texto posee un carácter esencialmente profesional, podría ser propuesto a toda clase de alumnos.

OBJETIVOS:

Lectura de un itinerario urbano-monumental, con los siguientes elementos específicos:

- Acercamiento al Madrid monumental.
- Lectura y seguimiento del recorrido en el mapa.
- Reconocimiento del léxico específico.
- Observación de la estructura.
- Redacción e ilustración de un itinerario urbano- monumental.

FASES Y TIEMPOS DEL TRABAJO:

1ª Fase: PRELECTURA (Trabajo colectivo. 10 minutos).

En esta fase inicial del trabajo, es necesario motivar a la lectura del texto que se propone, indicando lo que se va a leer y su finalidad; para conseguirlo, es importante darle al alumno alguna información previa, que le ayude a anticipar los posibles contenidos y a considerar los conocimientos que posee sobre el tema. Por lo tanto será necesario:

1. Mostrar la Guía de la que se ha sacado el texto, para que los alumnos deduzcan el tipo de texto que van a encontrar. (Ver documento adjunto)
2. Invitarles a considerar, partiendo de sus conocimientos, como se organizan las informaciones turísticas.

2ª Fase: LECTURA (un módulo horario).

1. Lectura individual (10')

TEXTO

El recorrido entre la **Plaza Mayor y la Ronda de Segovia** ofrece interesantes edificios y rincones pintorescos. Es aconsejable realizar este itinerario a primeras horas de la mañana o a última hora de la tarde, cuando suelen estar abiertas las iglesias.

La Plaza Mayor, edificada por Gómez de Mora, reinando Felipe III (1619), es el centro arquitectónico del Madrid de los Austrias. En el lado norte, entre torres con agudos chapiteles, se encuentra la casa de la Panadería, reconstruida por Donoso en 1672. La estatua ecuestre de Felipe III, colocada en el centro de la plaza, es obra de Juan de Bolonia y Pietro Tacca. En este recinto rectangular, rodeado de soportales, se celebraron autos de fe, corridas de toros a caballo e incluso se proclamaron reyes: Felipe V, Fernando VI y Carlos IV. En la actualidad, durante el verano y en las fiestas principales, se celebran torneos y representaciones teatrales con los que la Plaza rememora aquellos lejanos tiempos.

Pasando bajo el **Arco de Cuchilleros**, la más popular de las nueve puertas que dan a la plaza, se llega a la calle del mismo nombre, de viejas y altas casas de perfiles combados. Tanto en ésta, como en su prolongación, la **Cava de San Miguel**, hay numerosos mesones, tabernas típicas. El nombre de cava se debe a su coincidencia con los antiguos fosos que rodeaban las murallas medievales y que se denominaban así.

Por la tranquila **plaza del Conde de Barajas**, se llega a la **Plaza de San Justo o Puerta Cerrada**, que era una de las entradas de la ciudad.

Continuar por la calle de San Justo hasta la **iglesia de San Miguel**, una de las pocas iglesias españolas de inspiración del barroco italiano del siglo XVIII, realizada por Bonavia; la fachada convexa, la planta de la capilla, sus cúpulas ovaladas de arcos carpaneles, los arcos cruzados de las bóvedas y la elegante decoración de estucos, suponían una innovación en la arquitectura religiosa española.

Por el flanco izquierdo de la iglesia, dirigirse a la **plaza de la Villa**, una de las más gratas, que armoniza estilos y épocas. Aquí, entorno a la estatua central de Alvaro de Bazán, se levantan varios edificios interesantes: el Ayuntamiento, trazado por Gómez de Mora en 1617, en su típico estilo clasicista, guarda cuadros notables en el interior; la casa y Torre de los Lujanes, en la que estuvo prisionero Francisco Iº de Francia después de la derrota de Pavía, conserva una puerta lateral gótica del siglo XV; al lado, a la derecha, la Hemeroteca municipal, edificio en estilo mudéjar toledano, con portada gótica y dos hermosos sepulcros renacentistas el zaguán y, por último, la casa de Cisneros, que comunica con el Ayuntamiento por un arco; construida en estilo plateresco, veinte años después de la muerte del Cardenal, de la época de su construcción (1537), sólo le queda un bonito ventanal en la **plaza del Cordón**.

En esta plaza, los cordones que adornan la casa de los Alfaro, indican que era un antiguo palacio episcopal. En la casa de Juan Vargas o casa de San Isidro (el edificio actual es del siglo XVII), trabajó como criado San Isidro Labrador (1070-1130), patrono de Madrid.

A la derecha, una escalera lleva a la **plazuela de San Javier**, evocador rincón del viejo Madrid.

Por la **calle del Cordón** bajar a la calle de Segovia y, desde allí, a la calle del Nuncio, donde está la **iglesia de San Pedro el Viejo o el Real**, fundada por Alfonso XI, con torre mudéjar del siglo XIV, la única de la ciudad en este estilo, junto con la de San Nicolás, que es la más antigua de la villa.

Tomar la calle Príncipe Anglona para ir a la **plaza de la Paja**, alma de la ciudad antigua, desde donde se accede a la **capilla del Obispo**, único monumento gótico de la ciudad, construida en el siglo XVI por Gutiérrez de Carvajal, obispo de Plasencia. En el interior existe un magnífico retablo de madera policromada y, en el muro de la derecha, el sepulcro de alabastro del obispo, con su estatua orante y una abundante decoración plateresca. Sus padres, iniciadores de la capilla, descansan a los lados del retablo.

Al otro lado de la calle de Segovia está la **plaza de la Cruz Verde**. Entre esta plaza, la plaza de la Paja, la del Alamillo y la de San Andrés, estaba el **barrio de la Morería**, el corazón del Magerit árabe, los restos de cuyas murallas pueden verse, a poca distancia, en la Cuesta de la Vega.

Desde allí, continuando por la calle Mayor, se llega rápidamente a la plaza de San Nicolás, donde está la **iglesia de San Nicolás de los Servitas**, la más antigua de la ciudad; edificada en el siglo XII en estilo mudéjar, conserva una bellísima torre con tres zonas de arquerías ciegas, formada por arcos califales apuntados; según algunos fue anteriormente la torre de una mezquita.

2. Comprensión global (15'). Se puede facilitar la tarea del alumno con indicaciones, como:

- . *¿De qué parte de la ciudad se habla? Anota, según vas leyendo, los elementos que te ayudan a reconocerlo;*
- . *Pon un título al texto.*

3. Reconocimiento del léxico (25'). Se puede facilitar con actividades como la siguiente:

- . *¿Conoces todas las palabras? Haz una lista de las nuevas, especialmente de las relacionadas con la arquitectura y el arte.*
- . *Antes de buscarlas en el diccionario, piensa e intenta adivinar su significado;*
- . *Luego contrasta tus definiciones con las de tus compañeros;*
- . *Finalmente, controla en el diccionario si tus hipótesis son exactas.*

3ª Fase: RELECTURA (dos módulos)

En esta fase del trabajo los alumnos pueden realizar varios tipos de tareas prácticas, por ejemplo:

1. *Localiza en el plano la zona que corresponde a la ciudad antigua, y explica por qué crees que se trata de la parte antigua de la ciudad.* (los alumnos deben indicar cuáles son los elementos característicos de la ciudad vieja: calles estrechas, tortuosas, plazuelas, etc). Ver documento adjunto .
2. *Evidencia en el plano el itinerario que vas a seguir.*
3. *Rellena el esquema siguiente:*

UBICACION	MONUMENTO	ESTILO	EPOCA

4. *A partir del texto, identifica los sitios de las fotos* (los alumnos tienen que reconocer lugares y monumentos en postales, dibujos, carteles, diapositivas etc. Ver documento adjunto).

5. *En el texto, busca todas las expresiones que se puedan sustituir con las palabras siguientes:*

Bonito _____
Casa _____
Estar _____
Ir _____
Hacer _____
Tener _____
Centro _____

6. Rellena los espacios en blanco.

El _____ entre la Plaza Mayor y la Ronda de Segovia _____ interesantes edificios y rincones _____. Es aconsejable realizar este _____ a primeras horas de la mañana o a última hora de la tarde, cuando suelen estar _____ las iglesias.

La Plaza Mayor, _____ por Gómez de Mora, _____ Felipe III (1619), es el _____ arquitectónico del Madrid de los Austrias.

En el lado norte, entre torres con _____ chapiteles, se _____ la casa de la Panadería, reconstruida por Donoso en 1672. La _____ estatua _____ de Felipe III, colocada en el _____ de la plaza, es obra de Juan de Bolonia y Pietro Tacca. En este _____ rectangular, _____ de soportales, se celebraron autos de fe, corridas de toros a caballo e incluso se _____ reyes: Felipe V, Fernando VI y Carlos IV. En la actualidad, _____ el verano y en las _____ principales, se _____ torneos y _____ teatrales con los que la Plaza rememora aquellos _____ tiempos.

Pasando por el Arco de Cuchilleros, la más _____ de las nueve puertas que _____ a la plaza, se _____ a la calle del mismo nombre, de _____ y altas casas de perfiles combados. Tanto en ésta, como en su prolongación, la Cava de San Miguel, hay numerosos _____ y tabernas típicas. El nombre de cava se debe a su coincidencia con los antiguos fosos que _____ las murallas medievales y que se _____ así.

Por la _____ plaza del Conde de Barajas, se _____ a la Plaza de San Justo o Puerta Cerrada, que era una de las _____ de la ciudad.

_____ por la calle de San Justo hasta la iglesia de San Miguel, una de las pocas iglesias españolas de inspiración del barroco italiano del siglo XVIII, realizada por Bonavía; la _____ convexa la planta de la capilla, sus cúpulas ovaladas de _____ carpaneles, los arcos cruzados de las _____ y la _____ decoración de estucos, suponían una innovación en la _____ religiosa española.

