

KEES VAN ESCH

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESOR DE ESPAÑOL EN
LA UNIVERSIDAD DE NIMEGA (HOLANDA)

LA COMPRENSIÓN LECTORA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: NECESIDADES COMUNICATIVAS, OBJETIVOS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE

1. LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL ENFOQUE COMUNICATIVO

1.1. LOS AÑOS CINCUENTA, SESENTA Y SETENTA

Comenzamos a hablar del papel de la comprensión lectora y de los textos a leer en la enseñanza del español como lengua extranjera, sirviéndonos de un estudio de Neuner (1980) sobre los programas de estudios de las lenguas extranjeras en la República Federal Alemana en los últimos treinta años. En los AÑOS CINCUENTA la enseñanza de la comprensión lectora y los textos servían para TRANSMITIR LA CULTURA Y LA LITERATURA del país extranjero. En LOS AÑOS SESENTA la comprensión lectora tenía un papel limitado a causa del predominio de las habilidades orales: los textos sólo servían para “EMPAQUETAR” LA GRAMÁTICA Y EL VOCABULARIO y si había textos dedicados exclusivamente a la lectura servían para hacer comprender al alumno cómo eran los aspectos culturales, políticos y socioeconómicos del país extranjero. En LOS AÑOS SETENTA, al comenzar el enfoque comunicativo, se pone énfasis en la COMPETENCIA COMUNICATIVA. El mismo Neuner distingue tres niveles de competencia comunicativa: la competencia lingüística, la competencia temática-cognoscitiva y la competencia social-afectiva. En cada uno de los tres niveles propone determinar el papel de la comprensión lectora, las necesidades del alumno, la selección de tipos de textos y el contenido de los mismos.

El punto de partida de la enseñanza lo forman, según Neuner, las necesidades del alumno en SUS TRES PAPELES: DE TURISTA EN EL PAÍS EXTRANJERO, de PERSONA DE CONTACTO EN SU PROPIO PAÍS y de “CONSUMIDOR” DE LOS MEDIOS DE INFORMACIÓN (la prensa, la radio y la televisión).

1.2. LOS TIPOS DE TEXTOS A LEER Y LOS TEMAS

Para dar una respuesta a las preguntas sobre qué tipos de textos deben leer los alumnos y sobre qué temas deben leer hicimos un inventario en pequeños grupos

para comparar nuestros datos con los de Neuner. El resultado de este inventario y de la comparación con Neuner fue que el alumno en sus papeles de turista y de persona de contacto no leerá muchos textos y que necesitará la comprensión lectora, sobre todo, en su papel de consumidor de los medios de información. Ejemplos de tipos de textos que el alumno debe leer y que cumplan sus necesidades comunicativas son: anuncios, manuales de instrucciones o modos de empleo de aparatos, avisos, cartas, cómics, explicaciones de gráficos y de cuadros, descripciones de rutas, guías, mapas, planos, formularios, recetas, noticias en el periódico, listas de precios, programas de radio y televisión, rótulos, cartas de restaurante, guías de teléfono y partes meteorológicas. Según el tipo de texto varían los medios lingüísticos. Así, por ejemplo, son característicos de las "recetas" y "modos de empleo" el imperativo y el infinitivo y en anuncios son frecuentes las omisiones de las formas personales del verbo. Si el alumno es capaz de leer estos tipos de textos habrá logrado una COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.

Para lograr la competencia temática-cognoscitiva, es decir, cuando queremos dar una respuesta a la pregunta sobre qué temas debe leer el alumno, un criterio debe ser que el texto tenga significado para el lector, que se adapte a sus necesidades y a sus intereses y que dé información sobre muchos aspectos de su vida, comparados con los de España e Hispanoamérica. Ejemplos de estos aspectos son las costumbres, el trabajo, el tiempo libre, la enseñanza y la formación profesional, la vivienda, la vida social, etcétera. Para evitar prejuicios y clichés, los textos también deben tratar diferencias intra-culturales, o sea, diferencias dentro de la cultura en terrenos como la política, la sociedad, la economía, la geografía y la religión.

Para llegar al tercer nivel de competencia comunicativa, la COMPETENCIA SOCIAL Y AFECTIVA, el alumno no sólo debe captar la información del texto, sino también evaluarla, reaccionar ante ella y rechazarla o integrarla en su sistema cognoscitivo y en su sistema de normas y valores.

Así el enfoque comunicativo tiene implicaciones para el alumno, para la función y para el tipo de textos y su contenido. Además, tiene consecuencias para el posterior tratamiento de los textos en la clase y fuera de la clase, es decir, para el aprendizaje y la enseñanza de la comprensión lectora en español. Pero podemos sacar conclusiones para la didáctica de la comprensión lectora en español, no sólo del enfoque comunicativo, sino también de lo que sabemos sobre el proceso de la comprensión lectora en una lengua extranjera.

2. EL PROCESO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL USO DEL CONTEXTO

Después de haber hablado del enfoque comunicativo para saber qué tipos de textos debe leer el alumno y de qué deben tratar los textos, di una breve explicación de la teoría sobre el proceso de la comprensión lectora y el uso del contexto en una lengua

extranjera. En la comprensión de la lectura pueden distinguirse tres interpretaciones distintas del proceso de comprensión:

1. La interpretación **BOTTOM-UP**: el proceso de la comprensión lectora está guiado, sobre todo, por el contenido y los aspectos formales del texto (Gough, 1972).
2. La interpretación **TOP-DOWN**: el proceso de comprensión viene dado principalmente por los conocimientos, las experiencias y las expectativas del lector (Goodman, 1967; Smith, 1973).
3. La interpretación **INTERACTIVA**: el proceso de la lectura es una interacción entre el "procesamiento" al que conduce el texto y el "procesamiento" adquirido por el lector (Rumelhart, 1977; Anderson et al., 1977).

Basándonos en investigaciones recientes, tanto en el terreno de la comprensión lectora en lengua materna como en lengua extranjera, optamos por **LA INTERPRETACIÓN INTERACTIVA**: en ambos casos se trata de un proceso de interacción entre los conocimientos previos, de contenido y de lengua del lector y la información que se ofrece en el texto. Pero en la lectura en una lengua extranjera hay diferencias en los conocimientos y en las habilidades o estrategias que se basan en estos conocimientos. Dado que el lector, y sin duda alguna el lector principiante, no conocerá el significado de palabras o de grupos de palabras en la lengua extranjera, leerá el texto palabra por palabra, lo cual sobrecargará su capacidad de asimilación. El lector no podrá llegar a una interpretación definitiva y perderá el hilo de lo que está leyendo. De ahí que el lector no sólo tenga que disponer de tantos conocimientos del idioma y del tema como pueda, sino que también, y sobre todo, tenga que usar estos conocimientos por deficientes que sean. Ello implica que tenga que usar en lo posible los distintos tipos de contexto: el contexto general, o sea, el conocimiento previo del tema que dispone, y el contexto local de la palabra en la frase.

La importancia para la comprensión lectora en una lengua extranjera del **CONTEXTO GENERAL**, o sea, de los conocimientos previos sobre el tema del texto, se desprende de investigaciones de Johnson (1981) y Wolff (1985). Johnson comprobó que para la comprensión lectora en una lengua extranjera los conocimientos previos del lector sobre el tema del texto son tan importantes como para la comprensión lectora en la lengua materna. Wolff (1985) llegó a la conclusión de que los alumnos que habían leído un texto que iba acompañado de una ilustración de la que podía desprenderse información sobre el tema del texto, tenían mejor comprensión del texto que los alumnos que sólo podían leer el texto.

El uso del **CONTEXTO LOCAL** también es muy importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera. Este contexto puede ser léxico, sintáctico, semántico y estilístico. Luego explicaremos estos distintos tipos de contexto local con ayuda de unos ejemplos sacados de *Eso también 1* (Van Esch, Elbers & Van der Linden, 1986)

que hemos puesto en práctica para muchos de los conceptos teóricos discutidos en este taller.

El contexto LÉXICO es la información que ofrecen la forma de la palabra o las partes que componen la palabra. Por ejemplo, en la frase *De California el windsurf o la tabla a vela se ha extendido rápidamente sobre el resto del mundo. También en España las tablas y las velas forman ya parte inseparable de las costas españolas*, los prefijos *in* y *ex* y los sufijos *-able* y *-ido* dan información sobre la clase y el significado de las palabras *inseparable* y *extendido*.

El contexto SINTÁCTICO es la información que ofrece la relación sintáctica o gramatical entre palabras en la misma frase o en otras frases. Por ejemplo, en la frase *Aunque es fácil practicar el windsurf, este deporte puede ser cansado y hasta peligroso*, se puede desprender mucho sobre el significado de *peligroso* a base de la relación con *cansado*, que también es un atributo de deporte, y con ayuda de la oposición a *aunque*.

El contexto SEMÁNTICO es la información que ofrece la relación entre el significado de una palabra u otras palabras en la misma frase o en otras frases. Por ejemplo, en la frase *El windsurf tiene tanto éxito porque da la sensación de rapidez. Además, es un deporte que no cuesta mucho*, se puede saber más sobre el significado de la palabra *éxito* con ayuda del significado de *da la sensación de rapidez* y *además no cuesta mucho*.

El contexto ESTILÍSTICO es la información que ofrece el estilo del texto para el significado de la palabra. Aunque este tipo de contexto parece tener, sobre todo, importancia en un nivel más avanzado de comprensión lectora, a veces también puede ser importante para el lector principiante. Así, por ejemplo, en la frase *En 1470 Cristóbal Colón llega a Portugal, donde contrae matrimonio con la hija de un distinguido portugués de origen italiano*, el lector puede captar por el contexto estilístico que *contraer matrimonio* es una variante de casarse.

Varias investigaciones demuestran la influencia positiva del uso del contexto semántico, sintáctico, léxico y estilístico de una palabra desconocida en la frase (véase para una reseña de estas investigaciones Van Esch, 1987). ¿Cuál de los dos tipos de contexto es el más importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera? No se puede decir: todos los tipos de contexto juegan un papel y se influyen entre sí. Así, por ejemplo, determinar la clase de una palabra, usar el contexto léxico, puede aclarar la relación sintáctica de la palabra con otras palabras, es decir, el contexto sintáctico. Con ayuda del contexto léxico y del contexto sintáctico se puede establecer la relación semántica de la palabra desconocida con otras palabras, es decir, que se puede usar el contexto semántico. Y, a veces, también puede ser necesario usar el contexto estilístico para saber el significado exacto de una palabra.

