

***LA INCIDENCIA DE LA LECTURA EN EL DESARROLLO
DE LAS COMPETENCIAS CURRICULARES BÁSICAS***

Fernando Carratalá
Doctor en Filología Hispánica

LISTADO GENERAL (ALFABÉTICO) DE ALGUNAS COMPETENCIAS CURRICULARES BÁSICAS

1. Analizar críticamente la información de textos no literarios.
2. Analizar el sentido figurado en un texto escrito.
3. Apreciar el valor connotativo-expresivo de un texto escrito.
4. Comprender el significado de enunciados cuya estructura sintáctica presenta cierto nivel de dificultad.
5. Comprender el significado de 'palabras clave' que contribuyen a interpretar adecuadamente el sentido de un texto.
6. Deducir el sentido traslaticio de un término en su contexto.
7. Descubrir el sentimiento expresado en un texto lírico.
8. Detectar por el contexto el sentido irónico de una expresión escrita.
9. Determinar la disposición del contenido de un texto.
10. Diferenciar las ideas principales de las secundarias a través del resumen de un texto.
11. Distinguir en un texto escrito hechos objetivos y opiniones subjetivas.
12. Distinguir estereotipos simbólicos.
13. Distinguir los argumentos con los que se refuta dialécticamente una tesis.
14. Distinguir los argumentos que avalan una tesis.
15. Distinguir los elementos que intervienen en un acto de comunicación verbal.
16. Distinguir los matices significativos de las perífrasis verbales.
17. Distinguir una función gramatical.
18. Elaborar un texto a partir de un modelo dado.
19. Elaborar un texto descriptivo -en la modalidad de retrato- a partir de la información contenida en un texto escrito.
20. Elaborar un texto descriptivo integrado por una etopeya.
21. Elaborar un texto narrativo en soporte informático.
22. Enumerar rasgos que confieren a un texto narrativo rasgos realistas.
23. Establecer la participación del autor en un texto y su papel como narrador omnisciente.
24. Establecer la secuencia temporal de unos hechos en un texto narrativo.
25. Explicar el carácter 'paródico' de un texto.
26. Explicar el sentido figurado de un texto escrito.
27. Extraer información de un texto para utilizarla en la elaboración de un texto de similar contenido, utilizando aquél como modelo de referencia.
28. Identificar acepciones comunes en diferentes vocablos polisémicos.
29. Identificar el 'estilo formulario' en un texto administrativo.
30. Identificar el género literario de un texto por sus rasgos formales.
31. Identificar el sentido de un enunciado en un determinado contexto.
32. Identificar el significado de una expresión en un enunciado concreto.
33. Identificar el valor expresivo que aporta a un texto el empleo reiterativo de determinadas estructuras sintácticas.
34. Identificar el valor semántico de las relaciones sintácticas.

35. Identificar en el nivel morfosintáctico de la lengua funciones sintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
36. Identificar en el nivel morfosintáctico de la lengua funciones sintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
37. Identificar funciones del lenguaje.
38. Identificar información literal en un texto.
39. Identificar las características de un género periodístico.
40. Identificar las ideas principales de un texto.
41. Identificar elementos básicos de un texto narrativo <los personajes y su distinta importancia>.
42. Identificar los elementos básicos de un texto narrativo <lugar y tiempo>.
43. Identificar los procedimientos discursivos empleados para la construcción de una narración y su valor expresivo.
44. Identificar los procedimientos retóricos utilizados en un texto.
45. Identificar los procedimientos retóricos empleados en un texto literario y su valor expresivo.
46. Identificar rasgos morfosintácticos propios del registro coloquial.
47. Identificar recursos constructivos propios del nivel morfosintáctico de la lengua y su valor expresivo en un texto literario.
48. Identificar recursos lingüísticos propios del nivel léxico-semántico (organización del léxico en campos semánticos).
49. Identificar un texto administrativo por sus características formales.
50. Inferir, del comportamiento de un personaje, sus motivaciones.
51. Integrar distintas informaciones procedentes de un mismo texto para producir una nueva información.
52. Integrar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto en su línea argumental.
53. Interpretar el contenido de un argumento de autoridad en el contexto de un texto argumentativo.
54. Interpretar el significado de una palabra en su contexto.
55. Interpretar el valor expresivo de la secuencia temporal en que se suceden los hechos en un texto literario.
56. Interpretar el valor expresivo de los procedimientos retóricos empleados en un texto literario.
57. Interpretar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto para comprender su sentido global.
58. Justificar el carácter argumentativo de un texto.
59. Justificar el título de un texto como expresión de su contenido más relevante.
60. Justificar el valor expresivo de determinados procedimientos retóricos.
61. Manejar la terminología lingüística básica en el nivel fonético-fonológico.
62. Obtener información mediante el contraste de distintos elementos conceptuales de un texto.
63. Obtener información mediante la comparación de distintos elementos conceptuales de un texto.
64. Obtener una información parcial de un texto.