Por el flanco izquierdo de la iglesia, _____ a la plaza de la Villa, una de las más _____ que armoniza estilos y épocas. Aquí, _____ la estatua central de Alvaro de Bazán, se _____ varios _____ interesantes: el Ayuntamiento, _____ por Gómez de Mora en 1617, en su típico _____ clasicista, _____ cuadros notables en el interior; la casa y Torre de los Lujanes, _____ estuvo prisionero Francisco I° de Francia después de la _____ de Pavia, _____ una puerta lateral gótica del siglo XV; al lado, a la derecha, la Hemeroteca municipal, edificio en _____ mudéjar toledano, con portada gótica y dos _____ sepulcros renacentistas el zaguán y, por último, la casa de Cisneros, que _____ con el Ayuntamiento por un arco; _____ en estilo plateresco, veinte años después de la muerte del Cardenal, de la _____ de su construcción (1537), sólo _____ un _____ ventanal en la plaza del Cordón.

7. Compara lo que has escrito con el texto inicial y anota las diferencias. ¡Muy bien si has usado palabras o expresiones diferentes, pero que tengan el mismo significado, en el contexto!

8. En el texto se dan instrucciones para seguir el itinerario; subraya las oraciones o los párrafos en los que aparecen. ¿Qué formas verbales han sido utilizadas con más frecuencia?

3ª Fase: REALIZACION DE UN ITINERARIO

Esta es la parte del trabajo relacionada con el objetivo estrictamente profesional y prevé la realización de un itinerario urbano-monumental en Roma. Puede ser, por ejemplo, el barrio entre la Plaza Navona, el Pantheon, la plaza Farnese y el Tíber.

Trabajando en grupos de 4, en los que cada uno se hace cargo de un monumento y debe indicar cómo se llega y lo que se ve, los alumnos preparan un itinerario completo. Esta parte de la tarea puede ser realizada en casa. Luego, en el aula, los alumnos unirán sus trabajos, organizando y concretando el itinerario. La actividad puede concluirse con una visita, guiada por los alumnos a los lugares descritos.

VIVIR EN MADRID

Cierto es que cada día resulta más problemático encontrar el casticismo que desearían los buscadores de tipismo, pues Madrid es una gran ciudad en la que se funden españoles de todas las regiones. Pero, en contrapartida, en toda España, sólo Barcelona la iguala en cuanto a variedad de distracciones y espectáculos; desde el tablao flamenco a obras de vanguardia, conciertos o exposiciones, el problema consiste sólo en elegir. Su cosmopolitismo también es válido en gastronomía y lo mismo se pueden degustar especialidades madrileñas que regionales, francesas, italianas o chinas. A la hora de las compras se pueden recorrer los grandes almacenes próximos a la Puerta del Sol y a la Gran Vía o bien las elegantes y caras boutiques de la zona de Serrano. Hacia las ocho de la noche las zonas de la calle de la Cruz (cerca de Sol), del Arco de Cuchilleros, de Serrano y de Princesa, con sus numerosos bares y mesones muestran una gran animación. Cada día se trasnocha menos en Madrid, pero todavía sus calles, bares y espectáculos suelen estar bastante concurridos hasta altas horas de la noche.

Su cielo ya no es tan azul, ni su aire tan transparente como antes: la contaminación es demasiado acusada, pero el sol brilla en Madrid muchos días el año y sus luminosas primaveras y tibios otoños siguen siendo espléndidos. En invierno, muchos madrileños practican el esquí en las Sierras de Gredos y Guadarrama a donde también acuden en verano, huyendo del calor agobiante de la ciudad. Además, la capital dispone de otros muchos motivos de excursión en sus alrededores: palacios reales, ciudades de arte, castillos, etc.

■ EL MADRID VIEJO visita : 2 h 1/2

Es aconsejable realizar este itinerario a primeras horas de la mañana o a última hora de la tarde, cuando suelen estar abiertas las iglesias.

Plaza Mayor*. — Edificada por Gómez de Mora reinando Felipe III (1619), es el centro arquitectónico del Madrid de los Austrias. En el lado Norte, entre torres con agudos chapiteles, se encuentra la Casa de la Panadería, reconstruida por Donoso en 1672. La estatua ecuestre de Felipe III, colocada en el centro de la plaza, es obra de Juan de Bolonia y Pietro Tacca (s. XVII). En este recinto se celebraron autos de fe, corridas de toros a caballo e incluso se proclamaron reyes Felipe V, Fernando VI y Carlos IV. En la actualidad, durante el verano, se celebran torneos y representaciones teatrales con las que la Plaza rememora aquellos lejanos tiempos.

Pasar bajo el Arco de Cuchilleros (A) que da paso a la calle de su nombre, de viejas y altas casas de perfiles combados. Tanto en ésta, como en su prolongación, la Cava de San Miguel hay numerosos mesones y tabernas típicas. El nombre de cava se debe a su coincidencia con los antiguos fosos que rodeaban las murallas medievales y que se denominaban así.

Por la tranquila Plaza del Conde de Barajas se llega a la Plaza de San Justo o Puerta Cerrada, que era una de las entradas de la ciudad. Continuar por la calle de San Justo.

Iglesia Pontificia de San Miguel (B). — Es una de las pocas iglesias españolas de inspiración del barroco italiano del s. XVIII, realizada por Bonavita. La fachada es convexa y sobre la puerta hay un bajorrelieve de los santos Justo y Pastor, a quien estaba dedicada la iglesia. La planta de la capilla, de curva indefinida, sus cúpulas ovaladas de arcos carpaneles, los arcos cruzados de las bóvedas y la elegante decoración de estucos suponían una innovación en la arquitectura religiosa española.

Por el flanco izquierdo de la iglesia dirigirse a la Plaza de la Villa.

Plaza de la Villa. — En torno a la estatua central de Álvaro de Bazán se levantan varios edificios interesantes: el Ayuntamiento (H), trazado por Gómez de Mora en 1617, guarda cuadros interesantes en el interior; la Torre de los Lujanes (C), en la que estuvo prisionero Francisco I de Francia después de la derrota de Pavia, conserva una puerta lateral gótica; al lado, la Hemeroteca Municipal, con portada gótica y dos hermosos sepulcros renacentistas en el zaguán y, por último, la Casa de Cisneros (E), construida varios años después de la muerte del cardenal, que comunica con el Ayuntamiento por un arco; de la época de su construcción (s. XVI) sólo le queda un bonito ventanal en la Plaza del Cordón.

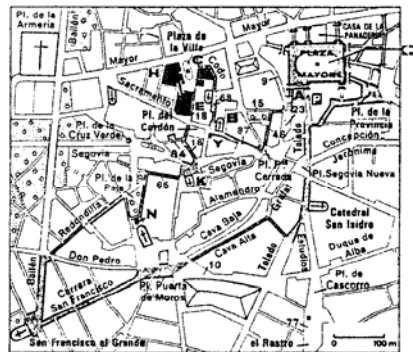
Plaza del Cordón. — Los cordones que adornan la portada de la Casa de los Alfaro indican que era un antiguo palacio episcopal. En la Casa de Juan de Vargas (Y) trabajó como criado San Isidro Labrador, patrón de Madrid.

A la derecha una escalera lleva a la Plazuela de San Javier (84), evocador rincón del viejo Madrid.

Por la calle del Cordón bajar a la calle Segovia.

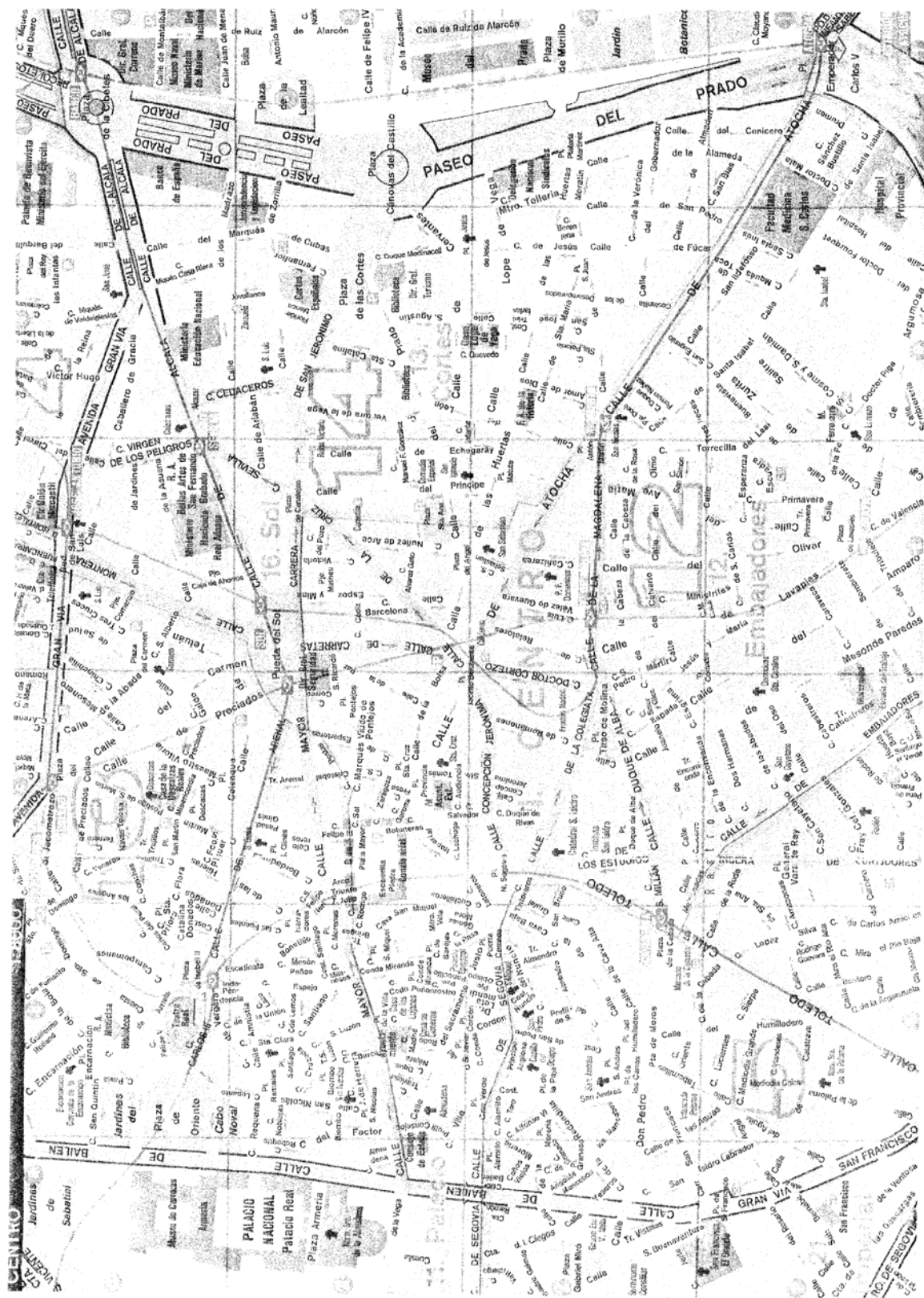
Iglesia de San Pedro (K). — Tiene una torre mudéjar (s. XIV), único testimonio madrileño de este arte junto con la de San Nicolás, que es la iglesia más antigua de la villa.