Después de haber hablado del proceso de la comprensión lectora y del uso del contexto en una lengua extranjera, repasamos las implicaciones que pueden tener el enfoque comunicativo y el proceso de comprensión lectora para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura del español.

3. IMPLICACIONES PARA EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL

3.1. LOS OBJETIVOS

Las necesidades comunicativas del alumno y el proceso de comprensión lectora tienen implicaciones para los objetivos de la enseñanza de la comprensión de la lectura en español. De las necesidades comunicativas del alumno en los tres papeles que mencionamos podemos determinar EL TIPO Y EL CONTENIDO de los textos a leer y, además, saber CÓMO DEBE LEER el alumno el texto. Daremos unos ejemplos. En su papel de turista en España o en un país hispanoamericano, el alumno encontrará guías de hoteles o de campings y tendrá que sacar la información que necesita. Esto implica que la enseñanza incluya este tipo de textos y que enseñe al alumno como obtener la información que necesita. En su papel de persona de contacto entre un hispanohablante y un habitante de su propio país, tendrá que leer formularios de impuestos o de la Seguridad Social. En su papel de consumidor de los medios de información, el alumno debe leer el periódico para estar informado sobre la actualidad española o hispanoamericana o para saber qué opinan los propios habitantes sobre esta actualidad. Se podrían ampliar estos ejemplos con muchos más y hacer así un inventario de los tipos y de los temas de los textos a leer.

Otra implicación que podría hacerse de las necesidades comunicativas del alumno para los objetivos de la enseñanza son los objetivos de lectura y, por consiguiente, LAS ESTRATEGIAS Y LAS TÉCNICAS que debe aprender el alumno para alcanzar sus objetivos de lectura. Según el objetivo de lectura que tenga el alumno, debe leer el texto de UNA MANERA INTENSIVA O GLOBAL. Si, por ejemplo, quiere saber si le interesa un libro, bastará con hojear este libro y leer el índice o partes de capítulos. Si, al contrario, quiere saber cómo funciona un aparato, tendrá que leer INTENSIVAMENTE el modo de empleo para evitar que se le estropee el aparato la primera vez que lo use. O, para dar otro ejemplo, si quiere una información específica del horario de los trenes para saber la hora de salida de su tren, no necesita leer todo el horario, saltará partes hasta encontrar la información que busca. Esta última manera de leer se llama en la literatura inglesa *to scan*, y está opuesta a la estrategia más global, que ya describimos, y que se llama en inglés *to skim*. Volveremos después sobre estas estrategias al hablar de ejercicios para aprenderlas.

También el proceso de la comprensión lectora, tal como lo hemos descrito en la segunda parte de este artículo, tiene implicaciones para los objetivos de la enseñanza y del aprendizaje de esta habilidad. Para evitar que se sobrecargue la capacidad de

asimilación del alumno es necesario que él disponga de tantos conocimientos del idioma y del tema del texto como le sea posible y, sobre todo, que emplee todos los conocimientos que tenga. Mientras que el objetivo de la enseñanza no puede ser la adquisición de conocimientos temáticos, sí puede ser un objetivo importante del aprendizaje y de la ENSEÑANZA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS léxicos, semánticos, sintácticos y estilísticos. Otro objetivo es que el alumno aprenda a emplear sus conocimientos del contexto general y de los distintos tipos de contexto local que describimos antes.

3.2. LA SITUACIÓN INICIAL DE LOS ALUMNOS

Además de formular los objetivos de aprendizaje y de enseñanza, también hace falta inventariar la situación inicial del alumno. Antes de buscar la respuesta a la pregunta de cómo es la situación inicial de los alumnos, hay que contestar otra, más general, y es cuándo empezar a enseñar sistemáticamente la comprensión lectora. Las pocas investigaciones que se han efectuado para contestar a esta pregunta se refieren a la enseñanza de la lectura a alumnos bilingües. De ahí que sólo podamos usar nuestras propias experiencias para afirmar que sólo después de haber aprendido las reglas gramaticales más importantes del español, los alumnos tienen una base suficiente para un aprendizaje sistemático de la comprensión lectora. Al ser la habilidad lectora el objetivo más importante de la enseñanza, basta una GRAMÁTICA RECEPTIVA. Si los alumnos ya disponen de un vocabulario amplio, leerán con más facilidad, y tanto ellos como los alumnos que tienen un vocabulario más limitado, aprenderán muchos vocablos más con la lectura de textos. Esta manera de aprender vocablos tiene la ventaja de que los alumnos aprenden las palabras en su contexto natural y se evita el aprendizaje de vocablos sueltos, lo que es desaconsejable por motivos psicológicos, didácticos y prácticos. Una condición indispensable para el aprendizaje de vocablos es que los textos no sean difíciles en cuanto a estructuras gramaticales y que no contengan demasiadas palabras desconocidas, de modo que al alumno le quede poco contexto para poder deducir el significado de estas palabras desconocidas.

Para saber cómo es la situación inicial de los alumnos habrá que INVENTARIAR SUS CONOCIMIENTOS GRAMATICALES Y DE VOCABLOS. Primero se podría hacer un análisis global del manual para saber qué reglas gramaticales y qué vocablos pueden haber aprendido. Luego se podrían tomar pruebas individuales de gramática y de vocabulario. Además, hace falta saber algo sobre VARIABLES AFECTIVAS, como, por ejemplo, la actitud que tienen los alumnos hacia el español y hacia la lectura, el interés de los alumnos por los temas de los textos y la confianza en sí mismos al leer textos en español. Para medir exactamente estas variables se podría usar cuestionarios (véase Van Esch, 1987).

3.3. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS PARA EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Hablando de estas implicaciones, señalamos que en nuestra situación tenemos alumnos que ya han aprendido a leer en su lengua materna, de modo que ya disponen de conocimientos, estrategias y técnicas de lectura. Basándose en una reseña crítica de sus investigaciones, De Beaugrande (1984) llega a las conclusiones siguientes. Primera conclusión: una combinación de estrategias de comprensión lectora, que ya ha aprendido el alumno en su lengua materna, con estrategias que son específicas para la comprensión lectora en una lengua extranjera, favorece el proceso de aprendizaje. O, como dice De Beaugrande: "The major technique is to concentrate heavily on learning and applying a package of foreign-language oriented "processing specialists" that interact with already existing native-language routines during text comprehension. Those specialists can selectively monitor comprehension and be triggered by specific events or problems" (p. 17). Segunda conclusión: hay que enseñar al alumno estrategias que le dirijan directamente de palabras y conceptos en su lengua materna a sus equivalentes en la lengua extranjera. Esto implica el uso consciente de la lengua materna y de otras lenguas extranjeras que ha aprendido el alumno. Tercera conclusión de De Beaugrande: hay que sustituir la fijación en detalles y en las formas correctas, buscar el significado de todas las palabras desconocidas en el diccionario y aprender vocablos sueltos fuera del contexto, por "approximate processing based on intelligent guesses in context" (p. 17). En resumen, De Beaugrande aboga por LA TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS Y ESTRATEGIAS YA ADQUIRIDAS por el alumno en su lengua materna o en otras lenguas extranjeras al proceso de comprensión lectora en una lengua extranjera y la aplicación de "processing specialists" sólo en casos necesarios. Además, acentúa EL USO DEL CONTEXTO para saber el significado de palabras desconocidas.

Las conclusiones de De Beaugrande se compaginan con LAS IMPLICACIONES DIDÁCTICAS QUE TIENE NUESTRA DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA. La primera implicación es que, para no sobrecargar la capacidad de asimilación del alumno, hay que EVITAR LA LECTURA EN VOZ ALTA. Aunque se puede defender esta lectura en voz alta para poder corregir la pronunciación del alumno, para el aprendizaje de la comprensión lectora sólo tiene desventajas. El alumno tiene que hacer dos cosas a la vez: captar la información del texto y prestar atención a una pronunciación correcta de las palabras. Para lograr una buena pronunciación necesitará buena parte de su capacidad procesadora y podrá reservar menos capacidad para comprender lo que está leyendo. La consecuencia es que disminuye la comprensión mientras que sigue entrando nueva información porque el alumno sigue leyendo en voz alta. Si, al contrario, lee EN SILENCIO, podrá reservar toda su capacidad PROCESADORA para la comprensión del texto, podrá leer a su propio ritmo, podrá saltar partes del texto o releer otras y podrá combinar trozos del texto para llegar más fácilmente a una interpretación definitiva del significado del texto. Otra implicación de la capacidad procesadora limitada del alumno es que el alumno debe leer de manera tan directa o global como le sea posible para conseguir su objetivo de lectura. Dicho de otra manera, el alumno no necesita saber todos los detalles del texto y bastará una lectura

rápida y global si sólo necesita saber un detalle. Esto tiene que ver con la costumbre de muchos profesores de poner énfasis en la lectura intensiva y de hacer la mayor cantidad posible de preguntas después de que los alumnos han leído un texto. Así los obligan a leer todo y a comprender todo sin tomar en cuenta sus objetivos de lectura, sus intereses y sus conocimientos previos del tema. Por eso muchas veces es preferible, sobre todo si no estamos tomando pruebas, que antes de leer el texto, EL ALUMNO MISMO HAGA LAS PREGUNTAS a las que quiera buscar las respuestas en el texto. Además, esto se parece mucho a las situaciones para las que estamos capacitando al alumno; es decir, la lectura de textos en español en su tiempo libre, en las vacaciones en España o en un país hispanoamericano y, más tarde, para sus estudios o su profesión. El miedo de nuestros alumnos a correr riesgos y a cometer errores se agudiza por la costumbre de muchos profesores de corregir al alumno cada vez que cometa un error sin darle oportunidad de corregir él mismo la falta que ha cometido. La consecuencia es que se interrumpe cada vez el proceso de la comprensión lectora y que el alumno se hace dependiente de la ayuda del profesor. Por eso es mejor que el alumno aprenda a CORRER RIESGOS Y A CORREGIR ÉL MISMO LOS ERRORES QUE COMETE, sirviéndose de la información que ofrece el texto y, sólo si hace falta, de la ayuda del profesor. Otra implicación del proceso de la comprensión lectora, tal como lo hemos descrito, es que hay que evitar buscar los significados de todas las palabras desconocidas en un vocabulario o en un diccionario o preguntarlos al profesor. De esta manera se interrumpe el proceso de la comprensión y se hace dependiente al alumno de la ayuda de otros, ya sean el diccionario, el vocabulario o el profesor. Si, al contrario, usa todos los conocimientos lingüísticos y temáticos que tiene, es decir, si USA EL CONTEXTO GENERAL Y EL CONTEXTO LOCAL, encontrará en la mayoría de los casos el significado de las palabras desconocidas importantes para comprender el texto y tendrá que recurrir sólo al diccionario (vocabulario) o a la ayuda del profesor en los casos en que no logra deducir del contenido el significado que necesita.

