

La lectura de textos literarios. Una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura española a estudiantes brasileños.

Esther Blanco Iglesias

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (Semipresencial) 2003-2005

A mi hijo Diego

AGRADECIMIENTOS:

A mi madre, por haberme dado siempre los libros como un tesoro, por haberme educado en el amor por la literatura y el estudio; por su apoyo incondicional, sin el cual no habría podido cursar este máster.

A mis hermanas con quien compartí tantos comentarios de cuentos en mi niñez, de novelas en la adolescencia y de la vida, siempre.

A mi hijo, que me pide cuentos y los inventa conmigo en todas las comidas y todas las noches antes de dormir; gracias a él revivo cada día la magia de descubrir el mundo a través de la literatura.

A mi amigo Vicente, que hizo de todo para conseguir un libro que acabó siendo el alma de esta memoria; lo consiguió, me lo mandó y me lo regaló gentilmente, como siempre.

A Meyre, por sus consejos y sugerencias.

A Louise Rosenblatt, por su *La literatura como exploración*, que fue un hermoso descubrimiento, una luz, un enamoramiento.

A todos los profesores que me mostraron los libros con pasión, especialmente a aquéllos de mi época de instituto, con ellos aprendí a sumergirme sin miedo en la literatura y a pensar sobre los textos sin recurrir a críticos ni autoridades. Sin ellos, probablemente no sería profesora de literatura ni tendría el placer por enseñar que ahora tengo.

A mis alumnos brasileños que, con sus dificultades de comprensión y al mismo tiempo sus ganas, me han llevado a plantearme renovar y enriquecer mi trabajo; a ellos, que con su entusiasmo y su alegría constante, me han hecho más humilde, más abierta, más humana, más agradecida. Con ellos he crecido y he redescubierto el sentido profundo de enseñar, el placer de comprobar que lo que parece poco puede ser mucho.

A todos los libros que he leído y me han hecho persona, llenando mi vida de valores, humanidad y belleza. A la literatura, a cuya influencia fecunda debo una buena parte de lo que soy.

A mí misma, por seguir firmemente adelante.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	pág.5
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
1.- La lectura	pág.10
2.- El proceso de comprensión lectora	pág.14
3.- Didáctica de la lectura	pág.25
4.- La comprensión del texto literario	
4.1.- Estética de la recepción	pág. 29
4.2.- Teoría transaccional	pág. 31
5.- Didáctica de la literatura.	pág. 35
5.1.- La trascendencia ética de la enseñanza de la literatura	pág. 39
SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN DIDÁCTICA	
1.- Planteamientos generales	
1.1.- Contexto de aplicación	pág. 46
1.2.- Objetivos generales	pág. 47
1.3.- Principios configuradores	pág. 49
2.- Sobre la selección de textos	pág. 55
CONCLUSIÓN	pág. 58
BIBLIOGRAFÍA	pág. 65
ANEJO I	pág. 69
ANEJO II	pág. 100

INTRODUCCIÓN

Desde hace dos años trabajo en una facultad privada muy conocida de Salvador (Brasil). Soy profesora de Literatura Española en el Curso de Letras con la especialidad de Español. El currículum de la carrera de Letras con español se centra, además de en materias comunes de lengua y literatura portuguesa y brasileña, en la lengua y la literatura española e hispanoamericana. Es el llamado “Curso de licenciatura” que capacita al alumno, al final de la carrera, para ser profesor de Letras, especialista en español. En Brasil, no es lo mismo un título universitario de “Licenciatura” que de “Bachelerado”. La primera tiene como objetivo preparar para la enseñanza y sólo la segunda orienta los estudios de un modo específico para la investigación. De manera que los alumnos de Letras con los que yo trabajo no deben prepararse para ser filólogos o eruditos sino profesores de lengua española en la escuela primaria y secundaria principalmente.

La carrera completa se compone de ocho semestres lectivos – cuatro años – a lo largo de los cuales nuestros estudiantes deben adquirir un conocimiento de la lengua no sólo teórico sino también de uso, que en la mayoría de los casos no tienen cuando empiezan sus estudios. El currículum distribuye las asignaturas de la siguiente manera: en los cuatro primeros semestres se estudia la lengua con el objetivo de alcanzar los objetivos didácticos propios de un nivel Básico; en los semestres quinto, sexto y séptimo se profundiza respectivamente en Sintaxis y Semántica, Historia de la lengua y Producción y Traducción de textos. En el octavo semestre no se cursa Español, pues son necesarios créditos para la realización del Proyecto Final de Carrera y para la realización de prácticas en escuelas. La literatura se introduce en el sexto semestre, cuando cursan Literatura Hispánica I (española) y tiene su continuación en el séptimo semestre, con Literatura Hispánica II (hispanoamericana). Se supone que cuando los estudiantes inician el estudio de la literatura en español tienen, primero, un conocimiento de la teoría y la práctica literarias en su propia lengua pues han cursado ya, en los primeros semestres las asignaturas de Teoría Literaria, Literatura portuguesa y Literatura brasileña; segundo, una competencia lingüística básica en español, pues han cursado cinco semestres de Lengua Española. Sin embargo, la realidad es bastante diferente.

Cuando inician sus estudios la mayoría no saben nada de español, es decir, tienen un nivel de principiantes absolutos y cuando llegan a los últimos semestres una gran parte no ha

adquirido una competencia suficiente en la lengua, llega a la asignatura de literatura con una competencia lingüística, oral y de lectura, bastante deficiente. Tras este panorama de aparente fracaso hay una realidad social y educativa muy compleja y llena de carencias. El perfil medio del alumno que ingresa en las universidades privadas en Brasil, es el de un estudiante que procede de las clases más populares y que por lo tanto ha estudiado en la escuela pública - que tiene un nivel muy inferior al de las escuelas privadas donde se educan las clases medias y altas. En general, el profesorado que enseña en las escuelas públicas tiene una preparación inferior y a menudo deficiente y el alumno procede también de sectores desfavorecidos económicamente, de familias de muy bajo nivel cultural y muy poco acceso a la educación y la cultura. De manera que la universidad privada se nutre en gran parte de alumnos de la clase trabajadora, que con un gran esfuerzo económico y personal intentan superar su condición alcanzando un soñado título universitario. Como el nivel de exigencia de las pruebas de acceso a la universidad pública es mucho mayor, se produce la paradoja de estar ésta poblada en su mayor parte por alumnos procedentes de las clases más altas y de la enseñanza privada y de que las facultades privadas reciban básicamente a alumnos de nivel social y cultural mucho más bajo. Conocer esta realidad es fundamental para entender las particulares condiciones de aprendizaje de la lengua entre estos alumnos y también la importancia de priorizar determinados objetivos a la hora de programar un curso como el de Literatura Española. También este contexto social relativiza en parte el proceso de evaluación, es decir lo que se entiende por fracaso en el aprendizaje no puede ser lo mismo a la hora de evaluar a estos alumnos que a otros con unas necesidades y punto de partida diferentes. Me refiero aquí al hecho de que, si bien muchos de ellos llegan a los últimos semestres hablando y escribiendo un español con muchas interferencias en su propia lengua, algunos han vivido a lo largo de ese camino un interesante proceso de aprendizaje y superación de sus limitaciones, abriéndose hacia mundos, palabras, conceptos, ideas y procedimientos nuevos, formadores y enriquecedores. Por otra parte, van a ser futuros profesores de español de niños y adolescentes con las mismas o más carencias que las que ellos tuvieron en su niñez, y por lo tanto, la conciencia que estos estudiantes tomen del proceso de aprendizaje, lo que aprendan a lo largo de él sobre recursos, estrategias de aprendizaje y sobre el mundo, los valores que reciban a través de profesores y lecturas, serán fundamentales para la transformación lenta y progresiva de la sociedad a través de la educación. Ellos serán agentes de cultura y educación y de algún

modo, a pesar de sus limitaciones y carencias, deben contribuir a cambiar y mejorar la realidad educativa de su país. Todo esto, como se verá, tiene mucho que ver con los objetivos de nuestro trabajo.

El propósito de reflexionar sobre el aprendizaje de la lectura y de elaborar una propuesta didáctica con textos literarios partió en primer lugar de la constatación en mi práctica docente de la inadecuación del programa, de los materiales y la forma de abordar la enseñanza de la literatura, a la realidad de los alumnos. El programa actual de Literatura Española en el Curso de Letras traza un panorama general de la historia de la literatura española desde sus inicios en la Edad Media, hasta el siglo XX. A lo largo de 72 horas lectivas se debe enseñar a los estudiantes los principales contenidos teóricos sobre autores y movimientos y además adiestrarles en el comentario de texto. Teniendo en cuenta el bajísimo nivel cultural general, por una parte, y la baja competencia lingüística y lectora, no sólo en español, sino también en su propia lengua, empeñarse en mantener un programa basado en una visión tradicional y académica de la literatura, parece inadecuado, o cuanto menos, poco útil. Me propuse entonces, elaborar un programa basado fundamentalmente en una selección de textos y actividades con el principal objetivo de desarrollar estrategias de comprensión lectora en alumnos de baja competencia y además hacer de esos textos y actividades un instrumento para la práctica de la lengua. Me preocupaba también llegar a una selección de textos que ofreciese un panorama significativo de la literatura española en general y que además fuese un escaparate de los grandes temas de la literatura, vinculados siempre a los sentimientos y preocupaciones esenciales para cualquier ser humano. Quería de algún modo atender a dos necesidades de mis alumnos: el desarrollo de la competencia lectora en español y el de la competencia literaria, entendiendo por competencia literaria un conjunto de saberes que integra junto con los saberes lingüísticos, pragmáticos y metatextuales, saberes cultural-enciclopédicos y de tipo discursivo (Mendoza, 1998). De modo que éste ha sido el punto de partida y el objetivo principal de esta memoria: reflexionar sobre el proceso de comprensión del texto y sus aplicaciones didácticas y proponer una programación temática de Literatura basada en la lectura de textos literarios. En este punto debe quedar claro también que no entra dentro de los objetivos del presente trabajo la aplicación práctica o experimental de dicha programación, sino la presentación de una propuesta didáctica y de sus fundamentos teóricos.

En la primera parte se realiza un recorrido por las principales ideas que a lo largo de la historia y de la pedagogía educativa han existido sobre lectura. En ella se pretende describir el proceso de comprensión lectora, y las consecuencias que tienen estas teorías para la práctica didáctica de la enseñanza de la lectura en la L2, tomando como modelo principalmente el enfoque interactivo o más en concreto el modelo cognitivo de Frank Smith (1983). Se plantea después intentar dar respuesta a las peculiaridades del proceso de comprensión del texto literario a partir de la teoría de la recepción de Iser (1992) y Jauss (1989) y de la teoría transaccional de Louise Rosenblatt (2002). De la lectura de los trabajos de ésta y de todos los demás autores se extraen una serie de principios didácticos para convertir la clase de literatura en un espacio de intercambio comunicativo y vital entre el alumno y el texto y el alumno y el profesor.

La segunda parte presenta una propuesta de aplicación práctica de las teorías y principios expuestos en la primera parte del trabajo: se trata de una programación general de textos y actividades pensada específicamente para los alumnos de una universidad privada brasileña y por lo tanto diseñada a partir de las necesidades específicas de estos alumnos, con la intención de aplicar algunos de los principios didácticos destacados en el primer apartado.

El proceso de investigación y reflexión planteado con este trabajo, nos ha llevado finalmente a ampliar el alcance de nuestra propuesta, a destacar en ella un objetivo más general: no sólo hacer una reflexión sobre el proceso de adquisición de la competencia lectora en una lengua, sobre las estrategias de lectura y su aplicación a la enseñanza de la literatura a estudiantes de ELE, sino también sobre cómo acercar la literatura al alumno más apartado en su conocimiento del mundo de la cultura y la tradición artística, al menos favorecido, al más limitado y carente de recursos, ofreciéndole así la posibilidad de hacer de la lectura literaria una experiencia vital y enriquecedora. Creemos que de tal manera, nuestros estudiantes, futuros profesores, harán suya esa experiencia y podrán así también en el futuro sensibilizarse sobre la importancia de la lectura literaria en el proceso de formación de individuos. Todo esto responde a una visión de nuestro trabajo que trasciende las cuestiones meramente didácticas o metodológicas y que se plantea contribuir de algún modo a la formación de ciudadanos más críticos y conscientes y de futuros profesores comprometidos con la transformación social a través de la educación. Porque llamar la atención sobre la importancia de la literatura en la

enseñaza no sólo es una cuestión educativa o estética, sino que responde a un planteamiento político, y nada más ilustrativo de eso que las palabras de Louise Rosenblatt:

En una sociedad heterogénea, democrática, que cada vez más explícitamente busca crear nuevos patrones sociales y económicos, la literatura puede desempeñar una función de importancia creciente. [...] Es esencial, como nunca antes, que el individuo se libere de la estrechez de su familia, de su comunidad o aun de su origen nacional particular. La democracia requiere un conjunto de ciudadanos capaces de hacer sus propias elecciones personales y sociales. El corolario de esto es que deberían estar emocional e intelectualmente conscientes de las posibles alternativas a escoger. [La literatura] constituye una fuente importante para saber que existen diversas alternativas. (Rosenblatt, 2002 : 216)

Parece innecesario insistir en la enorme actualidad y sentido de estas palabras en un país como Brasil, donde cualquier proyecto de progreso y justicia social pasa por conseguir formar a nuevas generaciones de ciudadanos, con la suficiente autonomía y madurez emocional e intelectual como para construir un futuro diferente, trascendiendo así las limitaciones personales, culturales, sociales y económicas que atenazan a tantos y tantos brasileños en la actualidad.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.- LA LECTURA

¿Qué es leer? La Real Academia en la primera acepción de la palabra define: “Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados”. También recoge el carácter de interpretación textual en otra de las acepciones: “Entender o interpretar un texto de determinado modo”. El diccionario CLAVE define la lectura como la “actividad consistente en comprender un texto escrito o impreso después de haber pasado la vista o el tacto por él”. Podemos encontrar, sin embargo, definiciones más apegadas a la idea de descodificar grafías, como la que ofrece un diccionario de portugués¹ abierto al azar, donde se define leer como “*conhecer, interpretar as letras do alfabeto e saber juntá-las em palavras. Pronunciar ou recitar em voz alta o que está escrito*”. Si comparamos estas definiciones apreciamos claras diferencias. Las dos primeras asocian la actividad de la lectura a la capacidad de “comprender”; si bien el diccionario de la RAE, en un primer momento, habla de comprender el significado de los caracteres, o sea de letras y palabras, y luego ya recoge la idea de comprender el texto. De cualquier modo, estas dos primeras definiciones conciben la lectura como comprensión. La segunda, en cambio, ofrece una idea de lectura asociada al recitado, a la habilidad para descodificar grafías uniéndolas en fonemas que forman palabras. Esta diversidad de enfoques a la hora de definir y entender lo que es la lectura refleja visiones divergentes sobre lo que es leer. El diccionario de portugués citado sirve como ejemplo de un concepto de la lectura muy arraigado hasta décadas recientes que, como explica Isabel Solé (1992), identificaba leer con “decir” lo que está escrito, que asociaba la lectura a las habilidades de descodificación, asumiendo así que si el lector puede leer o recitar todas las palabras de un texto la comprensión se produce. Sin embargo, está claro que la lectura implica muchas más operaciones que leer y pronunciar letras y palabras y que la competencia lectora depende de la eficacia en la interpretación o comprensión del significado del texto.

Tradicionalmente se ha entendido la lectura como un proceso ascendente centrado principalmente en el descifrado de letras y palabras. Se entendía que la lectura conlleva un

¹ *Melhoramentos. Minidicionário da Língua Portuguesa*, Melhoramentos, São Paulo 1992

procesamiento de la información secuencial y jerárquico que se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y se extiende en un sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...). De esta forma se llega a comprender el texto en su conjunto. A partir de esta concepción, la práctica docente prioriza el conocimiento y uso de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías, imprescindible para acceder al significado de los textos. Desde este enfoque, la visión tradicional de la lectura concebía la comprensión como un simple proceso de abstracción del significado por parte del lector y tal significado era algo intrínseco al texto.

Esta concepción ascendente del proceso de lectura no se rompe con el Estructuralismo que, a partir de Saussure, concibe la lengua como un sistema que se articula en niveles (fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico). Según la metodología estructural o descriptivista, cuando se hayan identificado los diferentes sistemas de una lengua y clasificado sus unidades, se habrá descrito completamente esa lengua. Las teorías estructurales sobre la lengua favorecen también esta consideración de la lectura como un proceso de descodificación de los signos en el texto escrito operando por niveles que van del sonido y la grafía a la oración. Está claro también que en la relación que se produce entre lector y texto, esta concepción pone toda la relevancia en el texto. El lector es un mero descodificador que, si conoce el sistema, comprenderá el texto.

En realidad, todo esto revela una concepción de la lectura como el resultado del descifrado correcto por parte del lector de la serie de oraciones que componen el texto; implica reconocer que el sentido del texto está en las palabras que lo componen y que el papel del lector consiste en descubrirlo. Tradicionalmente se ha considerado que una escasa adquisición del descifrado conlleva problemas de comprensión. Pero investigaciones más recientes en el ámbito psicolingüístico han demostrado que los procesos de descifrado y los de comprensión no están ligados entre sí, lo que significa que tener dificultades en el primero no implica necesariamente tener una escasa comprensión.

Trabajos como los llevados a cabo por Frank Smith (1983) ponen de manifiesto que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora; por lo tanto, los maestros y profesores todavía comparten mayoritariamente la visión de la lectura

según estos modelos de procesamiento ascendente que asocian la comprensión a la correcta oralización del texto.

En los años 70 los estudios de psicolingüística de F. Smith (1983) lo llevan a plantear por primera vez la lectura en términos de interacción entre el lector y el texto. Para Smith, la lectura no es una actividad pasiva sino que implica complejos procesos intelectuales que deben ser activados y dirigidos por el lector. Pone el énfasis en la capacidad de predicción del lector para la comprensión del texto y llama la atención sobre la importancia de sus conocimientos previos y sus expectativas para la lectura eficaz. Así, la concepción interactiva de la lectura establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, señala Solé (1992). En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes y el lector eficiente es aquel que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales, para construir el significado del texto.

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura. (Solé, I., 1992)

Según esta visión interactiva de la lectura, ésta no es un mero desciframiento del sentido de una página impresa; es un proceso activo en el cual el lector integra sus conocimientos previos con la información del texto para construir nuevos conocimientos. Este enfoque psicolingüístico otorga el papel principal al lector: es él el que compone el significado, quien reconstruye el texto de forma significativa para él. Y según esto la lectura es un proceso comunicativo entre el texto y el lector, no lo descodificación correcta o incorrecta de lo que el texto “dice”.

Todos estos planteamientos se han visto enriquecidos con las aportaciones a la psicología cognitiva de la “Teoría de los esquemas” (*schemata*) de Rumelhart, según la cual comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas o representaciones que poseemos en un momento determinado acerca de un objeto, hecho, concepto... constituyen los

fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema humano de procesamiento de la información. Ante un texto, explica Solé, el lector, para comprender, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta; en el curso de este proceso, dichos esquemas pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos. Este es el mecanismo del aprendizaje en el ser humano. Y en él radica el poder de la lectura “no sólo para entusiasmarlos y conducirlos por derroteros insospechados y fantasiosos sino también para algo quizá menos poético pero igualmente fascinante: para aprender.” (Solé, 1992).

No muy diferente de la noción de “esquema” es la de *frame* de M. Minsky (1975), una autoridad en el campo de la ciencia computacional y de las investigaciones sobre simulación a través del ordenador de los procesos de comprensión. Según Minsky, cuando el individuo se encuentra ante una situación nueva selecciona de la memoria una estructura llamada *frame*. Se trata de un cuadro de referencia memorizado que se va adaptando a la realidad cambiando los detalles hasta donde sea necesario. Es una estructura de datos para representar una situación estereotipada, un formato de representación capaz de configurar adecuadamente la forma de relacionarse entre sí las informaciones. Las personas no sabemos muchas cosas diferentes sino que poseemos unos pocos *frames* que funcionan como base para inferir y poder comprender. Es decir, los individuos fundamentan sus operaciones de comprensión en la capacidad de reconocer y no tanto de recordar.

Otra noción próxima a la de “esquema” y “frame” es la noción de “script” (guión), introducida por R. Schank y R. Abelson (1987). Un guión es una sucesión ordenada de eventos previsible en una situación estereotipada (como puede ser ‘ir al médico’, ‘hacer un viaje en tren’, etc.) Al enfrentar situaciones de las cuales ya tenemos alguna experiencia, nuestra mente trae a la memoria paquetes de informaciones organizados de manera lineal y causal.

Según estos modelos de esquema, *frame* y *script*, las informaciones de la experiencia lectora no se almacenan tal como se han encontrado sino que se reelaboran y organizan en formatos especiales que forman una estructura en la cual los conocimientos se relacionan entre sí. Estos conocimientos proceden de la presentación repetida de experiencias similares de las que es posible abstraer características comunes: experiencias de la vida real, la lectura de textos literarios y no literarios, textos cinematográficos... A partir de estas nociones, la comprensión de un texto puede ser definida como la construcción o la activación de esquemas

adecuados. Una comprensión precaria se puede atribuir a la falta de estos esquemas, o a la imposibilidad de activar unos esquemas útiles, o a la activación de esquemas erróneos.

Relacionando por tanto los planteamientos de Smicht con estas nociones, podríamos decir que los conceptos de esquema, *frame* y *script*, vienen a explicar de un modo más preciso los modelos de organización del conocimiento previo que operan en el lector a la hora de comprender un texto escrito. La lectura por tanto no se produce por el descifrado visual de las letras, palabras y oraciones sino cuando el lector, interactuando con el texto y gracias a la posesión de unos esquemas adecuados de conocimiento sobre la realidad y el mundo, consigue producir hipótesis adecuadas para anticipar, situar, interpretar en una palabra, las informaciones del texto, es decir, comprender lo que éste transmite, poniéndolo en relación con lo que él ya conoce.

2.- EL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

En su libro *Comprensión de la lectura*, F.Smith (1983), expone una serie de ideas fundamentales a la hora de entender el proceso del desarrollo de la lectura y también de plantearse el papel que el profesor debe ejercer en su labor docente para facilitar el aprendizaje de esta destreza. Si bien el análisis de Smith se centra en el aprendizaje de la lectura en los niños, sus planteamientos son en líneas generales aplicables a la enseñanza de la destreza lectora en L2 y fundamentales para abordar el trabajo desde una orientación metodológica adecuada y para traer perspectivas y creencias nuevas a las que han alimentado durante tanto tiempo la enseñanza tradicional y que, aun de forma inconsciente, están todavía muy presentes en el hacer o en los hábitos de muchos profesionales de la enseñanza.

Tal vez la cuestión principal que plantea Smith, esencial e importantísima para la didáctica y la forma de enseñar, es la importancia que tiene para la lectura la información “no visual” (los conocimientos previos). La lectura sólo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo. Y esto lo corroboran las teorías sobre comunicación e información y algunos experimentos científicos sobre la percepción ocular de las imágenes.

Para que la información llegue, la comunicación se produzca, el canal a través del cual el emisor le transmite el mensaje al receptor debe ser interpretado por éste de un modo fluido,

sin demasiada incertidumbre. Si la incertidumbre es alta, si el receptor se enfrenta a un número alto de alternativas sobre lo que ve, no se producirá la información. La información que transmite un texto se define así como la reducción de la incertidumbre del lector. La lectura es eficaz cuando el conocimiento previo del lector, su información no visual, le permite descartar la mayoría de alternativas inválidas para interpretar el texto, es decir, no duda, ni tropieza sobre cómo identificar letras, palabras y significados. A mayor número de alternativas, aumenta la confusión, la incertidumbre, la lentitud y por lo tanto la comprensión se reduce o no se produce. Cuanta mayor redundancia o fuentes de información tenga a su alcance el lector, menor información visual necesita, menos dependencia de la “letra impresa”, más rápida será la decisión entre las distintas alternativas y por lo tanto mayor eficacia lectora.

En todo este proceso el lector tiene un papel activo, su contribución para la comunicación es fundamental. El proceso de la lectura es un proceso de toma de decisiones, un “cuerpo a cuerpo” con el texto, donde el lector, partiendo de lo que ya sabe sobre el mundo, busca respuestas a preguntas, escoge significados, a veces duda, aventura interpretaciones y va poco a poco recorriendo un camino que le lleva a “entender” el mensaje. La eficacia de todo ese proceso es el lector quien la mide en un constante rever y evaluar lo que está entendiendo o queriendo encontrar en el texto. Cuanto mayores sean los conocimientos previos del lector sobre lenguaje (ortografía, léxico, sintaxis....) o sobre el mundo (informaciones diversas) más rápida y eficazmente se produce esa “negociación” con el texto, pues la redundancia es grande y la incertidumbre mínima. Por eso el lector principiante se mueve en medio de grandes dosis de incertidumbre, en medio de un gran ruido (muchas señales que no sabe describir): su información no visual es insuficiente para ayudarlo a no ver tantos signos y a entender significados y la información no llega, la lectura se limita a un bosque de signos. El lector fluido o hábil debe tener también una actitud de riesgo, una capacidad de aventurarse, cuanto menos se aventure, cuanto más información busque antes de decidir, más aumenta la posibilidad de error y de no comprender el texto.

Por otra parte, los experimentos científicos sobre cómo ve el ojo demuestran que la lectura lenta interfiere en la comprensión y la rápida reduce la dependencia de la información visual, es decir, haciendo uso del significado (conocimiento previo) se acelera la lectura.

Smith, por tanto, partiendo de la premisa de que el aprendizaje siempre se produce a partir de nuestra teoría interna del mundo (nuestra estructura cognitiva) expone cómo el

mecanismo fundamental de ese proceso es la predicción, es decir, la eliminación previa de las alternativas improbables. En nuestra relación con el mundo, y en ese proceso interminable que es el aprendizaje, estamos en constante estado de anticipación, formulamos preguntas y hacemos hipótesis sobre sus respuestas que vamos confirmando con la retroalimentación que el contexto nos ofrece. Las respuestas a esas preguntas nos las da la comprensión y con ello se reduce la incertidumbre. Cuando leemos un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que nos vamos haciendo encuentran respuesta. La comprensión es un estado de no tener respuestas sin responder y de ahí se deriva la relatividad del concepto de comprensión, pues ésta depende de la persona, de las preguntas que se haga. Es decir, si el aprendizaje es un poner en relación lo que ya sabemos con lo nuevo, la eficacia en la lectura se produce cuando el lector consigue, con sus conocimientos previos, dar respuesta satisfactoria a las preguntas que le plantea el texto a través del proceso activo y dinámico de la propia lectura. Sus recursos le permiten eliminar las alternativas improbables y reducir la incertidumbre, o sea, comprender.

Estas explicaciones de F. Smicht al proceso de comprensión de la lectura son fundamentales y abren el camino a aportaciones posteriores como las ya comentadas de esquema, *frame* y *script* y, según su teoría, el mecanismo principal que explica la eficacia lectora es el de la predicción, la inferencia. No hay comprensión del mundo sin teorías internas previas sobre la realidad a partir de las cuales anticipar explicaciones y relacionar lo ya conocido con lo nuevo.

Aprendemos el lenguaje a través de su uso y de forma implícita, de forma experimental, no reglada. Y lo que mueve a los niños a aprender el lenguaje es la posibilidad de extraer sentido. El aprendizaje lingüístico, al igual que todo el conocimiento, se produce a través de las predicciones o hipótesis sobre el significado de los enunciados y las reglas para interpretarlos, hipótesis que el niño va verificando mediante la retroalimentación que el contexto le proporciona. La lectura se aprende siempre que exista la oportunidad de generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. El lenguaje escrito con sentido es el estímulo para el aprendizaje pues proporciona el contexto donde están las claves, la retroalimentación que permite verificar las predicciones. Siempre que lo impreso sea significativo existirá motivación o estímulo para el aprendizaje. Y un texto escrito es significativo cuando despierta la necesidad de responder preguntas, cuando nos mueve a

relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo para darle un sentido. Citando literalmente a Smith el aprendizaje es “la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea” (Smith 1981: 67). A través de la lectura prestamos atención nueva al mundo, encontramos nuevas preguntas y, si leemos eficazmente, encontraremos en el texto la respuesta, es decir, se producirá la comprensión y se ampliará por tanto nuestro conocimiento del mundo.

A partir de estos trabajos de Smith, la concepción de la lectura como una aproximación de lo particular a lo general queda seriamente cuestionada y se asume la importancia de los conocimientos previos en el proceso de la lectura. Además empieza a darse una especial importancia a los estrategias de inferencia en el desarrollo del conocimiento y en concreto en el de la competencia lectora. Todo esto se verá igualmente reflejado en la metodología para la enseñanza de una segunda lengua, pues se generaliza la idea de que los procesos de adquisición de la L2 son básicamente los mismos que los de la lengua materna.

Por otra parte, como señalamos en un apartado anterior, la teoría de los esquemas de Rumelhart no viene sino a reforzar esta visión de la lectura como un proceso interactivo entre lo que ya sabe el lector sobre un tema determinado y lo que escribe el autor (Nunan, 1996). Es decir, a partir de las aportaciones de Smith dentro del campo de la psicología cognitiva y de teorías como la de Rumelhart, Minsky y Schank y Abelson se presupone que el buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia.

Nos encontramos por tanto frente a una serie de consideraciones sobre la importancia de los conocimientos previos para que se realice la comprensión. Una cuestión esencial, y que da lugar a cierta ambigüedad, es qué es lo que se incluye en el concepto de “conocimientos previos”. La literatura sobre la cuestión a veces parece asociar a este concepto sólo contenidos temáticos, sobre la realidad y el mundo. Es decir un buen lector podrá comprender mejor un texto sobre el desarrollo de las ciudades modernas por ejemplo si previamente posee un esquema, una idea previa, sobre el concepto de ciudad. El propio Nunan (1996) comenta en relación con esta cuestión que para los lectores del inglés como segunda lengua de una escuela secundaria, el conocimiento previo relevante era un factor más importante para la comprensión escrita que el dominio de la complejidad gramatical. Este comentario parece excluir de los conocimientos previos aquéllos de tipo lingüístico. Sin embargo, Frank Smith

(1983: 16) de modo muy claro incluye los conocimientos sobre la lengua dentro de lo que él denomina “información no visual”, aquella información previa sin la cual lo que ven los ojos no puede ser entendido ni interpretado, que incluye conocimientos del lenguaje (lingüísticos), de la manera en que se debe leer (recursos y estrategias de lectura), conocimientos sobre el mundo.... De manera que a mayor información no visual (conocimientos previos) poseída por el lector, menor información visual necesita, es decir menor dependencia tiene de la mera descodificación de letras y palabras.