Tomar la calle Príncipe Anglona para ir a la Plaza de la Paja. Abajo, al otro lado de la calle Segovia, está la galdosiana fuente de la Plaza de la Cruz Verde.

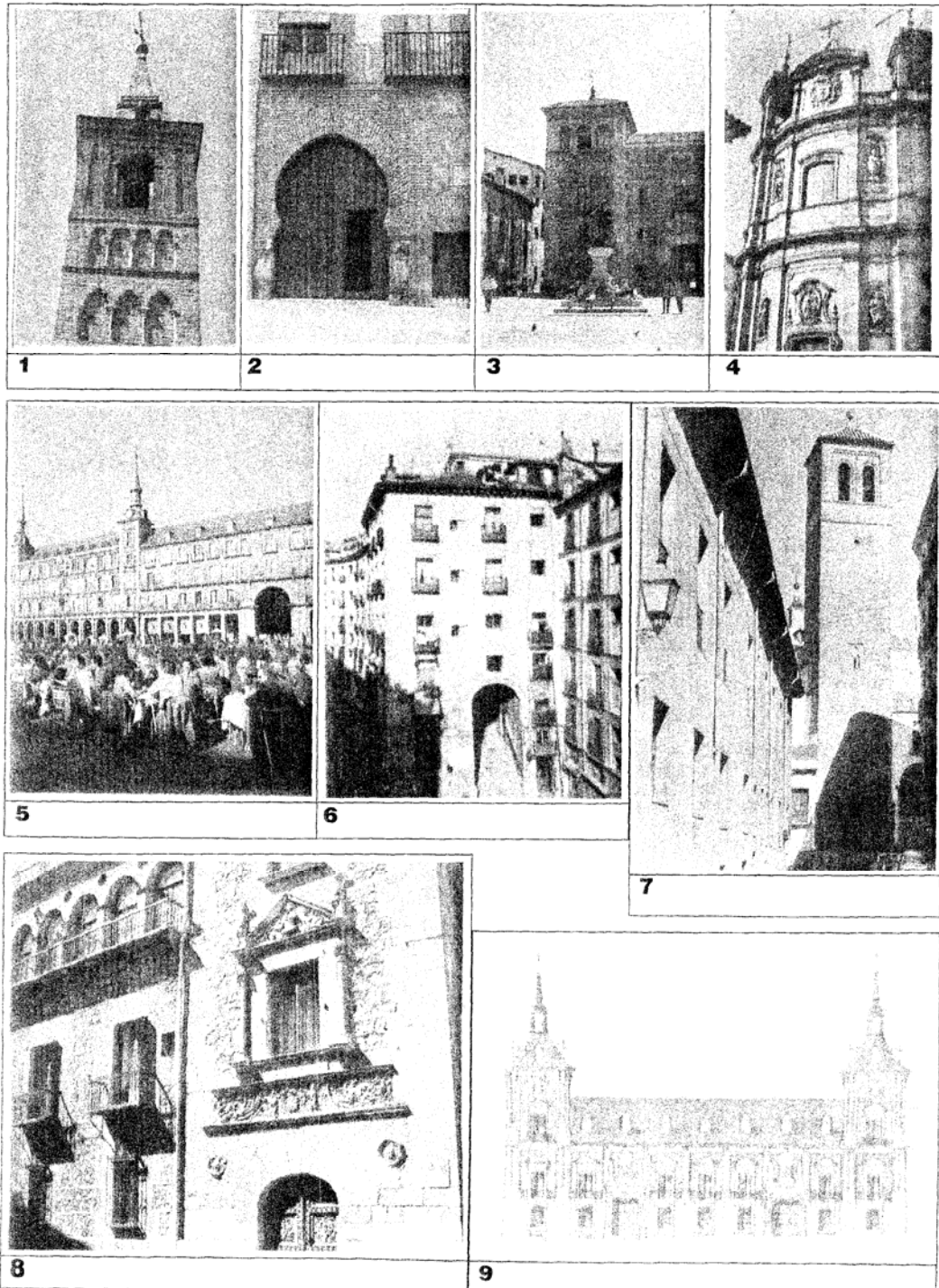


Cava San Miguel	9	Lanzas	46
Cebada (Pl. de la)	10	Príncipe Anglona	65
Conde de Barajas (Pl. del)	15	Puñonrostro	68
Cordón	18	Ribera de Curtidores	77
Cuchilleros	23	San Javier (Pl. de)	84
		San Justo	87

GUÍA MICHELÍN



¿ Sabes indicar los nombres de estos monumentos?



TEXTO BIOGRAFICO

M. Luisa Ietti

Nivel: intermedio

Tiempo: dos horas

Objetivo lector:

Fomentar estrategias de predicción y de contraste posterior.
Reconocimiento del género "biografía."

Objetivo final: redacción de una biografía.

Material de trabajo: "La vida de Pablo Picasso" en la revista *Hoy día*, Febr. 1992, ed. Mary Glasgow. (Ver al final)

1. ACTIVIDADES DE PRELECTURA

- 1.1 Esta primera fase pretende contextualizar lo que se va leer, para que el alumno active sus conocimientos sobre el tema y active la destreza lectora de predecir el posible contenido.

El profesor pide a los alumnos que se organicen en grupos; a cada grupo le entrega dos o tres fotos del autor y de algunos de sus cuadros más famosos.

A continuación, los alumnos hablan sobre:

- . los cuadros de las fotos, si los conocen, dónde los han visto,
- . el autor (quién es, de qué nacionalidad, por qué es famoso, etc.

- 1.2 Después de esta primera actividad de calentamiento (importante para despertar la curiosidad sobre el texto objeto de lectura), el profesor escribe en la pizarra el título del texto: "La vida de Pablo Picasso" y abre un pequeño debate para predecir contenido y género. Por grupos pueden contestar a las siguientes preguntas:

- . Un texto que habla de la vida de alguien, cómo se llama.
- . ¿Habéis leído alguna biografía? ¿de quién?
- . ¿Qué datos son importantes en una biografía?
- . ¿Qué orden siguen estos datos en el interior del texto?
- . Si se escribiera una biografía tuya, qué acontecimientos te gustaría que se recogieran?

- 1.3 Una vez debatido el tema, se pide a los grupos que realicen una lista de los datos que creen deben aparecer en una biografía. (Aunque la actividad es oral, es conveniente que ahora, cada grupo tome notas sobre los puntos que consideran importantes). En la puesta en común, posiblemente saldrán datos como
- . *Fecha y lugar de nacimiento,*
 - . *Fecha y lugar de la muerte.*
 - . *Nacionalidad*
 - . *Infancia, estudios, vida particular y profesional.*
 - . *Profesión*
 - . *Obras famosas*
 - . *Aspectos importantes de su vida.*
 - . *Ciudades y países que visitó.*
 - . *Actitudes políticas*
 - ...
- 1.4 En esta fase se pide a los alumnos que ellos mismos formulen preguntas sobre Pablo Picasso, que esperan puedan ser contestadas al leer el texto. Cada grupo trabaja por su cuenta, durante unos 15 minutos y después se realiza una puesta en común para organizar una lista con todas las preguntas; se invita a los componentes de un grupo a que las ordenen para que no se repita ninguna; después se escriben en la pizarra. A través de esta actividad se está potenciando la curiosidad y la motivación por el texto, al mismo tiempo que se está preparando un esquema mental que facilitará la comprensión lectora. El profesor cuidará que en la formulación de las cuestiones se vayan respetando las características de este género, sin hacer todavía hincapié en los aspectos formales, que se trabajarán más adelante.

LECTURA

- 2.1 Se entrega la fotocopia del texto a cada alumno para realizar una lectura silenciosa. Se trata de un trabajo individual, en la que los alumnos irán subrayando o tomando notas de los puntos que consideren importantes, después del trabajo de prelectura.
- 2.2 Individualmente o en grupo se responden a las cuestiones que se habían formulado anteriormente (1.4). Se comprobará si el texto proporciona una respuesta explícita o si ésta se puede inferir.

Si el texto no responde a alguna de las cuestiones previstas, se puede preguntar a los alumnos dónde podrían obtener esa información (enciclopedias, manuales de arte, revistas, biografías más extensas) y motivarlos para que realicen esa búsqueda.

Puede ocurrir lo contrario: que el texto proporcione otros aspectos que no se habían planteado; en ese caso se pide a los alumnos que evidencien cuáles son esos aspectos y si es conveniente añadirlos a la lista realizada previamente.

3. POSTLECTURA

3.1 Estructura del texto

Se propone, ahora, una relectura del texto, orientada a captar: 1. la estructura del género biografía, 2. algunos aspectos formales de este género, como el uso de los tiempos verbales y el de un léxico específico.

Para el primer punto se pueden proponer actividades como las siguientes:

- . Poner un título a cada una de las partes del texto.
- . Elaborar o rellenar una ficha con la información que se da en el texto
- . Preparar, en papeles sueltos, datos de la biografía y datos inventados en inverosímiles; pedir que se seleccionen los verdaderos y ordenarlos temporalmente (también se puede proporcionar este material desordenado en una hoja.
- . Hacer una reescritura personal o preparar un panel con la biografía de Picasso.
- . Realizar un esquema de la estructura de una biografía.