65. Organizar lógicamente los elementos sintácticos de un enunciado.
66. Ponderar la validez de una afirmación a partir del contenido del texto en que figura.
67. Precisar el sentido especializado de vocablos polisémicos en el contexto en que figuran.
68. Producir un texto argumentativo que justifique una opinión personal.
69. Producir un texto argumentativo que justifique determinados estados de ánimo.
70. Producir un texto con intencionalidad literaria a partir de un modelo propuesto.
71. Producir un texto expositivo que explique la relación entre diferentes informaciones de un escrito.
72. Producir un texto literario ajustado a un determinado género narrativo.
73. Producir un texto narrativo a partir de unas determinadas pautas.
74. Realizar inferencias a partir de una información suministrada en un texto.
75. Reconocer características relevantes de géneros literarios.
76. Reconocer el carácter lírico de un texto.
77. Reconocer el sentido figurado e irónico de un pasaje en el contexto del texto.
78. Reconocer el valor expresivo de sufijos apreciativos.
79. Reconocer el valor gramatical y expresivo de un vocablo en su contexto.
80. Reconocer en un texto narrativo las implicaciones de los personajes secundarios en el desarrollo de la acción.
81. Reconocer estructuras textuales básicas.
82. Reconocer la estructura de un texto.
83. Reconocer la idea básica (eje temático) de un texto escrito.
84. Reconocer la intención del autor en un texto escrito.
85. Reconocer la intencionalidad humorística de un texto escrito.
86. Reconocer la relación entre los diversos contenidos de un texto.
87. Reconocer las distintas secciones de un diario.
88. Reconocer las ironías de un texto escrito.
89. Reconocer las recurrencias morfosintácticas y léxicas en un texto literario y la intencionalidad de su empleo.
90. Reconocer las redundancias de un texto.
91. Reconocer la tesis en un texto argumentativo.
92. Reconocer los diferentes procedimientos para reproducir una cita.
93. Reconocer los elementos básicos de un acto de comunicación verbal.
94. Reconocer los elementos estructurales básicos de un texto narrativo (argumento, personajes, acciones, espacio, tiempo...) para poderlo interpretar adecuadamente.
95. Reconocer los rasgos formales de un texto descriptivo.
96. Reconocer los rasgos que llevan a un personaje a emitir un juicio de valor.
97. Redactar un comunicado para ser insertado en un medio de comunicación escrito.
98. Reelaborar un texto manteniendo su sentido.
99. Relacionar las distintas partes de un texto.
100. Resumir un texto escrito omitiendo datos irrelevantes.
101. Señalar el valor expresivo de determinados elementos morfosintácticos en distintos enunciados de un texto.
102. Sustituir un vocablo por otro de significado próximo.

103. Sustituir un vocablo por su sinónimo en razón del contexto.
104. Transformar el estilo directo en indirecto.
105. Trasladar el lenguaje escrito al lenguaje plástico.
106. Utilizar la información contenida en un texto literario para la producción creativa de nueva información compatible con aquélla.
107. Utilizar la primera persona narrativa para componer un texto.

La interpretación de textos a través de preguntas-guía para el desarrollo de competencias curriculares básicas.

La lectura de textos -sean o no literarios- y cuantos aspectos afectan a su comprensión significativa (asunto-tema, estructura, elocución, procedimientos retóricos, etc.), puede convertirse en un medio adecuado para el desarrollo de competencias curriculares básicas; aunque no estará de más insistir en que la mayor o menor idoneidad del texto elegido al tipo de competencias curriculares básicas que se vayan a afrontar -en extensión y grado de complejidad- es un factor esencial y, por lo tanto, los textos que se vayan a ser objeto de análisis deberán escogerse con todo rigor.