Frente a todo eso se plantea la cuestión de cómo influyen estos conocimientos previos en el desarrollo de la comprensión lectora en una lengua extranjera. Usando el comentario de Nunan citado anteriormente podemos plantearnos cuál es la jerarquía en razón de su importancia para la comprensión adecuada de un texto de los distintos conocimientos previos o, usando palabras de Smith, qué información no visual incide de un modo más relevante a la hora de comprender un texto en L2. Los conocimientos previos que pueden operar en el sistema cognitivo de un aprendiz de segunda lengua son su conocimiento sobre el mundo, la competencia comunicativa – lingüística, lectora, etc – en su lengua materna, y el conocimiento que posea sobre la L2. Por lo tanto, además del conocimiento relevante sobre el mundo, forman parte del conocimiento previo del estudiante una serie de capacidades y estrategias lectoras que ha adquirido y desarrollado en su lengua. A partir de las teorías de Smith y de Rumelhart podríamos presuponer que una vez adquiridas estas capacidades de lectura en la lengua materna, deberían operar como esquemas que ayudarían en el desarrollo de la competencia lectora en una segunda lengua. Sin embargo, esto no ha sido demostrado suficientemente. Codina y Usó (2000) intentan centrar la cuestión. Los factores que pueden limitar el desarrollo de la competencia lectora en una segunda lengua son, por una parte, unas estrategias deficientes de lectura en la lengua materna y por otra una competencia lingüística deficiente en la L2. Y en lo que no hay unanimidad en los trabajos documentados es respecto al grado de importancia que tienen cada uno de ellos. La pregunta fundamental es si las estrategias de lectura en L1 pueden transferirse a la L2 o si bien es necesario alcanzar cierto nivel umbral lingüístico en la L2 para comprender adecuadamente un texto. Para defender cada una de estas dos posiciones surgen dos hipótesis: la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística (HIL) – defendida por Goodman y Coady, entre otros – que considera que ciertas

destrezas como el desarrollo de la comprensión escrita, una vez adquiridas en la L1, están disponibles para ser usadas en la L2; y la Hipótesis del Umbral lingüístico (HUL) – representada por autores como Clarke, Cummins, Carrell, y Koda – que defienden que para que se dé la transferencia de habilidades de la L1 a la L2 el aprendiz debe antes alcanzar un cierto nivel umbral de competencia en la segunda lengua. Hay muchos estudios que suscriben en parte la hipótesis del umbral lingüístico afirmando que un conocimiento inadecuado de la L2 puede bloquear la posibilidad de transferir las estrategias de comprensión escrita de la lengua materna a la L2. La cuestión reside, afirman Codina y Usó, en determinar en qué medida la habilidad de comprensión en la L1 o el conocimiento lingüístico de la L2 pueden contribuir al desarrollo de la comprensión escrita. Parece que en los niveles iniciales el factor principal que limita el desarrollo de la competencia lectora es la falta de competencia lingüística en la L2.

Por otra parte, los enfoques que defienden la importancia de los procesos psicolingüísticos de comprensión escrita (Rumelhart, Carrell, Garner, Anderson y Pearson), apoyados principalmente en la teoría de los esquemas, consideran que el texto sirve de guía para que el lector pueda construir un significado a partir de conocimientos adquiridos previamente. Esta teoría ha tenido un gran impacto en la enseñanza de la L2 desde el punto de vista pedagógico, promoviendo la práctica de la activación del conocimiento previo mediante actividades de pre-lectura. Sin embargo, algunos estudios parecen demostrar que la activación del conocimiento previo es mayor cuando hay un mayor conocimiento de la segunda lengua. En su artículo, Codina y Usó exponen los resultados de un estudio realizado entre estudiantes universitarios con textos de materias específicas que parece demostrar que el conocimiento previo influye pero el de la lengua tiene más fuerza. Según estos estudios la falta de conocimiento previo de una materia podría ser compensada por un nivel alto de competencia lingüística. De ello se concluye que los estudiantes necesitan alcanzar un cierto nivel en la L2 para poder hacer uso del conocimiento previo, tal como formula la Teoría del Umbral Lingüístico. Los autores del artículo concluyen que, a la hora de comprender un texto específico:

- los dos factores influyen
- el nivel de L2 tiene más influencia que el conocimiento previo sobre el tema
- el efecto del conocimiento previo varía según el nivel de L2 del estudiante.

En el caso que nos ocupa, en nuestra propuesta, hay que tener en gran consideración ambos factores pues una gran parte de los estudiantes universitarios brasileños de español, llegan a la facultad con una competencia lingüística pobre en general en su propia lengua que incluye también estrategias deficientes de lectura, a lo que se suma además un bajo nivel de competencia lingüística en la L2 y muchas limitaciones en su conocimiento del mundo.

Para cerrar este punto, valga decir que el enfrentamiento entre ambas hipótesis es más superficial que real pues, como se citó más arriba, el propio Smith incluye claramente ambas variables dentro de la información no visual que debe poseer el lector para poder leer eficazmente. Es decir, el conocimiento de la lengua del texto es imprescindible para que el conocimiento del mundo y las habilidades lectoras en la lengua materna del estudiante puedan contribuir a una adecuada comprensión del texto.

Para entender los planteamientos más recientes sobre adquisición y desarrollo de la comprensión lectora debemos aproximarnos también a la Lingüística Textual que se ha ido desarrollando a partir de los años 60. Con ella, la Lingüística se eleva por encima de la unidad oracional que era la base de los estudios lingüísticos tradicionales para poner el acento en el texto. A partir del libro de J. Austin *Cómo hacer cosas con palabras* (1981), la lingüística textual supera la gramática basada en la oración, y considera la lengua como una actividad encaminada a hacer, es decir, destaca el componente pragmático de la lengua. Este nuevo punto de vista no sólo enfoca la lengua como un sistema de signos con sus estructuras abstractas y sus reglas de combinación entre ellas, sino que añade el estudio del uso de la lengua de acuerdo con la situación y la intención. Con la aparición de la lingüística textual empieza a superarse el estructuralismo y a trabajarse en el estudio del texto como unidad comunicativa. Dentro de esta nueva corriente también se reparó en que la facultad del lenguaje no se ejerce mediante enunciados de habla aislados y cerrados sino mediante un discurso o texto en el que los enunciados sucesivos se articulan en un todo con una significación global que condiciona su estructura. Un texto no es una suma de oraciones, sino la gran unidad del lenguaje, con sus reglas de formación y su finalidad concreta.

La lingüística textual estudia el significado contextual. Junto a la lingüística del texto, hay otras disciplinas que se preocupan por describir y analizar los factores lingüísticos y extralingüísticos que intervienen cuando hacemos uso de la lengua. Por ejemplo: la

sociolingüística, la psicolingüística, la etnografía de la comunicación... Estas disciplinas tienen en común el entendimiento de la lengua como una unidad impregnada de significados socioculturales y de intenciones personales, es decir, que todos los actos verbales utilizan el lenguaje con la intención de conseguir diferentes objetivos. Algunos de estos objetivos son: informar, enseñar, convencer, motivar, argumentar, vender, expresar sentimientos, llamar la atención sobre la propia lengua, embellecer la propia lengua, establecer contacto. Entre la Lingüística Textual y el Análisis del Discurso las diferencias son vagas e imprecisas. Una habla de texto y otro de discurso. Se puede decir que la primera se centra en el texto escrito mientras que *discurso* se refiere al texto oral. Sin embargo, algunos lingüistas usan ambos vocablos como sinónimos.

Si aplicamos todas estas nociones a la lectura, deberemos entonces considerarla como un acto comunicativo entre el texto escrito y el lector y considerar el texto en su totalidad como el producto unitario de determinada situación e intención comunicativa. Esta concepción por lo tanto tendrá también importantes influencias en la didáctica de la comprensión lectora. La lingüística textual y los estudios pragmáticos van a contribuir enormemente a la generalización de una concepción interactiva de la lectura. Dicho de otro modo, a las ideas de Smith y de Rumelhart sobre la lectura se sumará el enfoque de la Lingüística Textual para pasar a dar una gran importancia al dominio de estrategias de comprensión del texto en su globalidad y no como una suma de palabras y oraciones de cuya comprensión particular se deriva obligatoriamente la comprensión del texto.

Para la Lingüística Textual, el texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental de la actividad verbal humana y tiene un carácter social. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia. Esta nueva perspectiva desvía la atención al estudiar el texto de cuestiones relacionadas con la gramaticalidad: lo que hace que un texto sea un texto es su textualidad. Beaugrande y Dressler (1997) analizan en profundidad las propiedades del texto, que son: de tipo psicolingüístico -aceptabilidad, intencionalidad-; lingüístico - cohesión, coherencia -; sociolingüístico - situacionalidad e intertextualidad -; y de tipo computacional – informatividad.

La aceptabilidad es la propiedad por la que el texto resulta apropiado para un contexto determinado. Por ejemplo, en mitad de una novela de aventuras, sería inaceptable un texto lírico que rompiera la estructura del texto, aunque fuera gramaticalmente perfecto. La

intencionalidad es la propiedad por la que el texto está organizado de acuerdo con su fin, es decir, las unidades lingüísticas se eligen y articulan según el fin. Por ejemplo, si el productor quiere pedir algo por carta, su intencionalidad es conseguir lo que pide, y para ello ha de usar fórmulas de cortesía. Esto es especialmente significativo en el texto literario que es el que nos interesa aquí, pues es la intencionalidad la propiedad que explica la estrecha relación que hay en un poema por ejemplo entre intención expresiva y forma, entre el tema y la estructura y el lenguaje que lo expresa. Por tanto, según el contexto en el que se inscribe el texto y la intención del emisor, éste, al construirlo operará con determinados esquemas.

La cohesión es el conjunto de mecanismos lingüísticos que se utilizan para asegurar la coherencia. Los procedimientos de cohesión son elementos o técnicas que proporcionan trabazón al texto y lo conforman como una gran unidad de significad: la recurrencia, la sustitución, la elipsis, los maracadores textuales...

La coherencia es la propiedad por la cual el texto puede ser comprendido como una unidad cuyas partes están relacionadas entre sí y también con el contexto y la situación en la que se produce el texto. La coherencia es congruencia, es decir, es la conformidad de lo expresado con las normas lingüísticas y con el conocimiento del mundo. La coherencia también depende del llamado marco de referencia (frames) sociocultural, que son puntos socioculturales de referencia común (que todos sabemos). Los frames ayudan a entender los enunciados. Es decir, en el caso del texto literario, un excaso conocimiento del mundo y en concreto del marco de referencia del texto, de su literaridad, de los *frames*, los esquemas y códigos de la tradición literaria dentro de los que se mueve el texto, van a dificultar la comunicación entre éste y el alumno.

La situacionalidad es el entorno. Puede ser lingüístico. En ese caso muchos lingüistas lo llaman contexto: son las unidades lingüísticas que rodean un texto, el marco mayor en el que se presenta. Pero también puede ser psicológico o emocional – el estado de ánimo o la psicología del emisor – o espaciotemporal – el tiempo y lugar en el que se produce el texto, las circunstancias socioculturales en que se genera, la época y el contexto histórico y artístico en que se genera el texto, en el caso de la literatura.

Los textos no son productos espontáneos, sino que se elaboran con material de la tradición cultural y textual en que se insertan. Esta propiedad es la intertextualidad, se refiere a la manera que tienen los textos de relacionarse unos con otros, afirmándose respecto a un

modelo, perpetuándolo, variándolo o entrando en un diálogo con él. Los textos presentan en esencia una de las cinco formas siguientes de discurso: narración, descripción, argumentación, exposición o diálogo. Estas formas determinan la organización lingüística de los textos, y además condicionan o son referentes de un tipo de texto. Además, en el caso de la literatura, cada texto se posiciona de algún modo dentro de los géneros que componen la tradición (poesía, narrativa y teatro) y puede relacionarse de un modo más o menos explícito con otros textos de la tradición.

Y finalmente, la informatividad de un texto es la propiedad que define la cantidad de nueva información que transmite. Un texto predecible, con información ya conocida por el lector, carece de interés y reduce la interacción propia de la lectura a su mínima expresión. Por el contrario, un alto nivel de informatividad en un texto conlleva un mayor interés para el lector, le sorprende y activa la tensión necesaria para seguir leyendo. Por lo tanto, en toda lectura efectiva debe haber una buena dosis de riesgo. Si el texto ofrece nuevos territorios para explorar, además de proporcionar estímulo e interés en el lector, garantiza al final del proceso mayor beneficio cognitivo.

Si analizamos estas características del texto definidas por la Lingüística Textual podemos considerar que algunas de ellas son como un bagaje de conocimientos que subyace al texto propiamente dicho con sus signos y reglas de organización. Funcionan como un fondo de conocimientos previos en el emisor a la hora de producir el texto y si son compartidos, por lo menos en parte, por el lector, van a activar la lectura eficaz en el momento en que se produce el proceso de lectura y comprensión. Empecemos por el principio. Previamente al texto hay una situación o entorno que lo precede: un espacio, un tiempo, un estado emocional o psicológico de su autor – la situacionalidad– ; hay también una tradición y modelos textuales que condicionan al autor cuando adopta una forma de escritura, unas lecturas, influencias, etc. previas que conforman su mundo en el caso de la literatura y que tendrán reflejo en lo que escriba – la intertextualidad –; además también hay una intención expresiva más o menos concreta que mueve al autor a escribir – intencionalidad –; todo eso se va a concretar en una determinada forma, un conjunto coherente que se cohesionan en un todo adoptando determinadas combinaciones sintácticas, organizándose lingüísticamente de una determinada manera – cohesión y coherencia – ; para así finalmente componer un contenido comunicativo

que será más o menos eficaz para el receptor, el lector, en función de la informatividad que posea para sus circunstancias de lector.

Es decir, varias de las propiedades del texto actúan como una especie de conocimiento previo primero en el plano del autor, este conocimiento o información no visual va a verse reflejado después en un texto con unas determinadas reglas de cohesión y coherencia. Usando el modelo de análisis de la lectura de Smith, podemos decir que a su vez, después, el lector a partir de sus esquemas de conocimiento del mundo (realidad sociocultural, espacio, tiempo, circunstancias psicoafectivas, etc.) va a “interpretar” la situación y la intención del texto y gracias a esta comprensión va también a entender su gramaticalidad y organización. Este recorrido entre el texto producido por el autor y el texto leído por el lector es justamente el proceso interactivo de la lectura y la Lingüística del texto no viene sino a hacer más explícitos los mecanismos que operan a la hora de constituir el texto como unidad de comunicación.

3.- DIDÁCTICA DE LA LECTURA

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes. La explicación más tradicional de la lectura, que considera la comprensión un proceso ascendente, tiende a enfocar la lectura en el aula como descodificación de letras, es decir, la pronunciación correcta en voz alta de las palabras y las frases, presupuniendo que de ello se deriva la comprensión del texto. Por eso la enseñanza tradicional se centra principalmente en el recitado del texto, para pasar posteriormente a la búsqueda en el texto de la respuesta a determinadas preguntas de comprensión planteadas principalmente como pruebas para medir el acierto o el error del alumno, ya que se presupone que si el estudiante lee correctamente letras y palabras, entenderá el texto, pues su sentido está en las palabras que forman las frases y su papel como lector consiste en descubrirlo.

Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994 : 195) esta concepción de la lectura que ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima y se ha mantenido activa de un modo subconsciente hasta prácticamente nuestros días. Solé (1992) y Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tópica de la enseñanza tradicional de la lectura, que es básicamente la siguiente:

- el profesor escoge una lectura

- un alumno lee un fragmento mientras el resto sigue la lectura
- si comete algún error de oralización el profesor lo corrige
- el profesor formula preguntas sobre la lectura que los alumnos contestan individualmente
- ejercicios de gramática a partir del texto.

El error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos. En realidad, este modelo de trabajo con la lectura más que facilitar estrategias que potencien la comprensión, es decir, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta, lo que hace es entrenar en la respuesta mecánica de preguntas que el propio texto responde; no aborda la lectura como un proceso interactivo. La enseñanza tradicional a menudo ha convertido la lectura en una prueba, una comprobación sobre si el alumno-lector ha sabido encontrar el sentido del texto, dando por hecho que hay un significado correcto y otro incorrecto. El texto encierra la respuesta a determinadas preguntas y es el profesor quien las establece y el buen alumno el que las sabe responder. Una secuencia similar se aplica también frecuentemente en las clases de literatura, donde se plantea un texto tras cuya lectura el alumno debe responder adecuadamente a determinadas preguntas que le plantea el profesor, o el libro de texto. Todo esto ignora la transacción o intercambio que se da en la lectura, entre el texto y el lector, éste último no aporta nada a la interpretación del texto, su mundo personal de conocimientos previos y expectativas no cuenta. Así, el estímulo y el interés por la lectura de muchos estudiantes ha ido siendo aplastado, limitado. De esta forma, casi siempre las clases de lengua y de literatura sobre todo, se han convertido en un recitado de conocimientos impartidos por el profesor y nunca discutidos por el alumno. La literatura así ha quedado reducida a autores, fechas y movimientos, y la lectura a resúmenes y respuestas a preguntas donde se pone a prueba al buen y al mal alumno. Este enfoque, como veremos más adelante cuando nos centremos en el texto literario y comentando a Daniel Pennac (1993), ha destruido el amor por la lectura de muchos niños que llegan a la vida adulta habiendo aborrecido la literatura después de verse obligados durante años en la escuela a medir la adecuación de su comprensión del texto en cuestionarios y resúmenes.

Las teorías que ven la lectura como un proceso interactivo, en cambio, ponen el foco principal en el lector, cuyo papel es fundamental al ponerse en relación con el texto. La importancia de los conocimientos previos para que se produzca una adecuada comunicación entre el texto y el lector ha pasado a orientar los nuevos métodos didácticos y la manera de elaborar actividades para la enseñanza o desarrollo de la capacidad lectora. De los trabajos de Smith o de Rumelhart y su Teoría de los Esquemas ha llegado a la práctica docente la conciencia sobre la necesidad de hacer que los alumnos no se enfrenten al texto de la nada; es necesario que la lectura ponga en relación lo ya sabido con lo nuevo y para facilitar ese proceso, hay que estimular los conocimientos previos, activarlos, poner el texto en relación con la teoría del mundo de los alumnos, con lo que ya saben, incluyendo la lengua. De ahí surge el papel destacado que han adquirido en los últimos tiempos las actividades de pre-lectura a la hora de elaborar materiales y actividades para trabajar la destreza lectora, no sólo en la L1 sino también, y muy especialmente, en la L2.

Del estudio de Smith no sólo se deriva la necesidad de estimular y potenciar los conocimientos previos del alumno para afrontar la lectura de un texto sino que implica también el entrenamiento y estímulo en el aula de estrategias de comprensión lectora, recursos de inferencia, anticipación, relación, etc. que ayuden a desarrollar la competencia y madurez lectora del estudiante. Smith explica la comprensión de la realidad y en concreto del texto escrito a partir de procesos de predicción o inferencia. Este mecanismo es la base de nuestra comprensión del mundo. Es un constante formular preguntas específicas que si conseguimos responder nos llevará a la comprensión:

La predicción significa formular preguntas – y la comprensión significa dar respuestas a esas preguntas. Mientras leemos, escuchamos a un orador o pasamos la vida, estamos formulando preguntas constantemente; y en la medida en que estas preguntas sean contestadas, y nuestra incertidumbre se reduzca, estaremos comprendiendo (Smith, 1983:79)

Esta estrategia opera antes incluso de la lectura del texto, porque “no miramos una página impresa sin ninguna expectativa acerca de lo que leeremos enseguida” (Smicht, 1983:78), por eso junto al desarrollo de actividades de pre-lectura, la influencia de la teoría interactiva hace que en el terreno de la didáctica se empiece a considerar necesario también que los aprendices de una lengua desarrollen su independencia lectora, su capacidad de aventurar hipótesis que les ayuden a interpretar el texto tanto en lo referente a vocabulario

desconocido como a estructuras de la frase o significados nuevos; en definitiva, que asuman un papel activo y autónomo frente al texto.

Aprender a leer, explica Smith, es aprender a usar la información no visual, es decir, los conocimientos previos, de forma eficiente. Las destrezas esenciales de la lectura no se pueden enseñar, los niños las aprenden solos, ellos son capaces de resolver los problemas que van encontrando al leer si tienen las condiciones para generar y poner a prueba hipótesis (inferencia) y obtener la retroalimentación adecuada. Es decir, del mismo modo que se aprende el lenguaje, estando involucrados en su uso dentro de situaciones significativas, se aprende la lectura: en situaciones donde leer tenga sentido, donde el niño pueda generar y someter a prueba sus hipótesis. Esto, que Smith aplica al aprendizaje de la primera lengua, es perfectamente válido para la L2. Las actividades de lectura deben inscribirse en un contexto significativo. Debe haber motivos que lleven al estudiante al texto; preguntas que responder, problemas que resolver... Todo esto nos lleva de nuevo a las actividades de pre-lectura, que pueden servir además de para rescatar conocimientos previos, para crear contextos significativos o estimular la lectura del texto.

Otro objetivo que hay que trabajar y tener en cuenta es el desarrollo progresivo de la velocidad lectora de los estudiantes. Una lectura lenta implica un nivel muy bajo de comprensión, aumenta la incertidumbre y la dependencia del lector respecto a la información visual (Smith, 1983). Grillet, F. (1981) propone en este sentido algunos ejercicios específicos para fomentar en el alumno la propia conciencia respecto al ritmo en que lee y estimularle a mejorarlo progresivamente.

Para el aprendizaje de la lectura, por tanto, el papel del profesor es muy importante, pero no como instructor, pues la lectura comprensiva no puede enseñarse formalmente. El profesor puede enseñar el descifrado de las letras en fonemas pero no la lectura pues sólo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. Aplicando las ideas de Smith al ámbito de la L2, el profesor, por lo tanto, debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos
- estar atento a sus preferencias

- comprender las situaciones que hacen difícil la lectura
- facilitar información no visual relevante – conocimientos previos
- desarrollar el fondo de conocimientos previos
- estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura

De las aportaciones de la Lingüística Textual se derivan también algunas consideraciones importantes para la didáctica de la lengua y en concreto de la lectura. En primer lugar, el concepto de textualidad es fundamental y ha contribuido enormemente a introducir nuevos abordajes de la destreza lectora: considerar el texto como un todo, cuyo significado se alcanza globalmente, sacar al texto de su gramaticalidad, dejar de enfrentarse a él como una suma de oraciones. Como afirma Sebastián Bonilla en su introducción al manual de Beaugrande y Dressler (1997) lo que hace que un texto sea un texto es su textualidad, no su gramaticalidad. Es decir, no importa tanto la oración como unidad, su estructura, sus palabras, sino todo el texto con su organización, sus conexiones, su red de relaciones que crean el significado conjunto. La comprensión de las frases una a una no garantiza la del texto en su globalidad. A partir de la teoría interactiva y de la lingüística del texto, se ponen en primer plano cuestiones como los mecanismos de cohesión y la coherencia, la función e intencionalidad, etc. Por ello, los trabajos más significativos de los últimos años van a dedicar especial atención a las actividades destinadas a reconocer y comprender la organización textual (véase F. Grellet, 1981), los mecanismos que cohesionan el texto, la tipología textual y su relación con la intencionalidad del texto, su relación con el contexto, etc. Y además van a tratar el texto en su globalidad, descartando la manipulación o adaptación de textos, llamando la atención sobre la importancia de usar en el aula textos auténticos, presentándoselos al alumno, en la medida de lo posible, sin ninguna alteración, tal como se difundieron realmente.

4.- LA COMPREENSIÓN DEL TEXTO LITERARIO

4.1- La Estética de la Recepción

El modelo interactivo de Smith para el análisis del proceso lector surgido en el marco de las teorías cognitivistas del aprendizaje se ve reforzado en el ámbito de la literatura, desde los años setenta, con los estudios de W. Iser y H. Jauss en la llamada Escuela de Constanza. Sus esfuerzos estaban encaminados principalmente a la renovación de la metodología de la investigación en la historiografía literaria, defendiendo la necesidad de superar el objetivismo histórico y de plantear una historia de la literatura basada en la recepción de los textos. Con ello se proclamaba la necesidad de prestar atención al lector, pues la literatura y el arte sólo se convierten en proceso histórico concreto cuando interviene la experiencia de aquellos que reciben, disfrutan y juzgan las obras (Ballester, 2000). Con estos planteamientos se inicia una serie de trabajos que han ido conformando lo que se conoce como Teoría o Estética de la Recepción y que abordan el estudio de la comprensión e interpretación de los textos literarios desde la perspectiva del lector. Por lo tanto, tal como comenta Mendoza (2000), la Teoría de la Recepción confluye con las teorías psicolingüísticas sobre aprendizaje de la lengua a la hora de explicar la lectura como un diálogo del lector con el texto. Y desde esta perspectiva dialógica debe contemplarse el proceso de comprensión del texto literario.

Los teóricos de la recepción consideran el texto literario como una estructura en potencia que se concreta gracias al lector, de manera que es el acto de lectura el que dota de sentido al texto que a su vez fue concebido en un acto de creación por el autor. Jauss entiende la comprensión del texto literario como un diálogo entre el pasado y el presente, una confluencia del universo de expectativas que tanto el autor como el lector aportan a la obra, la “comunidad misteriosa de las almas” que dice Gadamer, una especie de fusión entre dos universos, el del autor – a partir del cual se compuso el texto – y el del lector. La experiencia previa del lector juega por tanto un papel fundamental para la recepción de la obra literaria.

Afirma Jauss:

El lector sólo puede convertir en habla un texto, es decir, convertir en significado actual el sentido potencial de la obra, en la medida en que introduce en el marco de referencia de los antecedentes literarios de la recepción su comprensión previa del mundo. Ésta incluye sus expectativas concretas procedentes del horizonte de sus intereses, deseos, necesidades y experiencias, condicionado por las circunstancias sociales específicas de cada estrato social y también las biográficas. (1992 : 77).

Iser (1987) habla de dos planos en la obra literaria: uno artístico, creado por el autor, y otro estético, dado por la concreción realizada por el lector. Formula también el concepto de indeterminación, según el cual la relación texto-lector se articula en torno a unos “lugares

vacíos” que permiten al lector incorporar la experiencia del texto a su experiencia de vida. Es decir, su experiencia del texto en relación con sus conocimientos previos, da sentido al texto, llena esos espacios vacíos. De esta forma se establece la comunicación entre el texto y el lector y se produce la recepción de la obra en el plano estético, el del lector. Habla también de dos lectores. El *lector implícito* pertenece al plano artístico, el de la creación del autor, y es aquel previsto por el autor como destinatario ideal de sus textos (Mendoza, 1998). Se concibe como un lector dotado de conocimientos específicos previos que le permitan identificar e interpretar legítimamente las referencias textuales a través de una activa cooperación de su intertexto en el que intervienen ineludibles aportaciones de las variantes personales. Es decir, el texto – a través de su autor – ha previsto los saberes de base y las capacidades que serían deseables en el lector para que éste pudiese comunicarse con él, con el universo del autor que se expresa en él. El *lector explícito* es el que actualiza la obra, la concreta, y está determinado social e históricamente. Es fruto de unas circunstancias personales, culturales, sociales y al aportar todo su saber y experiencia previa al texto, lo lee, lo interpreta.

Desde esta perspectiva la lectura literaria es el producto de la interacción o confluencia entre lo que el texto propone y el mundo concreto e individual de cada lector, producto de unas circunstancias concretas. Y sólo se realizará de forma auténtica, como experiencia, en ese acto individual.

4.2.- *La Teoría Transaccional*

El papel fundamental del lector en la lectura de textos literarios y la importancia de su aportación a la interpretación del texto son también destacados en primer plano en la Teoría Transaccional de Louise Rosenblatt, una derivación de la visión interactiva sobre la lectura aplicada al campo de la literatura que va a tener una especial incidencia en nuestro trabajo. Como veremos, esta teoría tiene muchos puntos en contacto con los planteamientos de la Estética de la Recepción. Fue desarrollada por Louise Rosenblatt en 1978, en su libro *The reader, the text, the poem*. Rosenblatt adoptó el término transacción para hacer hincapié en el proceso recíproco que ocurre entre el lector y el texto:

Mi punto de vista del proceso de lectura como transaccional afirma que la obra literaria ocurre en la relación recíproca entre el lector y el texto. Llamo a esta relación una transacción a fin de enfatizar el circuito dinámico, fluido, el proceso recíproco en el tiempo, la interfusión del lector

y el texto en una síntesis única que constituye el significado ya se trate de un informe científico o de un poema. (Rosenblatt, 1985: 67)

La diferencia que existe, según Carney (1992) entre la teoría transaccional y la interactiva es que para la primera, el significado que se crea cuando el lector y el autor se encuentran en los textos es mayor que el texto escrito o que los conocimientos previos del lector. Y en esto coincide con la teoría de la recepción que en algún momento considera que el lector explícito, el que actualiza efectivamente el texto al leerlo en unas circunstancias personales, sociales, culturales, históricas en suma, puede llenar los “espacios vacíos” de la obra estableciendo o encontrando significados o aspectos imprevistos por el autor en el momento de escribirla:

La obra literaria puede trascender las experiencias de la conciencia del autor y del lector, por lo tanto, presenta esos lugares de indeterminación que le permiten al lector, en su proceso de recepción, llenar o completar para construir concreciones estéticas que lo lleven a formular significados particulares del material leído (Puerta de Pérez, M.)