3.2 Aspectos formales

A. Observación de los tiempos verbales utilizados:

- . Rellena el siguiente cuadro con los verbos, según aparecen en el texto.

PRESENTE	PR. IMPERFECTO	PR. INDEFINIDO

- . ¿Cuál es el tiempo verbal que predomina? ¿Por qué?
- . Los verbos en pr. imperfecto, marcan un momento más de la biografía o añaden una explicación?

B. Vocabulario específico

- . De los verbos utilizados, cuáles crees que caracterizan el género biografía.*
- . Observa cómo empiezan los tres primeros párrafos ¿qué tienen en común?*
- . En la biografía que tú has reescrito, ¿qué otras expresiones temporales has utilizado? ¿recuerdas más?*

- . Escribe las palabras que recuerdes, relacionadas con la profesión de Picasso. (Puedes consultar el texto y luego sin mirar escribirlas, por último controlar si has aprendido realmente esas palabras.*

- . Elabora una lista de palabras relacionadas con la profesión de un personaje sobre el que te gustaría escribir una biografía: un escritor, un músico, un actor, un deportista, etc.*

4. TAREA FINAL

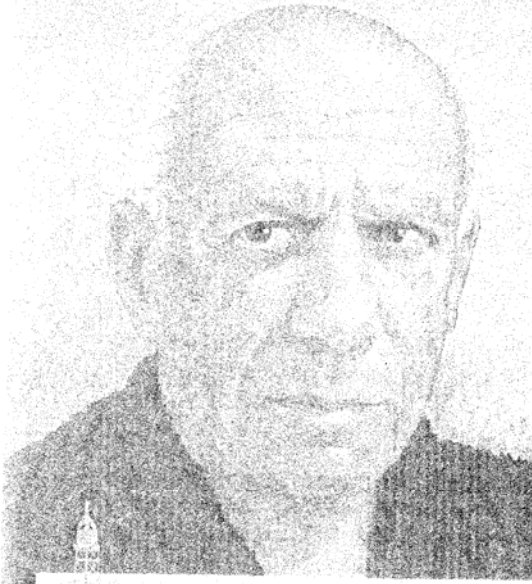
Ahora tú.

Escribe la biografía de tu personaje preferido.

Recoge información, fíjate en el vocabulario, haz un esquema y ponte a escribir.

LA VIDA DE PABLO PICASSO

Pablo Picasso, considerado por muchos como el artista más importante del siglo XX, nació en 1881 en la ciudad de Málaga, en el sur de España. Su padre era pintor y Pablo demostró desde muy pequeño una increíble habilidad para el dibujo y la pintura.



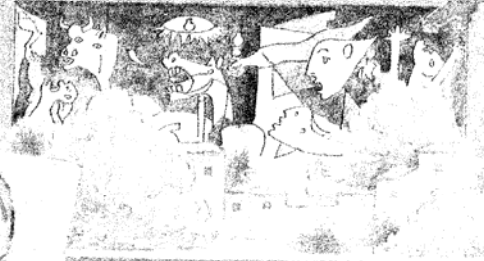
En 1895 la familia se mudó a Barcelona, donde el padre empezó a dar clases en la Academia de Bellas Artes. En esta ciudad cosmopolita Pablo conoció a intelectuales catalanes que le inspiraron nuevas ideas. En 1897 ingresó en la Real Academia de Bellas Artes de Madrid, pero, desilusionado con el arte convencional que se enseñaba, regresó a Barcelona.



Siete años más tarde se fue a vivir a París, el centro artístico y cultural de Europa. Sus pinturas de esa época se conocen como las del "periodo azul". Son escenas tristes, pintadas en tonos azulados. Con su pintura *Les Femmes d'Alger (O. J.)* (1907), inspirada en parte en el arte africano, inició el movimiento cubista.



Durante la guerra civil española Picasso tomó el partido de los republicanos y pintó el famoso *Guernica*, un grito de protesta contra el fascismo. Según el deseo del artista, el *Guernica* no llegó a España hasta que se hubo restablecido la democracia. Hoy se exhibe en un pabellón especial en Madrid, junto al Museo del Prado.



Trabajando incansablemente, Picasso produjo innumerables pinturas, como también esculturas y cerámicas. Pasó la última parte de su vida en su mansión del sur de Francia. Había pasado casi setenta años en ese país, volviendo a España sólo en pocas y breves ocasiones. Picasso murió en 1973, a los 92 años. Continuó pintando hasta el último momento.



TEXTO: CARTA COMERCIAL

María Teresa Cabello

DESTINATARIOS: Nivel inicial**OBJETIVOS:**

Reconocer la presentación formal de una carta comercial. Este tipo de actividad puede ser útil en las primeras unidades de cursos de orientación específica (español comercial, administrativo)

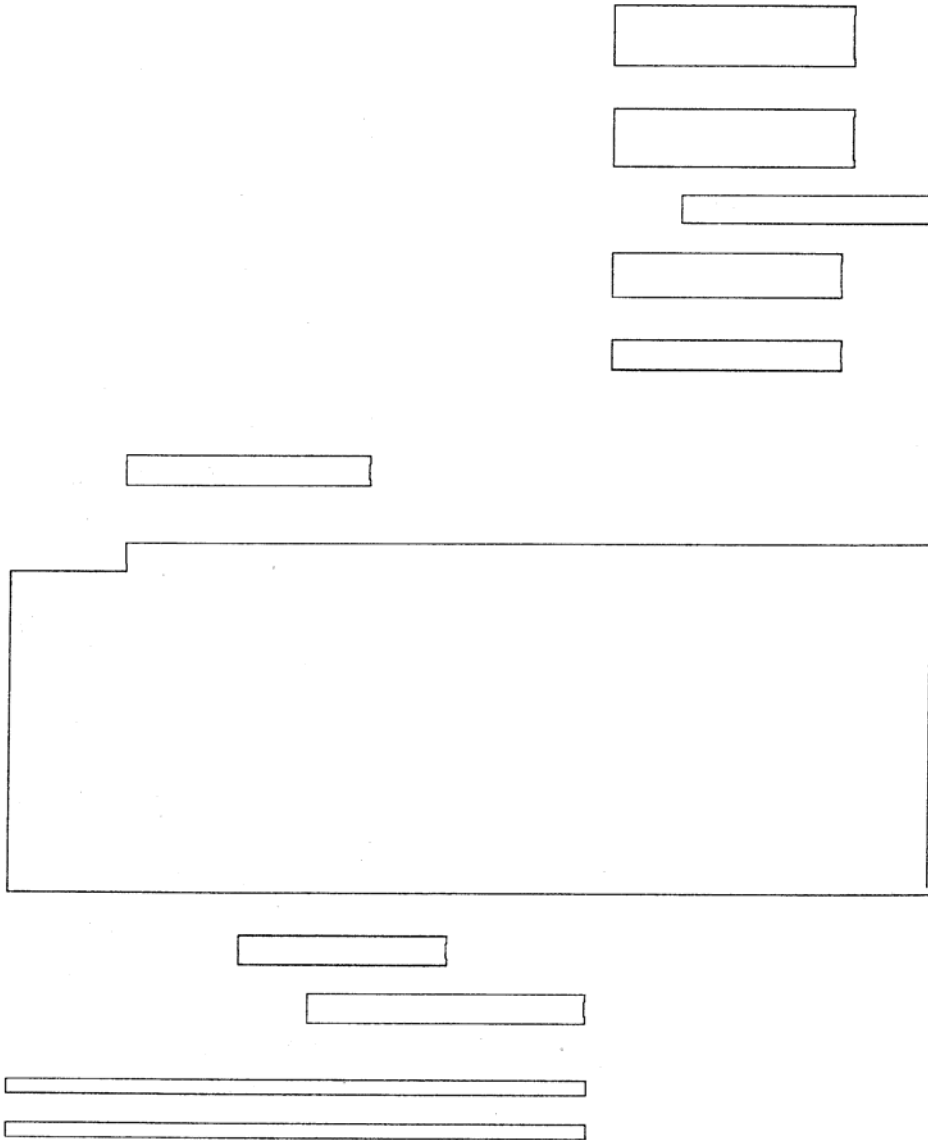
JUSTIFICACION DEL TEXTO

En la carta comercial, la presentación formal estereotipada adquiere más importancia que en otros tipos de escritos. Dado que sería una de las primeras actividades de una unidad, se ha dejado en blanco el cuerpo de la carta. Se pueden utilizar, también, otros tipos de documentos, como certificados, declaraciones juradas, etc.