Seleccionado el texto que convenga, y en torno a tres ejes fundamentales ***-comprensión, expresión y reflexión-*** se formularán, en su caso, nueve preguntas para cada uno de dichos ejes -hasta completar un máximo de 27-. Estas preguntas alcanzarán diferentes niveles de dificultad (básico, intermedio y avanzado, a razón de tres preguntas por nivel, a su vez debidamente graduadas), y en ellas se concretarán determinadas competencias curriculares básicas que consideramos que es necesario ir adquiriendo a lo largo de la escolarización obligatoria en la enseñanza secundaria.

En el *ámbito de la comprensión*, las preguntas giran en torno al contenido argumental del texto -es decir, a las ideas principales que lo conforman-, así como a las líneas maestras que lo organizan estructuralmente, a través de las cuales pueden descubrirse, en muchos casos, la intención perseguida por el autor; y, excepcionalmente, a los valores literarios que dicho texto encierra. En el *ámbito de la expresión* se exploran los recursos lingüísticos empleados por los autores en la construcción de los textos -y que ponen de relieve el particular estilo que caracteriza su *forma de escribir*-; pero también se le da lector la posibilidad de recurrir a sus propios medios lingüísticos de expresión para interpretar y recrear unos textos que deben ser percibidos como una *unidad total de comunicación*. Y con respecto a la *reflexión*, y más concretamente a la *reflexión gramatical* -y ante la mayor dificultad que supone reflexionar sobre algo tan abstracto como puedan ser los elementos de una Lengua y las relaciones sistemáticas que mantienen entre sí-, se debe procurar soslayar la *obstinación por “gramatizar”* y, procurando aprovechar el conocimiento intuitivo y práctico que se tiene de las estructuras gramaticales básicas -adquirido por la experiencia y la ejercitación espontánea a lo largo de los diferentes momentos y situaciones-, se iniciará, desde dicho conocimiento funcional, una reflexión gramatical que se proponga como meta el aumento de la propia competencia lingüística; y, de esta manera, las actividades propiamente gramaticales que se propongan tendrán por finalidad facilitar una expresión correcta y apropiada, que permita comprender y expresarse adecuadamente, entendiendo y haciéndose entender -oralmente y por escrito- en situaciones normales de comunicación.

Un texto de referencia.

Hemos seleccionado como texto de referencia un fragmento de *El camino*, de Miguel Delibes (Barcelona, ediciones Destino, 2000. Colección Áncora y delfín, núm. 57). Algunas de las preguntas van acompañadas de las correspondientes observaciones que orientan didácticamente las respuestas. A cada docente dejamos la labor de sugerir la realización de aquellas otras actividades -en el marco del desarrollo de determinadas competencias curriculares básicas- que pudieran servir para garantizar, definitivamente, la comprensión del texto de Delibes por parte de los lectores adecuados, así como la posible conexión con el entorno vital en que se desenvuelven.

Cuando saltaron la tapia del Indiano, Daniel, el Mochuelo, tenía el corazón en la garganta. En verdad, no sentía apetito de manzanas ni de ninguna otra cosa que no fuera tomar el pulso a una cosa prohibida. Roque, el Moñigo, fue el primero en dejarse caer del otro lado de la tapia. Lo hizo blandamente, con una armonía y una elegancia casi felinas, como si sus rodillas y sus ingles estuvieran montadas sobre muelles. Después les hizo señas con la mano, desde detrás de un árbol, para que se apresurasen. Pero lo único que se apresuraba de Daniel, el Mochuelo, era el corazón, que bailaba como un loco desatado. Notaba los miembros envarados y una oscura aprensión mermaba su natural osadía. Germán, el Tiñoso, saltó el segundo, y Daniel, el Mochuelo, el último.

En cierto modo, la conciencia del Mochuelo estaba tranquila. Por la mañana había preguntado a Don José, el cura, que era un gran santo:

-Señor cura, ¿es pecado robar manzanas a un rico?

Don José había meditado un momento antes de clavar sus ojillos, como puntas de alfileres, en él:

-Según, hijo. Si el robado es muy rico, muy rico y el ladrón está en caso de extremada necesidad y coge una manzanita para no morir de hambre, Dios es comprensivo y misericordioso y sabrá disculparle.

Daniel, el Mochuelo, quedó apaciguado interiormente. Gerardo, el Indiano, era muy rico, muy rico, y, en cuanto a él, ¿no podría sobrevenirle una desgracia como a Pepe, el Cabezón, que se había vuelto raquítico por falta de vitaminas y Don Ricardo, el médico, le dijo que comiera muchas manzanas si quería curarse? ¿Quién le aseguraba que si no comía las manzanas del Indiano no le acaecería una desgracia semejante a la que aquejaba a Pepe, el Cabezón? Al pensar en esto, Daniel, el Mochuelo, se sentía más aliviado.