De un modo similar, Carney llama la atención sobre la relativización del significado creado que se deriva de la teoría transaccional, pues éste dependerá de las transacciones que se produzcan entre los lectores y los textos en un contexto específico. De cualquier forma, el cuestionamiento de las ideas de lo “correcto” e “incorrecto” en la interpretación de los textos, es algo que ya estaba presente en F. Smith:

La comprensión, entonces, es relativa; depende de la obtención de una respuesta a la pregunta que se plantee. Un significado particular es la respuesta que un lector obtiene a una pregunta específica. El significado, por consiguiente, también depende de las preguntas que sean formuladas. (Smith, 1983:189)

Los lectores que comparten una cultura común y leen un texto en un ambiente similar, crearán textos semejantes en sus mentes. No obstante, nunca un mismo texto será comprendido igual por los individuos que lo leen. La experiencia de la lectura es única en cada individuo. Según esta visión de la lectura, el mensaje, es decir, la comprensión, está determinada no sólo por el texto – emisor – sino también por la unicidad del lector – receptor – y su momento personal y vivencial, y también por el contexto temporal, histórico y cultural en que el texto es leído. Es decir, el encuentro entre texto e individuo produce una comunicación, un diálogo único, irreplicable, inclasificable, que supera con creces al texto. La lectura así aparece como un suma, una intersección única y enriquecedora.

Louise Rosenblatt en su hermoso libro *La literatura como exploración* (2002), publicado por primera vez en 1938 y reeditado y revisado por su autora en 1995, plantea ya las bases de esta teoría. Este libro es fundamental, pues, además de analizar en profundidad el proceso de recepción y comprensión del texto literario a partir de la experiencia lectora, da una contribución esencial y de enorme trascendencia para la consideración de la literatura como un pilar fundamental en la educación de seres humanos conscientes, independientes y preparados intelectual y emocionalmente para vivir en una sociedad moderna y democrática. Es decir, a la reflexión pedagógica y metodológica sobre qué y cómo enseñar en las clases de literatura se añade la reflexión sobre el alcance ético y político – en el mejor sentido de la palabra – de semejante tarea; y por lo tanto, la visión del profesor como un intermediario fundamental en ese proceso.

Rosenblatt define la lectura como la acción recíproca entre el lector y los signos que están en la página escrita, lo que ella llama *transacción* entre el lector y el texto. Y el sentido no está en el texto solo ni sólo en la mente del lector, sino en la mezcla continua, recurrente, de las contribuciones de ambos. Sin embargo, la lectura supone una compleja serie de operaciones mentales.

A medida que avanza una lectura se activan muchas diferentes líneas del pensamiento. Su cultura, la sociedad que lo rodea, la situación y propósito que le llevó a ese texto particular en ese momento particular, sus propios supuestos y preocupaciones personales, e incluso su estado físico, influirán en lo que usted haga con el referente de las palabras y con los sentimientos, las sensaciones y las asociaciones que se presenten (2002:14).

Habla Rosenblatt de la existencia de dos tipos de lectura, dos diferentes formas de atender las palabras de un texto: la lectura no literaria, *eferente*, y la lectura literaria o afectiva, *estética*. Tradicionalmente se las ha considerado de forma tajantemente separada y en cambio, no son contradictorias; son dos abordajes o maneras de enfrentarse al texto que forman un continuum. La mayoría de nuestras lecturas ocurren en algún punto a la mitad del continuum. Es decir, cuando leemos un artículo político con un propósito meramente informativo pueden estar implícitos temas sobre los cuales tenemos fuertes sentimientos, pero no podemos dejar que éstos nos dominen para el contenido del texto Y por el contrario, en la lectura de un poema o un cuento prestaremos atención a los sentimientos y asociaciones sugeridos y expresados en el texto y los identificaremos también accionando nuestro propio mundo emocional. Sin

embargo, pueden actuar mecanismos afectivos en la lectura de un texto informativo y mecanismos de obtención de información en la lectura de un texto literario. De ahí la necesidad de desarrollar desde el principio el sentido de las diferentes formas de entender lo que se lee, o sea, la necesidad de crear en el aula las condiciones para que el niño desarrolle, desde muy temprano, la capacidad de adoptar libremente cualquiera de las dos posturas. Pero Rosenblatt llama especialmente la atención sobre la vertiente afectiva de la lectura literaria, sobre todo en un primer acercamiento al texto y, en ella, la importancia de la aportación del lector cuya experiencia vital previa –afectiva y emocional– posibilitará el diálogo, la transacción, con el texto.

De cualquier forma, el quid de la cuestión está en la palabra “comprender”. Como la propia Roseblatt afirma, la comprensión es un proceso complejo, ya que comprender una palabra es poderla relacionar con un contexto significativo para los seres humanos, y poder percibir el impacto de su fuerza sensorial, emocional e intelectual. Ligar los signos palabra a palabra y frase a frase no basta, hay que vincular la palabra con lo que ésta señala en el mundo humano o natural. Es decir, debemos relacionarla con nuestra experiencia. Por lo tanto, la comprensión del texto escrito exige un sistema de ideas acerca del hombre, la naturaleza y la sociedad. De tal forma, y en un sistema más amplio, la comprensión del texto literario como un todo depende de la activación de varios contextos, el de la experiencia del lector y el contexto histórico, social y ético en el cual se ubica el texto específico. Retomando la teoría interactiva de Smith diremos que en la comprensión de textos literarios al conocimiento previo sobre el mundo, se añade el conocimiento del mundo que rodea al texto, es decir el contexto cultural, social o artístico en que el texto surge, sin el cual a veces es imposible su comprensión plena.

Otro aspecto fundamental en Rosenblatt es el concepto de literatura como experiencia. La lectura literaria, la competencia literaria no se enseña, se adquiere a lo largo de un proceso vivencial. Y por lo tanto, la comprensión del texto es el resultado de la doble relación entre lo que el texto ofrece y la madurez afectiva, emocional e intelectual del lector. De tal manera, la competencia literaria se adquiere a lo largo de un proceso de crecimiento personal y aprendizaje del mundo y de la vida en el que aquélla es el resultado pero también es medio, pues si por una parte no hay comprensión de la literatura sin una cierta comprensión del mundo y de la vida, por otra, el conocimiento de la vida y del mundo se amplía y enriquece

con la experiencia literaria. De ahí, su enorme contribución para la formación de personas completas.

5.- LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA

Como postula Mendoza (1998) las teorías sobre recepción, junto con los modelos cognitivistas del aprendizaje, deben ayudar a superar las formas tradicionales de enseñar la lectura, que la entienden como un acto, y a partir de esta nueva definición de lectura, entendida como un proceso, establecer una reorientación didáctica basada en el análisis de los factores que intervienen en el proceso de interpretación, formulación de anticipaciones, expectativas e inferencias. Por lo que se refiere a la lectura de textos literarios, y a partir sobre todo del modelo transaccional de Rosenblatt, debemos destacar una serie de principios y orientaciones metodológicas para la didáctica de la literatura.

La enseñanza de la literatura debe ser en realidad una facilitación o entrenamiento para la experiencia literaria. Si leer es una experiencia y la lectura no se puede enseñar, para estar preparado para esa experiencia es necesario un cierto conocimiento del mundo, de la vida. Rosenblatt destaca la importancia de tener en cuenta la experiencia vital y emocional del estudiante para poder orientar y enriquecer su experiencia lectora. Como hemos visto antes, en este punto, la teoría transaccional no se aleja del concepto de “conocimiento previo” planteado por las teorías interactivas sobre la lectura: “la palabra gato será leída como una palabra sólo cuando, para el niño, ese signo y ese conjunto de sonidos se vinculen con la idea de cierta clase de animales peludos de cuatro patas” (Rosenblatt, 2002: 103) y los docentes que trabajan con alumnos de más edad, no siempre reconocen que esos estudiantes se enfrentan a una situación similar. El adolescente o el lector adulto necesita estar preparado intelectual y emocionalmente para la literatura que va a leer, pues su experiencia pasada, tanto lingüística como afectiva, será el punto de partida para entender el texto y enriquecerse con la experiencia.

El proceso de transacción entre el lector y el texto tiene que ver por un lado, con todo el bagaje personal y cultural que él aporta a la transacción: rasgos de su personalidad, recuerdos, necesidades y preocupaciones, estado de ánimo y condición física. Por otra parte, con el texto; y respecto a la contribución del texto, un factor a tener en cuenta es la infinita

diversidad de obras literarias: se requieren tipos muy diferentes de sensibilidad y conocimiento para apreciar plenamente cada obra literaria. De esta especial naturaleza de la experiencia literaria se deriva la necesidad de preparar al alumno “para que se involucre en el tan personal proceso de evocar la obra literaria a partir del texto” (Rosenblatt, 2002: 58). Y para ello tener en cuenta su madurez o experiencia de vida y seleccionar aquellos textos con los que puede comunicarse, con los que va a poder establecer un diálogo.

Además, en el acercamiento de un lector a una obra literaria no actúa fundamentalmente un propósito práctico, sino afectivo, “vivir a través” de lo que está siendo creado durante la lectura. Señala Rosenblatt que la lectura movida por un propósito estético, que es la lectura literaria, requiere que el lector preste más atención a los aspectos afectivos. Y una lectura literaria y un juicio estético no pueden enseñarse o explicarse, imponiendo interpretaciones y significados. Por eso es conveniente que el profesor, teniendo en cuenta el mundo personal de los alumnos, considere también algunos de los factores que afectan sus reacciones ante la obra literaria: los estudiantes pueden ver en la literatura una salida emocional, una forma de compensar carencias y fracasos, un medio para ampliar conocimientos sobre la gente y la sociedad, una extensión de su propia experiencia o una exposición objetiva de los propios problemas.

De todo ello se concluye la necesidad de que, a partir de este conocimiento del mundo personal del alumno, el profesor seleccione, dentro de la enorme diversidad de materiales que ofrece la literatura, aquéllos con los que el estudiante pueda establecer vínculos.

El abordaje que propone Louise Rosenblatt para la enseñanza de la literatura parte por tanto en primer lugar del estudiante. El profesor debe dejar a un lado la idea tradicional de la literatura como una disciplina para transmitir conocimientos e ideas abaladas por críticos y académicos sobre cómo debe ser interpretado y comentado un texto para empezar a hacer de la clase un ámbito facilitador del diálogo entre el alumno y el texto, un lugar donde el estudiante responda ante él de forma natural y espontánea, afectiva. Sin ese diálogo vital, emotivo, entre el estudiante y el texto, no puede haber experiencia verdadera de lectura, y la semilla de la literatura no dará ningún fruto. Propone Rosenblatt un proceso preparatorio y facilitador de ese diálogo que tiene como objetivo último llegar a la comprensión total del texto y por lo tanto propiciar que funcione plenamente la experiencia literaria para el enriquecimiento y educación del individuo.

Hay que decir aquí que la emoción o el entusiasmo de ese diálogo entre el lector y el texto no puede enseñarse, pues no es un conocimiento, es un privilegio, un regalo fruto de la experiencia, y la experiencia de leer, el placer de la lectura, puede fomentarse en el aula creando un ambiente de intercambio afectivo de las experiencias lectoras y compartiendo con los alumnos el placer y la dicha de leer. Esta es la propuesta de Daniel Pennac en *Como una novela* (1996) donde defiende una visión de lo que debe ser la clase de literatura para niños y adolescentes que es esencial para el desarrollo de una pedagogía de la literatura en la línea de Rosenblatt – la literatura como experiencia vital. En este libro, nada erudito y al mismo tiempo enormemente iluminador, Pennac ilustra claramente el proceso de desgaste y desmotivación que sufre el niño desde que oye fascinado los primeros cuentos, hasta que ya en la adolescencia aborrece la lectura. Esa pérdida del amor por la lectura a lo largo de su escolarización y desarrollo hacia la vida adulta, se explica principalmente por la forma en que se enseña la lectura en la escuela, donde pasa a convertirse en una obligación y en una prueba constante, perdiendo su condición esencial que es la gratuidad, la intimidad elegida, el placer, la tregua. La curiosidad por el texto no puede enseñarse o forzarse, se despierta, y la lectura, el contacto con la literatura, no puede ser un conocimiento impuesto. El profesor, en lugar de *exigir la lectura*, debería simplemente *compartir* su propia dicha de leer:

En lugar de ello, nosotros, que hemos leído y pretendemos propagar el amor al libro, preferimos con excesiva frecuencia comentaristas, intérpretes, analistas, críticos, biógrafos, exegetas de obras que han enmudecido por culpa del piadoso testimonio que aportamos de su grandeza. Atrapada en la fortaleza de nuestro saber, la palabra de los libros cede su lugar a nuestra palabra. En lugar de dejar que la inteligencia del texto hable por nuestra boca, nos encomendamos a nuestra propia inteligencia, y hablamos del texto. No somos los emisarios del libro sino los custodios jurados de un tempolo cuyas maravillas proclamamos con unas palabras que cierran sus puertas: “¡Hay que leer! ¡Hay que leer!”. (Pennac, 1993:92)

El estudiante debe ser por tanto el punto de partida. Rosenblatt destaca una serie de principios, que deben orientar la tarea del profesor de literatura

- El profesor debe forzosamente conocer el mundo personal del alumno, sus conocimientos previos y sus expectativas. Es imprescindible que conozca y tenga en cuenta las limitaciones intelectuales, emocionales o culturales de los alumnos.
- Los textos seleccionados deben tener en cuenta esas limitaciones. No tiene sentido proponer la lectura de un texto que remita a contextos inaccesibles al conocimiento del mundo o la experiencia previa de los alumnos.

- El profesor debe establecer un vínculo entre la obra y las expectativas y conocimiento de la vida de los estudiantes.
- Es necesario también propiciar respuestas personales y espontáneas al texto por parte de los estudiantes y para ello la clase debe ser un lugar de diálogo y discusión libre sobre el texto y la lectura que de él ha hecho cada estudiante por muy personal que sea. No se trata de oír lo que el profesor quiere que se diga sino una reacción sincera y auténtica.
- El profesor debe buscar la toma de conciencia por parte de los estudiantes primero sobre sus respuestas al texto, después sobre las respuestas de sus compañeros y, sólo en un tercer momento, sobre la respuesta de los críticos.

La implicación del estudiante, de su conocimiento y experiencia del mundo, con el texto es por tanto un aspecto esencial. Duff y Maley (1990) llaman también la atención sobre la importancia de que las actividades planteadas en la clase de literatura para estudiantes de una lengua extranjera pongan énfasis en la implicación personal del alumno en los temas del texto. Los textos deben tratar temas próximos a la experiencia del mundo del estudiante, sobre los cuales él pueda, si quiere, hablar libremente a partir de su conocimiento personal. Es decir, “la literatura no debería estar divorciada de la vida, se debería animar a los estudiantes a ver la conexión entre su propio mundo y el no menos real mundo de la literatura” (Duff y Maley, 1990: 86).

En segundo lugar, o paralelamente, es necesario que el profesor de literatura refuerce los conocimientos previos de los alumnos, para potenciar el desarrollo y progresiva maduración de la competencia lectora. Aquí se incluyen no sólo los conocimientos sobre el autor o la historia de la literatura necesarios para comprender adecuadamente un texto sino también consideraciones sobre la vida humana, ya que con frecuencia el lector integra la obra en un conjunto de teorías psicológicas o morales diferentes de las que probablemente poseía el autor. Para ello es importante también despertar la conciencia y curiosidad hacia el conocimiento de las ciencias sociales y su aplicación a los asuntos humanos (Antropología, Psicología, etc.). Todo esto es fundamental si pensamos en el enorme papel educativo para la vida desde un punto de vista ético, social, político, y humano en definitiva, de la literatura. Rosenblatt destaca la importancia de que el profesor tenga un conocimiento amplio y

actualizado de las principales ideas y orientaciones de las ciencias sociales para poner estas ideas al servicio de una comprensión profunda y adecuada de los textos y para contribuir a que éstos sean verdaderamente transmisores de valores y de pensamiento crítico y profundo sobre la vida y el mundo. En ello radica el enorme papel educativo de la literatura, a través de la cual el profesor puede contribuir a formar valores y actitudes como

- el rechazo a las visiones y fórmulas estereotipadas
- la conciencia sobre la complejidad del comportamiento y la sociedad humanos
- el rechazo a visiones voluntaristas de la naturaleza humana y la conciencia respecto a la enorme plasticidad del ser humano
- el relativismo de la moral y los valores habida cuenta del papel moldeador de la cultura sobre la personalidad individual
- la importancia de ciertos momentos críticos en la formación de los hábitos mentales y emocionales del individuo
- la visión de la cultura como una transacción

5.1.- La trascendencia ética de la enseñanza de la literatura

La teoría transaccional por tanto destaca la enorme influencia potencial del profesor de literatura como educador de actitudes y transmisor y cuestionador de valores. Se plantea la pedagogía de la literatura desde la perspectiva de su enorme trascendencia ética, humana y política, en un sentido amplio del término. Rosenblatt insiste en la importante contribución que la literatura y las artes pueden hacer para formar al individuo no sólo intelectualmente sino también sentando las bases para una vida emocional plena y equilibrada. Este ideario humanista y ético de la educación y más concretamente de la enseñanza de la literatura se hace explícito cuando afirma:

La educación en esta era de transformación social tiene que cumplir fines tanto críticos como constructivos. Por un lado la juventud necesita el conocimiento y las herramientas intelectuales requeridos para la apreciación crítica de los ideales y mecanismos sociales, viejos y nuevos. Por el otro tienen que desarrollar impulsos emocionales positivos que estimulen la percepción intelectual. Así lograrán liberarse de las actitudes antisociales y se verán llevados a lograr un mundo que salvaguarde los valores humanos (Rosenblatt, 2002: 202).

Esta proyección ética y humanista de la literatura orienta también los trabajos del filósofo y pedagogo Alfonso López Quintás cuyo *método lúdico-ambiental* de comentario de

texto literario tiene algunos puntos en contacto con la teoría transaccional, principalmente en lo que se refiere a la concepción de la literatura como experiencia vital y al tremendo papel de la enseñanza de la literatura en la formación de individuos humanos y conscientes. Leyendo a Quintás nos deparamos con similares planteamientos respecto a la trascendencia de la lectura literaria en la experiencia de vida de las personas y por tanto, la importancia de hacer de la literatura un vehículo para la educación de un pueblo. López Quintás habla también de la literatura como una forma de instrucción que posibilita la formación de individuos “dotados de pautas de interpretación suficientes para estar orientados ante las diversas encrucijadas que encuentran en la vida” .

Y para reforzar este papel formador de la literatura y del arte y fomentar su potencial transformador y enriquecedor, propone lo que él llama el *método lúdico-ambiental* de comentario de textos literarios. Lo que en Rosenblatt es *transacción* se recoge y matiza en Quintás con el concepto de *ámbito* o *ámbito de encuentro*, con el que ilustra el intercambio vivencial que se establece entre el lector y el texto literario a través de la lectura. Interpretar una obra no se reduce a verla desde fuera sino a entrar en juego con ella, rehaciendo personalmente sus experiencias clave y rehaciéndose a uno mismo en parte en el proceso. El método lúdico-ambiental propone que para analizar un poema, un texto literario, juguemos con los versos, los vivamos como un juego, creemos un ámbito de convivencia con ellos, rehagamos de algún modo las experiencias allí descritas. Esta idea dialogante, vivencial, de la lectura es la misma que le lleva a Rosenblatt a destacar la importancia de favorecer la experiencia afectiva del texto en los estudiantes. Si no hay conexión emocional, vital, entre el texto y el lector, aquél no comunicará nada a éste. Afirma Quintás que el ser humano es un ser de encuentros y su vida una “trama de encuentros”. En ese diálogo constante entre la realidad y el individuo, en ese mutuo influirse se produce el crecimiento y el desarrollo de la persona. Cuando en ese recorrido se producen encuentros trascendentes, experiencias fundamentales, profundas – en el terreno personal, intelectual, profesional, etc. – nos vemos transformados profundamente, creativamente, estos encuentros son ámbitos de tránsito vital que nos conforman y transforman. Así ocurre con la lectura literaria y con la experiencia artística en general. Son lo que él llama *experiencias reversibles* que presuponen un encuentro vivo, una experiencia bidireccional, en la que la realidad deja de ser extraña, distante, ajena y quien la encuentra nunca más va a ser el mismo. Dice Perissé (2004 : 60) comentando a Quintás:

En una lectura creativa, que puede ser definida, esencialmente, como una experiencia reversible, el lector y la obra, el lector y el poema, se vuelven una sola realidad, no en un estado de fusión y confusión, sino de unión e integración en la que ambos salen enriquecidos y autorrealizados.²

En esta recreación de la obra de arte a través de la lectura, los valores que en ella se revelan se convierten a su vez en fuerzas configuradoras y valoradoras de nuestra propia vida. La experiencia literaria repetida, creativa, educa y abre nuestra predisposición a oír lo que el texto nos cuenta y esa apertura creativa va a transformar no sólo nuestra actitud ante las obras de arte sino también ante la vida, en la medida en que asumimos personalmente nuevos esquemas mentales.

Y de esta concepción de la lectura o del texto literario como ámbito de encuentro que posibilita el crecimiento creativo del individuo se deriva para Quintás, al igual que para Rosenblatt, una actitud diferente por parte del profesor. El encuentro entre profesor y alumno, debe ser creativo, comprometido, es decir debe crear un ámbito, una experiencia reversible que va a contribuir al crecimiento de los dos. Por un lado, familiarizar al estudiante con la experiencia del texto como ámbito, es decir con el diálogo profundo y afectivo con el texto para conseguir hacerlo propio, convertirlo en experiencia reversible. Además, está la propia relación profesor-alumno que será a su vez un ámbito de encuentro del que tanto el profesor como el estudiante saldrán enriquecidos, transformados. Por eso es fundamental que el profesor suscite en el alumno la responsabilidad de enriquecerse, el compromiso creativo para que las propias clases del profesor dejen de ser una experiencia lineal, basada en la unilateralidad, para convertirse en un ámbito de participación en el que, cada uno cumpliendo su papel, todos colaboren para el mutuo crecimiento humano de las personas implicadas, pues

Formarse integralmente es descubrir accesos a la complejidad de lo real. Y lanzarse en esa tarea, como profesores y como alumnos, acarrea, necesariamente, una preocupación radical, renovada, original, con la formación ética, con el uso cotidiano del lenguaje, con las manifestaciones artísticas, con la cultura en su sentido vivo y vitalizador, en fin, con aspectos esenciales de la realidad que engloban, superan y hasta pueden corregir las exigencias de aquel mismo mercado de trabajo (y, en el instalada y por el promovida, la mentalidad consumista, egoísta y depredadora) que, tantas veces, parece haberse convertido en la única gran meta de los estudiantes y de las instituciones de enseñanza. (Perissé, 2004:37).

² El texto original de Gabriel Perissé está escrito en portugués. La traducción es de la autora del presente trabajo.

En la misma línea de preocupación por la educación como instrumento de formación de individuos plenos, críticos y libres, Antonio Cândido (1995), pensador y crítico literario, intelectual de importancia capital en el pensamiento contemporáneo del Brasil moderno, defiende el papel imprescindible de la literatura para el desarrollo justo e igualitario de una sociedad y considera la enseñanza de la literatura y del arte en general como una cuestión de derechos humanos básicos. Una idea de los derechos humanos limitada a garantizar ciertos bienes fundamentales como casa, educación, salud, es insuficiente y conservadora. En países como Brasil, el progreso generalizado de la población pobre, no pasa sólo por atender a sus necesidades materiales más precarias, sino que debe incluir el arte y la literatura. En su razonamiento, Cândido se apoya en los conceptos económicos del sociólogo francés Padre Louis-Joseph Lebret sobre bienes comprensibles e incomprensibles. Considerando que son *bienes incomprensibles* aquellos sin los cuales el ser humano no puede vivir dignamente, señala el crítico brasileño que este concepto no debe incluir apenas los bienes que aseguran la supervivencia física en niveles decentes, sino los que garantizan la integridad espiritual.

Serán bienes incomprensibles según una organización justa de la sociedad si corresponden a necesidades profundas del ser humano, a necesidades que no pueden dejar de ser satisfechas so pena de desorganización personal, o por lo menos, frustración mutiladora. (Cândido, 1995: 241)³

Y, siguiendo el razonamiento de Cândido, la literatura es una manifestación universal de todos los hombres en todos los tiempos, entendiendo por literatura todas las creaciones de toque poético o ficcional o dramático en cualquier nivel de una sociedad, en todos los tipos de cultura, desde lo que llamamos floclore, leyenda, chiste, hasta las producciones escritas más complejas y difíciles. No hay pueblo ni hombre que pueda vivir sin ella, sin algunos momentos al día, aunque sea unos instantes, de entrega al universo fabulado. Es por tanto una necesidad universal del individuo que necesita ser satisfecha y cuya satisfacción constituye un derecho.

A partir de esta consideración de la literatura y de la capacidad de disfrute y lectura literaria como un derecho, Cândido explica la importancia formadora, humanizadora y transformadora de la literatura, de la que se deriva, claro está, la necesidad de su enseñanza para formar individuos libres y plenos en una sociedad justa y democrática. El alcance social de estos planteamientos es de extrema importancia para el Brasil, donde la falta de acceso a la

³ Texto original en portugués. La traducción de todas las partes citadas de este texto es propia

cultura y a una buena educación se suma a la pobreza y miseria materiales en las que vive una buena parte de los ciudadanos, haciendo del país una sociedad enormemente injusta y desigual, donde una mayoría de sus habitantes no ve atendidos sus derechos fundamentales básicos.

Destaca por tanto el crítico brasileño, al igual que Rosenblatt y López Quintas, el papel educativo y humanizador de la literatura que es “factor indispensable de humanización”, y señala también su carácter vivencial, de experiencia que, al mismo tiempo, no es nada ‘inofensiva’ pues se trata de

una aventura que puede causar problemas psíquicos o morales, como sucede con la propia vida, de la cual es imagen y transfiguración. Esto significa que tiene un papel transformador de la personalidad, pero no según las convenciones, sería antes según la fuerza indiscriminada y poderosa de la propia realidad (Cândido, 1995: 243)

Por eso, la lectura puede ser un acto revolucionario, transformador. En manos del lector, dice Cândido, el libro puede convertirse en un elemento de riesgo, algo perturbador, porque su efecto trasciende las normas establecidas. En este sentido una sociedad sin lectores, un país sin educación ni formación literaria, tiene sus fuerzas limitadas, es un país mutilado. La literatura así, es vida, apertura, transgresión, transformación, y su papel es esencial para la formación del hombre

hay un conflicto entre la idea convencional de una literatura que *eleva y edifica* (según los patrones oficiales) y su poderosa fuerza indiscriminada de iniciación a la vida, con una variada complejidad no siempre deseada por los educadores. Ella no *corrompe* ni *edifica*, por tanto; sino que, trayendo libremente en sí lo que llamamos el bien y lo que llamamos el mal, humaniza en un sentido profundo, porque hace vivir (Cândido, 1995:244).

Al hilo de estas nociones de literatura y vida, del papel formador y transformador de la experiencia literaria, merece la pena mencionar también a G. Steiner, que en uno de los ensayos de *Lenguaje y silencio* (2000), hablando de humanismo y saber literario, define la lectura voluntaria, consciente, de literatura, como un modo de acción. Destaca Steiner el papel activo del lector, enfocando así también la lectura como un proceso dinámico donde el lector tiene un papel protagonista y comprometido, de entrega a una relación que le conmueve y transforma. Algo parecido plantea Daniel Pennac cuando define la lectura como un acto de resistencia y al lector como alguien que lee más *en contra* que *a favor*, como un fugitivo ocupado en construirse, un evadido de todas las contingencias del mundo, a punto de nacer a

través del texto. Pues “una lectura bien llevada salva de todo, incluido uno mismo” (Pennac, 1993:80).

La lectura es por tanto un modo de acción, una militancia ya que:

Conjuramos la presencia, la voz del libro. Le permitimos la entrada, aunque no sin cautela, a nuestra más honda intimidad. Un gran poema, una novela clásica nos acometen; asaltan y ocupan las fortalezas de nuestra conciencia. Ejercen un extraño, contundente señorío sobre nuestra imaginación y nuestros deseos, sobre nuestras ambiciones y nuestros sueños más secretos. (Steiner, 2000:25)

Se refiere aquí Steiner a la lectura literaria como una opción, una elección militante del lector, una decisión activa, la de permitir que el texto entre en nosotros, conviva, nos afecte, interactúe con nosotros y nos transforme. Es ésta también una visión interactiva de la lectura y además, profundamente ética. Al igual que Rosenblatt y Pennac, este autor plantea una visión ética de la experiencia literaria. La lectura literaria como acción es un opción consciente por la apertura hacia el otro, en este caso el texto; una voluntad del individuo, el lector, de hacerse permeable a la interacción transformadora y de ello se deriva el peso ético que adquiere la literatura en la formación y desarrollo de una cultura. “Leer bien significa arriesgarse a mucho. Es dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos” afirma Steiner. Lo mismo que amar, que relacionarse de verdad con el otro. Está en el fondo hablando de lo mismo que López Quintás cuando presenta el concepto de *ámbito*. El texto literario es un ámbito por donde transitan valores, impresiones, vivencias, emociones que se abren a nosotros a través de la lectura, proceso por el cual nos hacemos transeúntes, habitantes temporalmente acogidos a un espacio transformador. Tras la lectura ya no somos los mismos, igual que después de cualquier viaje o experiencia profunda de contacto con otra realidad u otros seres humanos, después de nuestro tránsito por el ámbito literario del texto, queda marcada la intimidad más profunda de nuestro ser. Por eso la literatura, entendida como contacto e interacción con el texto literario, es un puente transmisor de valores, de cultura.

Afirma Steiner:

Como la comunidad de valores tradicionales está hecha añicos, como las palabras mismas han sido retorcidas y rebajadas, como las formas clásicas de afirmación y de metáforas están cediendo el paso a modalidades complejas, de transición, hay que reconstruir el arte de la lectura, el verdadero lenguaje literario. La labor de la crítica literaria es ayudarnos a leer como seres humanos íntegros, mediante el ejemplo de la precisión, del pavor y del deleite. (Steiner, 2000: 27)

Apropiándome de estas palabras, e intentando recoger a modo de conclusión las aportaciones de los distintos autores que hemos ido comentando en este capítulo, yo diría también que la labor del profesor de literatura en general, y la del profesor de literatura española para brasileños en particular, que se enfrenta diariamente a estudiantes con grandes carencias de lectura y una bajísima competencia literaria, *es ayudarles a leer como seres humanos íntegros* e intentar hacer de la clase de Literatura, además de un contexto para la comunicación en español, una experiencia enriquecedora y una plataforma para una visión amplia y compleja de lo humano, del hombre y del mundo.

SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN DIDÁCTICA

1.- PLANTEAMIENTOS GENERALES

1.1.- Contexto de aplicación

Como ya se dijo en la introducción a este trabajo, nuestro punto de partida fue el trabajo diario con alumnos de Literatura Española en una universidad privada de Salvador y el objetivo principal fue elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de la literatura que tuviese en cuenta ese contexto y las necesidades de estos alumnos observadas a lo largo de nuestra experiencia docente. Ya quedaron expuestas entonces las deficiencias que presentan nuestros estudiantes en la adquisición de la lengua y sus limitaciones a la hora de comprender un texto. De tal manera, nos planteamos desde el principio, antes de cualquier otro objetivo, el de desarrollar la competencia lectora y también lingüística de nuestros estudiantes, además de ampliar su cultura literaria. Esta propuesta, por tanto, intenta responder con una programación concreta y unos materiales didácticos al desajuste observado en la experiencia en el aula entre los objetivos del programa oficial – una historia de la literatura y un entrenamiento en el comentario estilístico de los textos – y la competencia lectora real de nuestros estudiantes. Intenta desde el principio, plantear la Literatura como un diálogo entre la realidad de los alumnos y los textos, proponiendo actividades y materiales que faciliten un acercamiento sobre todo afectivo y emocional a la literatura y además que contribuyan a ampliar y profundizar el conocimiento del mundo de los estudiantes, y en concreto, su cultura literaria.

En apartados anteriores, plantéabamos la cuestión de los factores que condicionan o limitan el desarrollo de la competencia lectora en una segunda lengua y veíamos cómo Codina y Usó (2000) destacan dos: por una parte, unas estrategias deficientes de lectura en la lengua materna y por otra, una competencia lingüística deficiente en la L2. Como ya vimos, parece ser que en los niveles iniciales lo que más limita a los alumnos es una baja competencia lingüística en la L2 y que las estrategias de lectura en su propia lengua sólo pueden ayudarles cuando ya tienen un cierto conocimiento y competencia en la lengua extranjera que intentan leer. En el caso de nuestros alumnos, debemos tener en cuenta que, a pesar de encontrarse en las etapas últimas del currículum, correspondientes a un nivel intermedio alto o avanzado, no tienen todavía una competencia lingüística satisfactoria en español, y por lo tanto, sus limitaciones lingüísticas condicionan a menudo su comprensión de los textos, y en concreto de los textos literarios. A este factor hay que sumar también un bajo nivel de competencia lingüística en su propia lengua. De manera que aquí se cumplen juntamente los dos factores señalados por Codina y Usó para explicar el bajo rendimiento de nuestros estudiantes en lectura: una baja competencia lingüística en la L2 y una deficiencia de estrategias de lectura e incluso de competencia lingüística en su propia lengua. A esto debemos añadir también otro factor importante: un pobre o escaso conocimiento del mundo, tanto en lo que se refiere a cultura artística y literaria como al mundo de las ideas y del pensamiento. El conocimiento del mundo de nuestro alumnos se limita a menudo a lo que ven por la televisión (principalmente novelas y programas populares) y, pese a ser estudiantes de Letras, tienen poco contacto con la lectura y con la gran cultura en general. Por eso, no podemos considerar que las estrategias de lectura en su lengua materna y sus conocimientos previos del mundo puedan contribuir de un modo muy significativo a la eficacia en la lectura en español, y por lo tanto, debemos plantear también actividades que refuercen esos aspectos, destacando en cada caso, según las características del texto, los elementos lingüísticos unas veces, otras, las estrategias de lectura o la activación de conocimientos previos.

1.2.- Objetivos generales

Del carácter literario de los textos que trabajamos, se derivan algunos objetivos de gran interés para nosotros y especialmente importantes para nuestros alumnos.

En primer lugar, basándonos en las creencias predominantes sobre lectura en las últimas décadas (teorías psicognitivas sobre el aprendizaje, teoría de la recepción), que destacan las aportaciones del lector al texto, ha sido objetivo fundamental en las actividades propuestas abordar la lectura como un diálogo personal del alumno con el texto, priorizando el papel del lector, partiendo de su horizonte de expectativas, sus vivencias, su aportación personal al texto. Hemos visto en la primera parte teórica cómo desde el análisis de los procesos psicocognitivos del aprendizaje en los años setenta y desde la Teoría de la Recepción, se entiende el proceso de recepción o interpretación del texto desde la perspectiva del lector, que es el responsable de la actualización de los significados textuales según sus personales aportaciones (Mendoza, 1998). De esta forma, la eficacia de la lectura no depende del texto como en las teorías tradicionales y formalistas sobre la lectura sino de la implicación personal del lector. Esta visión del proceso lector ha sido el punto de partida de muchas de las actividades, especialmente las de pre-lectura, que han intentado siempre ofrecer formas de acercar el texto a la realidad del alumno-lector o de fomentar la discusión y la expresión de la vivencia personal del texto de cada lector. Estos planteamientos no sólo se apoyan en las teorías interactivas sobre la lectura sino también, y muy especialmente, en las ideas de Louise Rosenblatt (2002) sobre cómo debe enseñarse la literatura y en su teoría transaccional sobre la lectura literaria que destaca todo lo aportado por el lector al texto y especialmente su mundo afectivo y emocional, sus vivencias del mundo. La trascendencia ética y humana de la literatura en la formación del individuo para la vida también es un aspecto fundamental en las ideas de esta autora. Por todo ello, tanto a la hora de seleccionar los textos y organizarlos como al diseñar las actividades didácticas hemos prestado especial atención al factor afectivo y emocional, por un lado y a los valores éticos de la literatura, por otro. Creemos que un enfoque que ponga en primer plano el componente ético y afectivo de los textos literarios puede contribuir en gran medida a facilitar el vínculo o la conexión de nuestros alumnos con la literatura, abriendo el camino para una posterior y paulatina ampliación de sus conocimientos sobre la vida, el ser humano, la historia del arte..., contribuyendo en última instancia muy favorablemente al inicio de un proceso de profundización y enriquecimiento que puede convertirlos en lectores más competentes en español y en la literatura en general.

Por otra parte, otro objetivo esencial es el de desarrollar la competencia literaria⁴ del alumno, es decir, enriquecer con conocimientos culturales, discursivos y estratégicos el “intertexto” de nuestros estudiantes, abrir sus horizontes culturales y humanísticos de forma que haya un progresivo crecimiento y maduración en la capacidad lectora. Teniendo en cuenta ese carácter diverso, múltiple, del saber literario, ofrecer actividades que al mismo tiempo que contemplen objetivos lingüísticos o comunicativos, atiendan a cuestiones tales como el refuerzo y ampliación de los saberes culturales-enciclopédicos de los estudiantes y la profundización y enriquecimiento de su comprensión del hombre y de la vida.

Por lo tanto, condicionados por el contexto descrito y tomando algunos de los autores y obras citadas como guía e inspiración, hemos elaborado una programación o propuesta didáctica que se apoya en una selección de textos y unas actividades, y con ella intentamos:

1- Desarrollar la competencia lectora

- Reforzar las estrategias de lectura de los alumnos
- Reforzar deficiencias lingüísticas en la L2
- Ampliar sus conocimientos previos

2.- Desarrollar la competencia literaria

- Ampliar los saberes culturales del alumno, conocimientos relativos a la historia de la literatura, la historia del arte y las ciencias humanas en general.
- Desarrollar sus conocimientos estratégicos, discursivos e intertextuales
- Estimular la lectura afectiva de los textos

⁴ Desde la definición chomskyana de competencia – “el conocimiento interiorizado de un sistema (a través de deducciones, inducciones e inferencias lógicas) que permite la sistematización de datos lingüísticos, literarios o semióticos” (Chomsky, 1968) – se ha ido matizando y complementando este concepto. Aguiar e Silva (1977) para definir competencia literaria recuerda el uso de este término mucho antes de Chomsky para designar el saber fruto del aprendizaje, del estudio y de la reflexión y define así **competencia literaria** como “un saber poseído por el lector y subyacente en su lectura de textos literarios (un saber adquirido por vía cultural, un saber complejo que abarca “sistemas descriptivos”, temas códigos mitológicos que actúan en una comunidad social y, principalmente, hechos de intertextualidad). Usaremos por tanto en este trabajo el concepto de competencia literaria en ese sentido, como un saber complejo, citando a Antonio Mendoza (1998), como un conjunto que integra distintos bloques y diferentes saberes: los referidos al saber cultural-enciclopédico, compuesto por muchos códigos (símbolos, figuras y relatos mitológicos, clichés literarios, alusiones literarias, tópicos...); los referidos a las modalidades del discurso (programas discursivos, géneros, peculiaridades literarias...); y los saberes lingüísticos, pragmáticos, metatextuales, estratégicos, semióticos e intertextuales.

- Relacionar la literatura con su experiencia del mundo
- Estimular la toma de conciencia sobre el alcance humano y ético de los textos.

1.3.- Principios configuradores

Nuestras actividades intentan atender de un modo general a los principios generales sobre didáctica de la lectura y de la literatura descritos en la parte teórica y deben mucho a autores como Grellet (1981), Collie y Slater (1987) y Duff y Maley (1990). Ellos nos han aportado una visión fundamentada de los criterios que debían orientar nuestra propuesta y además modelos e ideas para concretarlos en actividades específicas. Todo ello, junto con la creatividad e intuición propias, y un sexto sentido desarrollado a lo largo de mi experiencia docente y reforzado por el conocimiento del contexto de aplicación de estos materiales, ha inspirado este trabajo.

Para explicar nuestra propuesta diremos en primer lugar que en conjunto hemos intentando diseñar actividades variadas y centradas principalmente en el estudiante, es decir, intentando siempre fomentar, tal como proponen Collie y Slater (1987: 9), que los estudiantes exploren sus propias respuestas a la literatura, aspecto éste también en el que insiste especialmente Rosenblatt (2002). Nos interesa en este sentido, y de un modo especial, que las actividades provoquen una interacción genuina entre el lector y el texto (Duff y Maley, 1990: 5), que establezcan canales de diálogo entre el mundo del alumno y el que el texto le propone y que haya intercambio real entre las dos realidades, los dos interlocutores, por eso en muchos momentos, para la interpretación del texto se plantean discusiones e intercambio de ideas de los alumnos entre sí y de éstos con el texto y con el profesor. Además, debido a las carencias de nuestros estudiantes, descritas más arriba, también nos proponemos integrar en el contexto de la clase de literatura actividades para el desarrollo de la lengua y la competencia comunicativa, especialmente aquellas destinadas a favorecer la práctica y adquisición de las destrezas orales y escrita. Y por ello, y de acuerdo con criterios propios del enfoque comunicativo, entendemos el trabajo con el texto literario como una tarea comunicativa que integra todas las destrezas, es decir, “un trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua meta centrando su atención más en el significado que en la forma” (Nunan, 1996:10) y también como un trabajo más

centrado en el proceso – el diálogo, la discusión, el intercambio de reacciones, vivencias... – que en el producto, lo que en un enfoque tradicional y formalista sería la elaboración de un comentario de texto o la respuesta a determinadas preguntas en un cuestionario. Las actividades que nosotros proponemos son una tentativa de hacer del texto un contexto significativo en el que diferentes sujetos leen, hablan, escuchan, escriben y lo que importa no es algo definido y determinado que se produce como resultado sino el proceso de intercambio y enriquecimiento a que da lugar.

Para la lectura de cada texto nuestros materiales proponen un trabajo secuenciado en tres momentos: actividades de pre-lectura, lectura y post-lectura y se sugiere además en cada caso algún mecanismo de evaluación.

La presencia de tareas de pre-lectura es esencial si queremos activar los conocimientos previos del alumno, motivar o estimular la lectura del texto, favorecer la asimilación de su estructura o la comprensión de su vocabulario, es decir, hacer un pre-calentamiento, prepararle en suma para la lectura abriendo caminos que conecten el texto con su experiencia personal del mundo y con sus vivencias personales y emociones. A partir del análisis de los procesos psico-cognitivos de adquisición de la lectura, estudiados por Smith, y de las teorías sobre la recepción del texto, es indiscutible la importancia de las aportaciones del lector al texto y el papel que sus conocimientos previos y experiencias pueden desempeñar para que se realice efectivamente la comprensión o la interpretación adecuada. Las actividades de pre-lectura favorecen la activación de esos conocimientos (ya sean lingüísticos, culturales o de tipo discursivo) o la profundización o ampliación de éstos, de manera que a la hora de leer el texto el alumno se encuentra más preparado:

utilizar actividades de pre-lectura nos ayuda a contextualizar los textos, aportando información socio-cultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto que va a ser leído, estimulando el interés de los alumnos y dándoles un objetivo real para su lectura (Ballester Bielsa, 2000 : 68).

Pueden ser también una manera de estimular la autoconfianza, de convencer a los estudiantes de que la actividad que van a enfrentar está a su alcance, de que no es imposible (Collie y Slater, 1987:16), de facilitar el camino para que se sientan preparados para superar posibles dificultades léxicas, gramaticales o de estructura del texto, incluso para aproximar el tema a la sensibilidad o experiencia previa de los estudiantes o para crear expectación o interés por leer el texto. Algunas de nuestras actividades de prelectura además promueven el uso de estrategias

tales como la anticipación, la predicción o la inferencia, intentando así contribuir a la adquisición de hábitos eficaces para la lectura. Y en general, la mayoría están orientadas a fomentar el trabajo cooperativo y el intercambio comunicativo entre los alumnos ya sea pidiéndoles que discutan el tema relativo al texto, buscando en grupo información complementaria, o intercambiando sensaciones, opiniones, recuerdos. La mayoría de estas actividades toman al alumno como punto de partida y foco principal, favoreciendo así la conexión del texto con la vida y el mundo personal del estudiante, ya que las actividades centradas en el alumno “son particularmente importantes cuando trabajamos con estudiantes que no son especialistas en literatura y que no han desarrollado todavía el deseo de leer literatura en la lengua meta por su propia iniciativa” (Collie y Slater, 1987 : 8).

Teniendo en cuenta todos estos argumentos nuestra propuesta presenta diversas formas de plantear las actividades previas a la lectura: sondeo sobre conocimientos previos, discusión y diálogo abierto en grupo, lluvia de ideas, búsqueda de información sobre un tema, lectura de textos relacionados, visualización de imágenes, fantasía guiada, participación de otras artes como la pintura o la música, anticipación a partir de palabras-clave o frases, intercambio de sensaciones, memorias o experiencias personales, dramatización... Cada texto, por su tema, género o características formales, ofrece unas posibilidades diferentes de explotación y es él propio el que habla al lector-profesor en este caso sugiriendo las posibles maneras de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de esa lectura en concreto. Por tanto la muestra que ofrece nuestra programación es por supuesto sólo una pequeña parte de las múltiples posibilidades de explotación didáctica que dependen siempre del texto y de la creatividad o imaginación del profesor.

Las actividades de lectura que proponemos abordan la comprensión del texto de diferentes formas. Comienzan a veces por propuestas de anticipación o inferencia del contenido a partir del título o de frases o palabras clave, tal como proponen Collie y Slater en su *Literature in the language classroom* (1987:17). Tienen en cuenta primero las diferentes maneras de leer un texto incluyendo a veces tareas de *skimming*, para captar el tema o el significado de un modo general, y otras, de lectura atenta, para buscar información concreta o respuestas concretas a determinadas cuestiones (Grellet, 1981). Con ello intentamos fomentar el uso de estrategias conscientes para que el estudiante tenga un mayor control del proceso de lectura y comprensión. Las maneras de aproximarse al texto, en una primera lectura pueden

ser varias también, desde la lectura silenciosa a la dramatización o a la audición del texto recitado o cantado. Estas últimas pueden funcionar como una manera más sugerente de realizar un *skimming* o primer vistazo general al texto.

Además de captar el tema general, un aspecto a nuestro parecer importantísimo para la comprensión del texto como un todo estructurado, y por tanto para la aprehensión de su significado, es que el lector se mueva con eficacia y familiaridad por su estructura. Es fundamental la percepción de los mecanismos de cohesión del texto y la organización de sus partes. Por ello hemos incluido en algunos textos actividades relacionadas con la cohesión, concretamente con el uso de conectores y marcadores textuales y ordenación de los párrafos o fragmentos. Tampoco debemos olvidar en este apartado algunas tareas propuestas con el objetivo de entrenar al alumno en la síntesis, esquematización o el resumen con ejercicios como titular estrofas o párrafos, sintetizar en una frase tema o argumento o completar cuadros o tablas de contenido.

Una parte de las actividades de lectura responde al objetivo de fomentar el trabajo cooperativo, la interacción comunicativa y vivencial entre los alumnos, proponiendo la discusión en grupo de las reacciones individuales al texto y de las diferentes interpretaciones posibles. Con ello, además de priorizar el punto de vista del lector y su lectura del texto, conseguimos crear contextos reales para la comunicación oral entre los alumnos. También proponemos actividades orientadas a la práctica de la destreza escrita tales como la glosa o resumen del contenido del texto o de sus partes o la manipulación del texto cambiando su forma o registro. La discusión sobre el contenido, junto con la contextualización, con ayuda del profesor o de actividades complementarias, de algunos temas en las coordenadas temporales y culturales en que surgieron los textos debe contribuir también al enriquecimiento cultural del alumno, a la ampliación de sus horizontes culturales y vivenciales, despertando la conciencia sobre la permanencia de temas universales a lo largo de los tiempos e incidiendo así en el lado ético y humano de la literatura, objetivo importante en nuestra propuesta.

Finalmente debemos también mencionar la presencia en nuestro trabajo de algunas actividades de lectura destinadas a trabajar objetivos lingüísticos como la búsqueda de vocabulario o la interpretación y adquisición de expresiones y frases hechas.

Por último, las actividades de post-lectura intentan en muchos casos ampliar la experiencia del alumno hacia otros territorios relacionando el texto con su experiencia personal, con otros ámbitos de conocimiento o con otras disciplinas artísticas como la pintura, el cine, la música. Se pretende con ello aprovechar el impulso vivencial del texto, de la lectura, para estimular al estudiante a profundizar en el tema y a abrir sus horizontes y su capacidad de reflexión y juicio ético y estético, en resumidas cuentas, ampliar su conocimiento del mundo. Actividades de visionado de algún documental o película, pintura, o debate sobre un tema, responden a este propósito, y también en cierta forma aquellas que llevan al estudiante a ampliar conocimientos sobre la época o el autor del texto leído.

En las tareas posteriores a la lectura del texto también se da especial importancia a la socialización de las vivencias y experiencias sobre el texto, y por consiguiente a la oralidad, propiciando el diálogo e intercambio comunicativo entre los alumnos. Otras actividades proponen también como tarea de cierre la elaboración de textos propios, bien estimulando la creatividad y expresión personal del alumno, o bien con ejercicios de producción de textos a modo de resumen o reseña.

Estas últimas actividades de carácter escrito pueden ser en muchos casos instrumentos de evaluación del proceso de comprensión, lectura y *apropiación* que el alumno ha hecho del texto. Hay algunos textos en los que se proponen aparte, como actividades específicas de evaluación. De cualquier forma lo que debemos evaluar es el proceso de recepción del texto en un sentido amplio, midiendo no el resultado, la aprehensión de determinados significados que el texto ofrece a priori, sino el diálogo que el alumno ha desarrollado con el texto y por lo tanto de alguna manera el enriquecimiento lingüístico, comunicativo, humano. De tal forma la evaluación que proponemos es de tipo cualitativo y en ella el profesor valorará la participación del alumno en todo el proceso, desde las actividades de lectura hasta las actividades finales y los “productos” más concretos como la elaboración de textos escritos o su participación en tertulias o charlas orales.

2.- SOBRE LA SELECCIÓN DE TEXTOS

Como ya hemos dicho anteriormente descartamos casi desde el primer momento una ordenación diacrónica o historicista de los textos, pues lo que se pretende no es hacer una historia de la literatura, sino un trabajo de desarrollo de la competencia lectora a través de una propuesta de lectura reflexiva y vivencial del texto literario. Por eso quisimos alejarnos de planteamientos más tradicionales o academicistas y evitar la ordenación historicista que nos llevaría casi inevitablemente a teorizar más sobre autores y movimientos.

Nuestra voluntad fue desde el principio, abordar la literatura como un ámbito de expresión artística que nos permite oír la voz del hombre y sus grandes cuestiones: su relación con la naturaleza, la sociedad y la existencia. A través de los textos, queríamos ofrecer a nuestros alumnos los grandes temas de la vida y la experiencia humana: el hombre, el tiempo, la muerte, la infancia, la naturaleza, el amor, la ciudad, lo social. Es obvio que podría haber otros, que algunos son tan amplios que podrían subdividirse en temáticas muy variadas, sin embargo, creemos, que para los objetivos que nos mueven y el contexto de trabajo a partir del cual nos propusimos esta programación, se justifica sobradamente un tratamiento simplificador, una mirada general sobre los temas. Se trata en definitiva de plantear la clase de literatura como un ámbito de diálogo, encuentro, sobre el hombre y la vida haciendo del texto un camino para el diálogo y la reflexión crítica sobre la lengua y el pensamiento. Movidos por el deseo de hacer de la clase de literatura “una práctica eficaz de interpretación del texto literario desde la perspectiva de la formación integral del alumno, con el fin de plantear cuestiones fundamentales de orden ético y existencial” (Perissé, 2004:108) hemos escogido los textos en función de los temas y según este criterio los hemos organizado. Èste fue nuestro primer propósito: plantear los temas, ofrecer los textos y facilitar el diálogo entre éstos y el alumno.

Por otra parte, una vez delimitados los temas que íbamos a abordar, nuestra selección (ver en los anejos cuadro n. 1) atiende también a otros criterios. Uno es el de la dificultad. El grado de dificultad de los textos debía adecuarse al perfil de nuestros alumnos. ¿A qué nos referimos cuando hablamos de *dificultad*?. Duff y Maley (1990:7) plantean la necesidad de tener en cuenta una serie de aspectos: la dificultad lingüística, la derivada de la extensión del texto, la dificultad cultural y la conceptual. La primera se refiere a la complejidad sintáctica, la densidad léxica o a la organización discursiva. La segunda está relacionada con la extensión

del texto: un texto puede parecer más difícil si es demasiado extenso o, por el contrario, su brevedad y condensación pueden resultar en menor claridad interpretativa. La dificultad cultural se refiere a la imposibilidad de captar o entender referencias, significados, que pertenecen a un contexto cultural ajeno al del lector. Este factor se relaciona también con las referencias o significados inaprehensibles para quien no conoce la época y la cultura en que fue escrito el texto: hay aspectos del significado que no pueden entenderse adecuadamente sin notas críticas o sin un conocimiento más profundo del contexto cultural. Y la dificultad conceptual está en función de la densidad o complejidad de las ideas o conceptos que se manejan en el texto.

Por otra parte, y aun cuando aceptemos que la dificultad es una cuestión relativa y subjetiva, teniendo en cuenta el conocimiento que la experiencia nos da de nuestros alumnos, de sus capacidades lingüísticas y de sus limitaciones culturales, hemos aplicado el principio de que “si un texto es ‘demasiado difícil’ no debe ser elegido” (Duff y Maley, 1990:8), sería absurdo escoger textos sabiendo de antemano que nuestros estudiantes no están preparados para entenderlos. Por eso presentamos una selección de textos que, siguiendo la clasificación de Duff y Maley, recorren un espectro amplio: el texto fácil con unas tareas fáciles, el texto fácil con tareas de nivel más alto, el texto difícil con tareas de un nivel más bajo y el texto difícil con tareas de un nivel un poco superior. Diremos que en nuestro caso este último nivel de dificultad apenas aparece pues hemos procurado casi siempre compensar la mayor dificultad del texto con actividades más simples.

La cuestión de la dificultad ha condicionado también nuestra selección a la hora de atender al propósito de ofrecer un panorama de la literatura española que incluyese variedad de autores y épocas. Queríamos cumplir de un modo indirecto, a través de la comparación entre los distintos textos, el objetivo de dar a conocer diferentes planteamientos estéticos y filosóficos sobre los mismos temas en momentos distintos de nuestra tradición, especialmente en temas como el tiempo, el amor o la naturaleza, buscando de alguna forma también la toma de conciencia por parte de nuestros alumnos sobre la relevancia y universalidad de la temática literaria. Hemos querido que, vista en su totalidad, nuestra selección ofrezca, no de forma cronológica sino temática, muestras de la concepción del mundo en la Edad Media, el Renacimiento, el Barroco, el Romanticismo y la Contemporaneidad, de acuerdo con el objetivo de profundizar y enriquecer el conocimiento del mundo de los alumnos y su cultura

literaria. De manera, que indirectamente la lectura les proporcionase también una cierta cultura sobre la historia del arte y de las ideas.

Por eso debían aparecer en nuestra antología algunos de los nombres fundamentales de nuestra historia literaria, también algunos clásicos. Este criterio chocaba en parte con la idea de que “la literatura de nuestros tiempos es más accesible para los estudiantes extranjeros” (Duff y Maley, 1990 : 8) y con nuestro conocimiento de las limitaciones culturales de nuestros alumnos. Sin embargo, no hemos renunciado a este propósito y hemos optado por seleccionar algunos clásicos: los textos más asequibles para la sensibilidad y el potencial de nuestros estudiantes, y sobre todo aquéllos, que por la universalidad del tema podían estar más próximos a su mundo. En los casos en que el uso de algún clásico implica un cierto grado de dificultad lingüística y cultural hemos planteado actividades que intentan favorecer la superación de aquéllas y aproximar el texto al lector. En algunos casos, la imposibilidad de resolver esa ecuación con actividades que nos parecieran adecuadas nos ha llevado finalmente a renunciar a incluir el texto en la selección. De cualquier forma, en general hay que decir que predominan los textos de la literatura contemporánea.

Además, la selección que proponemos se centra en dos géneros: poesía y narrativa. Hemos querido centrarnos en el texto creado para la lectura y en general hemos procurado respetar su unidad total, excepto en el caso de dos fragmentos de novela, trabajando siempre con el texto completo. Por eso, no incluimos obras de teatro y quizás por eso también hay un cierto predominio de la poesía, pues el poema puede ser visto como obra total, empieza y acaba en sí mismo y ofrece muchas posibilidades de explotación didáctica en el aula.

CONCLUSIÓN

Como quedó expuesto en la introducción, a partir de nuestra experiencia docente con los estudiantes brasileños de Literatura Española dentro de la carrera de Letras y de la constatación de las enormes dificultades de comprensión con que se enfrentaban a los textos literarios y a la disciplina en general, nos planteamos la posibilidad de abordar la enseñanza de la literatura de un modo menos académico y consideramos la viabilidad de aplicar a la lectura de textos literarios estrategias propias de la enseñanza de la lectura en general, desconsiderando el comentario estilístico de carácter filológico y también la enseñanza tradicional de la historia de la literatura. Ése fue el punto de partida de nuestra investigación: profundizar en la lectura de los autores más significativos por su aportación a la metodología de la enseñanza de la lengua, tanto la lengua materna como la L2, para establecer los principios didácticos en los que apoyar nuestra propuesta práctica, una programación de actividades para un semestre de Literatura Española en una universidad brasileña.

La primera fase del proceso nos llevó a dos autores fundamentales, cuya lectura ha proporcionado los cimientos en los que se apoya nuestro trabajo, principalmente la propuesta didáctica: Frank Smith, como uno de los pioneros en la teoría interactiva, en la interpretación psicocognitiva del proceso de la lectura, y Louise Rosenblatt, autora de la teoría transaccional para explicar la comprensión del texto literario. Si bien muchos otros autores han sido citados y han venido a complementar el fundamento teórico de nuestro trabajo, aquéllos son esenciales y sus ideas han iluminado de un modo fructífero y enriquecedor el proceso de creación y elaboración de la segunda parte de esta memoria, la propuesta didáctica. Además, los trabajos más prácticos de autores como Françoise Grellet o Duff y Maley, y Collie y Slater, nos han ofrecido también modelos de gran interés para la elaboración de las actividades.

En la primera parte teórica de este trabajo, hemos intentado realizar un recorrido por las distintas teorías y enfoques sobre lectura y su aplicación didáctica, deteniéndonos especialmente en la teoría interactiva para hablar del proceso de comprensión lectora en general y en la teoría de la recepción y la teoría transaccional para hablar de la comprensión del texto literario en particular. De todo ello se desprende una serie de consideraciones sobre cómo entender la lectura y especialmente, sobre cómo trabajar en clase la lectura, fundamentales para nuestro trabajo. Leyendo a los autores citados, no hemos podido dejar de

cuestionarnos cómo estamos enseñando la destreza lectora en nuestras clases de E/LE y de un modo especialmente significativo, cómo estamos enseñando la literatura. Por eso vamos a intentar reunir a modo de conclusión los principios y aspectos fundamentales que se desprenden de todas estas teorías, considerando también en qué medida han orientado nuestra propuesta, y subrayando aquellos que adquieren especial importancia a la hora de aplicar una determinada metodología de trabajo y una determinada programación a nuestros alumnos, con unas necesidades didácticas particulares, sólo comprensibles desde el conocimiento del contexto social y cultural en el que se inscriben.

En primer lugar, debemos destacar algunos principios que se derivan de los planteamientos de Smith y de otros teóricos cognitivos como Rumelhart. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la competencia lectora, no sólo en la lengua materna, sino también en la L2, debe plantearse siempre a partir de lo ya sabido. Por eso, la didáctica de la comprensión lectora debe poner el foco en el alumno, partir de su realidad, sus necesidades, su mundo afectivo, para facilitar el éxito del proceso. Esto afecta primero a la elección de los textos y después a la manera de plantear las actividades. Para facilitar ese camino de ida y vuelta, entre el mundo personal e intelectual del alumno y lo que el texto le plantea, es fundamental escoger textos con los que el alumno pueda identificarse en algún aspecto, a los que pueda aproximarse desde su conocimiento del mundo y su realidad personal y además, es esencial antes plantear actividades de prelectura. Éstas pueden ser tanto una preparación previa de aspectos léxicos o lingüísticos como una activación del conocimiento previo del alumno o una aproximación afectiva al texto.