3.4. TEXTOS Y EJERCICIOS

A partir de los conceptos teóricos y sus implicaciones para la didáctica de la comprensión lectora se pueden elegir textos y elaborar ejercicios.

En cuanto a LOS TEXTOS ya hablamos de las implicaciones que tiene la competencia comunicativa (lingüística, temática-cognoscitiva y social-afectiva) para los tipos y los temas de los textos y para la manera de reaccionar de los alumnos a estos textos. Criterios importantes para la selección de textos son la variedad y la autenticidad. Ya hablamos de la necesidad de que el alumno lea una gran VARIEDAD de textos con el objeto de prepararse para los textos que pueda encontrar más tarde. Si queremos que los textos cumplan con la exigencia de AUTENTICIDAD, nos encontramos con un problema que no es fácil solucionar: el GRADO DE DIFICULTAD de los textos. Para reducir el grado de dificultad ya desde hace años hay “graded readers”, es decir, textos adaptados al nivel de conocimientos y habilidades de los alumnos. El mismo proceso de la comprensión lectora nos da los argumentos para esta adaptación. Si el alumno

se encuentra con muchas palabras desconocidas y estructuras gramaticales difíciles, se sobrecargará su capacidad de asimilación y no logrará analizar la información que entra ni combinarla con sus conocimientos previos, lingüísticos y temáticos. Por eso no siempre será posible presentar al alumno textos auténticos sin adaptación y habrá que buscar otras soluciones. Si el objetivo de lectura es más global, puede bastar una lectura más global del texto. Si el objetivo de lectura pide una lectura intensiva y detallada, hay que hacer más fácil el procesamiento del texto. Si se quiere dejar intacto el texto, se podría usar recursos como, por ejemplo, una introducción al tema del texto (el llamado "advance-organizer"), preguntas para activar los conocimientos previos o palabras clave que ayuden al alumno a comprender mejor el texto. Pero también puede ser necesario adaptar el texto por simplificar las estructuras gramaticales y por sustituir palabras por otras. Grever (1980) nos da una reseña de recursos para adaptar textos y para hacer más fácil la comprensión de textos. Buen ejemplo de la aplicación de estos recursos es la introducción del texto "Iberoamérica", que se encuentra en *Eso también 1* (véase anexo 1).

Un problema frecuente en la adaptación de textos es que, para reducir el grado de dificultad de un texto, se quita muchas veces la REDUNDANCIA, es decir, la cantidad de información en un texto que es más de la necesaria y que contribuye a que el lector pueda comprender el texto más fácilmente. Más que para la comprensión lectora en la lengua materna, esta redundancia es importante para la comprensión lectora en una lengua extranjera porque crea el contexto necesario para poder deducir el significado de palabras desconocidas. Si a causa de la adaptación de textos, por ejemplo, por quitar palabras y hacer más cortas las frases, se pierde la redundancia, el texto se hace más difícil en vez de más fácil. Todos conocemos ejemplos de obras literarias mal adaptadas que resultan ser más difíciles que las obras originales. Al hablar de la redundancia, señaló uno de los participantes, que tipos de textos, como, por ejemplo, recetas o telegramas, no tienen redundancia y que este término es un poco ambiguo. Nos pusimos de acuerdo en que no todos los textos tienen redundancia, pero que en la mayoría sí suele haberla. El animador dio un ejemplo del anexo 8 en que en la frase *De estos minerales, las esmeraldas de Colombia son famosas en todo el mundo*, la palabra *minerales* es redundante y ayuda a encontrar el significado de *esmeraldas*. Otra observación que hizo una de las participantes, y con la que estaba de acuerdo el animador, era que todos los tipos de textos tienen su propio "discourse" y que habría que enseñar al alumno también este discurso.

En 3.1 formulamos como objetivos de la enseñanza de la comprensión lectora que adquiera el alumno todos los conocimientos léxicos, semánticos, sintácticos y estilísticos que pueda, y, sobre todo, que aprenda a usar los conocimientos contextuales que tenga. Además, hablamos de otro objetivo, que es el de aprender las estrategias y las técnicas para poder conseguir los objetivos de lectura que tiene el alumno. Estos son los ejercicios que sirven para aprender a usar el contexto y a aplicar las estrategias y las técnicas necesarias para conseguir los objetivos de lectura que tiene el alumno. Los ejercicios se encuentran en tres niveles: el nivel de la palabra, el nivel de la frase y el nivel del párrafo o del texto.

Hay varias maneras de emplear el CONTEXTO GENERAL. Una manera consiste en hacer preguntas al alumno sobre el tema del texto antes de que empiece a leerlo, de modo que pueda activar los conocimientos previos que tenga y, si es posible, ampliarlos. Estas preguntas pueden ser preguntas sin respuestas predeterminadas o de opción múltiple (de dos hasta seis opciones). Otras posibilidades de combinar los conocimientos previos de los alumnos con el contenido del texto es servirse de palabras clave, que se refieren a elementos importantes del texto, o pedir a los alumnos que pronostiquen el contenido del texto con ayuda de los títulos, los subtítulos y las ilustraciones. Un ejemplo del uso de ilustraciones para pronosticar el contenido del texto es *"Barcelona"* (anexo 2). Una combinación de otros recursos la encontramos en *"Hechos, imparcialidad y acción"* (anexo 3).

En cuanto al CONTEXTO LOCAL, también hay varias posibilidades de ejercicios. Clarke y Nation (1980) describen UNA ESTRATEGIA EN CUATRO FASES para deducir el significado de palabras desconocidas del contexto:

1. Determinar la clase de palabra a la que pertenece la palabra desconocida.
2. Ver qué relaciones semánticas y sintácticas hay entre la palabra desconocida y el resto de la frase y dar una primera interpretación global del significado de la palabra, indicando, por ejemplo, si la palabra tiene un significado neutral, positivo o negativo.
3. Observar un contexto más amplio, o sea, tener en cuenta las partes de la oración o las oraciones que están más lejos de la palabra desconocida y que están relacionadas de una u otra manera con la palabra desconocida. Por ejemplo, buscando una oposición o una correspondencia con esta palabra, por ser la consecuencia o la causa de esta palabra, por dar un ejemplo de esta palabra, etcétera.
4. "Adivinar" el significado de la palabra desconocida y controlar si este significado cabe en la frase; por ejemplo, comprobar si la clase de este significado corresponde con la clase que ha sido determinada en la fase 1, ver si las partes de la palabra desconocida, como el prefijo, la raíz y el sufijo dan indicaciones sobre el significado de la palabra desconocida y comprobar si el significado que se ha adivinado corresponde con el sentido del resto de la frase y del texto.

Clarke y Nation advierten a los alumnos no fiarse solamente del contexto léxico de la palabra, porque esto es la causa de que el alumno "adivine" sin tomar en cuenta suficientemente las relaciones sintácticas y semánticas con otras palabras y sin ver el contexto más amplio. Proponen que los alumnos aprendan esta estrategia fase por fase, que luego abrevien estas fases con ayuda de un esquema y que, al final, traten de aplicar esta estrategia sin ayuda alguna. Clarke y Nation han comprobado una

mejora considerable de los alumnos que habían aprendido esta estrategia: estos alumnos lograron deducir el significado del 50 por 100 más de las palabras desconocidas que antes de haber aprendido esta estrategia. Nation se puede encontrar en el (anexo 4).

Otro método de aprender a usar el contexto es el texto mutilado o TEXTO "CLOZE", que consiste en omitir palabras que tienen que rellenar los alumnos. Inicialmente, el "cloze-procedure" en que se omite sistemáticamente cada quinta a decimoquinta palabra se usó sólo para medir el grado de dificultad de textos, pero luego se aplicó también como un instrumento para medir la comprensión lectora (véase para una reseña de la validez y la fiabilidad del "cloze-test" Van Esch, 1987). El texto "cloze" también puede ser un ejercicio para aprender a usar el contexto. Greenwald (1981) nos da toda una serie de posibilidades de ejercicios con el texto "cloze". En *Eso también 1* se encuentran varios ejemplos de los que veremos algunos. Para aprender a usar el contexto léxico hay ejercicios en que se omiten partes de la palabra como, por ejemplo, prefijos y sufijos. Para practicar el uso del contexto sintáctico, los alumnos pueden omitir palabras de relación (conjunciones y adverbios). Un ejemplo es "*Del campo a la ciudad*" (anexo 4). Para aprender el uso del contexto semántico se puede omitir palabras clave para el contenido. Un ejemplo es "*La tierra*" (anexo 5). Según Greenwald, se puede variar el grado de dificultad de estos ejercicios al omitir sólo una determinada clase de palabras (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, conjunciones), ofrecer al alumno dos o tres posibilidades entre las que él puede elegir la palabra correcta, darle indicaciones o poner preguntas al margen del texto. Cuando los alumnos se hayan hecho más hábiles en el uso del contexto, pueden hacer ejercicios con textos "cloze" en que están omitidas toda clase de palabras, están predeterminadas las respuestas posibles o las palabras omitidas tienen menos contexto. Además, dice Greenwald, se podría comenzar con menos palabras omitidas para que haya más información contextual, y aumentar luego el número de palabras omitidas hasta el máximo de una palabra omitida por cada cinco palabras.