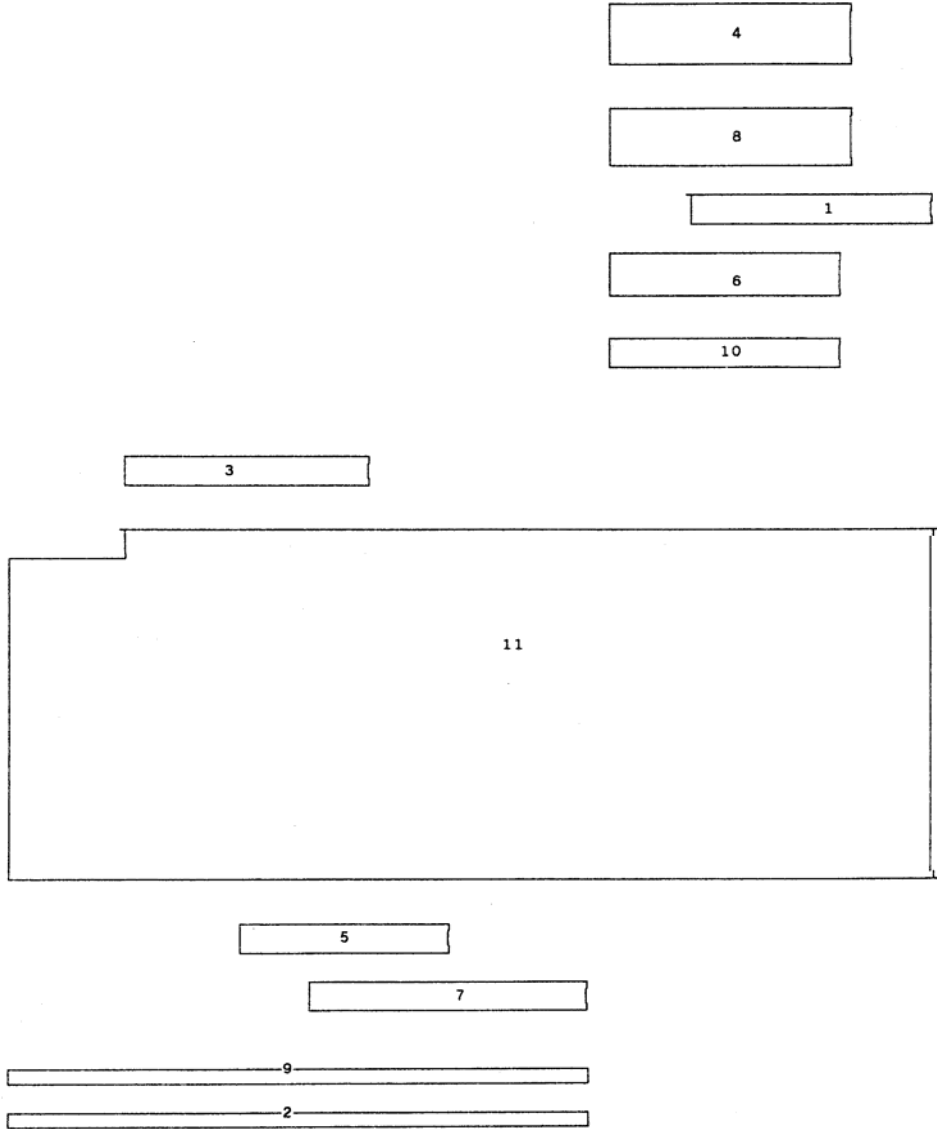
MAPA DE LA CARTA COMERCIAL

En la página siguiente tienes el mapa de la colocación de los diferentes puntos de una carta comercial. Coloca cada número -o el texto- en su casilla correspondiente.

1. Madrid, 30 de Julio de 1992
2. Adjunto folleto informativo con el listín de precios.
3. Distinguido cliente y amigo:
4. INMOBILIARIA
"La casa feliz"
C/ Velázquez, nº 80
Madrid 20895
5. Atentamente
6. ref. Promociones
7. Juan Vilanova
Director de Ventas
8. Sr. D. Javier Solozabal Ibarra
C/ Dos Puertas, nº 56 3º A
Bilbao, 34567
9. P.D. No se olvide de enviar su solicitud antes de finales de mes.
10. Asunto: nueva urbanización en Benidorm.
11. Cuerpo de la carta.



MODELO PARA EL PROFESOR



TAREA LUDICA

María Teresa Cabello

DESTINATARIOS: nivel medio y superior

OBJETIVOS

Se trata de una actividad lúdica que pretende fomentar y evaluar la rapidez lectora unida a la comprensión.

El alumno tiene que seguir el hilo conductor, rechazando los elementos que no son propios del tema. Se puede utilizar en los últimos minutos de una clase.

JUSTIFICACION DEL TEXTO

Hemos elegido una receta de cocina porque es un texto que ofrece instrucciones muy precisas, no admite la ambigüedad y es fácilmente descodificable.

RECETA CON INGREDIENTES EXTRAÑOS

A continuación tienes una receta de cocina en la que se han insertado, al azar, una serie de palabras y expresiones que no tienen nada que ver con el resto del texto.

Leéla en voz alta, saltando todas las palabras que te parecen incongruentes con el tema.

BACALAO A LA CORTIJERA

Se pone al fuego el bacalao, previamente remojado sin piel, ni espinas, ni pantalones, en un cazo con agua fría. Se cuece hasta que empiece a hervir, se retira y se deja tapado veinte minutos o veinte días aproximadamente. Luego se tritura, se acuna, después de haberle quitado todas las espinas y se junta con las patatas (hervidas y hechas puré).

En un armario o en una sartén, se derrite la mantequilla, se añade el ajo y el perejil picados y vivos, se remueve un poco y se retira inmediatamente, mezclándolo luego con el bacalao y las patatas. Bailar una jota. Por último se añade la nata (sazonar si fuera necesario) y se reparte la mezcla en cuatro bañeras platos individuales, resistentes al horno y engrasados. Espolvorear con pólvora, queso rallado y gratinar.

TEXTO DE UNA CANCION

Judith Clotet

" LA PUERTA DE ALCALA "

DESTINATARIOS

Nivel elemental al final de curso, es decir, el grupo habrá recibido ya unas ochenta horas de clase.

JUSTIFICACION DEL TEXTO

Hemos escogido este texto para insertarlo junto con las actividades diseñadas, en una Unidad Didáctica dedicada a la práctica de los pasados. Por otro lado, nos ha parecido interesante que se trate de una canción ya que ello potencia, sin duda alguna, el factor motivación en el alumno. Además, hemos tenido en cuenta para la elección del texto, el contenido cultural que éste presenta, junto a la relación histórica entre Nápoles (ciudad de los alumnos) y España, cuyo punto de contacto sería , en este caso la figura del rey Carlos III, personaje que aparece en el texto de la canción.

OBJETIVOS LECTORES

Localización e interpretación de la información
Organización temporal de los hechos.
Acercamiento cultural.

El texto se presenta dentro de una unidad didáctica que pretende que el alumno sea capaz de:
Usar los recursos para referirse al pasado y para referirse al presente.
Saber organizar un relato.

MATERIAL

Texto y música de "La Puerta de Alcalá", canción de Ana Belén y Victor Manuel. Madrid, 1987.

ANTES DE LEER

Fíjate en estas frases:

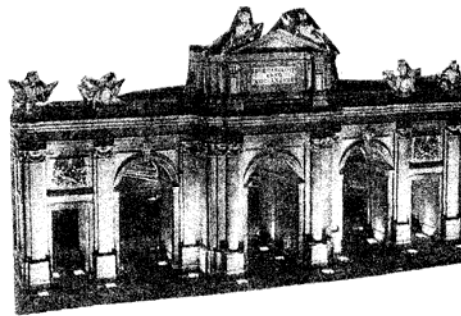
"Todos los tiranos se abrazan como hermanos".

"Doscientos estudiantes inician la revuelta".

"Un travestí perdido, un guardia pendenciero, pelos colorados, chinchetas en los cueros, roqueros insurgentes, modernos complacientes, poetas y colgados, aires de libertad".

1. Busca un contexto posible para cada una de ellas.
2. Relaciona las frases entre sí; ¿Te parece que podrían corresponder a tres periodos históricos diferentes de la sociedad occidental? ¿Cuáles?

Esas frases pertenecen a una canción muy conocida que se llama "La puerta de Alcalá". Piensa y comenta con tus compañeros, por qué sus autores han dedicado una canción a este monumento.



LA CANCIÓN

Ahora vamos a escuchar, por primera vez, la canción "La Puerta de Alcalá" de Víctor Manuel y Ana Belén¹. Al escucharla, intenta reconocer:

Las tres frases que hemos trabajado en la actividad anterior?

El nombre de un rey español, famoso también en el pasado de Nápoles.

(Audición)

¹. La canción se incluye en el álbum "La Puerta de Alcalá". Si no se tuviera a disposición se podría realizar la actividad, a partir de una lectura animada del texto por parte del profesor.

- . ¿Has oído hablar de la Puerta de Alcalá? Busca, en un folleto de turismo de Madrid, una foto . Obsérvala bien. Después con un compañero intenta describirla sin mirarla, a ver quién se acuerda de más detalles.
- . ¿De qué rey se habla? ¿Sabes por qué fue importante en Nápoles?

LECTURA

(Se divide la clase en grupos de cuatro personas. A cada grupo se le proporcionan copias de una estrofa diferente de las 2ª, 3ª y 4ª).

- . Discutid a qué periodos históricos corresponderá el texto que os ha tocado. Aquí tienes algunas pistas:
 - . guerra civil española
 - . reinado de Carlos III
 - . años setenta y ochenta
 - . invasión napoleónica
 - . época de las dictaduras europeas
 - . años sesenta.
- . Cuando hayáis llegado a un acuerdo, deshaced el grupo para que cada uno busque a tres compañeros, de entre toda la clase, que tengan otros textos diferentes al suyo.
- . Ya en vuestro nuevo equipo, podeis ordenar cronológicamente los tres textos.
- . Faltan dos estrofas para que la canción esté completa. Pedírselas al profesor y pensad cuál es el sitio de cada una en el conjunto. Justificad vuestra decisión.

NUEVA AUDICION

- . A continuación, vamos a escuchar de nuevo la canción para ver si las hemos ordenado igual que en el original.
- . ¿Estáis de acuerdo con el orden? Podéis defender el vuestro, si no es el mismo que el de la canción.

LEER DESPACIO

- . Lee y subraya los versos en los que se recoge la idea del paso del tiempo.