La cuestión de la importancia del alumno, de tener en cuenta a éste como punto de partida, también se refleja en un principio presente en la mayoría de los autores y fundamental en los enfoques comunicativos de enseñanza de la lengua, que es la necesidad de que el aprendizaje se produzca en un contexto significativo. Esto, por lo que se refiere a la lectura, presupone contextualizar el texto de forma significativa para el alumno, es decir, que la lectura del texto tenga sentido dentro de sus necesidades o expectativas. Dicho de otro modo, leer tiene que aportar algo, debe crearse la necesidad o el deseo de leer, debe haber algún eslabón que conecte el mundo personal del alumno, sus conocimientos del mundo, con el texto. Y para ello, las actividades de pre-lectura pueden ser también una forma de establecer la motivación o el estímulo antes de iniciar la lectura.

El entrenamiento en determinadas estrategias de lectura también es importante, entre ellas hay que destacar las de inferencia o predicción, pues el buen lector será aquel con recursos suficientes para moverse con soltura por el texto, anticipando ideas, produciendo hipótesis interpretativas, buscando en él datos concretos, diferenciando ideas principales de otras secundarias, etc. Y en todo ello, la función del profesor es fundamental para guiar al alumno en ese proceso, para orientarle y acostumbrarle a dialogar con el texto, para garantizar, en última instancia, que lea, que participe activamente en la experiencia.

Hay que abordar también la cuestión de la textualidad: considerar el texto en su totalidad y analizar o hacer explícitos los mecanismos de cohesión y coherencia, pues como deja bien claro la Lingüística Textual el texto es una unidad de comunicación y su significado no se da por la suma de sus partes o de sus oraciones.

La teoría transaccional de Louise Rosenblatt y en concreto, su hermoso libro *La literatura como exploración*, ha sido enormemente inspirador para nuestro trabajo. A él se debe el perfil final que ha adoptado este estudio y el espíritu con que se han enfocado las actividades propuestas en el apartado práctico. Su “hallazgo” fue todo un descubrimiento personal. Si bien desde un primer momento yo ya había descartado el enfoque historicista más habitual en la enseñanza académica de la literatura y me proponía seleccionar los textos para las actividades didácticas desde un punto de vista temático intentando mostrar al alumno cómo la literatura expresa básicamente una serie de cuestiones relacionadas con los grandes temas del pensamiento y el sentimiento humanos, fue el libro de Luise Rosenblatt el que me hizo tomar una conciencia clara de la importancia de crear ese ámbito de aproximación emocional y afectiva entre el alumno y el texto literario. La idea de partir de determinados temas, cobró fuerza y firmeza y el objetivo de poner en primer plano el lado ético y humano de la literatura adquirió un mayor protagonismo. Es como si de algún modo, hubiese encontrado en sus ideas una voz y un sistema de pensamiento, una “ideología” pedagógica con la cual me identifiqué plenamente y que tiene un enorme sentido en el contexto social y cultural en el que yo trabajo.

Algunos de los principios que esta autora propone para la clase de literatura coinciden en gran parte con los planteamientos de Smith y de la teoría interactiva, sin embargo, adquieren un especial sentido aplicados a la enseñanza de la literatura. La importancia que tiene en Rosenblatt el mundo personal del alumno, su experiencia de vida, conlleva una actitud nueva en el profesor: partir del alumno y no de los conocimientos que *a priori* quiere

transmitirle. El conocimiento del mundo personal de los alumnos, su mundo afectivo, su experiencia de vida, debe ser el punto de partida para seleccionar textos adecuados y para facilitar en las actividades propuestas el diálogo entre el lector y el texto. Es decir, se trata de relacionar lo ya sabido o conocido por el lector con lo nuevo, tal como planteaba Smith, sólo que nuestra autora pone especial hincapié en la experiencia vital, lo afectivo y emocional, pues la lectura literaria moviliza en primer término mecanismos afectivos. Considerar en primera instancia la comprensión del texto literario como un proceso más afectivo y emocional que racional, es fundamental en nuestro trabajo. A este enfoque responden algunas tareas de pre-lectura propuestas en las actividades y sobre todo, atendiendo a este criterio han sido seleccionados temas y textos en la programación.

Por otra parte, y para garantizar una conexión más eficaz entre el mundo del alumno y el texto, será necesario también reforzar sus conocimientos previos relativos a la cultura literaria y las ciencias humanas y sociales, pues sin ellos, la posibilidad de hacer una lectura adecuada y madura de muchos textos es muy difícil. Por eso, nuestras actividades intentan abarcar, no sólo diferentes temas de interés humano universal con los cuales el alumno podrá conectar emocionalmente, sino que proponen también algunos contenidos relativos a la historia del arte o la literatura y al contexto socio-cultural de algunas épocas.

El papel del profesor, a través de este abordaje, no debe ser el de transmisor de conocimientos académicos, ni el del que aporta la interpretación adecuada o correcta de los textos, sino un guía o intermediario de ese diálogo entre el estudiante y el texto. Y ha de ser el diálogo, la discusión abierta, el método principal de trabajo en la clase de literatura. Por eso, nuestra propuesta didáctica intenta en las actividades propiciar que el estudiante se exprese, comparta en un primer momento con compañeros y profesor su lectura de un texto, que siempre es, en principio, afectiva, emocional.

Para finalizar, un aspecto verdaderamente relevante en la visión que tiene Rosenblatt sobre la literatura y que ha tenido una importancia sustancial en nuestro trabajo, es el de la literatura como instrumento de formación de valores éticos y de educación de seres humanos libres y plenos dentro de una sociedad democrática. Este aspecto, ha quedado ampliamente reforzado en nuestro estudio con las aportaciones de otros autores como López Quintás o Antônio Cândido, ambos pensadores de importancia reconocida en España y Brasil respectivamente, que insisten en la trascendencia que tiene la literatura para la educación, pues

es una de las formas fundamentales de culturización y de transmisión de valores y actitudes, e incluso un derecho humano básico, esencial para el progreso. El interés por potenciar este lado ético ha determinado textos, temas y actividades en nuestra propuesta, muchos de los cuales tienen como objetivo fundamental abrir el mundo personal del alumno a una toma de conciencia más crítica y profunda sobre cuestiones esenciales de la condición humana.

Estos principios y consideraciones sobre la didáctica de la lectura fueron nuestro punto de partida cuando iniciamos la elaboración de los materiales que componen nuestra propuesta didáctica, que es un intento de aplicación de todos ellos. Desde la selección de los textos, pasando por la estructuración de las actividades –siempre con apartados dedicados a la prelectura y la postlectura– y la forma de abordar, de comentar y trabajar los textos, todas las fases de la elaboración de cada unidad didáctica han estado guiadas por el deseo de fomentar, hacer explícita, la interacción entre el alumno y el texto, proponer el texto como un contexto comunicativo y potenciar esta comunicación mediante el uso de estrategias favorecedoras de la eficacia lectora, y también, como ya ha quedado dicho, por la voluntad de llevar a un primer plano, dentro de ese proceso, el mundo del receptor, el horizonte de expectativas del lector y su forma de recibir el texto, y más concretamente su reacción afectiva al texto.

Por otra parte, las características específicas de cada actividad, de las tareas planteadas para la lectura de cada texto, deben mucho a los modelos prácticos aportados por autores como Françoise Grellet, Duff y Maley y Collie y Slater. Los trabajos de todos ellos han supuesto un modelo e inspiración para sacar partido a los textos y proponer formas de trabajar bien diferenciadas de los modelos tradicionales de cuestionarios de pregunta-respuesta sobre un texto o del comentario estilístico, más propio del estudio filológico y descartado desde el principio de nuestro planteamiento. Gracias a ellos, el perfil que debían tener las actividades para ser de carácter comunicativo y no filológico, para ser apropiadas al tipo de trabajo que queríamos hacer con nuestros estudiantes, fue conformándose. El resto, como ya comentamos en apartados anteriores, procede del propio texto y de la lectura que, desde mi experiencia docente y creatividad personal, he hecho yo de él. Es decir, echando mano aquí también de las teorías sobre recepción, viendo desde otra perspectiva el diálogo establecido entre un texto y un lector, diremos que los materiales elaborados por el profesor a partir de un texto son en parte también fruto de sus circunstancias personales, biográficas, culturales e históricas, pues, al fin y al cabo, el texto que llegará a manos de los alumnos ha sido leído y escogido por el

profesor-lector. La selección de un texto determinado y su lectura personal del mismo, la recepción que hace de él, junto con el horizonte de expectativas que como profesor tiene respecto al texto, y en concreto respecto a las posibilidades que ofrece para los objetivos didácticos que orientan su trabajo, y su propio mundo afectivo e intelectual condicionan el resultado de la propuesta. La forma definitiva del material elaborado por cada profesor es de algún modo también una lectura propia del texto, una forma de presentárselo a los alumnos que debe condicionar u orientar en parte el diálogo que éstos van a establecer con él. Con ello queremos decir que los materiales que proponemos no son sólo una aplicación de los principios y fundamentos teóricos expuestos en nuestro trabajo, sino también el producto o resultado de un diálogo, una transacción, entre los textos y el profesor, en este caso, yo misma. Son la aplicación de unas teorías y también una visión propia, una lectura determinada y personal de los textos, un intento de aplicar a través de ellos algo de mi propia visión y por supuesto de mi forma de enseñar.

Para acabar, diremos que esta síntesis, que pretende de algún modo resumir las principales aportaciones que el estudio teórico de nuestro tema ha traído a la propuesta didáctica y explicar su elaboración, muestra a nuestro parecer de un modo muy claro cómo lo que en un principio era un intento de proponer estrategias de lectura en general para el trabajo con textos literarios y así de algún modo contribuir al desarrollo de la competencia lectora de los alumnos desde el ámbito de la clase de literatura, se fue convirtiendo poco a poco en una programación orientada principalmente a defender un abordaje afectivo y ético de la literatura, un replanteamiento de la didáctica de la literatura cambiando la perspectiva, el punto de vista. En vez de enseñar historia de la literatura y teoría literaria aplicada a los textos haciendo hincapié en unos conocimientos que el alumno debe aprender, aproximar emocionalmente el texto a los estudiantes, a su realidad personal y social y convertir la clase en un diálogo donde lo que se lee, comenta y discute sean básicamente cuestiones fundamentales de la ética y el pensamiento humanos. Eso no significa que no se trabajen las estrategias de lectura o cuestiones léxicas o lingüísticas, sino que uno de los objetivos generales del curso es la vivencia de la lectura literaria como una experiencia vital, trascendente y transformadora, que ayude al alumno a su maduración y enriquecimiento personal y abra sus ojos al mundo y al ser humano en toda su profundidad.

Finalmente, no queremos dejar de exponer a modo de conclusión una idea que ha surgido con enorme claridad al final de todo este proceso. Si bien nuestro trabajo es una propuesta pensada como una programación alternativa de la Literatura Española tal como se enseña en algunas facultades brasileñas, los materiales resultantes son perfectamente aplicables a otros contextos, principalmente a las clases de E/LE para adultos o para estudiantes de las escuelas de secundaria, ámbito este, que tras la aprobación en Brasil de la ley de obligatoriedad del español en las escuelas, va a necesitar de una gran inversión en recursos humanos –profesores– y didácticos –materiales y propuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos. Nuestra propuesta son actividades de carácter comunicativo; que integran en la práctica lingüística varias competencias además de la comprensión lectora, principalmente la oral y la escrita; que proponen textos con una temática amplia de interés humano; que plantean diversas formas de aproximación al texto, su forma y significados; y que por tanto suponen un abanico de posibilidades de aplicación del texto literario a la clase de E/LE, perfectamente aprovechable por profesores que trabajen en contextos diferentes al universitario tanto en Brasil como en otras realidades. Por ello, aunque este trabajo surgió en principio como una programación que pretendía ser aplicable a un contexto concreto, ahora, y a la luz de todo lo aprendido en el proceso y del resultado del mismo, queda clara para nosotros la utilidad y oportunidad de los materiales resultantes en contextos y realidades diversas.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- ADAM, J-M. y LORDA, C.U., 1999. *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel Lingüística
- AEBERSOLD, J.A. & FIELD, M.L., 1997. *From reader to reading teaching*, Cambridge, Cambridge University Press
- AGUIAR E SILVA, V.M. 1972. *Teoría de la literatura*, Madrid, Gredos
- AUSTIN, J., 1981. *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona, Paidós,
- AVENTÍN FONTANA, A. 2005 “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario.” [En línea] *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid. Documento disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html> [Consulta: 27 septiembre 2005]
- BALLESTER BIELSA, M.P., 2000. “Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo”, en *La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Caravela, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.
- BEAUGRANDE de, R.A. y DRESSLER, W.U. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel Lingüística
- BONILLA, S. 1999. “Estudio Preliminar” en ADAM, J-M. y LORDA, C-U., *Lingüística de los textos narrativos*, Barcelona, Ariel Lingüística
- CÂNDIDO, A. 1995 *Vários escritos*, São Paulo, Duas Cidades
- CARNEY, T.H. 1992. *Enseñanza de la comprensión lectora*, Madrid, Morata,
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. 1994. *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó
- CHOMSKY, N. 1971. *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral. (Language and Mind, 1968)
- Clave. Diccionario de Uso del Español Actual*. 1997, Madrid, SM
- COLLIE, J. & SLATER, S. 1987. *Literature in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press
- CODINA, V. y USÓ, J.E., 2000 “Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión lectora de textos académicos” en MUÑOZ, C. (ed), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel

- DUBOIS, M.E., 2003 “La lectura y los valores en el pensamiento de Louise Rosenblatt”, [En línea] Ediciones del Sur. Documento disponible en http://www.edicionesdelsur.com/padres_art_20.htm [Consulta: 12 marzo 2005]
- DUBOIS, M.E. 2002 Prólogo a ROSENBLATT, L., *La literatura como exploración*, México, FCE
- DUFF, A. & MALEY, A. 1990. *Literature*, Oxford,. Oxford University Press
- EGUINOVA, A.E., “El lector alumno y los textos literarios”, [En línea]Documento disponible en http://www.uv.mx/iie/coleccion/N_34/el_lector_alumno.htm [Consulta 27 septiembre 2005]
- ESCANDELL VIDAL, M.V. 1999. *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Ariel Lingüística
- GIOVANNINI, A., et al., 1996. *Profesor en acción 3. Destrezas*, Madrid, Edelsa
- GRELLET, F. 1981. *Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press
- ISER, W. 1987. *El acto de leer*, Madrid, Taurus
- JAUSS, H. 1992. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*, Madrid, Taurus
- LINDSTROMBERG, S. (ed), 1997. *110 Actividades para la clase de idiomas*, Cambridge, Cambridge University Press
- LINEROS QUINTERO, R., “Aportaciones teóricas de la Lingüística Textual a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera”, [En línea] II Congreso Nacional sobre Metodología y Didáctica del Español como L2, Universidad de Cádiz, 1998. Documento disponible en www.contraclave.org/espanolex/Cadiz98.pdf [Consulta 29 abril 2005]
- LÓPEZ QUINTÁS, A., “El análisis literario y su papel formativo”, [En línea] Documento disponible en <http://www.hottopos.com/convenit/lq1.htm> [Consulta: 25 marzo 2005]
- MENDOZA FILLOLA, A. 1998. “El proceso de recepción lectora”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Universidad de Barcelona
- MENDOZA FILLOLA, A. 1998. *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*, Barcelona, Octaedro
- MINSKY, M.. 1975. "A Framework for Representating Knowledge," en *The Psychology of Computer Vision*, Winston, P., (ed), pp. 211-277, McGraw-Hill, New Yook NY
- Melhoramentos. Minidicionário da Língua Portuguesa*, 1992, São Paulo, Melhoramentos

- MIÑANO LÓPEZ, J. 2000. “Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE”, en *La comprensión lectora en el aula de E/LE*, Caravela, Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.
- MUÑOZ, C. (ed), 2000. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel Lingüística
- NARANJO, M., (1998), *La poesía como instrumento didáctico en el aula de E/LE*, Madrid, Edinumen
- NUNAN, D. 1996. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Madrid, Cambridge University Press
- PENNAC, D. 1993. *Como una novela*, Barcelona, Anagrama
- PERISSÉ, G., 2004. *Filosofía, Literatura, Ética. Una propuesta pedagógica*, São Paulo, Manole
- QUINTANA, H.E., “La enseñanza de la comprensión lectora” [En línea] Documento disponible en http://coqui.lce.org/hquintan/Comprension_lectora.html [Consulta: 2 febrero 2005]
- ROSENBLATT, L. 2002. *La literatura como exploración*, México, FCE
- SCHANK, R. & ABELSON, R. 1987. *Guiones, Planes, Metas y Entendimiento*. Barcelona. Paidós.
- SMITH, F. 1983. *Comprensión de la lectura*, México, Trillas
- SOLÉ, I. 1992. *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó
- SOLÉ, I., “De la lectura al aprendizaje”, [En línea] Documento disponible en <http://runapacha.iespana.es/runapacha/paginas/9lengua/pdf/lengua001.pdf> [Consulta: 5 noviembre 2004]
- STEINER, G. 2000. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*, Barcelona, Gedisa Editorial
- URRUTIA, M., 2004 . “Script, un modelo cognitivo del lenguaje” [En línea] *Revista Signos* (on line), no. 55, Valparaíso. Documento disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342004005500005&script=sci_arttext&tlng=es [Consulta: 25 febrero 2005]
- WILLIAMS, M. & BURDEN, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press

Textos seleccionados

- ALBERTI, R. 1977 *Antología poética*, Buenos Aires, Losada
- BAROJA, P. 1967 (1988) *El árbol de la ciencia*, Madrid, Alianza Editorial
- BÉCQUER, G.A. 1970. *Antología*, Madrid, Biblioteca Básica Salvat
- GARCÍA LORCA, F. 1982. *Antología poética*, Barcelona, Ediciones Orbis
- GARCILASO DE LA VEGA. 1981. *Poesía castellana completa*, Madrid, Cátedra
- GIGLIO, S. Y OLIVATO, L., (ed), *Cuentos españoles contemporáneos*, Buenos Aires, Ediciones Colihue
- GIL DE BIEDMA, J. 1980. *Los poetas. Gil de Biedma*, Madrid
- GONZÁLEZ, A. 1989. *Los poetas. Ángel González*, Madrid, Júcar
- ESPRONCEDA, J. 1987. *El diablo mundo. Poesía. El estudiante de Salamanca*, Madrid, Alianza Editorial
- JIMÉNEZ, J.R. 1980. *Segunda Antología Poética*, Madrid, Espasa-Calpe
- LAFORET, C. 2004 *Nada*, Barcelona, Comunicación & Publicaciones S.A.
- MANRIQUE, J. 1982 *Poesía*, Madrid, Cátedra
- MATUTE, A.M., “El niño al que se le murió un amigo” en CAÑETE et al. 1995. *Alambor. Lengua Castellana*, Barcelona, Castellnou, p.17
- MILLÁS. J.J. 1997. *Cuentos a la intemperie*, Madrid, Acento Editorial
- OTERO, B. 1987. *Poemas de amor*, Barcelona, Lumen
- QUEVEDO, F. 1982. *Poemas escogidos*, Madrid, Castalia
- SALINAS, P. 1986. *La voz a ti debida. Razón de amor*, Madrid, Castalia

ANEJO I

ACTIVIDADES DIDÁCTICAS

1

TEMA: **El hombre.** Su evolución. Su existencia

TEXTO: Jorge Campos / Ángel González

TEMPORIZACIÓN: dos o tres sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Tomar conciencia sobre la importancia de la filosofía y la ciencia para entender al ser humano
- Reflexionar y discutir sobre cómo explican las ciencias humanas el origen del hombre y su psicología y comportamiento.
- Organizar las partes del poema atendiendo a la cohesión interna del texto
- Discutir con los compañeros sobre el contenido del poema
- Identificar la idea principal
- Observar adjetivos y expresiones para identificar el punto de vista del poeta

I – PRE-LECTURA

1.¿Qué es el hombre? ¿cómo ha evolucionado la especie humana? ¿qué somos cada uno de nosotros ¿por qué somos cómo somos?¿nos conforma la cultura, la familia, la genética....? Abrir la clase planteando estas cuestiones para incentivar una breve charla. Podría ponerse alguna de estas preguntas en la pizarra en cartulinas grandes y evaluar lo que los alumnos saben o piensan al respecto.

2. Se divide la clase en grupos entre los que se reparten los dos bloques de palabras para investigar (ver anexo 1). Deben buscar información sobre esos conceptos. Cada grupo expondrá al resto de la clase el resultado de su búsqueda. Se puede recomendar: <http://www.mundofree.com/origenes/evolucion/arbolhominidos.html>

3.- Se reparte a todos los alumnos una parte de la entrevista a Juan Luis Arsuaga, paleoantropólogo español, publicada en *El País Semanal*, del 3 de agosto de 2003.(ver anexo 1). Se lee y se discuten los conceptos más importantes con toda la clase.

II LECTURA

1.- Se reparte a cada grupo el cuento “Futuro” (anexo 1), de Jorge Campos y se pide a los alumnos que lo lean y después discutan con sus compañeros los siguientes puntos:

- ¿Quién es el narrador?
- ¿Qué está mirando?
- ¿Qué piensa de lo que ve?
- ¿Por qué lo piensa?
- ¿Qué ideas sobre la sociedad y el progreso humanos refleja este cuento?

•¿Qué relación tiene este cuento con lo que cuenta Arsuega en la entrevista?

2.- Se pone en común y se hace un pequeño debate relacionando el cuento con la información obtenida en las actividades de prelectura.

3. Se explica a los alumnos que vamos a leer un poema que tiene cierta relación con los temas tratados. Se les presenta el poema de Ángel González (anexo 1) en fragmentos desordenados que tienen que ordenar. La puesta en común y discusión del orden correcto del texto deberá estar coordinada de cerca por el profesor para que los alumnos presten especial atención a los mecanismos de cohesión.

4.- Se les entrega el poema completo y se les pide que lo lean y se pongan de acuerdo sobre:

- qué idea o concepto sobre el hombre plantea
- cuál es el punto de vista del autor sobre el tema (deberán escoger los adjetivos que consideren adecuados entre la lista que se presenta en el material de alumno y justificar su respuesta).

III – POST-LECTURA

1.- Se puede cerrar la actividad con una encuesta sobre el texto que les ha gustado más y por qué.

2.- Se puede sugerir que vean la película *2001 Odisea en el espacio*, de Kubrick.

IV - EVALUACIÓN

1.- Para el cuento, se puede pedir que elaboren una descripción esquemática del escenario y los movimientos de los personajes como si fuera la acotación para la escenografía de una obra de teatro.

2.- Se puede pedir a los estudiantes que elaboren una lista de ideas y pensamientos sobre el ser humano que han extraído de la lectura de ambos textos.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 1*

TEMA: El tiempo

TEXTO: Sonetos de Garcilaso de la Vega y Góngora.

TEMPORIZACIÓN: Una o dos sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Tomar conciencia y reflexionar sobre la fugacidad de la belleza
- Conocer el tópico clásico “Carpe Diem”
- Reconocer la estructura de los poemas y sus partes
- Identificar la descripción de la mujer y rehacerla con palabras propias
- Identificar la advertencia o consejo sobre el paso del tiempo
- Comparar las ideas del poema con las ideas contemporáneas sobre belleza y juventud

SECUENCIA DIDÁCTICA**I – PRE-LECTURA**

1. Se propone a los alumnos una reflexión sobre la belleza física y la juventud. Deben elaborar por parejas una descripción de la belleza femenina ideal siguiendo el canon de belleza contemporáneo. Se pone en común y se incentiva una pequeña reflexión sobre esos conceptos. ¿Son importantes belleza y juventud? ¿Por qué?.
2. Se escribe en la pizarra CARPE DIEM y se pregunta si saben qué significa. Después de evaluar si poseen ese conocimiento previo se pone en la pizarra una transparencia con su definición y se aprovecha para comentarla con ellos y contextualizar conceptos como Clasicismo, Humanismo y Barroco.

II- LECTURA

- 1.- Se reparten los dos poemas y se pide a los alumnos que los lean y observen su estructura prestando atención a las palabras marcadas en negrita. Deben señalar las partes de cada texto identificando la descripción de la mujer y el consejo. Una vez observadas las partes, deben ponerse de acuerdo con su compañero sobre su contenido e intentar resumirlo en un pequeño texto en prosa y con un lenguaje corriente, pero respetando la estructura que se ofrecen en el material para el alumno (ver anexo 2)
- 2.- Después deben comentar cuál es más complicado de los y cuál es más pesimista. Esta parte del análisis de los poemas se puede hacer en conjunto con todo el grupo, hay que incentivar a que los alumnos argumenten y justifiquen sus clasificaciones.

III- POST-LECTURA

1. Explicar a los alumnos los conceptos de Edad Media, Renacimiento y Barroco. Es posible que tengan ya ciertas nociones a través de lo que han estudiado en Literatura portuguesa o en Historia, se debe proponer una lluvia de ideas y a partir de ella explicar de un modo general estos periodos artísticos.
2. Mostrarles pintura de los tres períodos y sobre figuras humanas femeninas para que vean cómo ha evolucionado el concepto de belleza a lo largo de los tiempos.

IV- EVALUACIÓN:

- 1.- A partir de una fotografía de una modelo o actriz actual proponerles que le escriban una carta con la estructura argumentativa del Carpe Diem. Deben advertirle de lo pasajero de la belleza, pero en prosa.

MATERIAL PARA EL ALUMNO – Ver *Anexo II, no. 2*

TEMA: El tiempo, la muerte

TEXTOS: Quevedo / Gil de Biedma

TEMPORIZACIÓN: Dos sesiones de dos horas cada una

OBJETIVOS:

- Conocer la estética y el pensamiento barrocos
- Profundizar en la visión barroca de la vida y el tiempo
- Descifrar el vocabulario y la sintaxis del soneto de Quevedo
- Interpretar el sentido de cada estrofa del poema leído
- Rescribir las ideas que se expresan en el soneto con un lenguaje corriente
- Defender la interpretación del texto que ha realizado
- Comparar dos textos y ver sus coincidencias temáticas
- Tomar conciencia de la permanencia de ciertos temas en la literatura de todos los tiempos
- Expresar en un debate puntos de vista contrarios al pesimismo de Quevedo y Gil de Biedma

SECUENCIA DIDÁCTICA:

I – PRE-LECTURA

1.- Promover una lluvia de ideas entorno al concepto de Barroco. Reunir en la pizarra características generales ya conocidas por los alumnos sobre este movimiento artístico. Separar las nociones o rasgos estéticos o formales del pensamiento o las ideas. Puede ayudar a que estén más preparados, entregar el día antes un texto sobre el Barroco extraído de un manual de literatura.

2.- El profesor proyecta en transparencia una serie de enunciados que expresan ideas presentes en la cultura y el arte del barroco. Se reparte a cada grupo un papel: la vida, el hombre, la realidad, el tiempo, la muerte, el amor..... Cada grupo preparará una especie de dramatización donde cada alumno represente o defina a su personaje diciendo una frase. Por ejemplo, la vida dice: “Soy un caos, algo inconsistente, que no se puede atrapar y que nadie comprende” etc.

II – LECTURA

1.- Se divide a los alumnos en grupos entre los que se reparte las tres partes del soneto de Quevedo (ver anexo 3) eliminando los dos últimos versos, donde está la conclusión. Cada grupo tendrá una parte sólo. Si la clase es muy numerosa habrá grupos que tendrán la misma estrofa, esto puede ser interesante pues dará lugar a discusión y argumentación para defender las diferentes interpretaciones. Se pide a cada grupo que lea su parte, busque las palabras desconocidas e intente ordenar los hipérbatos del texto e interpretar las metáforas. Una vez “descifrado” el contenido deben reescribir lo que dice el poeta con palabras corrientes, de forma sencilla y clara.

2.- Para ponerlo en común, un portavoz de cada grupo representará al poeta que habla en primera persona y dice de forma, ahora no poética, sino normal, lo que hizo. Primero hablará el grupo que tenga la estrofa 1, después el que tenga la 2 y así sucesivamente....

3.- Una vez hecho esto, y después de comentar un poco con todos los alumnos qué tipo de experiencia de la realidad explica el poeta, el profesor les estimula a que intenten adivinar qué conclusión sobre la realidad o la vida expresará el poeta en los versos que faltan. Después, escribe o proyecta en transparencia los últimos dos versos.

4.- Por último, se entrega el texto entero y se hace una última lectura en voz alta.

5.- Se puede ampliar la actividad entregando a todos los grupos ahora un poema moderno de Gil de Biedma y pidiéndoles que descubran qué puntos en común tiene con el texto de Quevedo.

III – POST-LECTURA

1.- Proponer un debate donde los alumnos se dividirán en dos bloques: unos apoyarán la idea de Gil de Biedma “morir es el único argumento de la obra” y otros rebatirán ese punto de vista sobre la vida, presentándola desde otros enfoques.

IV- EVALUACIÓN

1.- Como esta actividad está muy pautada, y no es posible que avance sin que se realicen correctamente cada una de las partes, el profesor irá anotando y observando el desempeño de los alumnos en cada grupo durante cada una de las fases. El debate final también puede servir como evaluación final.

2.- Una cosa interesante sería grabar el debate y dedicar una clase a observar las dificultades o errores en la realización oral de los alumnos.

MATERIAL PARA EL AUMNO: *ver AnejoII, n. 3*

TEMA: La muerte

TEXTO: *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique

TEMPORIZACIÓN: Dos sesiones de 2 horas cada una

OBJETIVOS:

- Expresar las ideas propias sobre conceptos como VIDA/ MUERTE/ TIEMPO.
- Tomar conciencia de las diferentes interpretaciones que sobre la vida y la muerte tienen las distintas religiones y culturas.
- Contrastar la visión cristiana de la existencia con la laica.
- Conocer la visión medieval del mundo y de la vida (Feudalismo y Teocentrismo)
- Interpretar el sentido de algunas estrofas de las *Coplas* de J. Manrique.
- Conocer y apreciar el sentido del tópico clásico del *Ubi Sunt?*
- Extraer el sentido general o idea principal de cada copla después de la lectura.
- Escribir un comentario de las Coplas contextualizando el tema en la época en que fueron escritas.
- Definir por escrito un punto de vista personal sobre el tema.

SECUENCIA DIDÁCTICA:**I – PRE-LECTURA**

1.- El profesor en la pizarra tres palabras con mayúscula: VIDA, TIEMPO, MUERTE. Pide a los alumnos que piensen en esos conceptos y anoten algo, algunas frases reflejando sus pensamientos, ideas, sentimientos al respecto.