Además de ejercicios con los textos "cloze", se pueden usar otros ejercicios para enseñar a los alumnos el uso del contexto, como podemos ver en Barr, Clegg y Wallace (1981), para el inglés; Westhoff (1981), para el francés, y Van Esch, Elbers y Van der Linden (1986), para el español. Para que los alumnos se den cuenta de la importancia del contexto, puede servir un ejercicio en que se ofrecen, primero, unas palabras sueltas; luego, en el contexto de la frase, y, al final, en el contexto de todo el texto. Una variante de *Eso también 1* es "*El metro*" (anexo 6). Ejercicios parecidos son el ejercicio en que el alumno tiene que indicar lo que ya sabe de una palabra desconocida (por ejemplo, qué es un sustantivo, que tiene relaciones con otra palabra en la misma frase, etcétera) y el ejercicio en que el alumno tiene que determinar si una palabra tiene un sentido negativo, positivo o neutral. Otro recurso para ayudar a los alumnos a usar el contexto puede ser la indicación de las relaciones entre palabras y entre frases por medio de flechas. Un ejemplo de este ejercicio es el que hicimos para alumnos principiantes de una Hohere Handelsschule nen Kleve (RFA) y en el que distinguimos dos tipos de relaciones: de analogía, indicadas por una flecha

ininterrumpida, y de oposición o contraste, indicadas por una flecha interrumpida (véase anexo 7). También se pueden usar ejercicios sobre un tipo específico de contexto. Para aprender a usar el contexto léxico sirven ejercicios o, mejor dicho, juegos, como, por ejemplo, anagramas, “horcas de palabras” y sopas de letras (véase para unos ejemplos anexo 8) o ejercicios en que los alumnos tienen que construir palabras compuestas a base de una palabra raíz (por ejemplo, la raíz “tener” da las palabras compuestas “detener”, “contener”, “mantener”, “retener”, “sostener”, “atener”, etcétera). Para hacer uso del contexto sintáctico sirven ejercicios como “completar la frase o pronosticar el resto de la frase”, “poner signos ortográficos”, “indicar la función que tienen los signos ortográficos”, etcétera (para unos ejemplos véase anexo 9). Se puede ampliar el contexto sintáctico de la frase al texto para que los alumnos aprendan a hacer uso de la estructura del texto. Ejercicios que sirven para aprender a usar la estructura del texto son los ejercicios “Haga una subdivisión en párrafos o fragmentos”, “Subraye el hilo del texto” y “Haga un esquema estructural del texto” (véase para un ejemplo que combina los tres ejercicios “La clase baja en los centros urbanos”, anexo 10) y “el texto fragmentado”, que consiste en poner en orden lógico los fragmentos de un texto (véase para un ejemplo sencillo “Las fiestas en España”, anexo 11; para unos ejemplos de un nivel más avanzado “La cortesía”, anexo 12, y “Cuando la Renfe..”, anexo 13).

3.5. EL PAPEL DEL PROFESOR

En las páginas anteriores ya hemos indicado, a veces, cuál debe ser el papel del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora en español. Este papel depende de factores como la situación inicial de los alumnos, los objetivos y las condiciones materiales de la enseñanza.

Sobre todo al principio, el profesor tendrá que ayudar a los alumnos a aprender a usar el contexto y a aplicar las estrategias y las técnicas necesarias para alcanzar los objetivos de lectura. Poco a poco el profesor deberá disminuir su ayuda para ACOMPAÑAR AL ALUMNO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE en vez de dirigir este proceso. La actitud del profesor debe ser que el alumno se haga independiente de él y que aprenda a leer por su propia cuenta. Para dar un ejemplo: si los alumnos hacen un ejercicio con un texto cloze, es mejor que comiencen a tratar de rellenar individualmente las palabras omitidas, que luego trabajen en grupos y que sólo al final haya una discusión entre todos los alumnos, dirigida por el profesor, para comparar y discutir las soluciones que han encontrado. De esta manera, el profesor podrá acompañar mucho mejor al alumno individual a aprender a usar eficazmente el contexto haciéndole las preguntas que le puedan ayudar a encontrar las indicaciones contextuales que necesite para rellenar la palabra omitida. Además, trabajando en grupo, los alumnos pueden ayudarse los unos a los otros mientras que el profesor puede dedicar toda su atención a ayudar a los (grupos de) alumnos que lo necesiten. También es importante que el profesor procure que los alumnos dispongan de una variedad de textos para poder leerlos en casa o en la clase. En nuestra enseñanza

(universitaria) tenemos colecciones de textos adaptados al nivel y a los intereses de los estudiantes que siguen el español como materia principal o como materia secundaria. Los estudiantes tienen que elegir los textos que les interesen. Después, no sólo hacen un resumen del contenido y una evaluación personal de este contenido, sino que también indican por qué han escogido este texto, qué sabían ya sobre el tema antes de leer el texto y cómo han solucionado los problemas que han encontrado.

Otro aspecto importante en el papel del profesor es que debe estar PREOCUPADO no sólo por el producto de la enseñanza, es decir, la comprensión del texto por el alumno, sino también POR EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNO y cómo puede contribuir a que este proceso se realice en la mejor manera posible. Por eso, el profesor debe darse cuenta de la manera en que suele leer el alumno y de las posibilidades de mejorar su comprensión lectora. Para conseguir esto debe procurar que el alumno piense sobre cómo ha llegado a la respuesta a una pregunta o cómo ha logrado rellenar una palabra omitida. Para decirlo en otras palabras, en vez de decir “(no) es correcto” al cometer el alumno un error, el profesor debería preguntarle: “¿Cómo has encontrado esta solución / respuesta?” o “¿qué palabras dan indicaciones sobre la palabra desconocida / omitida?”. Así ayudará al alumno a solucionar eficazmente los problemas que tiene en la lectura de un texto y le enseñará cómo puede solucionar eficazmente los problemas semejantes al leer otros textos.

Un tercer aspecto que tiene que ver con el anterior es LA ACTITUD DEL PROFESOR HACIA LOS ERRORES. En vez de limitarse a decir si una respuesta o una solución es correcta o no, es importante que incite a los alumnos a correr riesgos y a corregir ellos mismos los errores que cometan. Así logrará aumentar en los alumnos la confianza en sí mismos y conseguirá que no les asusten las palabras desconocidas y que busquen activamente las indicaciones contextuales que necesiten.

3.6. LA EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL

Por falta de tiempo pudimos hablar poco de este aspecto. A continuación voy a exponer la introducción que hice para este taller con algunos ejemplos.

Al discutir las posibles implicaciones de las necesidades comunicativas del alumno y del proceso de la comprensión lectora en español para la evaluación, primero, tenemos que distinguir entre la evaluación del PRODUCTO y la evaluación del PROCESO y, luego, entre la evaluación “SUMATIVA” y la evaluación FORMATIVA. Si la evaluación tiene como fin medir los resultados de la enseñanza, hablamos de una evaluación del producto. Si queremos saber cómo hemos obtenido estos resultados, hablamos de una evaluación del proceso. También puede variar el momento de evaluación. Si queremos controlar la calidad del producto final, hablamos de una evaluación “sumativa”, pero si queremos reunir información durante el proceso de aprendizaje para efectuar revisiones de este proceso, hablamos de evaluación formativa.

En una evaluación EVALUADORA DEL PRODUCTO de la comprensión lectora queremos comprobar los rendimientos de los alumnos bajo las condiciones que hemos determinado de antemano, como, por ejemplo, en un tiempo limitado, con o sin ayuda del diccionario, etcétera. Ejemplos de esta evaluación de la comprensión lectora son las pruebas de múltiple opción que se usan en muchos países. Además de las pruebas de opción múltiple, se pueden usar pruebas menos objetivas, como las preguntas convencionales, las frases a completar y las pruebas "recall", en que los alumnos tienen que escribir lo que recuerdan del contenido del texto que han leído. Otro tipo de prueba es la prueba "cloze", de la que ya hablamos. Se puede hacer más objetiva esta prueba al rellenar de antemano varias opciones de las que tiene que elegir el alumno la correcta. También es posible evaluar el uso de determinados tipos de contexto por medio de la "modified cloze test". Así se puede evaluar el uso del contexto sintáctico al omitir palabras de relación o el uso del contexto semántico al omitir palabras clave para el contenido. La capacidad de los alumnos para hacer uso de la estructura de textos se puede evaluar por medio de pruebas análogas a los ejercicios de los que hablamos antes. Una prueba relativamente objetiva es "el texto fragmentado" (anexos 11, 12 Y 13), otra menos objetiva es la "subdivisión en párrafos" (anexo 11), "el subrayar el hilo del texto" y "el esquema estructural" (véanse anexos 11 y 3, por ejemplo). La evaluación de la aplicación de estrategias y técnicas, como, por ejemplo, extraer información específica de un texto ("to scan") o formarse una idea global del contenido de un texto ("to skim"), puede hacerse por medio de preguntas a los alumnos sobre información específica o preguntas globales que tienen que contestar los alumnos en un tiempo limitado.

Todos los tipos de prueba de que hemos hablado pueden usarse también para la evaluación FORMATIVA DEL PRODUCTO de la comprensión lectora, de modo que el profesor, con el diagnóstico de sus alumnos, pueda revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además de una evaluación del producto, también es necesaria UNA EVALUACIÓN DEL PROCESO de enseñanza-aprendizaje, es decir, una evaluación de cómo los alumnos han logrado conseguir sus objetivos de lectura, cómo han llegado a la solución de sus problemas con palabras desconocidas o con estructuras gramaticales difíciles y cuáles han sido sus experiencias en este proceso. Esta evaluación del proceso puede ser tanto FORMATIVA, para poder efectuar revisiones durante este proceso, como SUMATIVA, para poder revisar todo el proceso. Puede realizarse preguntando a los alumnos qué opinan sobre los textos, sobre los ejercicios y sobre el profesor, o pedirles que hagan informes sobre sus experiencias en la lectura de los textos.

ANEXO 1

IBEROAMÉRICA

1. De la herencia colonial a la cultura hispanoamericana

IBEROAMÉRICA

Lea el texto de manera global fijándose en el título, los subtítulos de cada párrafo y las ilustraciones.

Trate de pronosticar el contenido de cada párrafo a base de los subtítulos y con ayuda de las fotos.

Lea el texto, subraye las palabras o grupos de palabras más importantes del texto y averigüe si eran acertados sus pronósticos.

En el texto hay muchas palabras universales. Mencione las palabras que pueda encontrar y diga cuáles son sus equivalentes en nuestra lengua.