Preguntas planteadas sobre competencias curriculares básicas

Preguntas de comprensión

- Nivel de dificultad básico.
 - Ítem núm. 1. Competencia: Identificar elementos esenciales de un texto narrativo (los personajes y su diferente importancia).
Pregunta (cerrada): *¿Quién es el protagonista del texto?*
 - Don Ricardo, el médico.
 - Don José, el cura.
 - Daniel, el Mochuelo.
 - Miguel Delibes, el narrador.

 - Ítem núm. 2. Competencia: Establecer la secuencia temporal de los hechos que acontecen en un texto narrativo.
Pregunta (cerrada): *Ordenar los siguientes acontecimientos, numerándolos del 1 al 4, de acuerdo con el orden cronológico en que tienen lugar.*
 - Los tres amigos saltan la tapia del Indiano.
 - Diálogo de don José, el cura, con Daniel, el Mochuelo.
 - Problemas de conciencia de Daniel, el Mochuelo.
 - Tranquilidad de conciencia de Daniel, el Mochuelo.

Observaciones. Orden cronológico en que suceden los hechos: 1. Problemas de conciencia de Daniel, el Mochuelo. 2. Diálogo de don José, el cura, con Daniel, el Mochuelo. 3. Tranquilidad de conciencia de Daniel, el Mochuelo. 4. Los tres amigos saltan la tapia del Indiano.

 - Ítem 3. Competencia: Justificar el título de un texto como expresión de su contenido más relevante.
Pregunta (cerrada): *Elegir un título para el texto que mejor resuma su contenido.*
 - Cobardía de Daniel.
 - Dudas morales de Daniel.
 - Conversación de Daniel con el señor cura.
 - Diferencias entre pobres y ricos.

- Nivel de dificultad intermedio.
 - Ítem núm. 4. Competencia: Reconocer en un texto narrativo las implicaciones de los personajes secundarios en el desarrollo de la acción.
Pregunta (cerrada): *En relación con Roque, el Moñigo, ¿qué informaciones explícitas proporciona el texto?*
 - Cómo piensa.
 - Cómo siente.
 - Cómo actúa.
 - Cuáles son sus valores ético-morales.
 - Ítem núm. 5. Competencia: Realizar inferencias a partir de la información suministrada en un texto narrativo.
Pregunta (cerrada): *¿Cómo hay que interpretar las palabras que Don José, el cura, dirige a Daniel, el Mochuelo, en contestación a su pregunta de si es pecado robar manzanas a un rico?*
 - Disculpan, en toda situación, el robo de las manzanas.
 - Condenan, en toda situación, el robo de las manzanas.
 - Admiten el robo de las manzanas, según qué casos.
 - Expresan temor por las posibles reacciones de Gerardo, el Indiano.
 - Ítem núm. 6. Competencia: Reconocer el sentido irónico de un pasaje en el contexto del texto del que forma parte.
Pregunta (abierta): *¿Con qué intención usa el diminutivo “manzanita” Don José, el cura?*

Observaciones. Con el fin de reconocer el valor expresivo de la sufijación apreciativa, es necesario aludir a la función emotiva del lenguaje.

- Nivel de dificultad avanzado.

- Ítem núm. 7. Competencia: Reconocer, en su con texto, el sentido traslaticio de una expresión figurada.

Pregunta (cerrada): *¿Qué significa, en el contexto, la expresión “tener el corazón en la garganta”?*

- Estar asustado.
- Estar acobardado.
- Estar preocupado.
- Estar nervioso.

Observaciones. La respuesta correcta es la que figura en primer lugar: *asustado* equivale a amedrentado, atemorizado, espantado, empavorecido; mientras que *acobardado* equivale a pusilánime, sin valor ni espíritu. Por lo tanto, una persona puede estar asustada, pero no demostrar cobardía ante una situación de peligro.

- Ítem núm. 8. Competencia: Distinguir estereotipos simbólicos.

Pregunta (abierta): *¿Qué valor simbólico adquiere, en el texto, la manzana?*

Observaciones. Es necesario hacer una referencia explícita al “valor de lo prohibido”.