2.- Después les pide que se reúnan en parejas y comenten las ideas que han escrito. Qué concepto tienen de la existencia. Les pide que busquen juntos algunas buenas metáforas para describir la vida. Antes de empezar puede ponerse una transparencia donde se ve una estación de tren preguntándoles si el tren podría ser metáfora de la vida. Se les da un tiempo para que piensen. También pueden ponerse varias fotos diversas de cosas como un río, una vela, una nube, un reloj, un coche, una pelota.... entre las cuales algunas pueden darles ideas para las metáforas y otras no.

3.- Se pone en común lo que han pensando y se abre una discusión sobre las ideas que tenemos en nuestra cultura sobre la vida y la muerte. Se intenta hacer explícitas las formas de entender la vida y la muerte de las distintas culturas y religiones: el Cristianismo, algunas religiones orientales como el Budismo, el Ateísmo, la moderna sociedad de consumo.

4.- Al final, se les propone buscar en el diccionario la palabra Teocentrismo y a partir de esa definición se les explica un poco la visión medieval de la existencia, anunciándoles que vamos a trabajar un texto que refleja la visión que se tenía en la Edad Media de la vida y la muerte.

II - LECTURA

1.- La primera lectura del texto se realiza oyendo la versión de Paco Ibáñez las *Coplas*. Antes se dice el autor y la época en que fue escrito. Leer y oír a Paco Ibáñez funciona como vistazo general del texto.

2.- Vistazo (Skimming) Se pide a los alumnos la primera impresión sobre el texto:

- ¿cuál te parece el contenido esencial de todas las coplas?
- pon un título que creas adecuado

3.- Lectura atenta (Scanning). Se les pide a los alumnos que respondan a algunas cuestiones concretas leyendo con más atención el texto. Deberán identificar las principales metáforas que ofrece el texto sobre la vida y la muerte y buscar determinada información sobre el padre y su muerte.

4.- Aquí se intenta ya ir definiendo las ideas o temas principales de las coplas. Se pide a los alumnos que pongan un título a cada estrofa reflejando la idea principal que se trata en ella.

Esta fase lleva bastante tiempo pues los alumnos tienen dificultades para entender con más detalle cada estrofa. Aquí el profesor intenta promover la deducción del significado de algunas palabras que no conocen. Al comentar ya todos juntos los títulos que han escrito y el contenido de cada estrofa, también se detendrá a explicarles el tópico del *Ubi Sunt?*.

III – POST-LECTURA

1.- Se puede dedicar después un tiempo a ver imágenes de diferentes representaciones de la muerte en el folclore o en la historia del arte: danzas de la muerte, día de los difuntos, etc.

IV- EVALUACIÓN

1.- Se les pide que en casa redacten un pequeño comentario sobre las *Coplas* siguiendo la siguiente estructura:

- presentación del texto
- principales ideas sobre la vida y la muerte
- rasgos medievales
- ideas personales sobre el tema.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II. n. 4*

TEMA: La muerte

TEXTO: “ Yo no volveré”, de Juan Ramón Jiménez

TEMPORIZACIÓN: una sesión de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Expresar pensamientos e ideas a partir del estímulo de la música y la palabra
- Poner por escrito pensamientos personales
- Oír y percibir de forma general tema y sentimiento de un poema
- Leer un poema y discutir su sentido con los compañeros
- Relacionar los tiempos verbales con el significado del texto
- Percibir el contraste entre afirmación y negación
- Trasladar a palabras comunes el pensamiento a partir del cual se genera el poema.
- Reflexionar sobre la impermanencia del yo individual y sobre la muerte.

SECUENCIA DIDÁCTICA

I – PRE-LECTURA

1.- Realizar con los alumnos una fantasía guiada. Se pone una música de fondo, un concierto para piano de Chopin (escoger una especialmente melancólica) y se les conduce poco a poco a una situación definida por las palabras *yo, pensativo / la noche / la luna solitaria / la ventana abierta / la brisa fresca / un piano*. El profesor va describiendo la situación con una voz suave y lenta y les pide que con los ojos cerrados imaginen algún pensamiento. ¿Qué sienten? ¿Qué están pensando? Después de unos minutos de música y meditación con los ojos cerrados se les pide que escriban algo, frases, imágenes, lo que quieran, puede ser un pequeño poema improvisado. Es importante leer algunas muestras y comentar las distintas visiones o interpretaciones a partir de la misma situación

2.- Se lee lo que han escrito y se comenta con ellos lo que han sentido y a partir de eso se les explica que con esos elementos Juan Ramón Jiménez, el poeta que vamos a leer, escribió un poema.

II – LECTURA

1.- Gravar el poema en una cinta o bien leerlo en voz alta una vez o dos, antes de leer el texto. Pedir a los alumnos que expresen lo que lo que les sugiere, qué sensación o sentimiento o imagen...

2.- Entregar el texto escrito y dejar a los alumnos que discutan en grupos o parejas su interpretación. Llamar la atención sobre el hecho de que los verbos están todos en futuro: ¿por qué?.

3.- Después de dejar un tiempo para la discusión y definición de la interpretación de cada grupo, se pone en común y discute. Si hay divergencias se debe intentar que los alumnos las resuelvan volviendo al texto y justificando con lógica su postura. El profesor al final, puede intervenir ayudándoles a observar la lógica del texto y descartando las interpretaciones inadmisibles o incoherentes. Si los alumnos no lo han comentado, puede llamar la atención sobre la presencia de una serie de oraciones negativas y en cambio otras afirmativas, ¿qué significa este contraste? Puede también proponerles que hagan una lectura más atenta e intenten completar el cuadro siguiente con las ideas que respecto a esos dos conceptos se expresan en futuro en el poema (ver *anexo 5*)

4.- Se comenta en conjunto si les ha gustado más o menos el poema y se propone buscar una frase que defina la idea principal o el tema.

III – POST-LECTURA

1.- Esta actividad puede servir de evaluación de la comprensión del texto: los alumnos deben escribir un diálogo entre el poeta y un amigo donde el poeta le cuenta lo que hizo la noche anterior y lo que pensó, transformando las ideas y sensaciones poéticas a un lenguaje común.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 5*

TEMA: La infancia

TEXTO: “El niño al que se le murió un amigo”, de Ana María Matute

TEMPORIZACIÓN: dos sesiones de 90 minutos.

OBJETIVOS:

- Recordar la visión del mundo durante la infancia
- Tomar conciencia de los acontecimientos que definen el paso de la infancia a la madurez o la vida adulta.
- Reflexionar sobre la muerte.
- Organizar fragmentos de un texto desde el punto de vista de la cohesión.
- Observar la importancia de los marcadores textuales para cohesionar un texto.
- Aislar la secuencia de acontecimientos que componen un relato.
- Diferenciar en la narración el estilo directo, indirecto e indirecto libre.
- Deducir ideas generales o abstractas a partir del desenlace del cuento.
- Extraer el tema o los temas planteados a partir de un argumento concreto.
- Defender y argumentar las propias ideas

SECUENCIA DIDÁCTICA:**I – PRE-LECTURA**

1.- Escribir en la pizarra las palabras MUERTE e INFANCIA. Preguntarles lo que les sugieren ambas (lluvia de ideas). Pedirles que piensen después en cuando eran pequeños y lo que pensaban de la muerte. ¿Jugaban a matar? ¿se morían? ¿recuerdan la primera vez que tuvieron conciencia verdadera de lo que es morir? ¿cómo fue? ¿recuerdan alguna pérdida de un ser querido cuando eran niños?.

Cómo este es un tema que puede ser muy personal y puede que no todos los alumnos quieran hablar de él, hay que avanzar con tacto....El nivel de confidencias o concreción personal depende del grupo y de cómo reaccione. Sin embargo, por su contenido humano y existencial, merece la pena aproximar el tema a la experiencia del alumno y plantear una reflexión previa antes de abordar el texto.

II – LECTURA

1.- Comentar brevemente con los alumnos el título del cuento y la información sobre su contenido que anticipa. Definir a partir del título el tipo de texto o género literario que nos vamos a encontrar.

2.- Se reparte a los alumnos los fragmentos del texto en pedacitos y se les pide que los monten como un rompecabezas. Es recomendable que lo hagan en parejas para que tengan que discutir y ponerse de acuerdo sobre la mejor solución.

3.- Se pone en común obligando a argumentar y discutir entre ellos las diferencias que puedan aparecer.

4.- Se les facilita entonces el texto completo y se les da un poco de tiempo para que lo lean de nuevo.

5.- En parejas deben elaborar un itinerario anotando uno a uno los hechos que componen el relato e indicando cuándo suceden y dónde. Se les pide también que señalen aparte los momentos en que se explica lo que un personaje dice o piensa (al comentar este punto es interesante aprovechar para explicarles las técnicas narrativas del estilo directo, indirecto e indirecto libre)

6.- Deben discutir el significado del cuento. ¿Qué significa el final? ¿Cómo interpretan la última frase del cuento?

7.- El resultado de este análisis del texto en parejas debe discutirse en conjunto para dar posibilidad a las opiniones contrarias y la discusión

III – POST-LECTURA

1.- Ver el cortometraje “El paraíso perdido”. Tras el visionado los alumnos discuten en grupo sobre los hechos que componen el argumento del corto y sobre las similitudes entre el tema del cuento y el del corto.

IV - EVALUACIÓN:

1.- Los alumnos deben elaborar un texto propio contando los mismos hechos desde el punto de vista de la madre, con narración en primera persona. Respetando los hechos, pueden reducir o ampliar algunos puntos en función del punto de vista.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 6*.

TEMA: La infancia

TEXTO: “Vivir para ver”, de Blas de Otero

TEMPORIZACIÓN: una sesión de 90 minutos.

OBJETIVOS:

- Contar recuerdos de la infancia
- Rememorar sensaciones de la niñez
- Leer un poema en prosa
- Clasificar los recuerdos del poeta por sensaciones
- Discutir sobre los sentimientos expresados en el poema
- Percibir la fuerza expresiva de la anáfora
- Reflexionar sobre la infancia como paraíso perdido y su importancia en la educación sentimental del individuo.
- Producir un texto propio evocando sensaciones perdidas de la infancia.

SECUENCIA DIDÁCTICA:**I – PRE-LECTURA**

1. Previamente se ha pedido a los alumnos que traigan a clase algunos objetos o fotografías asociados a su infancia. En grupos de cuatro deben enseñarse unos a otros sus objetos y explicarse algunos recuerdos o memorias relacionados con ellos.
2. Continuando en grupos, se pone en el proyector una transparencia con una serie de preguntas que deben estimular la conversación:
 - ¿Qué es lo que más te gustaba u odiabas?
 - ¿Qué momento del día era el mejor o el peor?
 - ¿Qué olor relacionas con tu casa, con tu madre?
 - ¿Cuál era tu lugar favorito para esconderte?
 - ¿Qué juegos te gustaban o inventabas?
 - ¿Había palabras que no entendías o que no conseguías pronunciar bien?
 - ¿Qué ocasiones o días especiales te gustaban más o menos?
 - ¿Tenías algún animal o mascota?
 - ¿Qué lugar era el mejor para divertirse o pasar las vacaciones?
 - ¿Qué actividades recuerdas con más placer?
 - ¿Qué comidas eran tus preferidas?
 - ¿Qué cosas te prohibían o eran motivo de castigo?
3. El profesor les pide después que intenten hacer, individualmente, una lista con recuerdos personales de su infancia asociados a imágenes, olores, sabores y sonidos.

II - LECTURA

1.- Se pide a los alumnos, que en parejas elaboren una lista de los recuerdos de infancia que el autor rememora en este poema, clasificándolos en *imágenes/solores/sabores/sonidos*

2.- Discuten en grupos después qué sentimientos del autor están presentes en el texto y después se ponen en común las conclusiones.

III – POST-LECTURA

1.- Se propone a los alumnos intentar elaborar un texto propio recordando sensaciones de la infancia y siguiendo la estructura del texto de Blas de Otero.

2.- Se puede hacer un pequeño debate sobre la importancia de las experiencias infantiles para la formación de la personalidad y del individuo

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n.7.*

TEMA: La naturaleza

TEXTO: *Egloga I* de Garcilaso de la Vega

TEMPORIZACIÓN: dos sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Expresar sentimientos de felicidad y optimismo al describir un paisaje
- Poner adjetivos idealizadores a los elementos de un paisaje imaginado
- Reconocer las características de un paisaje descrito en un poema
- Percibir la relación entre el paisaje y el sentimiento que expresa el poeta
- Identificar la estructura del poema y los elementos que cohesionan las partes
- Conocer las características propias de la égloga
- Conocer la visión idealizada del amor y de la naturaleza propia del Clasicismo renacentista

SECUENCIA DIDÁCTICA:

I – PRE-LECTURA

1.- Se les dice a los alumnos que vamos a imaginar un rincón de la naturaleza, un paisaje concreto, y se coloca en transparencia o en la pizarra una serie de elementos que deben aparecer en él (ver anexo 8). Deben ponerles adjetivos o pequeñas frases descriptivas. Para estimular un poco la sensibilidad e imaginación puede ponerse música clásica apropiada. Una vez completado el pequeño texto, se les explica que deben imaginarlo como escenario de la felicidad y se les pregunta qué sentimiento o experiencia vivirían en él. A partir de esas sensaciones deben escribir un pequeño texto recordando lo felices que fueron allí.

2.- 1.- En la clase anterior se pide a los alumnos que investiguen qué es una ÉGLOGA. Después de haber leído los textos que han escrito se pone en común lo que han averiguado sobre este género literario y el profesor les ayuda a contextualizarlo en el Renacimiento, hablando un poco sobre el idealismo estético del Clasicismo.

II - LECTURA

1.- Se proyecta en una transparencia dos fragmentos de dos estancias de Garcilaso para que observen qué se describe en ellos y qué sensación transmiten. Se intenta comparar la adjetivación que se usa en los textos con la que usaron ellos al imaginar su rincón de la naturaleza.

2.- Después se reparte por escrito entre los alumnos esos textos y se proyecta en transparencia la continuación de ambos. Tienen que leerlos con atención y ponerse

de acuerdo sobre cuál es la segunda parte de cada uno, teniendo en cuenta la sintaxis y algunos elementos destacados en negrita.

3.- Una vez definida la estructura de cada poema y leídos al completo, los alumnos discuten entre sí su contenido: deben definir cuál es el sentimiento del poeta en relación a ese paisaje.

4.- Al final se habla del tópico literario del LOCUS AMOENUS , de sus orígenes clásicos (Horacio) contextualizándolo en el Renacimiento y en el género pastoril.

III-POST-LECTURA

1.- Se puede dedicar un tiempo a ver con los alumnos pintura del Quattrocento, observando los modelos de belleza y los paisajes, llamando la atención respecto a la idealización de la realidad que se produce en ellos.

IV – EVALUACIÓN

1.- Se hace una votación para escoger un rincón natural de su entorno. Una vez definido se divide la clase en dos grupos de manera que unos alumnos deben describirlo de forma realista, sin esconder inconvenientes o defectos, y otros deberán hacer una idealización. El profesor puede ayudarles a tomar conciencia de cómo el epíteto ayuda a idealizar y los detalles cotidianos específicos a ser más realistas. Se puede plantear como un taller y dejar a los alumnos trabajar en pequeños grupos.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 8*.

TEMA: La naturaleza

TEXTO: *Rima LII* de Bécquer

TEMPORIZACIÓN: dos sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Explicar con palabras propias el tipo de paisaje descrito en el poema
- Identificar el sentimiento que transmite.
- Identificar la estructura del poema
- Conocer el tratamiento romántico del paisaje y su relación con el espíritu romántico

SECUENCIA DIDÁCTICA:

I-PRE-LECTURA:

1.- Se pone en la pizarra o en transparencia una serie de palabras que se refieren a la naturaleza y extraídas del poema: olas, playas, espuma, ráfagas de huracán, torbellino, nubes de tempestad, rayo, niebla. Los alumnos se organizan en parejas o pequeños grupos. Deben componer un cuadro en su imaginación con esas palabras y después ponerse de acuerdo con sus compañeros sobre los detalles: lugar, momento del día, época del año, luz, sonidos sensaciones y deben ir completando el cuadro propuesto (ver anexo 9).

2.- Se proyectan imágenes de cuadros de paisajes románticos (mares agitados, etc.) del siglo XIX y se les pide que lean lo que ellos han imaginado y lo comparen con las imágenes pictóricas. El profesor propone a los alumnos que piensen qué sentimientos podrían representarse con esos paisajes.

II- LECTURA

1.- Se entrega el poema a los alumnos que deben leerlo y responder a las tareas propuestas. Es conveniente estimular el trabajo en parejas para que haya una discusión constante del texto.

2.- Se ponen en común todas las respuestas y se les pregunta si les ha gustado el poema y por qué.

III- POST-LECTURA

1.- Se pide a los alumnos que por grupos se documenten sobre el Romanticismo, en qué época surgió este movimiento y qué temas trataba. De forma oral, después, cada grupo explicará al resto de la clase uno de los temas típicos de la literatura romántica.

IV- EVALUACIÓN

1.-Deben elaborar una descripción de un personaje inventado por ellos que tenga el perfil psicológico del hombre romántico.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 9*.

TEMA: **La naturaleza**

TEXTO: “Retornos del amor en las arenas” de Rafael Alberti

TEMPORIZACIÓN: una sesión de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Imaginar la intencionalidad expresiva de un poema a partir del primer verso
- Especular sobre el contenido del poema antes de leerlo
- Escribir a partir de una estructura determinada un texto poético propio
- Identificar el tipo de paisaje que se describe en un poema
- Reconocer el sentimiento o estado de ánimo que se asocia a ese paisaje
- Apreiciar la diferencia de sentimentalidad y tratamiento del paisaje de un poema moderno en relación al bucolismo clásico o al Romanticismo

SECUENCIA DIDÁCTICA

I – PRE-LECTURA

1. El profesor escribe en la pizarra el primer verso del poema que se va a trabajar **“Esta mañana, amor, tenemos veinte años”** y se pregunta a los alumnos quién creen que habla y con quién; qué es lo que quiere expresar. Se anima a los alumnos a que imaginen una situación más o menos novelesca a partir de ese primer verso.
2. Se pone el poema semivaciado en una transparencia (ver anexo 10) y se pide a los alumnos que hagan una lista con todo el vocabulario referido a la naturaleza. Se comenta con ellos qué tipo de paisaje es y se hace una lluvia de ideas para ampliar ese vocabulario y pensar en estados de ánimo o sentimientos que sugiere.
3. Se entrega a los alumnos el texto (ver anexo 10) para que intenten completarlo de forma coherente. Se organiza la clase en parejas para que el trabajo cooperativo estimule la discusión y la creatividad.

II – LECTURA

- 1.- Tras entregar el poema completo a los alumnos se les pide que lo lean en silencio y después discutan con su compañero a quién se dirige el poeta, qué quiere decirle, en qué lugar está y qué sentimiento tiene.
- 2.- Después de comentar todo el grupo junto su interpretación del poema, se les propone que comparen este paisaje con el LOCUS AMOENUS y con la naturaleza romántica: ¿tienen algo en común? ¿hay diferencias?

III – POST-LECTURA

1.- Se pide a los alumnos que escriban un pequeño texto informativo explicando las distintas formas de tratamiento del paisaje en la literatura, contrastando la visión clásica, con la romántica y con otra más moderna. Esta actividad puede servir perfectamente como evaluación de las tres lecturas relacionadas con el tema.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 10*

TEMA: El amor

TEXTO: Garcilaso/ Quevedo/ J. Espronceda/ P. Salinas / Blas de Otero

TEMPORIZACIÓN: dos sesiones de 90 minutos.

OBJETIVOS:

- Discriminar las diferentes vertientes del sentimiento amoroso en el ser humano
- Ver cómo se reflejan en la poesía de distintos autores y épocas las distintas facetas del amor.
- Discutir y comentar con los compañeros el contenido de un texto
- Investigar el contenido de las palabras
- Discriminar las diferentes vertientes del sentimiento amoroso en el ser humano

SECUENCIA DIDÁCTICA:

I – PRE-LECTURA

1.- Hablar con los alumnos del amor y del enamoramiento. Preguntarles qué diferentes sentimientos y estados de ánimo puede tener alguien enamorado. Qué fases o facetas tiene el amor. Anotar en la pizarra la lluvia de ideas. Reforzar el vocabulario del alumno con sustantivos abstractos.

II – LECTURA

1.- Los alumnos se dividen en grupos y se le entrega a cada grupo un poema diferente de temática amorosa. Cada grupo debe leer y discutir el texto hasta estar de acuerdo sobre qué estado de ánimo o aspecto del amor expresa el poeta. Deben investigar las palabras que no entiendan hasta ser capaces de explicar de forma simple lo que intenta decir el poeta. Mientras, el profesor pasea entre las mesas y ayuda u orienta en lo que necesiten a los alumnos

2.- Una vez preparado el comentario, cada grupo debe:

- ponerse una etiqueta con el estado de ánimo o sentimiento expresado en el poema; por ejemplo: los celos, la tristeza por la pérdida amorosa, etc.
- decir quién es el autor y cuándo fue escrito
- leer en voz alta para el resto de la clase el poema, que el profesor proyectará al mismo tiempo en una transparencia
- glosar un poco lo que dice el poeta en el texto
- explicar lo que significan las palabras que sus compañeros no entiendan

3.- Al final se entrega a los alumnos una copia que reúne todos los poemas leídos sobre el amor y se les pide que elijan el poema que más les haya gustado o con el que se hayan identificado más.

III – POST-LECTURA

1.- La clase habla en conjunto de los textos, de qué les ha gustado y qué no. Se comenta si se han visto reflejados todos los estados de ánimo o sentimientos asociados al amor que se comentaron en la pre-lectura. ¿Cuáles faltan?

2.- Puede ser muy interesante y para contrastar con la visión literaria del tema pasar en clase el documental : “Discurso amoroso” pasado en el programa de TVE *Noche temática*. En él se explican científicamente las alteraciones químicas y hormonales que provocan en nuestro cerebro las diferentes conductas características del proceso amoroso.

3.- Como actividad complementaria también se puede explicar en clase el mito del Don Juan y el de Carmen y dramatizar con los alumnos una escena del *Don Juan Tenorio* o pedirles que vean *Carmen* de Saura, para después hacer una tertulia en clase sobre el personaje y su manera de vivir el amor

IV- EVALUACIÓN

Se les pide a los alumnos que escriban una pequeña reseña o comentario del poema trabajado explicando el tema, el contenido y los elementos expresivos comentados en la clase.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 11*.

TEMA: Amor y tiempo

TEXTO: “Está lloviendo de memoria”, de Blas de Otero

TEMPORIZACIÓN: una o dos sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Comprender el sentido general de algunos versos leídos en voz alta
- Hacer inferencias y predicciones con respecto a un texto antes de ser leído
- Conocer algunas expresiones y frases hechas
- Apreciar la expresividad de metáforas y otros recursos del lenguaje
- Reconocer el objetivo comunicativo del texto
- Apreciar el sentimiento con que se expresa un recuerdo
- Comparar un texto con otro ya leído: apreciar la intertextualidad
- Ser conscientes de la presencia de la tradición en la literatura moderna
- Conocer al poeta Blas de Otero y su ubicación dentro de la historia de la literatura española

SECUENCIA DIDÁCTICA:

I – PRE-LECTURA:

1.- Se pide a los alumnos que busquen información sobre el poeta

Blas de Otero. En qué época vivió y cuáles eran los temas centrales de su poesía. Se les puede facilitar alguna página de internet para ayudarles. Ejemplo:

<http://www.epdlp.com/escritor.php?id=2109>

<http://www.rebelion.org/cultura/040506aj.htm>

2.- El profesor escoge a cinco alumnos y les entrega a cada uno un papelito con una frase del poema (ver anexo 12). Les da dos minutos para que lean la frase y la entiendan bien y después colocados en una fila en medio de la clase deben leer en voz alta y una a una las frases para que sus compañeros las escuchen. Pueden hacerlo un máximo de tres veces. Al final se les pregunta qué palabras o frases pueden repetir y se les anima a todos a hacer hipótesis sobre el contenido del texto que va a ser leído.

3- Explicar a los alumnos que vamos a conocer algunas expresiones o frases hechas que aparecerán después en el texto. Escribir en la pizarra o ponerlas en transparencia:

- encontraron en la carta sus *huellas dactilares*
- la pared *da al jardín*
- todas hablaban *al mismo tiempo*
- cuando *le ponga la vista encima*, le diré cuatro cosas

- el jarrón de cristal *saltó hecho pedazos*
- lo que me vas a contar ya me lo sé *de memoria*

Se les pide que intenten averiguar qué significan con ayuda del diccionario y escribir algún sinónimo o expresión equivalente. Después se les anuncia que al leer el texto las encontrarán alteradas o manipuladas con fines expresivos.

II – LECTURA

- 1.- Leen individualmente el texto y después discuten con su compañero la interpretación: qué tipo de texto es / qué quiere decir o transmitir / qué sentimiento transmite
- 2.- Se pide a los alumnos que localicen en el texto las expresiones o frases hechas antes trabajadas y se les pide qué comenten qué sentido tienen en él.
- 3.- Se les recuerda el texto de Garcilaso ya trabajado “Corrientes aguas, puras...” y se les pide que lo lean y discutan con su compañero lo que tiene en común con éste (palabras e ideas). En este punto es conveniente introducirles el concepto de la intertextualidad, fundamental literatura.

III – POST-LECTURA

- 1.- Escribir una carta respondiendo al texto del poeta. Esta actividad es también perfectamente válida como instrumento de evaluación.
- 2.- Crear una historia para explicar por qué el poeta y la mujer que recuerda se separaron.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 12*.

TEMA: La ciudad

TEXTO: “Ella empezó a mirarme en Ríos Rosas” de J. José Millás y “Ciudad” de Ángel González

TEMPORIZACIÓN: Una o dos sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Usar vocabulario relacionado con la ciudad y los transportes metropolitanos
- Improvisar un argumento o historia a partir de un título
- Leer comprensivamente dos textos, un cuento y un poema
- Reconocer los marcadores textuales adecuados para cohesionar un texto narrativo
- Hablar y discutir sobre la lectura de los textos
- Definir el tema de un poema
- Extraer las características que tienen en común dos textos diferentes
- Hablar sobre sus propias experiencias en la ciudad

SECUENCIA DIDÁCTICA:**I – PRE-LECTURA**

1. El profesor escribe en la pizarra VIAJAR EN TRANSPORTES PÚBLICOS. Pregunta qué medios de transporte conocen, recopila el vocabulario y describe con ellos todas las formas posibles de transporte. Después escribe tres palabras debajo: peligros- dificultades- placeres y pide a la clase que contribuya con ideas.
2. En grupos tienen que escoger a partir de las ideas generadas un posible argumento para un cuento: algo que podría pasar en el metro o en el autobús.
3. Se ponen en común en la clase todas las ideas creadas. Se puede incluso intentar representar alguna de ellas.

II - LECTURA

1. El profesor escribe en la pizarra el título del cuento y pide a los alumnos que intenten predecir personajes, situación, narrador...

ELLA EMPEZÓ A MIRARME EN RÍOS ROSAS

2. El profesor entrega el cuento y pide a los alumnos que hagan una primera lectura. Deben colocar los marcadores textuales que faltan. Se les pide que trabajen en parejas para que discutan las respuestas. Después se pone en común con toda la clase.

3. Los alumnos se agrupan de cuatro en cuatro y comentan el argumento del cuento y especialmente el final: ¿Cómo acaba? ¿Por qué acaba así? ¿qué podría cambiarse?
4. Después se entrega otro texto. Ahora un poema. Se pide a cada grupo que lo lea primero y después discuta cuál es el tema. Debe descubrir qué relación tiene este poema con el cuento leído e intentar reflejar lo que los dos tienen en común en una frase.

III – POST-LECTURA

1. Promover una lluvia de ideas sobre la palabra CIUDAD intentando reunir vocabulario sobre todo de conceptos o sustantivos abstractos asociados a la experiencia urbana. ¿Qué es una ciudad? ¿qué posibilidades humanas y personales tiene? ideas o aspectos positivos, aspectos negativos.....
2. Pedir a los alumnos que cuenten encuentros o desencuentros, anécdotas que hayan vivido en su propia ciudad. Esto puede proponerse como una actividad escrita o realizarse oralmente.

IV- EVALUACIÓN

- 1.- Como evaluación de la actividad pueden escribir un comentario comparando ambos textos, definiendo qué tema tienen en común.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n. 13*.

TEMA: La ciudad

TEXTO: fragmento de *Nada*, de Carmen Laforet

TEMPORIZACIÓN: una sesión o dos de 90 minutos.

OBJETIVOS:

- reflexionar sobre el fenómeno sociológico de la emigración campo-ciudad
- tomar conciencia sobre sensaciones olfativas, visuales y auditivas de la propia ciudad
- conocer y usar sustantivos y adjetivos para describir sensaciones
- describir sensaciones
- elaborar un pequeño texto impresionista a partir de unas frases dadas
- leer un fragmento narrativo
- reconocer los fragmentos descriptivos del relato
- identificar los sentimientos del personaje
- conocer las circunstancias históricas de la Guerra Civil española y la posguerra

SECUENCIA DIDÁCTICA:**I – PRE-LECTURA:**

1.- El profesor escribe en la pizarra o proyecta en transparencias cinco frases sacadas del texto y estimula la improvisación de líneas argumentales posibles:

llegué a medianoche en un tren distinto al que había anunciado

me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche

en pocos minutos, me quedé sola en la acera

corrí aquella noche en el desvencijado vehículo, por anchas calles vacías y atravesé el corazón de la ciudad

comencé a subir muy despacio la escalera cargada con mi maleta

2.- Se les explica a los alumnos que el próximo texto es un fragmento que corresponde al principio de una novela donde el personaje llega desde su pueblo en tren por primera vez a una ciudad. Pregunta a los alumnos si ese fenómeno existe en su ciudad, qué tipo de gente llega a la ciudad desde lugares más pequeños, a qué van, y cómo llegan. También si ellos han vivido esa experiencia.