Busque los sustantivos de los verbos siguientes que están en el texto:

Renglón	Verbo	Sustantivo
3	poblar	
4	colonizar	
5	organizar	
8	cortar	
10	orientar	
	conservar	
12-13	extender	
13	crear	
15	manifestar	
17	aparecer	
23	confirmar	
	ratificar	
27-28	inspirar	
30	formar	
32	difundir	
45	encontrar	
48	lograr	
51	salir	

5 Iberoamérica es un amplio espacio. débilmente poblado, crisol de tres razas diferentes (blancos, indios y negros), colonizado por españoles y portugueses. Estos organizaron el territorio como una aristocracia de terratenientes y llevaron la cultura europea occidental. que se impuso fácilmente sobre las culturas precolombinas

10 La Independencia de las naciones iberoamericanas cortó sus lazos con España y orientó su cultura. aun conservando el fondo hispano, por rumbos propios. Superada la inestabilidad inicial, las nuevas naciones reorganizan sus universidades, extienden a la escolarización y crean periódicos importantes («La Prensa» en Buenos Aires. «El Correo de Lima», etc.) Su originalidad empieza a manifestarse en la literatura: a finales del siglo XIX destacará ya la figura del poeta modernista nicaragüense Rubén Darlo, y a primeros del siglo XX aparece la novela criolla en la que destaca el venezolano Rómulo Gallegos.



Universidad de Méjico murales históricos

20 2. La cultura hispanoamericana adquiere proyección universal

Después de la Segunda Guerra Mundial, la cultura hispanoamericana confirma su proyección universal. ratificada por la concesión a varios autores hispanoamericanos del Premio Nobel de Literatura.

25 Ya en los años 20 destacó el muralismo mejicano. pintura de amplios espacios. rasgos expresivos e imágenes potentes. inspiradas en la historia a partir de la conquista española. Rivera. Siqueiros y Orozco serán los representantes más destacados, que formarán escuela

Gabriel García Márquez recibiendo el Nobel de Literatura en 1983.



El nacionalismo musical ha tenido una versión popular muy difundida en Iberoamérica con diferentes variantes los "mariachis" mexicanos, el tango argentino con la figura de Carlos Gardel o las canciones sociales de Violeta Parra, Víctor Jara o Atahualpa Yupanqui.

35 Pero ha sido la literatura el arte más universalizado. Unas veces a través de la poesía de los chilenos Gabriela Mistral y Pablo Neruda. Juntamente con el cubano Nicolás Guillén Otras. a través de novelistas y ensayistas como el guatemalteco Miguel Ángel Asturias, el colombiano Gabriel García Márquez, el peruano Mano Vargas Llosa o el argentino Jorge Luis Borges.

3. Iberoamérica entre el subdesarrollo y la revolución

45 Pero este mundo de brillantes manifestaciones culturales, en parte minoritarias y esporádicas, no han encontrado todavía las bases para un desarrollo socioeconómico digno, pacífico y continuo. La vía revolucionaria cubana encuentra serias oposiciones, el reformismo burgués sólo ha logrado estabilidad en algunos países y las dictaduras no son soluciones estables.

50 Pese a todo, Iberoamérica tiene riquezas territoriales y potencial humano suficiente para salir de la crisis en la que actualmente están sumergidas muchas de estas naciones hermanas de la cultura y civilización Ibérica.



Día de la Victoria en La Habana (Cuba)

ANEXO 2

Barcelona

1. Trate de agilizar lo que ya sabe sobre Barcelona con ayuda de las fotos y los dibujos y apúntelo en palabras clave.

2. Lea el texto, subraye las palabras más importantes y busque un título para cada párrafo.

3. Imagínese que usted está de vacaciones en Barcelona. Escriba una carta a un amigo o a una amiga contándole cosas de esta ciudad.

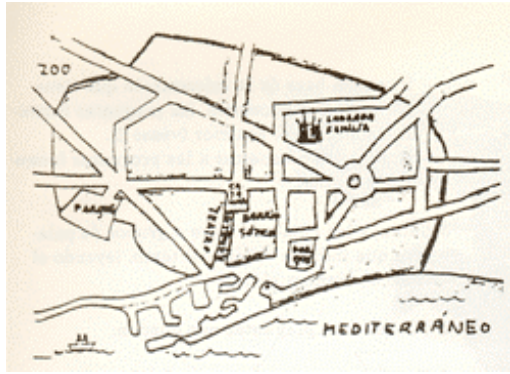


Barcelona está situada en la costa del Mar Mediterráneo. Es la segunda ciudad de España por el número de habitantes.



Barcelona es la verdadera capital económica del país: casi la mitad de la industria nacional se concentra en Barcelona. Como en otras ciudades el problema de la contaminación atmosférica es muy grave a causa del tráfico y de las fábricas.

Barcelona es una ciudad alegre, con una gran actividad cultural y artística. Muchos turistas visitan esta gran capital catalana que tiene calles modernas y barrios antiguos. Allí hay gran variedad de parques, teatros y cines. El Jardín Zoológico es uno de los mejores de Europa.



La calle más animada de Barcelona se llama 'Las Ramblas'. Además de bares y restaurantes, en las Ramblas hay muchos quioscos y puestos de flores. La gente se sienta en una silla para ver pasar a los transeúntes, para leer el periódico o para descansar.



Barcelona es también una ciudad muy antigua. En el Barrio Gótico, la parte antigua de la ciudad, hay restos de edificaciones romanas y de la Edad Media. En este barrio trabajan todavía muchos artesanos.



El arte es muy importante en Barcelona. Hay muchos museos. Un museo muy conocido es el Museo Picasso. Allí hay muchos cuadros que el pintor y otras personas han regalado a Barcelona.

Un edificio muy famoso es la Catedral de la Sagrada Familia del arquitecto Antoni Gaudí. Se comienza a construir este edificio a fines del siglo diecinueve y todavía no lo han terminado.



ANEXO 3

HECHOS, IMPARCIALIDAD, ACCIÓN

1. Antes de comenzar a leer el texto, trate de pronosticar lo que espera encontrar en el texto a base de los datos siguientes:

- el título
- la fuente del texto
- los subtítulos
- las ilustraciones

2. Formule preguntas acerca de la información que, a su parecer, le ofrecerá el texto. Estas preguntas tendrán un carácter provisional y pueden ser cambiadas o sustituidas por otras preguntas.

3. Lea solamente la primera y la última frase de cada párrafo.

4. Revise, a base de la información que tiene ahora y si es necesario, las preguntas formuladas en la fase anterior (véase 2).

Busque las respuestas a las preguntas formuladas.

5. Subraye las palabras clave o grupos de palabras que indican el hilo del texto, leyendo el texto de manera global.

6. Conteste las preguntas que quedan.

7. Haga un esquema estructural del texto con ayuda de la información que tiene ahora y sin haber leído detalladamente el texto.

8. Haga con ayuda del esquema estructural un resumen oral o escrito del texto.

ANEXO 4

Del campo a la ciudad

1. Vd. va a leer un texto sobre la emigración del campo a la ciudad. Trate de recordar lo que ya sabe sobre este tema utilizando el mapa y las fotos que acompañan al texto.

2. En el texto faltan palabras de relación. Lea primero el texto y escoja de las tres palabras de relación mejor o, si hay más de una posibilidad, las mejores. Explique además por qué tiene que ser ésta la palabra adecuada.

3. Busque un título correcto para cada uno de los párrafos.

Algunos países europeos como Alemania, Bélgica y los Países Bajos tienen muchos habitantes por kilómetro cuadrado. (1) España es un país medianamente poblado. Su población actual es de 38 millones de habitantes. (2) dividimos el número de habitantes por los 504.000 kilómetros cuadrados que tiene España, obtenemos su densidad de población: 75 habitantes por kilómetro cuadrado.

5 (3) esta población se concentra en las grandes zonas industriales (4) el campo está muy poco poblado a causa de la emigración a la ciudad. Vamos a ver los motivos de esta emigración.

- | | | | |
|--------------|--------|--------------|-------------|
| 1) Entonces, | 2) Si | 3) Por eso, | 4) mientras |
| En realidad, | Aunque | Además, | pero |
| En cambio, | Y | Sin embargo, | porque |



ANEXO 5

La tierra

Lea el texto y trate de adivinar las palabras omitidas con ayuda del contexto y de lo que sabe sobre el asunto.

La tierra

Cuando los españoles (1) a las Américas, los indígenas se dedican mayormente al (2) de la tierra. El oro y la plata que tanto quieren

(3) los españoles no son de gran importancia para los (4). Emplean éstos (5) sólo para adorno. Las tierras dedicadas al cultivo pertenecen a la (6) y no a un solo individuo.

Es más, no sólo son las tierras propiedad de too dos sino que, para los indios, la (7) de tierra como 'propiedad' es sumamente (8). Cuando vienen los europeos quieren establecer el (9) que conocen del viejo mundo. En España, durante la Edad Media y después, los nobles son los (10) de grandes extensiones de tierra. En estas tierras pueden cultivar trigo y otras (11) con la mano de obra de numerosos peones y labradores. Sólo en algunos (12) de España son comunes las fincas pequeñas. Las grandes extensiones de tierra cultivadas por otros para el (13) de un dueño se llaman latifundios. Lo que los nobles han hecho en España, hacen los (14) en América: establecen latifundios. En España los peones tienen que labrar la tierra para los nobles; en América los indios y más tarde los (15) negros tienen que labrar la tierra para los españoles.

ANEXO 6

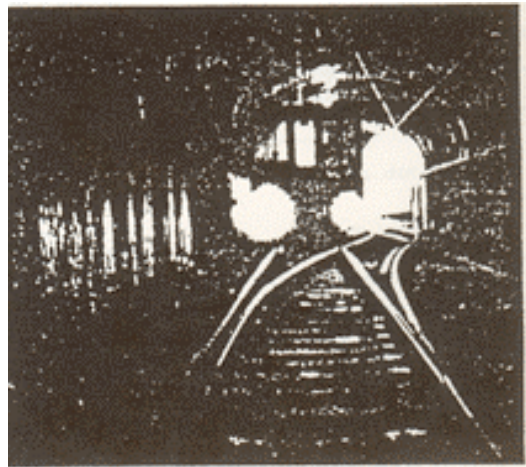
El metro de Madrid

El Metro, un medio de transporte

La capital de España, Madrid, tiene más de tres millones de habitantes. Todos estos habitantes y también las personas que visitan la ciudad, tienen que viajar por Madrid en coche, en autobús o... en metro.

5

Por los túneles del Metro madrileño pasan todos los días muchos trenes para llevar a los viajeros de una estación a otra, de un punto de la ciudad a otro.