La puerta de Alcalá

*Acompaño a mi sombra por la avenida
 mis pasos se pierden entre tanta gente,
 busco una puerta, una salida,
 donde convivan pasado y presente.
 De pronto, me paro, alguien me observa,*

*levanto la vista y me encuentro con ella.
Y ahí está, ahí está,
ahí está, ahí está viendo pasar el tiempo,
la Puerta de Alcalá.*

*Una mañana fría llegó Carlos III
con aire insigne se quitó el sombrero
muy lentamente bajó de su caballo
con voz profunda le dijo a su lacayo:
"ahí está la puerta de Alcalá,
ahí está, ahí está, viendo pasar el tiempo,
la Puerta de Alcalá".*

*Lanceros con casacas, con arcas de otras tierras,
fanfarrones que llegan inventando la guerra,
milicias que resisten bajo el "no pasarán",
el sueño eterno como viene se va.
Y ahí está, ahí está viendo pasar el tiempo,
la Puerta de Alcalá.*

*Todos los tiranos se abrazan como hermanos
exhibiendo a las gentes sus calvas indecentes,
manadas de mangantes,
doscientos estudiantes inician la revuelta:
son los años sesenta.
Y ahí está, ahí está, la Puerta de Alcalá,
ahí está, ahí está, viendo pasar el tiempo,
la Puerta de Alcalá.*

*Un travestí perdido, un guardia pendenciero,
pelos colorados, chinchetas en los cueros,
roqueros insurgentes, modernos complacientes,
poetas y colgados, aires de libertad.*

*Y ahí está, ahí está, viendo pasar el tiempo,
la Puerta de Alcalá.*

*La miro de frente y me pierdo en sus ojos.
Sus arcos me vigilan, su nombre me acompaña.
No intento esconderme, nadie la engaña:
toda la vida pasa por su mirada.
Mírala, mírala, mírala...
Mírala, mírala, mírala...*

Música y letra de Ana Belén y Víctor Manuel.

- . Observa el estribillo que se repite en casi todas las estrofas. Cópialo y explica por qué dice que la puerta de Alcalá está ahí, viendo pasar el tiempo.
- . En la puerta de Alcalá se unen pasado y presente ¿crees que es verdad? Explícalo.
- . Buscad en el texto los términos que corresponden a estas definiciones:
 - . "Servidor que acompaña a su señor"
 - . "Soldado armado de lanza"
 - . "Persona indisciplinada, que se rebela"
 - . "Conjunto organizado de gente armada"
 - . "Persona agresiva, al que le gustan las peleas"
 - . "Motín organizado por mucha gente"
 - . "Gobernante que impone su voluntad sin atenerse a la justicia o a la razón"
 - . "Hombre que se disfraza de mujer"
 - . "Caja grande, generalmente de madera"
 - . "Calle grande y ancha, con árboles"
 - . "Persona que presume de valor, poder o riqueza"

DESPUES DE LEER.

- . En parejas, imaginaos la siguiente situación: delante de la Puerta de Alcalá se encuentran:
 - Un tirano y un estudiante del 68.
 - Carlos III y un travestí.
 - Un guardia y un colgado.
 - Un lacayo y un miliciano republicano

Cada uno intentará demostrar al otro a través de un diálogo que aquel monumento es símbolo de su época. Escenificadlo.

- . Por último, y en equipos de cuatro personas, vais a escoger un monumento histórico muy representativo de vuestra ciudad y le inventáis un poema como el de la canción (podeis escoger los personajes y los acontecimientos históricos que prefirais)

TEXTO LITERARIO

Marina Russo

NOTAS GUIA PARA EL PROFESOR

DESTINATARIO

Nivel medio de un 3er curso de un "Istituto Tecnico per Periti Aziendali e Corrispondenti in Lingue Estere" con tres horas de clase de español por semana, durante cinco años.

MATERIAL

Fragmento "El cielo con las manos" de Mempo Giardinelli, extraído de *Intercambio 2*, L.Miquel, N.Sans, ed.Difusión, p.75.

JUSTIFICACION DEL TEXTO

La actividad de lectura que a continuación se va a detallar está inserta en un proyecto sobre el tema del recuerdo, relacionado con el exilio, la nostalgia, la comparación con el momento actual. Es un proyecto interdisciplinar en que participan italiano, historia, geografía y lenguas extranjeras. Su integración en dicho proyecto constituye ya de por sí un objetivo motivador para el alumno.

OBJETIVOS

- 1) Desarrollo del proceso lector especialmente a través de:
 - . Actualización del conocimiento sobre el tema
 - . Formación de hipótesis y verificación
 - . Desarrollo de estrategias de inferencia
 - . Interiorización del tema
 - . Organización del vocabulario en el campo léxico del "recuerdo".
- 2) Trabajo sobre el género "carta" en contraste con la narración. Valor estilístico del género elegido.

PRELECTURA

El "recuerdo", tema principal del texto propuesto, no necesita conocimientos socio-culturales previos, ya que pone en marcha mecanismos mnemónicos propios de cada uno y que constituyen un marco de referencias personales.

Para que los alumnos interactúen con el texto, a partir de la condición del protagonista del fragmento -exiliado-, que se encuentra explicitada en la cabecera del texto, se realizará una puesta en común, sobre las experiencias personales relacionadas con el tema en cuestión.

La realización de predicciones e hipótesis, ya a partir de esta fase, también resultará útil para facilitar la captación del mensaje y despertar la curiosidad de los alumnos por el texto seleccionado.

LECTURA

Se procede a la lectura silenciosa y parcial del texto -primer párrafo- con el fin de detectar el elemento clave en torno al cual se desarrolla la narración. Esto se realiza mediante la formación de hipótesis - que se confirmarán tras la lectura del segundo párrafo del fragmento - y con preguntas de elección múltiple.

Luego, para promover el desarrollo de las estrategias de inferencia, se clasifican todos los elementos léxicos relacionados con el tema del recuerdo y los recursos discursivos con que se expresa la nostalgia y el recuerdo.

Una mejor comprensión del texto y de su estructura sintáctica se consigue proponiendo unas consignas finalizadas a la identificación del género del texto: a) búsqueda de todos los elementos formales que suelen caracterizar un tipo de escrito (uso de "tú", proposiciones exclamativas e interrogativas directas, etc.); b) una serie de actividades en las que se reproduce el mismo texto cambiando de género - de carta en 1ª persona a narración en 3ª persona -.

Finalmente, tras la comprensión global, los alumnos interactúan nuevamente con el texto y demuestran la capacidad personal de inferencia proponiendo el título que parezca más adecuado. A esto sigue la producción personal contestando la carta como si estuviera dirigida a cada uno de ellos.

De esta manera a lo largo de toda la actividad de lectura ha habido espacio para el desarrollo de todas las destrezas lingüísticas integradas entre sí.

MATERIAL PARA EL ALUMNO

RECUERDOS...

El autor del fragmento que vamos a leer es un argentino que hace mucho tuvo que dejar su país e irse a México. ¡Quién sabe cuántos recuerdos tendrá y lo que añorará de su tierra!

- . ¿Qué crees tú que podría echar más en falta un hombre desarraigado de su tierra?
- . Y tú, qué añorarías más? - Habladlo en grupo.
- . Ahora, tú trata de recordar un elemento clave relacionado con tu infancia (una casa, un juego, una persona...).
- . Piensa también en algo o alguien que te gustaría volver a ver.

UN ATAQUE DE NOSTALGIA

- . En este texto el autor nos cuenta lo que más añora. Antes de leerlo, ¿serías capaz de decir qué puede ser? - Escríbelo.
- . Lee la primera parte del texto y señala lo que echa de menos el autor. Después compáralo con lo que tú habías imaginado.

Ayer, Jaime, tuve un ataque de nostalgia, de esos que me agarran a cada tanto. Iba caminando por Reforma cuando de pronto me pareció escuchar el canto de una cigarra. Qué maravilla. De chico, en Resistencia, las cigarras me parecían el símbolo del verano, ese verano lento y largo del Chaco, que dura medio año o más. Y pensé que acá, en el hemisferio norte, quizá no existen las cigarras. Y me sentí muy lejos del Chaco. Incluso se me ocurrió que, a lo mejor, ya no existen las cigarras en Resistencia. Existen, Jaime, existirán?; seguirán cantando en las tardes de sol las cigarras de mi pueblo?

- . ¿Por qué crees que recuerda especialmente las cigarras? Elige una de las posibilidades siguientes:
 - ¿Jugaba con ellas ?
 - ¿Le divertía escuchar su canto?
 - ¿Representaban un período de su vida?

- . Ahora, lee la segunda parte del fragmento y averigua si es acertada tu hipótesis.

En fin, decid que en una próxima carta voy a preguntarlo. Y no crea que es capricho, ché, sucede que la chicharras -como las llaman en mi tierra- están estrechamente ligadas a mi pasado, a mi historia, a mis angustias, de esas que uno va superando y de las otras, las que lo persiguen a uno como la mosca a la bosta. Uno se siente pequeño, un cretino desdichado, cuando se mete en estos pensamientos, cuando intenta desvelar estas incógnitas. Y es entonces cuando uno se convence de que todo es una mierda. Se está en un mal día.

- . Vuelve a pensar, ahora, por qué el autor recuerda especialmente las cigarras.
- . ¿Cuáles crees que son las incógnitas de que habla el autor y por qué crees que se siente uno pequeño cuando intenta desvelarlas?
- . Relee todo el texto (las 2 partes) y copia en columnas todos los nombres, verbos y expresiones relacionados con el "recuerdo".
- . Inventa un título para este texto.

PARA REFLEXIONAR

- . ¿Qué género ha utilizado el autor (carta, poema, diario...)?
- . Señala todos los elementos formales que te ayudan a identificar de qué género se trata.
- . ¿Por qué el autor ha elegido este género, en vez de una narración en 3ª persona?
- . Imagina que Jaime (el destinatario de la carta) cuenta resumidamente lo que le ha escrito su amigo. Hazlo tú también:

"Mi amigo tuvo"

- . Piensa y comenta en grupo después:
 - . La diferencia que hay entre el relato y la carta.
 - . ¿Cuál de los dos crees que es más propio para marcar la nostalgia?
 - . ¿Por qué?

PERSONALMENTE...

- . Contesta esta carta como si te la hubieran dirigido a ti y comenta algún recuerdo tuyo.

POEMA Y CANCION

Marina Russo

NOTAS GUIA PARA EL PROFESOR

DESTINATARIO

Nivel medio de un 3er curso de un "Istituto Tecnico per Periti Aziendali e Corrispondenti in Lingue Estere" con tres horas de clase de español por semana durante cinco años.

MATERIAL

Poema y canción de Victor Jara, *Te recuerdo, Amanda*.

JUSTIFICACION DEL TEXTO

La actividad de lectura que a continuación se va a detallar se inserta en un proyecto sobre el tema del recuerdo, relacionado con el exilio, la nostalgia, la comparación con el momento actual. Es un proyecto interdisciplinar en que participan italiano, historia, geografía y lenguas extranjeras. Su integración en dicho proyecto constituye ya de por sí un objetivo motivador para el alumno.