3.- Les pide que en pequeños grupos se pongan de acuerdo sobre las primeras sensaciones que tendría sobre su ciudad alguien que llegara a medianoche. Deben elaborar una lista de sonidos, olores e imágenes de su ciudad desde el punto de vista

de un recién llegado. Se puede reforzar el léxico con una lista de sustantivos y adjetivos relacionados con el oído, el olfato y la vista. Después cada grupo de be intentar elaborar un pequeño texto adaptando la descripción de estas primeras impresiones a las frases propuestas en la pizarra.

4.- Al final se leen y comentan todos los textos

II – LECTURA

1. El profesor reparte los textos (ver anexo 13) y pide que a los alumnos que los lean (este punto puede dejarse como trabajo para casa)
2. Los alumnos en grupos discuten sobre:
 - cómo es la ciudad a la que llega la protagonista
 - en qué época se sitúa
 - qué sentimientos o sensaciones tiene el personaje
3. Se pone en común la interpretación y se discute o argumenta si hay opiniones contrastadas

III - POST-LECTURA

1. Pedir a los alumnos que averiguen algo sobre la Guerra Civil española y la posguerra
2. Mostrar imágenes de Barcelona en vídeo

IV – EVALUACIÓN

- 1.- Los alumnos pueden escribir un guión con algunos acontecimientos o vivencias del personaje a partir de ese comienzo.

MATERIAL PARA EL ALUMNO: ver *Anejo II, n.14*.

TEMA: Lo social

TEXTO: *El árbol de la ciencia*, de P. Baroja

TEMPORIZACIÓN: dos sesiones de 90 minutos

OBJETIVOS:

- Conocer y utilizar vocabulario relacionado con la salud y la política social
- Tomar conciencia sobre los problemas sociales relacionados con la salud de Brasil, sus causas y consecuencias.
- Hablar sobre la realidad social de su país
- Describir el ambiente y los problemas de los hospitales brasileños
- Conocer conceptos filosóficos como idealismo y pesimismo; políticos como anarquismo o cinetíficos, como empirismo.
- Leer y discutir sobre el contenido del texto.
- Identificar adjetivos y sustantivos de sentido peyorativo.
- Observar la evolución del personaje.
- Explicar la evolución del personaje desde el punto de vista empírico.
- Discutir sobre la realidad brasileña desde diferentes actitudes filosóficas.

SECUENCIA DIDÁCTICA:**I – PRE-LECTURA**

1.- Se anuncia a los alumnos el tema: la visión crítica de la realidad social. Antes de entrar en el texto, se intenta que tomen conciencia sobre su propia realidad social – en concreto, la sanidad pública – y al mismo tiempo, se realiza con ellos un calentamiento previo repasando o introduciendo vocabulario para describir personas y lugares relacionados con la salud y la medicina, también las enfermedades de más alcance. Puede introducirse el tema también poniendo transparencias con algunas fotos o noticias de la prensa relacionadas con el tema, a partir de ellas se va extrayendo el vocabulario en español.

2.- Se les propone a los alumnos pensar en grupos una lista de imágenes que podrían captar con una cámara en caso de entrar a un hospital público de Salvador. Deben anotar sustantivos y adjetivos para describirlas, agrupándolos bajo los siguientes conceptos: la gente, el edificio, los médicos y enfermeras.

3.- Se comenta con todo el grupo el resultado de la tarea realizada y se pide a los alumnos después que discutan en su grupo las conclusiones que un observador crítico de la realidad puede sacar a partir de esas imágenes. Deben agruparlas en dos categorías: ideas pesimistas / ideas optimistas.

4.- ¿Y la política? ¿Tiene algún papel en todo esto? Se pide a un representante de cada grupo que escriba en la pizarra una frase expresando alguna idea sobre la política o los políticos compartida por todo el grupo.

5.- Deben investigar el significado de las palabras IDEALISMO, SENTIMENTALISMO, ROMANTICISMO, PESIMISMO, ANARQUISMO y discutir con su grupo cual de ellas explica mejor su reacción o su posición frente a la realidad descrita. Es conveniente que esto se haya pedido en la clase anterior para que ahora puedan usar la información que han obtenido. Otra posibilidad es trabajar en con ordenadores, para que dispongan del recurso de la búsqueda en internet.

II – LECTURA

1.- Se entrega el texto a los alumnos y se les pide que lo lean. Antes, se explica de forma muy sucinta quién es el personaje protagonista: Andrés Hurtado, un joven estudiante de Medicina.

2.- Tras la lectura, los alumnos, en grupos, deben discutir el contenido del texto, intentando ponerse de acuerdo sobre:

- a) ¿qué realidad observa Andrés Hurtado, qué características ve en ella? Se pide a los alumnos que observen cómo refleja el lenguaje las ideas del personaje. Deben anotar en una tabla los sustantivos y adjetivos de contenido negativo.
- b) ¿qué conclusiones saca?
- c) ¿qué papel cumple la política en todo ello?
- d) ¿cómo evoluciona el pensamiento de Andrés como resultado de su experiencia?

3.- Los alumnos deben discutir cómo interpretar en el texto los conceptos IDEALISMO, SENTIMENTALISMO, ROMANTICISMO, PESIMISMO, ANARQUISMO. Deben escoger uno como síntesis de la filosofía sobre la realidad que predomina en el texto.

III – POST-LECTURA

1.- Tras la puesta en común y discusión conjunta de las tareas se les pregunta sobre en qué época creen que fue escrito el texto. Muy probablemente les sorprenderá saber que es de finales del siglo XIX y se comenta con ellos la actualidad del texto, principalmente en relación con la injusticia social y la ineficacia de la política en países como Brasil.

2.- Se organiza un debate en el que se distribuye entre todos los grupos las etiquetas PESIMISMO / ANARQUISMO / IDEALISMO/ SENTIMENTALISMO. Cada grupo debe preparar ideas y argumentos para el debate de acuerdo con su definición. El tema es “La justicia social en Brasil – la sanidad pública”.

IV – EVALUACIÓN

1. – Cada alumno deberá escribir una breve reseña sobre el texto con un pequeño comentario sobre la actualidad del tema.

MATERIAL PARA EL ALUMNO – ver *Anejo II, n.15*

ANEJO II

Cuadro 1

TEMAS	ACTIVIDADES	TEXTOS
El hombre	1	JORGE CAMPOS: Futuro ÁNGEL GONZÁLEZ: “Para que yo me llame Àngel González”
El tiempo	2	GARCILASO DE LA VEGA / LUIS DE GÓNGORA
	3	FRANCISO DE QUEVEDO/JAIME GIL DE BIEDMA
La muerte	4	JORGE MANRIQUE: Coplas a la muerte de su padre
	5	JUAN RAMÓN JIMÉNEZ: “Yo no volveré”
La infancia	6	ANA MARÍA MATUTE: “El niño al que se le murió un amigo”
	7	BLAS DE OTERO: “Vivir para ver”
La naturaleza	8	GARCILASO DE LA VEGA: <i>Égloga I</i>
	9	G. A. BÉCQUER: “Rima LII”
	10	R. ALBERTI: “Retornos del amor en las arenas”
El amor	11	GARCILASO DE LA VEGA/ QUEVEDO / ESPRONCEDA / SALINAS/ BLAS DE OTERO
	12	
La ciudad	13	J. J. MILLÁS: “Ella empezó a mirarme en Ríos Rosas” Á. GONZÁLEZ: “Ciudad”
	14	C. LAFORET: ”Nada” (fragmento)
Lo social	15	P. BAROJA: <i>El árbol de la ciencia</i> (fragmento)

I – PRE-LECTURA

1.-

EVOLUCION DE LAS ESPECIES
DARWIN
HOMÍNIDOS
PALEONTOLOGÍA
HOMOS-ERECTUS
HOMO-HABILIS
HOMO-SAPIENS

GENOMA HUMANO
GENÉTICA
INNATISMO
CONDUCTISMO
COGNITIVISMO
PSICOANÁLISIS

2.-

JUAN LUIS ARSUEGA – fragmento de la entrevista de Sol Alameda, publicada por El País Semanal, del 3 de agosto de 2003, pág. 36

Este paleoantropólogo de 49 años es la cara visible de lo que él mismo califica como uno de los más importantes yacimientos de fósiles del mundo: el yacimiento de Atapuerca (España). [...]

¿A pesar de su capacidad para la ensoñación y de creer que todo es posible, hasta cierto punto, pudo imaginar que en su trabajo se toparía con algo parecido a la Sima de los Huesos?

Digamos que, respecto a las Sima de los Huesos, yo me siento como un niño que encontró un tesoro, pero nunca imaginé algo semejante. He hecho muchas excavaciones en las que no encontré nada importante. Jugar al póquer está bien; pero si ganas, entonces es mejor. La Sima de los Huesos es el yacimiento más importante del mundo Y *Excalibur* es increíble. [*Excalibur* es un pequeña herramienta cortante, de cuarzo rojizo, encontrada en la Sima de los Huesos. Un elemento ritual, según Arsuega y su equipo, que prueba que ese lugar era un cementerio, y que, por tanto, los hombres que vivían allí tenían conciencia de la muerte].

En la sima encuentran la muestra más primitiva de un enterramiento humano. ¿El mero amontonamiento de cadáveres fósiles es suficiente para deducir tal cosa?

Sí, porque hay otras explicaciones complicadas, pero que sea un enterramiento es la más fácil, y en ciencia siempre hay que buscar la explicación más simple; ésa es como una guía de trabajo.

Pero no eran cadáveres ordenados, siguiendo un ritual, digamos.

No, es como si fuera un osario. Un montón de cadáveres, un caos de esqueletos. Pero desde que existe esta disciplina, nunca se ha encontrado una cosa igual. Esa gente vivió hace 400.000 años, en un momento histórico en que nosotros pensábamos que había surgido la consciencia.

¿Y los fósiles de la sima son la prueba que confirma la teoría de la aparición de la consciencia?

Eso es. Si estamos ante el comportamiento de un ser simbólico, que es lo que creemos, sería una prueba definitiva. Pero ya lo habíamos ido viendo antes; en la evolución tecnológica, donde se alcanzan cotas importantes; estudiando la biología social y cómo se organizaban, con lo que llegamos a la conclusión de que tenían un modelo organizativo y social moderno. Y luego está el cerebro, con una capacidad y una morfología que los acerca a nosotros. Y el hecho de que tuvieran una infancia prolongada, lo que implica un aprendizaje más largo; simplemente porque tenían más cosas que aprender. Todos se habían vuelto más complejo. Por varios caminos, nosotros veíamos confluir una serie de complejidades que nos hacían pensar que ese momento se podía producir una chispa.

¿Se puede decir que es ahí, y en ese momento, cuando aparece el hombre?

Todo parece indicar que se produce ese despegue, eso que nos hace humanos. Los anteriores eran homínidos.

Ha hablado de que se produce una chispa. ¿Un cambio repentino es algo parecido a una mutación?

Hay dos modelos de discusión sobre eso. Ésa es una gran controversia científica. Hemos ido reconstruyendo fósiles y ahora conocemos de manera precisa lo que es la genealogía humana, la geometría de la evolución. Esto es ya muy estable, digamos que no va a cambiar mucho. Esa chispa se trataría de la aparición súbita y brusca de una propiedad emergente, porque la mente es un sistema muy complejo, y los sistemas muy complejos producen a veces resultados inesperados que se llaman propiedades emergentes. Los sistemas simples sólo pueden evolucionar por acumulación de propiedades, pero el cerebro, la biosfera, el clima, son sistemas en los que un pequeño cambio produce un efecto inesperado, es el efecto mariposa. Pero yo creo que en la mente humana hay otros ejemplares, que son los neandertales, que fueron nuestros contemporáneos y desaparecieron de pronto. Si uno piensa que la evolución de la mente es un proceso gradual, puede aceptar que los neandertales tuvieron una mente y un lenguaje. Pero para los que piensan que la mente humana es una propiedad emergente de este sistema tan complejo que es el cerebro, y que aparece en un momento determinado, para éstos, los neandertales no tendrían mente humana y serían como chimpancés.

Pero, en realidad, no parece una locura la teoría de la propiedad emergente, o del mutante, cuando son tan pocos los genes que diferencian al humano del chimpancé, creo que menos de un 1%.

Claro, y es concebible que un momento dado se produzcan nuevas conexiones neuronales en un cerebro y aparezcan propiedades nuevas. Pero ése no es mi modelo.

El suyo es el de una lenta evolución.

Es decir, que ha habido otros humanos en la historia de la vida. Pero, como digo, esto es un debate. Bueno, hay una historia de que la Iglesia, o las Iglesias, se ha resistido a admitir el

origen evolutivo humano. Algunos pensadores han tenido que admitir que procedemos de animales, de especies extinguidas que eran como los monos. Es más, todavía estamos clasificados con ellos, como primates. Claro, la evolución del cuerpo nadie puede discutirla; entonces, lo que dicen es que el cuerpo ha evolucionado, pero que el alma, no. El alma fue creada por Dios. Pero ¿qué se entiende por alma? Nosotros de lo que nos ocupamos es de nuestras facultades mentales, y decimos que esto tiene un origen evolutivo, con eslabones perdidos y etapas intermedias. Yo no soy más que un pobre científico, no me meto; pero sí digo que ese conjunto de propiedades del cerebro es lo que suele etiquetarse como mente humana y que consiste en nuestra capacidad de imaginar el futuro, de construirlo, de tener la visión de proyectarnos en el tiempo y de planificarlo en función de lo que queremos que suceda. Y que eso es exclusivamente humano. Hay animales que están programados para hacer migraciones, pero la capacidad de construirse un futuro es sólo humana. Y otra característica humana es la consciencia; sabemos que existimos y que existen los demás, y que tenemos mente y que los demás la tienen, y por eso intentamos saber lo que los otros están pensando. Eso se llama tener una teoría de la mente.

La importancia del yacimiento de la sima es que demuestra la capacidad de comunicarse y crear símbolos de los hombres que la usaron como enterramiento. Pero, en una teoría de esta naturaleza, ¿es difícil para un profano llegar a distinguir cuánto hay de hechos que pueden probarse y cuánto de especulación y deducciones?

Tenemos la tecnología y tenemos un lenguaje; es decir, construimos símbolos y los manipulamos, y nos comunicamos a través de ellos. A esto, así como a nuestra capacidad de reprimir nuestros actos – por ejemplo, el hecho de pescar un pez; pero en vez de comérselo, conservarlo en sal para más tarde – o a la capacidad de soñar, a todo eso junto se le llama mente. Y la cuestión es saber cuándo aparece y cómo aparece. Nosotros pensamos que eso es una evolución, en la cual el *Homo sapiens* ha avanzado, por ejemplo, más que el neardental, el cual tenía estas mismas facultades, pero carecía de imaginación.

[...]

¿Quiere decir que el hecho de que los neardentales no duplicaran el mundo fue lo que acabó con ellos y los hizo desaparecer de la faz de la Tierra?

En el momento en que el bosque desaparece, en una crisis climática de mucho frío, el cromañón ya podía imaginarse que determinada roca era esa roca donde se posó el águila que significa tal cosa. Y eso es importante en un mundo muy hostil para todos. Ahí es donde está la capacidad humana de compartir identidades, porque si tienes que andar tres días por la estepa en busca de comida, y de pronto te encuentras un grupo que lleva una pluma como la tuya, pues la verdad es que eso consuela mucho. Y otra cosa fundamental es que el cromañón tenía en la cabeza varias cosas al mismo tiempo, y cuanto más grande es la memoria de trabajo de la mente, que es como una pizarra, más cosas caben en ella. Y esas pizarras grandes permiten, por ejemplo, construir el subjuntivo, que es algo que tiene mucha miga; si no lloviera, yo saldría a la calle, o si el reno pasara por aquí, yo podría cazarlo.

II – LECTURA

1.-

Se apoyó en los nudillos de las manos para alzarse un poco más. Su atención se fijaba en los que salían del bosquecillo a la llanura. A la llanura inacabable, perdida hasta donde la cerraba un cielo también inacabable y eterno. La llanura donde ninguno se aventuraba porque todos sabían, y desde siempre se había sabido, que el fin de su suelo pedregoso era el fin del mundo, el lugar de donde nadie ha vuelto.

Sus ojillos se encendían bajo las espesas cejas. La curiosidad tiraba de él y le hacía adelantar la cabeza hacia lo que contemplaba. Los que salían del bosquecillo realizaban lo que parecía una ridícula ceremonia, uno detrás de otro, casi en una fila, con los brazos colgando extrañamente, sin apoyarse en las manos para caminar, y la cabeza alta. Delante del grupo, de la familia, más erguido, sin mirar en torno, el jefe, apoyándose en una recta y larga rama de árbol, brillante en el extremo, donde se hallaba una piedra aguzada a golpes. Una de esas piedras que son para lanzarlas o golpear con ellas, no para ponerlas en la punta de una rama.

Sin dejar de mirar se dejó caer sobre el trasero. Reía a sacudidas. Era grotesca aquella aquella marcha en tan violenta y extraña postura sin el arrogante y viril balanceo del cuerpo a cada paso o a cada apoyo de una y otra mano en el suelo.

Para resaltar más el cómico caminar les acompañaban los animales. Los animales que aquel grupo extraño habían acostumbrado a vivir como ellos. Iban al lado de la columna, haciendo y deshaciendo el camino, moviendo la cola agitadamente y lanzando un penetrante y entrecortado sonido. (Los animales buenos para ser cazados y comidos, no para ser tratados como hacía aquella gente, igual que a sí mismos). Animales a los que daban su propia comida y pasaban la noche a su lado. Bestias, también, de fuertes colmillos y actitud agresiva que habían impedido alguna vez que en la noche pudieran sorprender el sueño cuando aquella gente se fue separando de lo que hay que hacer.

Con unos roncros gritos y un alzar y cruzar las manos por encima de la cabeza llamó a los demás que se acercaron saltando para mirar lo que él miraba. Participaron todos en el espectáculo comunicándose sus gruñidos y gritos, mostrándose la dentadura. Brincaban, y algunos, los más jóvenes, daban volteretas en el aire.

Su bullicio llegó hasta los que marchaban, pero no cesaron su marcha. El que iba delante se detuvo un momento, apretó con más fuerza la rama que llevaba en la mano y reemprendió su camino al frente del decidido grupo que seguía adelante como en cumplimiento de una decisión.

Pronto estuvieron de espaldas a los que hacían muecas y gritaban con más fuerza. La burla se transformaba en agresión. Alguna piedra saltó, pero no llegó hasta los caminantes.

Estos seguían derechos hacia donde no se va, donde el mundo se acaba. El mundo no es más que un bosquecillo, la laguna y el cerro. Los que se iban habían roto todas las costumbres, habían hecho lo que no hay que hacer: guardaron para sí el juego que cae del cielo, habían modificado a golpes la forma de las piedras, intentaban – lo hacían ya – andar sobre las patas traseras como las ridículas criaturas con plumas de la laguna. Y ahora dejaban atrás el bosque donde todos se acaba. Era la última de sus locuras. Los tragaría el castigo que cae sobre quienes no hacen lo que dejaron mandado los que fueron, los que crearon el mundo y dieron a los hombres el bosquecillo, las lagunas y las rocas.

Sin mirar atrás, encaminados hacia el más allá del desierto, erguidos y con paso firme, los diferentes, los ridículos, los locos, seguían la marcha que les llevaba rectamente a un maravilloso e indefinible futuro.

(JORGE CAMPOS)

3.- Estos son fragmentos de un poema de Ángel González donde reflexiona sobre quién es, sobre su existencia. Intenta ordenarlos de forma coherente.

De ese pasaje lento y doloroso
de su huida hasta el fin, sobreviviendo
naufragios, aferrándose
al último suspiro de los muertos,
yo no soy más que el resultado, el fruto,
lo que queda, podrido, entre los restos;
esto que veis aquí
tan sólo esto:

Para que yo me llame Ángel González,
para que mi ser pese sobre el suelo,
fue necesario un ancho espacio
y un largo tiempo:

Solsticios y equinoccios alumbraron
el viaje milenar de mi carne
trepando por los siglos y los huesos.

un escombros tenaz, que se resiste
a su ruina, que lucha contra el viento,
que avanza por caminos que no llevan
a ningún sitio. El éxito
de todos los fracasos. La enloquecida
fuerza del desaliento.

hombres de todo mar y toda tierra,
fértil vientos de mujer, y cuerpos
y más cuerpos, fundiéndose incesantes
en otro cuerpo nuevo.

2. Lee ahora el poema entero:

Para que yo me llame Ángel González,
para que mi ser pese sobre el suelo,
fue necesario un ancho espacio
y un largo tiempo:
hombres de todo mar y toda tierra,
fértiles vientres de mujer, y cuerpos
y más cuerpos, fundiéndose incesantes
en otro cuerpo nuevo.
Solsticios y equinoccios alumbraron
el viaje milenario de mi carne
trepando por los siglos y los huesos.
De ese pasaje lento y doloroso
de su huida hasta el fin, sobreviviendo
naufragios, aferrándose
al último suspiro de los muertos,
yo no soy más que el resultado, el fruto,
lo que queda, podrido, entre los restos;
esto que veis aquí
tan sólo esto:
un escombros tenaz, que se resiste
a su ruina, que lucha contra el viento,
que avanza por caminos que no llevan
a ningún sitio. El éxito
de todos los fracasos. La enloquecida
fuerza del desaliento.

(ANGEL GONZÁLEZ, *Áspero mundo*, 1956)

- Discute con tu compañero qué idea o concepto sobre el hombre plantea.
- Escoge los adjetivos que reflejen su punto de vista:
 - Esperanzado
 - Optimista
 - Escéptico
 - Pesimista
 - Derrotado
 - Crítico
 - Melancólico
 - Fatalista
 - Nihilista
- Anota palabras o expresiones del texto que apoyen tu elección.

LECTURA

1. Lee estos dos poemas y después observa que los dos tienen la misma estructura. Presta atención a las palabras marcadas en negrita.

En tanto que de rosa y azucena
se muestra la color en vuestro gesto,
y que vuestromirar ardiente, honesto,
enciende al corazón y lo refrena;

y en tanto que el cabello, que en la vena
del oro se escogió, con vuelo presto,
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,
el viento mueve, esparce y desordena:

coged de vuestra alegre primavera
el dulce fruto, **antes que** el tiempo airado
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,
todo lo mudará la edad ligera,
por no hacer mudanza en su costumbre

Garcilaso de la Vega, Siglo XVI

Mientras por competir con tu cabello,
oro bruñido al sol relumbra en vano,
mientras con menosprecio en medio el
llano
mira tu blanca frente el lilio bello;

mientras a cada labio por cogello,
siguen más ojos que al clavel temprano,
y mientras triunfa con desdén lozano
del luciente cristal tu gentil cuello;

goza cuello, cabello, labio y frente,
antes que lo que fue en tu edad dorada
oro, lilio, clavel, cristal luciente,

no sólo en plata o viola troncada
se vuelva, mas tú y ello juntamente
en tierra, en humo, en polvo, en sombra,
en nada.

Luis de Góngora, Siglo XVII

1. Señala las partes en que pueden dividirse

- En qué parte se describe a una mujer
- Describe con tus palabras cómo es

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

• En qué parte se aconseja. ¿Cuál es el consejo?

2. Intenta resumir con tus palabras y adaptándote a esta estructura lo que dicen los dos poemas

Mientras,, pues,
--

3. ¿Cuál de los dos te parece más difícil y complicado? ¿y el más pesimista? ¿por qué?

II- LECTURA

1.-

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,
por quien caduca ya su valentía.

Salíme al campo: vi que el sol bebía
los arroyos del yelo desatados,
y del monte quejosos los ganados,
que con sombras hurtó su luz al día.

Entré en mi casa; vi que, amancillada,
de anciana habitación era despojos;
mi báculo, más corvo y menos fuerte;
vencida de la edad sentí mi espada

3.-

Y no hallé cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de la muerte.

4/5.-

Miré los muros de la patria mía,
si un tiempo fuertes, ya desmoronados,
de la carrera de la edad cansados,
por quien caduca ya su valentía.

Salíme al campo: vi que el sol bebía
los arroyos del yelo desatados,
y del monte quejosos los ganados,
que con sombras hurtó su luz al día.

Entré en mi casa; vi que, amancillada,
de anciana habitación era despojos;
mi báculo, más corvo y menos fuerte;

vencida de la edad sentí mi espada.
Y no hallé cosa en que poner los ojos
que no fuese recuerdo de la muerte.

(FRANCISCO DE QUEVEDO, siglo
XVII)

NO VOLVERÉ A SER JOVEN

Que la vida iba en serio
uno lo empieza a comprender más tarde
- como todos los jóvenes, yo vine
a llevarme la vida por delante.

Dejar huella quería
y marcharme entre aplausos
- envejecer, morir, eran tan sólo
las dimensiones del teatro.

Pero ha pasado el tiempo
y la verdad desagradable asoma:
envejecer, morir,
es el único argumento de la obra.

(GIL DE BIEDMA, J., *Poemas
póstumos*)

JORGE MANRIQUE : Coplas

I

Recuerde el alma dormida,
avive el seso y despierte,
contemplando
cómo se pasa la vida:
cómo se viene la muerte
tan callando;
cuán presto se va el placer;
cómo, después de acordado,
da dolor;
cómo, a nuestro parecer,
cualquiera tiempo pasado
fue mejor.

II

Pues si vemos lo presente,
cómo en un punto se es ido
y acabado,
si juzgamos sabiamente,
daremos lo no venido
por pasado.
No se engañe nadie, no,
pensando que ha de durar
lo que espera
más que duró lo que vio,
pues que todo ha de pasar
por tal manera

III

Nuestras vidas son los ríos
que van a dar en la mar,
que es el morir;
allí los ríos caudales,
allí los otros medianos
y más chicos,
y llegados,
son iguales
los que viven por sus manos
y los ricos.

V

Este mundo es el camino
para el otro, que es morada
sin pesar;
mas cumple tener buen tino
para andar esta jornada
sin errar.
Partimos cuando nacemos,
andamos mientras vivimos,
e llegamos
al tiempo que fenecemos;
así que cuando morimos,
descansamos.

XIII

Los placeres y dulzores
de esta vida trabajada
que tenemos,
no son sino corredores,
y la muerte, la celada
en que caemos.
No mirando a nuestro daño,
corremos a rienda suelta
sin parar;
desque vemos el engaño
y queremos dar la vuelta,
no hay lugar.

XIV

Esos reyes poderosos
que vemos por escrituras
ya pasadas,
con casos tristes, llorosos,
fueron sus buenas venturas
trastornadas;
así, que no hay cosa fuerte,
que a papas y emperadores
y prelados,
así los trata la muerte
como a los pobres pastores
de ganados.

XVI

¿Qué se hizo el rey don Juan?
 Los infantes de Aragón
 ¿qué se hicieron?
 ¿Qué fue de tanto galán ?
 ¿qué de tanta invención
 que trujeron?
 ¿Fueron sino devaneos?
 ¿qué fueron sino verduras
 de las eras,
 las justas y los torneos,
 paramentos, bordaduras
 y cimeras?

XVII

¿Qué se hicieron las damas,
 sus tocados y vestidos
 sus olores?
 ¿Qué se hicieron las llamas
 de los fuegos encendidos
 de amadores?
 ¿Qué se hizo de aquel trovar,
 las músicas acordadas
 que tañían?
 ¿Qué se hizo aquel danzar
 aquellas ropas chapadas
 que traían?

XXV

Aquel de buenos abrigos,
 amado por virtuoso
 de la gente,
 el maestro don Rodrigo
 Manrique, tan famoso
 y tan valiente;
 sus hechos grandes y claros
 no cumple que los alabe,
 pues los vieron,
 ni los quiero hacer caros
 pues que el mundo todo sabe
 cuáles fueron.

XXXIII

Después de puesta la vida
 tantas veces por su ley
 al tablero;
 después de tan bien servida
 la corona de su rey
 verdadero;
 después de tanta hazaña
 a que no puede bastar
 cuenta cierta,
 en la su villa de Ocaña
 vino la Muerte a llamar
 a su puerta.

XXXIV

Diciendo: “Buen caballero,
 dejad el mundo engañoso
 y su halago;
 vuestro corazón de acero
 muestre su esfuerzo famoso
 en este trago;
 pues de vida y salud
 hicisteis tan poca cuenta
 por la fama,
 esfuércese la virtud
 para sufrir esta afrenta
 que os llama.

XL

Así, con tal entender,
 todos sentidos humanos
 conservados,
 cercado de su mujer
 y de sus hijos y hermanos
 y criados,
 dio el alma a quien se la dio
 (el cual la dio en el cielo
 en su gloria),
 que aunque la vida perdió,
 dejónos harto consuelo
 su memoria.

1.- Lee atentamente el texto y responde a las siguientes cuestiones:

- busca las metáforas con las que se expresa en las *Coplas* qué es la vida y la muerte

LA VIDA	LA MUERTE

¿qué características tienen todas en común?

- ¿cómo vivió don Rodrigo, el padre de Jorge Manrique?
- ¿cómo murió don Rodrigo y qué pasó con su alma?

2.- Pon un título o escribe una frase que resuma el contenido esencial de cada estrofa.

II- LECTURA

1.-

Yo no volveré. Y la noche
tibia, serena y callada,
dormirá el mundo, a los rayos
de su luna solitaria.

Mi cuerpo no estará allí,
y por la abierta ventana
entrará una brisa fresca
preguntando por mi alma.
No sé si habrá quien aguarde
de mi doble ausencia larga,
o quien bese mi recuerdo
entre caricias y lágrimas.

Pero habrá estrellas y flores
y suspiros y esperanzas,
y amor en las avenidas,
a la sombra de las ramas.

Y sonará ese piano
como en esta noche plácida,
y no tendrá quien lo escuche,
pensativo, en mi ventana.

(JUAN RAMÓN JIMÉNEZ, *Primeras poesías*, 1902)

3.-

YO	EL MUNDO

II - LECTURA

EL NIÑO AL QUE SE LE MURIÓ UN AMIGO

Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: “Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada”. Lo tiró todo al pozo y volvió a la casa con mucha hambre.

Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar. “Entra, niño, que llega el frío”, dijo la madre. Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba.

La madre le abrió la puerta, y dijo: “Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido”. Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos.

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre: “El amigo se murió. Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar”. El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas.

“Él volverá”, pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata. y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos.