1.1. Adivine el significado de las palabras siguientes y póngalo bajo

	I	II	III
túnel			
excava			
alimentado			
conduce			
contaminación			
humo			
servicio			
red			
velocidad			
destino			
medio			
línea			
viajero			

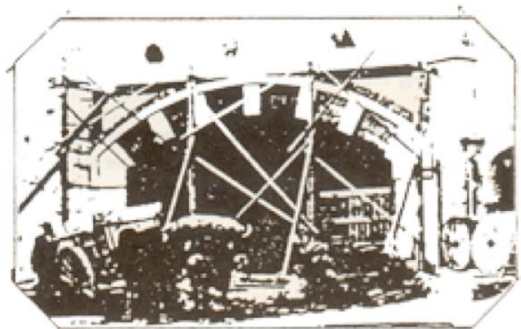
II. Estas palabras son de un texto sobre el Metro de Madrid. Trate de adivinar ahora otra vez el significado de estas palabras y póngalo en la segunda columna.

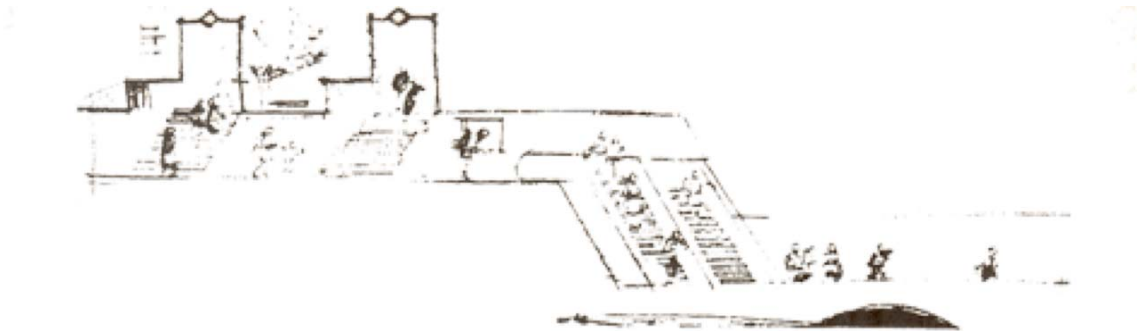
III. Lea ahora todo el texto y rellene en la tercera columna los significados que faltan o corrija los con la ayuda del texto.

10 *La historia del Metro madrileño*

En 1917 se excava la primera línea del Metro: es un túnel de 4 kilómetros que va de la estación del Sol a Cuatro Caminos. Después se han construido nuevas líneas, nuevas estaciones, nuevos trenes para unir las zonas más importantes de la ciudad.

15





El Metro, hoy: unas cifras

20 El Metro de Madrid ha crecido mucho después de excavar la estación del Sol: hoy tiene una red de más de 100 kilómetros. Hay 10 líneas y más de 100 estaciones. Unas 5000 personas trabajan en el Metro para los 30.000.000 de viajeros -¡casi 100 veces el número de habitantes de Madrid!

¿Cómo funciona el Metro?

25 Los trenes del Metro tienen un motor robusto, fuerte y alimentado por electricidad. La electricidad es una energía económica: por eso los trenes no cuestan mucho. Además no hay contaminación del aire en los túneles del Metro porque los motores eléctricos de los trenes son limpios: no sueltan humo como lo hacen los coches o los autobuses.

30 Cada tren tiene un conductor que lo conduce. controla la velocidad, abre y cierra las puertas para los viajeros.



Las horas de trabajo del Metro

35 Todos los días los trenes del Metro funcionan más de 18 horas. Al terminar su trabajo a la una de la noche, los trenes van a una estación de servicio donde muchos técnicos los revisan. Entretanto otras muchas personas trabajan para limpiar los trenes y las estaciones del Metro.

40 Luego, cuando comienza el nuevo día, los trenes pueden transportar de nuevo a los viajeros a sus destinos.

El Metro, ayer, hoy... mañana

45 La historia del Metro no termina aquí: el Metro tiene un ayer, un hoy y un... mañana. Pero ¿cómo es el futuro del Metro? No lo podemos saber. Lo que sí sabemos todos es que el Metro madrileño es un medio de transporte importante para el futuro de esta ciudad.



2. Imagínese que es empleado / empleada del Metro y que trabaja en la Estación Puerta del Sol. Explique cómo ir a los destinos siguientes:

- Chamartín
- Aluche
- Moncloa
- Barrio del Pilar
- Arturo Soria
- Laguna

Puede emplear el plano del Metro y las siguientes palabras / expresiones:

- hay que tomar la línea 1 (azul clara), 2 (roja), 3 (amarilla), 4 (marrón), 5 (verde), 6 (negra), 7 (marrón clara), 8 (rosada), 9 y 9B (violeta) o 10 (azul)
- en la estación... hay que cambiar de línea
- son... estaciones
- allí tiene que salir

1. Escriba primero lo que va a decir a los viajeros.
2. Hable con su compañero imaginando que usted es el empleado y él el viajero. Cambie luego los papeles.

Name _____
 Klasse _____

Aufgaben zum Text Colombia

1. Lesen Sie den Text Colombia, verstehen Sie dabei auf die groben Umrisse zu achten und achten Sie nicht auf Wörter, die Sie nicht kennen.

2. Geben Sie von untenstehende Behauptungen über den Text Colombia an, ob sie gut oder falsch sind, indem Sie eine der beiden Spalten ankreuzen.

- | | | |
|--|-----|--------|
| a. In Kolumbien ist es überall feucht | gut | falsch |
| b. Die Mehrheit der Kolumbianer kann weder lesen noch schreiben | | |
| c. Kolumbien ist ein wichtiges Exportland von Kaffee | | |
| d. In Kolumbien gibt es große Unterschiede zwischen den Teilen des Landes. | | |
| e. Kolumbien ist ein reiches Land | | |
| f. Die Mehrheit der Kolumbianer wohnt auf der Ebene | | |
| g. Die Indianer bilden die wichtigste Bevölkerungsgruppe Kolumbiens | | |
| h. Kolumbien liegt nahe dem Äquator. | | |
| i. In Kolumbien gibt es keine großen sozialen Unterschiede | | |
| j. In Kolumbien gibt es mehr als 25% Negro | | |

Ergebnis:

3. Korrigieren Sie Ihre Aufgaben mit Hilfe des Korrektionsblattes gut/falsch und notieren Sie das Ergebnis:

4. Machen Sie jetzt die Aufgabe 'Raten Sie das unterstrichene Wort' auf der nächsten Seite. Kreuzen Sie die richtige Bedeutung und erklären Sie woraus Sie das schrieben.

5. Korrigieren Sie die Aufgabe mit Hilfe des Korrektionsblattes 'Raten Sie das unterstrichene Wort'. Notieren Sie das Ergebnis auf das Formular.



Colombia

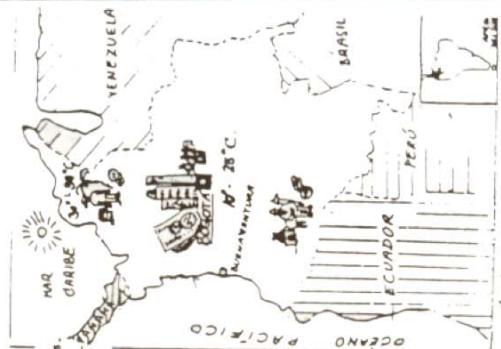
Colombia está en la América del Sur. Es un país rico porque tiene muchos recursos naturales. Es uno de los exportadores de café más importantes del mundo. Además exporta petróleo, bananas y minerales. De estos minerales, las energías de Colombia son famosas en todo el mundo.

En Colombia hay mucha diferencia entre las distintas regiones del país. Hay regiones ricas, con ciudades modernas y regiones que son primitivas y pobres.

En Colombia las diferencias sociales son enormes. Hay mucha gente sin trabajo. Y también hay gente muy rica.

Colombia tiene unos 25 millones de habitantes. El 25 por ciento es blanco y el 10 por ciento es indio o negro. El resto de los colombianos es mestizo o mulato. Más del 35 por ciento de los colombianos es afrodescendiente.

La mayor parte de la población vive en la región de los Andes que rodea el 30 por ciento del territorio. Colombia está cerca del Ecuador. En las tierras bajas hace mucho calor y el clima es muy húmedo. En la montaña, en cambio, el clima es más templado. Por esto mucha gente vive en los Andes.



ANEXO 8

Buscapalabras / sopa de letras

Busque veinte direcciones en la siguiente sopa de letras:



Revoltigrama gigante

Transforme los anagramas de abajo en palabras correctas trasponiendo las letras de estas palabras a los números. La letra que corresponda a un número determinado puede ser trasladada arriba.

Opgdracht: maak van onderstaande anagrammen bestaande woorden en vul deze in bij de cijfers rechts ervan. De letter die bij een cijfer te-rechts komt kan naar boven getransporteerd worden.

L _ _ _ _ _ N
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16
17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
31 32 33 34 35 36 37 38

LAZPA 35 24 2 _ 8
TAENRTI 19 _ 32 4 9 28 _
AINVO 20 11 _ 30 22
DARET _ 12 6 31 33
ERSOAÑ 3 17 37 _ 7 36
ETSEI 34 _ 26 _ 5
COABN _ 38 27 35 _
ETES 10 18 _ 23
OEDC 13 16 _ 21
RPEAD 35 14 _ 29 _

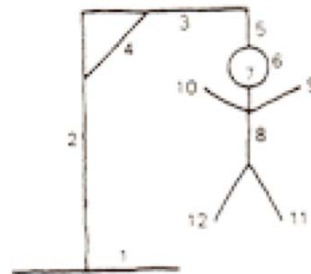
Horca de palabras

Para conocer cuanto antes las posibles combinaciones de letras en español, es muy útil el ejercicio *Horca de palabras*.

Trabaje de dos en dos y trate de adivinar la palabra que propone su compañero y que está representada por puntos en vez de las letras y con la ortografía debida, pidiendo las letras. Ejemplos: ___ España; ¿___? ¿qué?: ___ avión; ..: bien

Las palabras propuestas tienen que ser ya conocidas y con combinaciones de letras frecuentes.

Si el que adivina acierta, la letra adivinada se coloca en su lugar. Si no acierta, el otro empieza a dibujar la horca, que se compone de 12 partes.



Trate de adivinar la palabra pidiendo las menos letras posibles y comenzando con las más frecuentes.

El ejercicio termina cuando se ha adivinado la palabra o, si no, cuando está completa la horca.

Posibilidades de material:

- las palabras más frecuentes e importantes de cada lección de su curso

- determinados grupos de palabras, p.e. medios de transporte, cosas que se necesitan en el viaje, edificios que se encuentran en una calle

Es útil repetir este ejercicio frecuentemente. La duración debe ser muy breve, por ejemplo 5 minutos cada vez.