OBJETIVOS

1) Acercamiento a un texto literario como expresión de un tema sobre el que se está trabajando, haciendo hincapié en:

- El aspecto formal contrastado con otros géneros
- Metáforas y comparaciones
- Apertura a la sugerencia que provoca el lenguaje poético.

2) Desarrollo del proceso lector a través de:

- La coherencia textual
- Trabajo de comprensión lectora especialmente de la coherencia discursiva
- Descubrimiento progresivo del contenido del texto.

3) Interiorización del poema relacionado con el tema del "recuerdo".

4) Como el poema se presenta también a través de una canción, se realiza una actividad de comprensión auditiva.

PRELECTURA

Para introducir al alumno en la lectura del texto se procura despertar su curiosidad por lo que va a leer, promoviendo una actividad de predicción - "a partir de esta frase "Te recuerdo, Amanda" escribe en qué te hace pensar - . El resultado de esta 1ª actividad ofrece muestras de los distintos

géneros formales que dicha frase puede ocasionar. Aquí hay unos ejemplos auténticos:

- *"Te recuerdo Amanda que el lunes voy a recoger a ..."*
- *"Te recuerdo, Amanda. Eras guapísima con tus pelos rubios y tus ojos"*

Además de su objetivo motivador, esta tarea da lugar a una producción personal escrita, cuya importancia hay que considerar como medio de integrar la destrezas en un contexto comunicativo.

DURANTE LA LECTURA

En la fase propiamente lectora se pretende desarrollar la comprensión y la capacidad de interacción con el texto, mediante la activación de estrategias de inferencia. A continuación, contrastando el poema original con el resultado obtenido en la tarea anterior, el alumno tiene una verificación de las hipótesis que había formulado acerca del contenido del poema.

POSTLECTURA

La fase de postlectura está caracterizada por una serie de consignas cuyo objetivo es, por un lado, acercar la realidad del texto a la del alumno, y por otro, promover la producción escrita individual de un texto de carácter literario.

MATERIAL PARA EL ALUMNO

TE RECUERDO, AMANDA

- . ¿Qué te sugiere esta frase?
- . En grupo, podéis escribir todas las frases que habéis pensado.
- . Después, contrastad lo que habéis escrito vosotros con lo que ha hecho otro grupo, leyéndolo en voz alta.
- . Di en una palabra, qué es, formalmente, lo que has escrito, (una carta, una recomendación, un poema).

^O
P m A
 E

^E ^N
D O rD A DO
 s e

- . A continuación tienes unos versos del poema. Están desordenados y reunidos en dos partes 1) y 2). En grupo, ponedlos en el orden adecuado; fijaos en la puntuación que también os puede ayudar:

1) *y tú caminando
 Los cinco minutos,
 en cinco minutos.
 de vuelta al trabajo,
 la vida es eterna
 Suena la sirena,
 te hacen florecer.
 lo iluminas todo.
 Son cinco minutos*

2) *y en cinco minutos
 de vuelta al trabajo.
 que nunca hizo daño,
 Suena la sirena,
 que partió a la sierra
 Tampoco Manuel.
 que partió a la sierra,
 quedó destrozado.
 Muchos no volvieron.*

- . Para explicar el poema que habéis ordenado, contesta:
 - ¿De qué trata el texto que habéis ordenado?
 - ¿Hay mujeres u hombres? ¿ Quién es "él"?
 - ¿En qué paisaje se desarrolla la acción? y por qué?

. Ahora, serías capaz de decir qué parte es anterior a la otra? Explica por qué.

CANCION

A este poema le ha puesto música su autor, Victor Jara. Escúchalo y completa las partes que falten.

Te recuerdo, Amanda,
la calle mojada,
corriendo a la fábrica
.....

La sonrisa ancha,
la lluvia en el pelo,
no importaba nada:
ibas a encontrarte con él,
.....
con él, con él.
Son cinco minutos,
la vida es eterna
en cinco minutos.

.....
de vuelta al trabajo,
y tú caminando
lo iluminas todo.
.....
te hacen florecer.

Te recuerdo, Amanda,
la calle mojada,
.....
donde trabajaba Manuel.
La sonrisa ancha,
la lluvia en el pelo,
.....
ibas a encontrarte con él,
con él, con él, con él, con él,
que partió a la sierra,
que nunca hizo daño,
.....
y en cinco minutos
quedó destrozado.
Suenan las sirenas,
.....
Muchos no volvieron.
Tampoco Manuel.

. Ahora lee, en silencio, la poesía original:

*Te recuerdo, Amanda,
la calle mojada,
corriendo a la fábrica
donde trabajaba Manuel.
La sonrisa ancha,
la lluvia en el pelo,
no importaba nada:
ibas a encontrarte con él,
con él, con él,
con él, con él,
Son cinco minutos,
la vida es eterna
en cinco minutos.
Suenan la sirena,
de vuelta al trabajo,
y tú caminando
lo iluminas todo.
Los cinco minutos
te hacen florecer.*

*Te recuerdo, Amanda,
la calle mojada,
corriendo a la fábrica
donde trabajaba Manuel.
La sonrisa ancha,
la lluvia en el pelo,
no importaba nada:
ibas a encontrarte con él,
con él, con él, con él, con él,
que partió a la sierra,
que nunca hizo daño,
que partió a la sierra
y en cinco minutos
quedó destrozado.*

*Suenan la sirena,
de vuelta al trabajo.
Muchos no volvieron.
Tampoco Manuel.*

*Te recuerdo, Amanda
Victor Jara*

. Después de leer el poema entero:

- ¿Tienes información nueva? ¿Cuál?
 - ¿Cambia el sentido del poema?
- Cuenta en forma de artículo de periódico o de carta el suceso.

COMO UN POETA...

. Elige los versos que más te gusten y apréndelos de memoria.

. Piensa en estos versos:

*la vida es eterna
en cinco minutos*

¿Recuerdas alguna vez en la que cinco minutos te han parecido una eternidad?

*y tú caminando
lo iluminas todo*

¿Has andado alguna vez por la calle sintiéndote tan feliz que te parecía que iliminabas todo lo que estaba a tu alrededor?

*Los cinco minutos
te hacen florecer*

¿Recuerdas algún momento en que tan sólo cinco minutos te han hecho "florecer"?

. Elige un verso que sirva de título e inventa un poema para él.

. Aprende la canción.

SI EL AMOR SE VA...

"La noche está estrellada y tiritan, azules, los astros a lo lejos"

Comentad en grupo:

- . Esa frase, ¿a qué género literario puede pertenecer: discursivo, poético, narrativo? ¿Por qué?
- . ¿Os gusta leer poesía?
- . ¿Creéis que la poesía es difícil de leer? ¿Se puede escribir poesía con un lenguaje espontáneo y natural?
- . ¿Qué es lo específico de la poesía?

Las palabras del amor feliz y las del amor triste

- . Cada uno recuerda, al menos, cinco palabras para un poema de amor feliz y cinco para otro de amor triste.
- . Luego, en grupos, hacéis una lista con las palabras de todos.

. A continuación tienes tres temas relacionados con el amor. Intenta desarrollar sintéticamente los tres y luego elegir uno para desarrollarlo de una manera más amplia y contarlo:

- a) A pesar de que ya no estáis juntos, has querido mucho a una persona y de vez en cuando te acuerdas de ella y de todo lo que vivisteis en el pasado.
- b) La persona amada ha dejado de quererte, pero tú la echas muchísimo de menos.
- c) Ves que el amor que existe entre tú y la persona amada está cambiando y que no sois ya los mismos que erais antes.

. Un poema que empieza así:

"Puedo escribir los versos más tristes esta noche"

y acaba:

"aunque (...) éstos sean los últimos versos que yo le escribo"

¿a cuál de las tres situaciones anteriores se adecuaría mejor?

TEXTO LITERARIO

María Teresa Cabello

DESTINATARIOS : nivel superior

OBJETIVOS

- . Entrar en contacto con la poesía y valorar la expresión poética de sentimientos
- . Captar las marcas del ritmo y el efecto de recursos estilísticos como la antítesis, la repetición y el asíndeton.
- . Incitar al alumno a expresar sus propios sentimientos.

JUSTIFICACION DEL TEXTO

Se trata de un texto poético que no presenta dificultades de comprensión, ni lingüísticas, pero que ofrece un tema de amor-desamor que puede resultar atractivo y dar pie a jugosas discusiones, al mismo tiempo que incita a la lectura y expresión poética.

MATERIAL

Poema de Pablo Neruda "Puedo escribir los versos ..." de *Todo el amor*, ed. G.Bellini, Sansoni, Milán, 1971, p.54.

LEER EL POEMA

. Lee a continuación, despacio, el poema al que pertenecen esos versos. Es de Pablo Neruda, gran poeta chileno de este siglo (1904-1973).

. Comprueba después si se confirma lo que habías imaginado sobre el tema del poema.

- 1 *Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Escribir, por ejemplo: "La noche está estrellada,
y tiritan, azules, los astros, a lo lejos".
El viento de la noche gira en el cielo y canta.*
- 5 *Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Yo la quise y, a veces, ella también me quiso.
En las noches como ésta la tuve entre mis brazos.
La besé tantas veces bajo el cielo infinito.*
- 10 *Ella me quiso, a veces yo también la quería.
Cómo no haber amado sus grandes ojos fijos.
Puedo escribir los versos más tristes esta noche.
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido.
Y el verso cae al alma como al pasto el rocío.*
- 15 *Que importa que mi amor no pudiera guardarla.
La noche está estrellada y ella no está conmigo.
Eso es todo. A lo lejos alguien canta. A lo lejos.
Mi alma no se contenta con haberla perdido.
Como para acercarla, mi mirada la busca.*
- 20 *Mi corazón la busca y ella no está conmigo.
La misma noche que hace blanquear los mismos árboles.
Nosotros, los de entonces, ya no somos los mismos.
Ya no la quiero, es cierto, pero cuanto la quise.
Mi voz buscaba el viento para tocar su oído.*
- 21 *De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.
Es tan corto el amor y es tan largo el olvido.
Porque en noches como ésta la tuve entre mis brazos,*
- 25 *mi alma no se contenta con haberla perdido.
Aunque éste sea el último dolor que ella me causa
y estos sean los últimos versos que yo le escribo.*

Pablo Neruda

"Veinte poemas de amor y una canción desesperada"

. Después de leerlo ¿te atreverías a ponerle un título al poema?