EL NIÑO AL QUE SE LE MURIÓ EL AMIGO

Una mañana se levantó y fue a buscar al amigo, al otro lado de la valla. Pero el amigo no estaba, y, cuando volvió, le dijo la madre: “El amigo se murió. Niño, no pienses más en él y busca otros para jugar”. El niño se sentó en el quicio de la puerta, con la cara entre las manos y los codos en las rodillas. “Él volverá”, pensó. Porque no podía ser que allí estuviesen las canicas, el camión y la pistola de hojalata. y el reloj aquel que ya no andaba, y el amigo no viniese a buscarlos. Vino la noche, con una estrella muy grande, y el niño no quería entrar a cenar. “Entra, niño, que llega el frío”, dijo la madre. Pero, en lugar de entrar, el niño se levantó del quicio y se fue en busca del amigo, con las canicas, el camión, la pistola de hojalata y el reloj que no andaba. Al llegar a la cerca, la voz del amigo no le

llamó, ni le oyó en el árbol, ni en el pozo. Pasó buscándole toda la noche. Y fue una larga noche casi blanca, que le llenó de polvo el traje y los zapatos. Cuando llegó el sol, el niño, que tenía sueño y sed, estiró los brazos y pensó: “Qué tontos y pequeños son esos juguetes. Y ese reloj que no anda, no sirve para nada”. Lo tiró todo al pozo y volvió a la casa con mucha hambre. La madre le abrió la puerta, y dijo: “Cuánto ha crecido este niño, Dios mío, cuánto ha crecido”. Y le compró un traje de hombre, porque el que llevaba le venía muy corto.

ANA MARÍA MATUTE, *Los niños tontos*

I – PRE-LECTURA

Haz una lista de tus recuerdos personales de infancia clasificándolos por las sensaciones:

IMÁGENES	OLORES	SABORES	SONIDOS

II - LECTURA

VIVIR PARA VER

Yo quiero cerrar los ojos, ver una niña con vestido de percal, el brazo lánguido y el otro con una rosa roja junto al pecho.

Yo quiero cerrar los ojos, ver una fuente maravillosa huyendo llena de luz como el atracador de una joyería tropezando en los adoquines resbaladizos del fondo...

Yo quiero cerrar los ojos, ver a madre en la romería de Santa Marina, sentir el olor de las blancas rosquillas junto a la saya almidonada de madre, oír una campanita en la ermita de juguete, reírme sin darme cuenta, correr entre las hayas y el nogal grande que da tan rica sombra.

Yo quiero cerrar los ojos, dormir y pensar que nadie me lastima y que estoy contento conmigo mismo, y nadie me envidia ni me dice lo contrario de lo que siente, rodeado de tanta gente que no es tan simple ni zonza como yo.

Yo quiero cerrar los ojos, despertar en una aldea con olor a corteza de pan, a menta y a abono, bañarme en el río y cortar un trébol y decirte María del Carmen sintiendo las gotas por la frente, y tenerte siempre en el pensamiento para que lo sosiegues y lo alumbres con suavidad, sintiendo en los párpados tus menudos, delicados dedos.

(BLAS DE OTERO, *Historias fingidas y verdaderas*, 1970)

III – POST-LECTURA

Elabora ahora tú un texto organizando tus sensaciones y recuerdos más fuertes de la infancia siguiendo la misma estructura del texto de Blas de Otero:

Yo quiero cerrar los ojos , ver _____ _____ _____
Yo quiero cerrar los ojos, ver _____ _____ _____
Yo quiero cerrar los ojos, _____ _____ _____
Yo quiero cerrar los ojos _____ _____ _____
Yo quiero cerrar los ojos, _____ _____ _____

I – PRE-LECTURA

1.- Vamos a imaginar un paisaje. Tiene los siguientes elementos:

monte _____
 _____ hierba
 _____ viento
 _____ lirio
 _____ rosa
 río _____
 árboles _____

Vamos a idealizarlo e imaginarlo como un lugar dulce y agradable. Escenario de felicidad. Ponle adjetivos.

2.- Intenta imaginarlo como escenario de la felicidad. ¿Qué experiencia o sentimiento vivirías en él? ¿De qué sería escenario?. Intenta escribir un pequeño texto describiéndolo como un recuerdo.

II – LECTURA

1.-

1

Corrientes aguas, puras, cristalinas;
 árboles que os estáis mirando en ellas,
 verde prado de fresca sombra lleno,
 aves que aquí sembráis vuestras querellas;
 hiedra que por los árboles caminas,
 trociendo el paso por su verde seno;

2

Por ti el silencio de la selva umbrosa,
por ti la esquividad y apartamiento
 del solitario monte me agradaba;
por ti la verde hierba, el fresco viento
 el blanco lirio y colorada rosa
 y dulce primavera deseaba.

2.- Intenta ahora descubrir el sentimiento del poeta en relación con ese paisaje. ¿Qué siente al mirarlo? ¿Por qué? ¿Qué experiencia ha vivido en ese escenario?

2.- Ahora, escoge entre estos dos fragmentos el que continúa cada poema anterior. Ten en cuenta las palabras señaladas en negrita, están marcando la cohesión del texto y te ayudarán a identificar las partes que coinciden.

A

¡Ay, cuánto me engañaba!
¡Ay, cuán diferente era
y cuán de otra manera
lo que en **tu** falso pecho se escondía!
Bien claro con su voz me lo decía
la siniestra corneja repitiendo
la desventura mía.
Salid, sin duelo, lágrimas, corriendo.

B

yo me vi tan ajeno
del grave mal que siento,
que de puro contento
con **vuestra** soledad me recreaba,
donde con dulce sueño reposaba
o con el pensamiento discurría
por donde no hallaba
sino memorias llenas de alegría

I – PRE-LECTURA

1.-

olas, playas, espuma, ráfagas de huracán,
torbellino, nubes de tempestad, rayo, niebla

2.-

Sensaciones visuales: colores, tono de la luz... :

.....

.....

Sensaciones auditivas: qué sonidos escucharías, qué fonemas o letras podrían
representarlos:

.....

.....

Sentimiento que produce:

.....

.....

II- LECTURA

Olas gigantes que os rompéis bramando
en las playas desiertas y remotas,
envuelto entre las sábanas de espumas,
¡llevadme con vosotras!

Ráfagas de huracán, que arrebatáis
del alto bosque las marchitas hojas,
arrastrando en el ciego torbellino
¡llevadme con vosotras!

Nubes de tempestad que rompe el rayo
y en fuego ornáis las desprendidas orlas,
arreatado entre la niebla oscura,
¡llevadme con vosotras!

Llevadme, por piedad, adonde el vértigo
con la razón me arranque la memoria...
¡Por piedad!...¡Tengo miedo de quedarme
con mi dolor a solas!

GUSTAVO ADOLFO BÉCQUER, *Rimas*

1.- Subraya el elemento de la naturaleza que se describe en cada estrofa. Anota al margen el tipo de movimiento que desarrolla. Busca una frase que explique con tus palabras lo que hace ese elemento de la naturaleza.

ESTROFA 1 - ELEMENTO: _____

QUÉ HACE: _____

ESTROFA 2- ELEMENTO: _____

QUÉ HACE: _____

ESTROFA 3 – ELEMENTO: _____

QUÉ HACE: _____

2.- 2.- ¿Aparecen en la descripción de la naturaleza sensaciones visuales? ¿cuáles?

.....

¿y auditivas? ¿cuáles? ¿qué palabras o sonidos las representan?

.....

3.- Observa la frase: “llevadme con vosotras”. ¿Quién habla en ese imperativo? ¿a quién se dirige?

4.- ¿En qué parte del poema se expresa el sentimiento del poeta? ¿cuál es este sentimiento?

5.- ¿Te ha gustado el poema? ¿qué has sentido leyéndolo?

I – PRE-LECTURA

2/3.-

Esta mañana, amor, tenemos veinte años.
 Van voluntariamente lentas, entrelazándose

 que
 Tú todavía eres,
,
 cuando el joven

 Tú todavía eres aquella que a mi lado
 vas buscando,
 la de la arena,

 Allí estás, allí estoy contra ti,
 de las olas,
 el corazón del mar,
 desal y espumas.
 Todo nos mira, después, por las orillas.
 Los castillos caídos sus almenas levantan.
 Las algas y las velas,
, quieren
 Esta mañana, amor, tenemos veinte años.

II - LECTURA

1. Lee ahora el poema dos veces en silencio y discute con tu compañero los puntos siguientes:

¿a quién habla el poeta? ¿qué quiere decirle? ¿en qué lugar está? ¿qué sentimiento tiene?

RETORNOS DEL AMOR EN LAS ARENAS

Esta mañana, amor, tenemos veinte años.
 Van voluntariamente lentas, entrelazándose
 nuestras sombras descalzas camino de los huertos
 que enfrentan los azules del mar con sus verdores.
 Tú todavía eres casi la aparecida,
 la llegada una tarde sin luz entre dos luces,
 cuando el joven sin rumbo de la ciudad prolonga,

pensativo, a sabiendas el regreso a su casa.
Tú todavía eres aquella que a mi lado
vas buscando el declive secreto de las dunas,
la ladera recóndita de la arena, el oculto
cañaveral que pone
cortinas a los oáos marineros del viento.
Allí estás, allí estoy contra ti, comprobando
la alta temperatura de las olas felices,
el corazón del mar ciegamente ascendido,
muriéndose en pedazos de dulce sal y espumas.
Todo nos mira alegre, después, por las orillas.
Los castillos caídos sus almenas levantan.
Las algas nos ofrecen coronas y las velas,
tendido el vuelo, quieren cantar sobre las torres.
Esta mañana, amor, tenemos veinte años.

(RAFAEL ALBERTI, *Retornos de lo vivo lejano*, 1948-1952)

1
 Tú dulce habla, ¿en cuya oreja suena?
 Tus claros ojos ¿a quién los volviste?
 ¿Por quién tan sin respeto me trocate?
 Tu quebrantada fe ¿dó la pusiste?
 ¿Cuál es el cuello que, como en cadena
 de tus hermosos brazos anudaste?
 No hay corazón que baste,
 aunque fuese de piedra,
 viendo mi amada hiedra,
 de mí arrancada, en otro muro asida,
 y mi parra en otro olmo entretejida,
 que no se esté con llanto deshaciendo
 hasta acabar la vida.
 Salid sin duelo, lágrimas, corriendo.

(GARCILASO DE LA VEGA, *Égloga I*,
 s. XVI)

2
 Cerrar podrá mis ojos la postrera
 sombra que me llevare el blanco día,
 y podrá desatar esta alma mía
 hora a su afán ansioso lisonjera;

mas no, de esotra parate, en la ribera,
 dejará la memoria en donde ardía;
 nadar sabe mi llama el agua fría
 y perder el respeto a ley severa.

Alma a quien todo un dios prisión ha sido,
 venas que humor a tanto fuego han dado,
 médulas que han gloriosamente ardido,

su cuerpo dejará, no su cuidado;
 serán ceniza, mas tendrá sentido;
 polvo serán, mas polvo enamorado.

(FRANCISCO DE QUEVEDO, siglo
 XVII)

3
 ¿Quién pensara jamás, Teresa mía,
 Que fuera eterno manantial de llanto
 Tanto inocente amor, tanta alegría,
 Tantas delicias y delirio tanto?
 ¿Quién pensara jamás llegase un día
 En que, perdido el celestial encanto
 Y caída la venda de los ojos,
 Cuanto diera placer causara enojos?

(JOSÉ DE ESPRONCEDA, *Canto a
 Teresa*, s. XIX)

4
 ¡Si me llamas, sí;
 si me llamas!
 Lo dejaría todo,
 todo lo tiraría:
 los precios, los catálogos,
 el azul del océano en los mapas,
 los días y sus noches,
 los telegramas viejos
 y un amor.
 Tú, que no eres mi amor,
 ¡si me llamas!
 Y aún espero tu voz:
 telescopios abajo,
 desde la estrella,
 por espejos, por túneles,
 por los años bisiestos
 puede venir. No sé por dónde.
 Desde el prodigio, siempre.
 Porque si tú me llamas
 «¡si me llamas, sí, si me llamas!»
 será desde un milagro,
 incógnito, sin verlo.
 Nunca desde los labios que te beso,
 nunca
 desde la voz que dice: «No te vayas».

(PEDRO SALINAS, *La voz a ti
 debida*, 1933)

5

ESTA VERDAD VERTIDA

Esta palabra dice *compañera*:
esta palabra dice *vida hermosa*:
esta palabra dice *cuna y fosa*:
esta palabra dice *vida entera*.

Esta palabra dice *miel y cera*:
esta palabra dice *laboriosa*:
esta palabra dice *dulce esposa*:
esta palabra dice *enredadera*.

Esta palabra dice todo y nada,
esta palabra está muy enamorada
de ti, como una luna que se abra.

Esta palabra dice *compañera*:
esta palabra dice *miel y cera*;
esta verdad vertida en la palabra

(BLAS DE OTERO, *Todos mis sonetos*,
1977)

6

GACELA DEL AMOR DESESPERADO

LA noche no quiere venir
para que tú no vengas,
ni yo pueda ir.

Pero yo iré,
aunque un sol de alacranes me coma la
[sien.

Pero tú vendrás
con la lengua quemada por la lluvia de
[sal.

El día no quiere venir
para que tú no vengas,
ni yo pueda ir.

Pero yo iré
entregando a los sapos mi mordido clavel.

Pero tú vendrás
por las turbias cloacas de la oscuridad.

Ni la noche ni el día quieren venir
para que por ti muera
y tú mueras por mí.

(F. GARCÍA LORCA, *Diván del tamarit*,
1936)

I – PRE-LECTURA

2.-

Esta es una carta manchada con lágrimas

Iba contigo al pie de los álamos

Llorábamos y reíamos a la misma vez, otras veces llorábamos y nos besábamos a la misma boca

Esta es una historia muy corriente

esta carta, cada vez que la mecen en mi memoria, gotea lágrimas

II – LECTURA

ESTÁ LLOVIENDO DE MEMORIA

Esta es una carta manchada con lágrimas, sus huellas lagrimales están ahí, calcadas. Esta es un habitación de cuatro paredes, menos por una que da a la memoria: pasan fechas, sucesos se suceden, sopla el ábrego y llega un pliego con lágrimas, arrugado.

Duele la luz como en un lienzo de Rembrandt.

Campos de tierra, que llaman, también, campos góticos. Iba contigo al pie de los álamos, moríamos un poco, echábamos los brazos a volar. (Temblaban tus muslos, se escurrían rápidos, tal esos peces azules que dejan un rastro de plata en la ingle del mar...) Llorábamos y reíamos a la misma vez, otras veces llorábamos y nos besábamos a la misma boca. Caídos en tierra, el cielo azul crujía cuando le poníamos la vista encima. Se te aceraban las pupilas, saltaban hechas pedazos.

Esta es una historia muy corriente, pura, cristalina.

Álamos que os estáis mirando en ellas, testificad que esta carta, cada vez que la mecen en mi memoria, gotea lágrimas, eso es, lágrimas calcadas en el espejo del tiempo.

(BLAS DE OTERO, *Historias fingidas y verdaderas*, 1970)

Corrientes aguas, puras, cristalinas;
árboles que os estáis mirando en ellas,
verde prado de fresca sombra lleno,
aves que aquí sembráis vuestras querellas;
hiedra que por los árboles caminas,
trociendo el paso por su verde seno;
yo me vi tan ajeno
del grave mal que siento,
que de puro contento
con vuestra soledad me recreaba,
donde con dulce sueño reposaba
o con el pensamiento discurría
por donde no hallaba
sino memorias llenas de alegría.

(GARCILASO DE LA VEGA, *Égloga I*, s. XVI)

1. Lee este cuento y teniendo en cuenta cómo avanza la historia coloca en los espacios en blanco los marcadores textuales adecuados. Escógelos entre las fórmulas que se proponen a continuación. (Algunos pueden combinarse)

En esto
Una vez
Entonces
Lo que pasa es que
Pero a lo que iba
Un día
De súbito
Desde entonces
El caso es que

Me metí en la línea 1 del metro porque creo que es la más larga y te da tiempo a todo. Estaba dispuesto a contar el número de los que entraban y salían en cada estación para ver si podía relacionar una cantidad con otra y descubría algún secreto numérico semejante a los de las pirámides de Egipto. Trabajo para una revista de temas esotéricos y al director le encanta que le vayas con historias de éstas. Al final me di cuenta de que era imposible llevar la contabilidad, incluso si te concentras en un solo vagón, y escribí un rollo, que también gustó mucho, sobre la gente que parece que va a entrar, pero al final se queda fuera, y la que parece que va a salir, pero al final se queda dentro. Afirmé que el fenómeno ocurría sobre todo en Bilbao y el caso es que recibimos en la redacción un montón de cartas dándonos la razón. Gente que vivía en esa zona nos contaba que tenía que coger el metro, o bajarse de él, en la parada anterior, o en la posterior, porque había una fuerza magnética que les impedía hacerlo en esa parada. A veces, con estas cosas, aciertas sin querer. La cuestión es que desde entonces yo mismo me quedo como paralizado siempre que paso por Bilbao, donde, por otra parte, está la redacción de la revista.

.....que renuncié a contar a los que entraban y salían, me concentré en una chica de pelo corto que iba junto a la puerta y que no dejaba de mirarme desde Río Rosas. Pensé que a lo mejor me conocía de la revista esotérica, porque dan mis artículos con una foto, aunque a veces se equivocan y meten la de un imbécil que tiene un apellido parecido al mío y que está especializado en apariciones marianas. me acerqué un poco y comencé a mirarla yo también, aunque procurando que mi mirada no resultara tan impertinente como la suya.

todo el mundo respira, no es eso, lo que quiero decir es que vi su respiración, como si la hubieran coloreado para distinguirla del resto de la atmósfera. O sea, que veía el caudal de aire que entraba por sus narices, porque aspiraba por las narices, y luego lo veía salir por la boca un poco desgastado por el uso que las células o las bacterias habían hecho de él dentro de su cuerpo. Era fascinante y un poco

enloquecedor en el mejor sentido, porque si le ves a alguien el aliento de ese modo es como si le vieras el alma y, claro, cuando le ves el alma a alguien te enamoras, aunque sepas que te va a hacer dano.

....., advertí que también mi respiración se diferenciaba del resto del aire y que ella podía verla como yo la suya. Entendí por qué había empezado a mirarme con esa intensidad en Ríos Rosas., aunque estábamos como a medio metro de distancia y había una cabeza oscilante entre los dos, nuestras respiraciones empezaron a jugar, quiero decir que se encontraban a medio camino y luego iban de su boca a la mía ejecutando formas que nos hundían en el delirio y nadie más que ella y yo nos dábamos cuenta, y era como hacer el amor, como follar quiero decir en medio de todo el mundo. Y el ruido del tren era en realidad un aullido de placer, pero sólo ella y yo lo sabíamos.

....., coincidíamos sin hablar todos los días en la estación de Plaza de Castilla y nos hacíamos la línea 1 entera sin parar de follar, con perdón, ya digo, con nuestros alientos. ella se bajó en Bilbao indicándome que la siguiera con la mirada. Pero como yo no puedo apearme en Bilbao por esa cosa paranormal que decía antes, me quedé dentro y ella se ha debido imaginar que me he cansado porque no he vuelto a verla en esta línea.

(JUAN JOSÉ MILLÁS, *Cuentos a la intemperie*, 1996)

2. En grupos de cuatro personas comentad:

- ¿Qué pasa en este cuento?
- ¿Cómo acaba y por qué?
- Si tú habieras estado en el lugar del narrador ¿qué habrías hecho? ¿Qué cambiarías en este cuento si pudieras?
- Comentad alguna anécdota que os haya ocurrido yendo en autobús o en algún otro transporte público

3. Lee el siguiente poema:

CIUDAD

Brillan las cosas. Los tejados crecen
sobre las copas de los árboles.
A punto de romperse, tensas,
las elásticas calles.
Ahí estás tú: debajo de ese cruce
de metálicos cables,
en el que cuaja el sol como en un nimbo
complementario de tu imagen.
Rápidas golondrinas amenazan
fachadas impasibles. Los cristales
transmiten luminosos y secretos
mensajes.
Todo son breves gestos, invisibles

para los ojos habituales.
Y de pronto, no estás. Adiós, amor, adiós.
Ya te marchaste.
Nada queda de ti. La ciudad gira:
molino en el que todo se desahace.

(ÁNGEL GONZÁLEZ, *Áspero mundo*, 1956)

4. Discute con tus compañeros qué relación tiene con el cuento leído anteriormente.
Escribid una frase que lo refleje.

1. Lee este fragmento de la novela *Nada*, de Carmen Laforet:

Por dificultades en el último momento para adquirir billetes, llegué a Barcelona a medianoche, en un tren distinto del que había anunciado y no me esperaba nadie.

Era la primera vez que viajaba sola, pero no estaba asustada; por el contrario, me parecía una aventura agradable y excitante aquella profunda libertad en la noche. La sangre, después del viaje largo y cansado, me empezaba a circular en las piernas entumecidas y con una sonrisa de asombro miraba la gran estación de Francia y los grupos que se formaban entre las personas que estaban aguardando el expreso y los que llegábamos con tres horas de retraso.

El olor especial, el gran rumor de la gente, las luces siempre tristes tenían para mí un gran encanto, ya que envolvía todas mis impresiones en la maravilla de haber llegado por fin a una ciudad grande, adorada en mis ensueños por desconocida.

Empecé a seguir – una gota entre la corriente – el rumbo de la masa humana que, cargada de maletas, se volcaba en la salida. Mi equipaje era un maletón muy pesado – porque estaba casi lleno de libros – y lo llevaba yo misma con toda la fuerza de mi juventud y de mi ansiosa expectación.

Un aire marino, pesado y fresco, entró en mis pulmones con la primera sensación confusa de la ciudad: una masa de casas dormidas; de establecimientos cerrados; de faroles como centinelas borrachos de soledad. Una respiración grande, dificultosa, venía con el cuchicheo de la madrugada. Muy cerca, a mi espalda, enfrente de las callejuelas misteriosas que conducen al Borne, sobre mi corazón excitado, estaba el mar.

Debía parecer una figura extraña con mi aspecto risueño y mi viejo abrigo que, a impulsos de la brisa, me azotaba las piernas, defendiendo mi maleta, desconfiada de los obsequiosos “camàlics”.

Recuerdo que, en pocos minutos, me quedé sola en la gran acera, porque la gente corría a coger los escasos taxis o luchaba por arracimarse en el tranvía.

Uno de esos viejos coches de caballos que han vuelto a surgir después de la guerra se detuvo delante de mí y lo tomé sin titubear, causando la envidia de un señor que se lanzaba detrás de él desesperado, agitando el sombrero.

Corrí aquella noche en el desvencijado vehículo, por anchas calles vacías y atravesé el corazón de la ciudad lleno de luz a toda hora, como yo quería que estuviese, en un viaje que me pareció corto y que para mí se cargaba de belleza.

El coche dio la vuelta a la plaza Universidad y recuerdo que el bello edificio me conmovió como un grave saludo de bienvenida.

Enfilamos la calle Aribau, donde vivían mis parientes, con sus plátanos llenos aquel octubre de espeso verdor y su silencio vívido de la respiración de mil almas detrás de los balcones apagados. Las ruedas del coche levantaban una estela de ruido, que repercutía en mi cerebro. De improviso sentí crujir y balancearse todo el armatoste. Luego quedó inmóvil.

- Aquí es – dijo el cochero

Levanté la cabeza hacia la casa frente a la cual estábamos. Filas de balcones se sucedían iguales con su hierro oscuro, guardando el secreto de las viviendas. Los miré y no pude adivinar cuáles serían aquellos a los que en adelante yo me asomaría. Con la mano un poco

temblorosa di unas monedas al vigilante y cuando él cerró el portal detrás de mí, con gran temblor de hierro y cristales, comencé a subir muy despacio la escalera, cargada con mi maleta.

(CARMEN LAFORET, *Nada*, 1944)

Ponte de acuerdo con tu compañero sobre:

cómo es la ciudad a la que llega la protagonista
en qué época se sitúa
qué sentimientos o sensaciones tiene el personaje

II – LECTURA

Sin gran brillantez, pero también sin grandes fracasos, Andrés Hurtado iba avanzando en su carrera.

Al comenzar el cuarto año se le ocurrió a Julio Aracil asistir a unos cursos de enfermedades venéreas que daba un médico en el Hospital de San Juan de Dios. Aracil invitó a Montaner y a Hurtado a que le acompañaran.(...)

La visita a San Juan de Dios fue un nuevo motivo de depresión y melancolía para Hurtado. Pensaba que por una causa o por otra el mundo le iba presentando su cara más fea.

A los pocos días de frecuentar el hospital, Andrés se inclinaba a creer que el pesimismo de Schopenhauer era una verdad casi matemática. El mundo le parecía una mezcla de manicomio y de hospital; ser inteligente constituía una desgracia y sólo la felicidad podría venir de la inconsciencia de la locura. (...)

Aracil, Montaner y Hurtado visitaron una sala de mujeres de San Juan de Dios.

Para un hombre excitado e inquieto como Andrés, el espectáculo tenía que ser deprimente. Las enfermas eran de lo más caído y miserable. Ver tanta desdichada sin hogar, abandonada, en una sala negra, en un estercolero humano; comprobar y evidenciar la podredumbre que envenena la vida sexual, le hizo a Andrés una angustiada impresión.

El hospital aquel, ya derruido por fortuna, era un edificio inmundo, sucio, maloliente; las ventanas de las salas daban a la calle de Atocha, y tenían, además de las rejas, unas alambreras, para que las mujeres recluidas no se asomaran y escandalizaran. De este modo no entraba allí ni el sol ni el aire.

El médico de la sala, amigo de Julio, era un vejete ridículo, con unas largas patillas blancas. El hombre, aunque no sabía gran cosa, quería darse aire de catedrático, lo cual a nadie podía parecer un crimen; lo miserable, lo canallesco, era que trataba con una crueldad inútil a aquellas desdichadas acogidas allí, y las maltrataba de palabra y obra.

¿Por qué? Era incomprendible. Aquel petulante idiota mandaba llevar castigadas a las enfermas a las buhardillas y tenerlas uno o dos días encerradas por delitos imaginarios. El hablar de una cama a otra durante la visita, el quejarse en la cura, cualquier cosa bastaba para estos severos castigos. Otras veces mandaba ponerlas a pan y agua. Era un macaco cruel este tipo, a quien habían dado una misión tan humana como la de cuidar de pobres enfermas.

Hurtado no podía soportar la bestialidad de aquel idiota de las patillas blancas; Aracil se reía de las indignaciones de su amigo.

Una vez, Hurtado decidió no volver por allá. Había una mujer que guardaba constantemente en el regazo un gato blanco. Era una mujer que debía haber sido muy bella, con los ojos negros, grandes, sombreados, la nariz algo corva y el tipo egipcio. El gato era, sin duda, lo único que le quedaba de su pasado mejor. Al entrar el médico, la enferma solía bajar disimuladamente al gato de la cama y dejarlo en el suelo; el animal se quedaba escondido, asustado, al ver entrar al médico con sus alumnos; pero uno de los días el médico le vio, y comenzó a darle patadas.

- Coged a ese gato y matadlo – dijo el idiota de las patillas blancas al practicante.

El practicante y una enfermera comenzaron a perseguir al animal por toda la sala; la enferma miraba angustiada esta persecución.

- Y a esta tía llevadla a la buhardilla – añadió el médico.

La enferma seguía la caza con la mirada, y, cuando vio que cogían a su gato, dos lágrimas gruesas corrían por sus mejillas pálidas.

- ¡Canalla! ¡Idiota! – exclamó Hurtado, acercándose al médico con el puño levantado.

- No seas estúpido – dijo Aracil - .Si no quieres venir aquí, márchate.

- Sí, me voy, no tengas cuidado, por no patearle las tripas a ese idiota miserable.

Desde aquel día ya no quiso volver más a San Juan de Dios.

La exaltación humanitaria de Andrés hubiera aumentado sin las influencias que obraban en su espíritu. Una de ellas era la de Julio, que se burlaba de todas las ideas exageradas, como decía él; la otra, la de Lamela, con su idealismo práctico, y, por último, la lectura de Shopenhauer que le inducía a la no acción.

A pesar de estas tendencias enfrenadoras, durante muchos días estuvo Andrés impresionado por lo que dijeron varios obreros en un mitin de anarquistas del Liceo Rius. Uno de ellos, Ernesto Álvarez, un hombre moreno, de ojos negros y barba entrecana, habló en aquel mitin de una manera elocuente y exaltada; habló de los niños abandonados, de los mendigos, de las mujeres caídas...

Andrés sintió el atractivo de este sentimentalismo, quizá algo morboso. Cuando exponía sus ideas acerca de la injusticia social, Julio Aracil le salía al encuentro con su buen sentido:

- Claro que hay cosas malas en la sociedad –decía Aracil-. Pero ¿quién las va a arreglar? ¿Esos vividores que hablan en los mitines? (...)

Las palabras de Aracil eran la gota de agua fría en las exaltaciones humanitarias de Andrés.

- Si quieres dedicarte a esas cosas – le decía-, hazte político, aprende a hablar.

- Pero si yo no me quiero dedicar a político – replicaba Andrés, indignado.

- Pues si no, no puedes hacer nada.

Claro que toda reforma en un sentido humanitario tenía que ser colectiva y realizarse por un procedimiento político, y a Julio no le era muy difícil convencer a su amigo de lo turbio de la política.

Julio llevaba la duda a los romanticismos de Hurtado; no necesitaba insitir mucho para convencerle de que la política era un arte de granujería.

Realmente, la política española nunca ha sido nada alto ni nada noble; no era difícil convencer a un madrileño de que no debía tener confianza en ella.

La inacción, la sospecha de la inanidad y la impureza de todo, arrastraban a Hurtado cada vez más a sentirse pesimista.

Se iba inclinando a un anarquismo espiritual, basado en la simpatía y en la piedad, sin solución práctica ninguna.

(PIO BAROJA, *El árbol de la ciencia*)

1.- Tras la lectura, discute con tus compañeros y ponéos de acuerdo sobre:

- e) ¿Qué realidad observa Andrés Hurtado, qué características ve en en ella? Se pide a los alumnos que observen cómo refleja el lenguaje las ideas del personaje. Deben anotar en una tabla los sustantivos y adjetivos de contenido negativo.
- f) ¿Qué conclusiones saca?
- g) ¿Qué papel cumple la política en todo ello?
- h) ¿Cómo evoluciona el pensamiento de Andrés como resultado de su experiencia?