ANEXO 9

3. Poner los signos ortográficos que faltan
- 5 la plaza de santa ana esta en el centro de madrid es una de las muchas plazas de la capital de españa otras plazas conocidas en el centro son la puerta del sol la plaza de españa la plaza de las cortes la plaza de Benavente y la plaza del rey en la plaza de santa ana esta mercedes es recepcionista cuando termina su trabajo antes de ir a casa pasa por el quiosco de la plaza de santa ana y compra el periodico de la tarde
- 10 mercedes ve a un señor es el señor aldana lleva dos maletas un bolso y una camara fotografica busca el hostel california esta en la calle de cervantes donde esta el hostel california por favor pregunta el señor aldana california contesta mercedes no se donde esta pregunte a un guardia el guardia esta en la esquina de la plaza del angel buenas tardes dice el s.eñor aldana por favor el hostel california donde esta esta en la calle de cervantes contesta el guardia esta a cinco minutos de aqui hay que seguir la calle del prado tomar la tercera calle a la derecha y luego la primera calle a la izquierda allí esta la calle de cervantes
- 15
- 20

ANEXO 10

La clase baja en los centros urbanos

La clase baja en los centros urbanos

El texto siguiente no tiene indicación de párrafos.

1. Lea primero el texto globalmente.
2. Subraye luego las palabras o grupos de palabras que forman el hilo del texto.
3. Haga después una subdivisión en párrafos o fragmentos de manera que cada uno forme una unidad semántica. Indique los renglones para facilitar la discusión en la clase y anote sus motivaciones.
4. Discuta primero con su compañero y luego con la clase las soluciones y motivaciones que tiene(n).
5. Haga un esquema estructural del contenido del texto.

- 'Callampas', 'ranchos', 'villas miseria' son palabras que se pueden oír en cualquier ciudad hispanoamericana. Son términos que se refieren a los barrios miserables donde viven los pobres.
- 5 Generalmente se encuentran un poco aislados del centro de la ciudad. Por ejemplo, en Caracas, las casuchas humildes de los pobres se levantan en las laderas de las montañas que rodean la ciudad. Las villas miseria de Buenos Aires se encuentran más en los alrededores de la ciudad a los lados de algunas carreteras modernas. En Lima y también en Ciudad de México encontramos barrios pobres cerca de los aeropuertos. Es verdad que hoy día en muchas ciudades de los países sudamericanos y centroamericanos, poco a poco empiezan a desaparecer estos barrios deprimentes con la construcción de nuevos apartamentos. Sin embargo, aún en el caso de los gobiernos que tienen las mejores intenciones, no existen suficientes fondos para construir los millones de apartamentos que faltan para dar vivienda adecuada al sinnúmero de necesitados que hay. Pero, ¿cómo son las casas y la vecindad en que se encuentran? Las casas, o mejor dicho, casuchas, son de madera o de adobe. El tejado es de madera o frecuentemente de hojalata. Son pequeñas; suelen tener sólo dos o tres cuartos. A veces una manta o una cortina sirve de pared. Pueden tener suelo pero frecuentemente la tierra misma es el suelo. En la cocina hay una mesa de madera, algunos bancos, una cocina de carbón, una palangana y una bombilla eléctrica. A veces hay servicios sanitarios pero comúnmente no. Alrededor de la casa pican unas gallinas. En las calles estrechas de la vecindad hay una casucha tras otra. Algunas calles tienen pavimento pero la mayoría, no.
- 10
- 15
- 20
- 25
- 30
- 35

Así durante la estación lluviosa convierten en ríos de fango. Los habitantes de estas vecindades viven en condiciones deprimentes. Los pocos hombres que trabajan ocupan puestos bajísimos y les pagan un sueldo mínimo. A causa de la gran desocupación hay muchos que no tienen trabajo. Sin la ayuda de aparatos modernos, las mujeres pueden pasarse el día entero con sus tareas caseras. En la cocina preparan un guiso si hay suficientes fondos para comprar los ingredientes en una de las pequeñas bodegas de la vecindad. En este ambiente de pobreza absoluta se oye el refrán, 'si hay plata, hay comida'. Pero frecuentemente no hay plata y por eso tampoco hay comida. Viven estos necesitados de un día a otro porque nunca saben lo que mañana va a traer. Su filosofía no incluye un mañana. Los hombres suelen pasar parte del día en una cantina del barrio. Allí

se hablan y toman su copita cuando hay plata. No vuelven a casa hasta entrada la noche. El hombre a veces no acepta todas las responsabilidades de padre. Resulta el fenómeno de la familia dominada por la madre. Es la madre quien se preocupa de los hijos, los cuida y los educa. El padre les habla cuando los castiga porque se considera dominador, otra indicación de su machismo o masculinidad. Cuando la desafortunada mujer se encuentra sin dinero y no sabe si el marido se lo puede dar, tiene que dejar a la familia e ir en busca de trabajo. Así vemos a hoy muchos niños que andan por las calles día y noche porque la abuelita está vieja y enferma y no los puede cuidar. Muchos de estos niños nos hacen pensar en los pequeños pícaros, tan conocidos en la literatura hispánica desde la creación del famoso Lazarillo de Tormes en el siglo XVI.

ANEXO 11

Texto fragmentado:

Poner las frases en orden lógico y dar los argumentos

Las fiestas en España

- Luego hay fiestas históricas.
- Navidad se celebra el 25 de diciembre.
- Las fiestas religiosas más importantes son Navidad y Semana Santa.
- En tercer lugar es importante una fiesta política: el día de la Constitución.
- Las fiestas que se celebran en toda España son para conmemorar acontecimientos religiosos, históricos y políticos.
- Ese día se conmemora el descubrimiento de América por Cristóbal Colón el 12 de octubre de 1492.
- * Durante las fiestas de Semana Santa se celebran procesiones en muchas localidades.
- * La fiesta histórica más importante es el 'Día de la Hispanidad', el 12 de octubre.
- * Comienzan el Domingo de Ramos y terminan el domingo siguiente, Pascua de Resurrección.
- El 6 de diciembre se conmemora la aprobación, mediante referéndum, de la Constitución.
- Durante estas fiestas se cantan villancicos, se adornan las calles y en las casas se coloca el belén y el árbol de Navidad.
- Primero hay fiestas religiosas.

ANEXO 12

- Esta vez no fueron ya dos ni tres las personas que aprobaron sonrientes mi cortesía. Por lo menos la mitad del pasaje puso los ojos en mí, como diciendo: "He aquí un caballero." Tuve la idea de abandonar el vehículo, pero la deseché inmediatamente, sometiéndome con honradez a la situación, alimentando la esperanza de que las cosas se detuvieran allí.
- Una nueva prueba, mucho más importante que las anteriores, me aguardaba en la esquina siguiente: subió al camión una señora con dos niños pequeños. Un angelito en brazos y otro que apenas caminaba. Obedeciendo la orden unánime, me levanté inmediatamente y fui al encuentro de aquel grupo conmovedor. La señora venía complicada con dos o tres paquetes; tuvo que correr media cuadra por lo menos, y no lograba abrir su gran bolso de mano. La ayudé eficazmente en todo lo posible, la desembarqué de nenes y envoltorios, gestioné con el chofer la exención de pago para los niños, y la señora quedó instalada finalmente en mi asiento, que la custodia femenina había conservado libre de intrusos. Guardé la manita del niño mayor entre las mías.
- × Descendí en una esquina desolada, casi montaraz, sin pompa ni ceremonia. En mi espíritu había grandes reservas de heroísmo sin empleo, mientras el autobús se alejaba vacía de aquella asamblea dispersa y fortuita que consagró mi reputación de caballero.
- + En esto llegamos a la esquina en que debía bajarme. Divisé mi casa como una tierra prometida. Pero no descendí. Incapaz de moverme, la arrancada del autobús me dio una idea de los que debe ser una aventura trasatlántica. Pude recobrarne rápidamente; yo no podía desertar así como así, defraudando a las que en mí habían depositado su seguridad, confiándome un puesto de mando. Además, debo confesar que me sentí cohibido ante la idea de que mi descenso pusiera en libertad impulsos hasta entonces contenidos. Si por un lado yo tenía asegurada la mayoría femenina, no estaba muy tranquilo acerca de mi reputación entre los hombres. Al bajarme, bien podría estallar a mis espaldas la ovación o la rechifla. Y no quise correr tal riesgo. ¿y si aprovechando mi ausencia un resentido daba rienda suelta a su bajeza? Decidí quedarme y bajar el último, en la terminal, hasta que todos estuvieran a salvo.
- ◇ La dama beneficiada por ese rasgo involuntario lo agradeció con palabras tan efusivas, que atrajeron la atención de dos o tres pasajeros. Poco después se desocupó el asiento inmediato, y al ofrecérmelo con leve y significativo ademán, el ángel tuvo un hermoso gesto de alivio. Me senté allí con la esperanza de que viajaríamos sin desazón alguna.
- Dos calles adelante bajó un pasajero. Desde el otro extremo del autobús, una señora me designó para ocupar el asiento vacío. Lo hizo sólo con una mirada, pero tan imperiosa, que detuvo el ademán de un individuo que se me adelantaba; y tan suave, que yo atravesé el camino con paso vacilante para ocupar en aquel asiento un sitio de honor. Algunos viajeros masculinos que iban de pie sonrieron con desprecio. Yo adiviné su envidia, sus celos, su resentimiento, y me sentí un poco angustiado. Las señoras, en cambio, parecían protegerme con su efusiva aprobación silenciosa.
- La cortesía no es mi fuerte. En los autobuses suelo disimular esta carencia con la lectura o el abatimiento. Pero hoy me levanté de mi asiento automáticamente ante una mujer que estaba de pie, con un vago aspecto de ángel anunciador.