. Elige los versos que más te gusten. Cópialos y apréndelos de memoria.

- . El poema está lleno de emociones y de sentimientos contradictorios ¿Sabrías encontrar las frases que expresan los sentimientos siguientes:

melancolía
deseo
duda
nostalgia
amor
decisión
desamor

- . El amor, casi siempre, está lleno de contradicciones. Búscalas en el poema

El ritmo

- . El ritmo se consigue con la repetición de acentos, frases, palabras. Busca las frases que se repiten y observa donde están colocadas.
- . En general abundan las frases cortas o frases con varias pausas, a veces separadas por un punto sin elementos de unión. Observa, por ejemplo los siguientes versos:
"De otro. Será de otro. Como antes de mis besos.
Su voz, su cuerpo claro. Sus ojos infinitos.
- . Ese ritmo, así cortado, casi como si faltara el aire ¿qué te sugiere ?
- . Frente a esos versos, hay otros con frases largas, como de una tristeza más tranquila ¿cuáles son?
- . Intenta explicar, entendiendo bien el sentido, esa diferencia entre unos versos y otros.

Lectura poética

- . Ahora ya podéis leer el poema en voz alta ¿Qué tono pide esa lectura: alegre, nostálgico, triste, grandilocuente, íntimo, irónico, ...?.
- . En grupo, cada uno puede elegir una estrofa, ensayar la lectura y después leerlo para todos.

DESPUES DE LEER**Y si fuera una carta**

Imagina que en vez de un poema, el autor hubiera escrito una carta. Intenta hacerlo tú. A continuación tienes unos posibles comienzos:

Te escribo a ti, amor, para decirte que mi alma no se contenta con haberte perdido ...

Te escribo a ti, amor, para decirte que ya no te quiero, pero que tal vez te quiero ...

Te escribo a ti, amor, para decirte cuanto te quise ...

. Cuando hayas escrito la carta, observa las diferencias formales entre la carta y el poema.

Ahora, tú te conviertes en poeta

Intenta escribir tus versos más tristes, ¿te atreves?

Puedo escribir los versos más tristes esta noche

.....
.....
.....

TEXTO LITERARIO

Judith Clotet

"LA OVEJA NEGRA Y DEMAS FABULAS"

DESTINATARIOS

Nivel intermedio. Alumnos con unas 150 horas de clase de español.

JUSTIFICACION DEL TEXTO:

Se trata de textos cortos, con un vocabulario y una estructura muy asequibles, pero ricos de contenido. La lectura de estas fábulas está encuadrada en una unidad didáctica que trabaja la organización del relato y cuya actividad final es la creación de una fábula.

OBJETIVOS

- . Que el alumno entienda la lectura de un texto no únicamente como medio de información sino también como expresión del conocimiento del mundo y como medio de diversión y de placer.
- . Despertar la actitud crítica en el alumno a través de la lectura.
- . Dar a conocer y caracterizar el género literario de la fábula.

MATERIAL

Los textos presentados forman parte de un conjunto de fábulas, recogidas todas ellas en "La oveja negra y demás fábulas" de Augusto Monterroso, publicado en la editorial Alfaguara.

LA FÁBULA

ANTES DE LEER

En clase, entre todos, contestamos a estas cuestiones:

- . ¿Qué es una fábula?
- . ¿Qué fábulas conocéis en vuestra lengua y cultura?
- . Recordamos alguna.
- . ¿Las fábulas constituyen un género literario para niños? ¿sí? ¿no? ¿por qué?
- . ¿Qué es lo que tienen en común todas las fábulas?

. Vamos a leer dos fábulas:

Una se titula: "El conejo y el león". Antes de leerla, en grupos, intentad adivinar de que puede tratar.

. La otra fábula lleva por título: "El búho que quería salvar a la humanidad". A partir de ese título y del final de la fábula, imaginad qué hacía este búho:

Pero los otros animales (...) pensaban que era tonto, no se daban cuenta de la profundidad de su pensamiento, y seguían comiéndose unos a otros ...

ROMPECABEZAS

Individualmente.

A continuación, encontrarás varios fragmentos sueltos que corresponden a las dos fábulas tituladas: "El conejo y el león" y "El Búho que quería salvar a la Humanidad". Se han desordenado y necesitamos organizarlas. ¿Podrías realizar las siguientes actividades?

- . Separa los fragmentos de cada una de las fábulas.
- . Ordena los fragmentos intentando reconstruir los textos originales.
- . Compara tus resultados con los de tus compañeros y justifícalos en el caso de que sean diferentes.
- . Observa si el orden a que habéis llegado es el mismo que el del texto original.

LEER

- . Lee, ahora, despacio, la fábula de "El conejo y el león".
- . Intenta adivinar el significado de las palabras que no conoces. Luego comprueba si lo has hecho bien.

El Conejo y el León

"Un célebre psicoanalista se encontró cierto día en medio de la Selva, semiperdido.

Con la fuerza que dan el instinto y el afán de investigación logró fácilmente subirse a un altísimo árbol, desde el cual pudo observar a su antojo, no sólo la lenta puesta del sol, sino además la vida y costumbres de algunos animales, que comparó una y otra vez con las de los humanos.

Al caer la tarde vio aparecer, por un lado, al Conejo; por otro, al León.

En un principio, no sucedió nada digno de mencionarse, pero poco después ambos animales sintieron sus respectivas presencias y, cuando toparon el uno con el otro, cada cual reaccionó como lo había venido haciendo desde que el hombre era hombre.

El León estremeció la Selva con sus rugidos, sacudió la melena majestuosamente, como era su costumbre y hendió el aire con sus garras enormes; por su parte, el Conejo respiró con mayor celeridad, miró un instante a los ojos del León, dio media vuelta y se alejó corriendo.

De regreso a la ciudad, el célebre Psicoanalista publicó "cum laude" su famoso tratado, en que demuestra que el León es el animal más infantil y cobarde de la Selva, y el Conejo, el más valiente y maduro: el León ruge y hace gestos y amenaza al universo movido por el miedo; el Conejo advierte esto, conoce su propia fuerza, y se retira antes de perder la paciencia y acabar con aquel se extravagante y fuera de sí, al que comprende y que, después de todo, no le ha hecho nada."

- . Piensa y escribe:
Las palabras: "selva, león, conejo, psicoanalista", aparecen en el texto escritas con mayúsculas ¿a qué y a quiénes crees que representan?
- . ¿Estás de acuerdo con las conclusiones del psicoanalista?

- . Lee ahora la otra fábula:

El Búho que quería salvar la Humanidad

En lo más intrincado de la Selva existió en tiempos lejanos un Búho que empezó a preocuparse por los demás.

En consecuencia se dio a meditar sobre las evidentes maldades que hacía el León con su poder; sobre la debilidad de la Hormiga, que era aplastada todos los días, tal vez cuando más ocupada se hallaba; sobre la risa de la Hiena, que nunca venía al caso; sobre la Paloma, que se queja del aire que la sostiene en su vuelo; sobre la Araña, que atrapa a la Mosca, y sobre la Mosca, que contra su inteligencia se deja atrapar por la Araña, y en fin, sobre todos los defectos que hacían desgraciada a la Humanidad, y se puso a pensar en la manera de remediarlos.

Pronto adquirió la costumbre de desvelarse y de salir a la calle a observar cómo se conducía la gente, y se fue llenando de conocimientos científicos y psicológicos, que poco a poco iba ordenando en su pensamiento y en su pequeña libreta.

De modo que algunos años después se le desarrolló una gran facilidad para clasificar, y sabía a ciencia cierta cuándo el León iba a rugir y cuándo la Hiena se iba a reír, y lo que iba a hacer el Ratón del campo cuando visitara al de la ciudad, y lo que haría el Perro que traía una torta en la boca, cuando viera reflejado en el agua el rostro de un Perro que traía una torta en la boca, y el Cuervo cuando le decían que qué bonito cantaba.

Y así, concluía:

"Si el León no hace lo que hace sino lo que hace el Caballo, y el Caballo no hiciera lo que hace sino lo que hace el León; y si la Boa no hiciera lo que hace sino lo que hace el Ternero y el Ternero no hiciera lo que hace sino lo que hace la Boa, y así hasta el infinito, la Humanidad se salvaría, dado que todos vivirían en paz y la guerra volvería a ser como en los tiempos en que no había guerra."

Pero los otros animales no apreciaban los esfuerzos del Búho, por sabio que éste supusiera que lo suponían; antes bien, pensaban que era tonto, no se daban cuenta de la profundidad de su pensamiento, y seguían comiéndose unos a otros, menos el Búho, que no era comido por nadie ni se comía nunca a nadie.

- . Piensa y escribe:
 - . ¿Qué lección se puede sacar de esa fábula?
 - . Busca otro título relacionado con el significado que tiene la fábula para tí.
 - . Haz la lista de todos los animales que aparecen en la fábula y escribe a lado de cada uno el adjetivo que mejor lo caracterice.
 - . Piensa a qué tipo de personas de la vida real puede representar el comportamiento de esos animales.
- . En ese texto se hace referencia a otras fábulas. Posiblemente, entre todos, sois capaces de recordarlas. Hacerlo.

DESPUES DE LEER

Características del género fábula

¿Quiénes son los personajes?

¿Cuál es la diferencia entre una fábula y un cuento de animales?

¿Cuál es el objetivo final de las fábulas?

. Recuerda otras fábulas y comprueba si esas características se cumplen.

. Inventa y escribe tú una fábula.



EMBAJADA
DE ESPAÑA

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
EN ITALIA, GRECIA Y ALBANIA