- ^ Pero ese día me estaba destinado, misteriosamente. Subió al autobús otra mujer, sin alas aparentes. Una buena ocasión se presentaba para poner las cosas en su sitio; pero no fue aprovechada por mí. Naturalmente, yo podía permanecer sentado, destruyendo así el germen de una falsa reputación. Sin embargo, débil y sintiéndome ya comprometido con mi compañera, me apresuré a levantarme, ofreciendo con reverencia el asiento a la recién llegada. Tal parece que nadie le había hecho en toda su vida un homenaje parecido: llevé las cosas al extremo con sus turbadas palabras de reconocimiento.
- Las señoras fueron bajando una a una en sus esquinas respectivas, con toda felicidad. El chofer ¡santo Dios! acercaba el vehículo junto a la acera, lo detenía completamente y esperaba a que las damas pusieran sus dos pies en tierra firme. En el último momento, vi en cada rostro un gesto de simpatía, algo así como el esbozo de una despedida cariñosa. La señora de los niños bajó finalmente, auxiliada por mí, no sin regalarme un par de besos infantiles que todavía gravitan en mi corazón, como un remordimiento.
- * Mis compromisos para con el pasaje hablan aumentado de manera decisiva. Todos esperaban de mi cualquier cosa. Yo personificaba en aquellos momentos los ideales femeninos de caballerosidad y de protección a los débiles. La responsabilidad oprimía mi cuerpo como una coraza agobiante, y yo echaba de menos una buena tizona en el costado. Porque no dejaban de ocurrírseme cosas graves. Por ejemplo, si un pasajero se propasaba con alguna dama, cosa nada rara en los autobuses, yo debía amonestar al agresor y aun entrar en combate con él. En todo caso, las señoras parecían completamente seguras de mis reacciones de Bayardo. Me sentí al borde del drama.

ANEXO 13

Rosa Montero: CUANDO LA RENFE SE CREE LO QUE DICE SUS ANUNCIOS

Estás en Gijón y hace mucho frío. Previo pago de casi 3.000 pesetas has sacado un billete para el electrotrén Gijón - Madrid, que sale a las 13.10 horas, para llegar a las nueve de la noche. Es un tren superlujo, superrápido, supertodo. Es una virguería de tren, es un primor. Pero la cosa empieza mal: cuando llegas a la estación, te dicen que has de coger un autobús. A ti te sorprende tal noticia, pero obedeces, te subes a un autocar sin calefacción y te vas hasta Oviedo castañeando los dientes y observando con cierta inquietud cómo la carretera va cubriéndose de nieve poco a poco.

A

Y poco más: que tardáis dos horas en alcanzar León, que casi os quedáis en el Pajares, que pasáis un miedo pavoroso. Que en León al fin os cambian a un tren en condiciones Y llegáis a Madrid a las 7.15 horas. Y que, al ir a protestar al jefe de estación, este contesta desabrido: "Mucho quejarse, pero han llegado, todas las carreteras y los aeropuertos cerrados y han llegado". Y tú piensas que es mejor no llegar, que es inmoral que den salida a un tren ya roto. Que es peligrosísimo que la Renfe se crea las mentiras de sus propios anuncios.

B

Se oye llegar un tren. Todo el mundo se asoma, esperanzado: no es el electrotrén prometido, sino un tren pequeño que también viene sin luz, un tren tranvía procedente de León y con destino a Gijón, como informa el altavoz. Alguien –una voz que sale de las sombras- dice que os bajéis. Os apiñáis en el andén con nieve hasta el tobillo, balbucientes, moqueantes, comatosos. Escudriñados a través de las

oscuras ventanillas descubris que el recién llegado tren está lleno de gente. De nuevo el altavoz: "Señores pasajeros del tren tranvía con destino a Gijón, hagan el favor de descender de los vagones".

C

La estación es barrida por los vientos, de modo que, cuando los vagones hacen al fin su entrada, a eso de las tres de la tarde, la masa viajera se encuentra una pizca amoratada. A ti, ¡oh, cielos!, te ha tocado uno de los coches sin calefacción: te acurrucas en el departamento helado y como las otras 250 personas en tu misma situación, te dedicas a tiritar con admirable mansedumbre. El tren arranca. El campo está completamente nevado y la máquina avanza a velocidades microscópicas. Los viajeros se soplan la punta de los dedos con un aliento que es todo vapor e intentan limpiarse, con pudorosa discreción, los arroyos nasales de moquillo. Fuera tras los cristales, se extiende Siberia. De repente el tren se para en la mitad de un túnel.

D

Comienza a anochecer. Las siete de la tarde. Noche cerrada. En la oscuridad de los vagones brilla de vez en cuando un mechero que alguien prende para ver la hora o para verificar que sus dedos no están del todo amoratados y que no será necesaria una amputación de urgencia. El moquillo cae ya a todo fluir y nadie se molesta en restañarlo. El jubilado con tos se va a convertir rápidamente en un jubilado con bronquitis. Las ocho de la tarde.

E

El jubilado con la tos bronquial se va convirtiendo sin prisas, pero sin pausas, en un jubilado con pulmonía. De pronto, a las 20.30 horas, la máquina arranca. Pero sólo se mueven vuestros dos vagones: atrás queda, desenganchado, el resto del tren tranvía. Y mientras salís lentamente de la estación escucháis como se eleva en la noche el clamor prodigioso, los alaridos, el furibundo bramar de los que son abandonados.

F

Las 17.15 horas. Ya no sientes nada del tobillo para abajo. Llega el revisor y explica que van a dejar los tres vagones sin calefacción aquí, porque se les agarrotan los frenos y es una lata. Que no os preocupéis, que en diez minutos vendrá otro electrotrén para recogeros. De modo que os quedáis los 250 pasajeros abandonados en la tundra. La estación es tan pequeña que el único cobijo que ofrece, la cantina, no tiene cabida para más de diez personas. La cantinera, una anciana venerable, se afana en atenderos con sus tres minúsculas -tacitas de café y unos cuantos vasos desparejados -evidentes restos de su ajuar- que componen su única dotación de utensilios. La cantinera y el jefe de estación -también longevo- están espeluznados y sobrepasados por las dimensiones del desastre. Como no hay otro lugar en donde guarecerse, volvéis a los vagones congelados. Las seis de la tarde.

G

Pero los viajeros hacen morisquetas y cortes de manga y no se mueven. El altavoz, entonces, os ordena que subáis a los dos últimos coches del tren tranvía, que van vacíos. Le comitiva de parias obedece y os metéis en los apagados y helados vagones con la certidumbre de que acabaréis en Auschwitz. Nueva espera.

H

Los vagones, además de no tener calefacción, carecen de luz. El silencio es tan espeso como la oscuridad. Un minuto, tres, seis. Es como estar encerrado en una nevera. No se oye ni una respiración, tan sólo la tos eventual de unos jubilados que van hacia Alicante, vía Madrid, por el aquel de librarse de

los fríos. Empiezas a pensar que no saldrás jamás del túnel: recuerdas los dos accidentes catastróficos que Renfe tuvo en el año 1980, los 74 muertos de balance. Diez minutos. Al fin, el tren arranca. Son las 16.30 horas, y al poco os detenéis en la pequeña estación de Pola de Lena. Las cinco de la tarde y seguís allí parados.

I

Estación de Oviedo. Las 13.45 horas. El trayecto en el frío coche te ha dejado un poco quebrantado y como adolorido de meniscos. Nieva, y los viajeros esperan pacientemente al tren en el andén, a la intemperie. Al fin suenan los altavoces: "El electrotrén con destino a Madrid efectúa su salida aproximadamente a las 14.10 horas".

J

Una breve pausa. y luego: "Señores pasajeros del electrotrén, hagan el favor de subir al tren tranvía". Entonces, como por efecto de un conjuro, los ocupantes del pequeño tren se asoman todos a una por las apagadas ventanillas: "Y una miiiiierda, me voy a bajar yo" berrean a decenas con voz ronca de frío. El jefe de estación repite con gesto cercano a lo apopléjico: "Yo sólo cumplo órdenes, a mí me han dicho que les baje, que les van a mandar unos autobuses."

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, R. C.; SPIRO, R.J., & MONTAGUE, W.E. (Eds.): *Schooling and the acquisition of knowledge*, 1977.

BARR, P.; CLEGG, J., & WALLACE, C.: *Advanced reading skills*. Burnt Mill, Harlow (Essex). Longman, 1981.

BEAUGRANDE, R. DE: "Reading skills for foreign languages: A processing approach". In: Pugh, A.K., & Ulijn, J.M. (Eds.). *Reading for professional purposes. Studies and practices in native and foreign languages*. London. Heinemann. Hillsdale (NJ). Lawrence Erlbaum Associates, pp. 4-27, 1984.

CLARKE, D.F., & NATION, I.S.P.: "Guessing the meanings of words from context: strategies and techniques". In: *System*, 8, 211-200, 1980.

ESCH, C. van; ELBERS, M., & LINDEN, M. van der: *Eso también 1*. Groningen. WoltersNoordhoff, 1986.

ESCH, C. van: *Contextgebruik en begrijpend lezen in een vreemde taal. Evaluatie van een trainingsprogramma*. Goningen, Wolters-Noordhoff, 1987.

GOODMAN, K.: "Reading: A psycholinguistic guessing game". In: *Journal of the Reading Specialist*, 6, 126-135, 1967.

GOUGH, P. B.: "One second of reading". In: Kavanagh, J. F., & Marttingley, J. G. (Eds.). *Language by ear and by eye*. Cambridge (Mass). The MIT Press, 1972.

GREENWALD, J.: "Developing and using cloze materials to teach reading". In: *Foreign Language Annals*, 14, 3, 185-188, 1981.

GREWER, U.: "Behandlung von Texten in gestuften Formen des Lese- íl-lóor-Seh-l Versteheus. Kriterien von Verständlichkeit". In: *Pariser Werkstattgesprache 1978, Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*. München. Goethe Institut, pp. 195-237, 1980.

JOHNSON, P.: "Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a test". In: *Tesol Quarterly*, 15,2,169-181, 1981.

NEUNER, G.: "*Lesen und Verstehen*" im kommunikativen Fremdsprachenunterricht". In: Faber, H. von (Ed.). *Pariser Werkstattgesprache, 1978. Leseverstehen im Fremdsprachenunterricht*. München. Goethe Institut, pp. 98-111, 1980.

RUMELHART, D.E.: "Toward and interactive model of reading". In: Dornic, S. (Ed.). *Attention and performance*, 1977.

SMITH, F.: "Psycholinguistics and reading". In: Smith, F. (Ed.). *Psycholinguistics and Reading*. New York. Holt, pp. 1-10, 1973.

RINEHART & WINSTON. Hillsdale (NJ). Lawrence Erlbaum Associates.

WESTHOFF, G.J.: *Voorspellend lezen, een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het modernevreemdetalenonderwijs*. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1981a.

WOLFF, D.: "Verstehensprozesse in einer zweiten Sprache". In: *Studium Linguistik*, 17/18, 162-174, 1985.