- Ítem núm. 9. Competencia: Reconocer los elementos estructurales básicos de un texto narrativo (personajes, marco espacio-temporal, acontecimientos...) para poderlo interpretar adecuadamente.

Pregunta (abierta): Indicar tres razones básicas, reconocibles en el texto de Delibes, que justifiquen su carácter narrativo.

Observaciones. La pregunta estará bien respondida si se alude a “hechos que un narrador atribuye a unos personajes en un marco espacio-temporal”. No obstante, cualquier razón deberá justificarse sobre el propio texto, para no convertir la respuesta en una simple exposición teórica.

Preguntas de expresión

- Nivel de dificultad básico.
 - Ítem núm. 1. Competencia: Indicar el valor expresivo de determinados signos ortográficos de puntuación.
Pregunta (abierta): *¿Qué papel desempeñan, en el lenguaje escrito, los signos de puntuación que indican el diálogo entre Daniel, el Mochuelo, y Don José, el cura?*
 - Ítem núm. 2. Competencia: Elaborar un texto descriptivo -en la modalidad de etopeya- a partir de la información contenida en un texto escrito.
Pregunta (abierta): *Explicar cómo es Daniel, el Mochuelo, partiendo de la información que ofrece el narrador (Delibes) y de las palabras y pensamientos del propio personaje.*
 - Ítem núm. 3. Competencia: Resumir un texto escrito omitiendo datos irrelevantes.
Pregunta (abierta): *Sintetizar el argumento del texto.*

Observaciones. Para considerar correcta la respuesta deberán valorarse, necesariamente, los cuatro indicadores que se detallan a continuación.

1. El resumen se efectuará empleando los propios medios lingüísticos de expresión, y no los usados por el autor del texto.
2. En el resumen no tendrán cabida las ideas accesorias o de carácter secundario.
3. La extensión del resumen no excederá la del texto original más allá de un 25%.
4. Los hechos principales que conforman la secuencia argumental del texto se recogerán con la mayor objetividad, y quedarán excluidas las valoraciones personales.

- Nivel de dificultad intermedio.

- Ítem núm. 4. Competencia: Transformar el estilo narrativo directo en indirecto.

Pregunta (abierta): *Reproducir en estilo narrativo indirecto el diálogo que sostienen Don José, el cura, y Daniel, el Mochuelo.*

Observaciones. Debe suprimirse el diálogo y, adoptando el papel de narrador en tercera persona, referir lo que otros -don José y Daniel- han dicho.

- Ítem núm. 5. Competencia: Producir un texto narrativo a partir de la información suministrada por un texto de referencia, y que resulte congruente con aquella.

Pregunta (abierta): *Ampliar el primer párrafo del texto relatando, en un nuevo párrafo cuya extensión oscile entre las ocho y las doce líneas, qué hicieron Daniel, Roque y Germán después de entrar furtivamente en el huerto de Gerardo, el Indiano, para robar manzanas.*

Observaciones. El relato habrá de estar presidido por la coherencia lógica, teniendo en cuenta otros aspectos argumentales del texto; como, por ejemplo, los problemas de conciencia de Daniel, el Mochuelo, que tras un breve diálogo con Don José, el cura, se siente reconfortado porque encuentra justificadas sus acciones.

- Ítem núm. 6. Competencia: Identificar procedimientos retóricos propios del nivel léxico-semántico de la lengua utilizados en un texto.

Pregunta (abierta): *Señalar tres símiles -o comparaciones- empleados en el texto.*

Observaciones. La pregunta estará respondida si se señalan, precisamente, tres símiles con la comparación expresa; lo que evita la confusión con la metáfora, que implica la sustitución del término real por la imagen.

- Nivel de dificultad avanzado.

- Ítem núm. 7. Competencia: Inferir, a partir de las motivaciones que determinan el comportamiento de un personaje, las características que definen su personalidad.

Pregunta (abierta): *Describir los principales rasgos del carácter de Daniel, visibles en el texto, empleando exclusivamente -y con propiedad y precisión- los adjetivos que mejor lo caracterizan.*

Observaciones. Daniel es *osado* (atrevido, audaz); *transgresor* -se excita saltándose prohibiciones por la simple satisfacción que ello le produce-; *laxo* en sus criterios morales -lo que le permite disfrutar de una cierta tranquilidad de conciencia-; *pragmático y oportunista* en sus actuaciones -buscando en los demás argumentos “de compromiso” para justificarse ante sí mismo-; etc.

- Ítem núm. 8. Competencia: Identificar procedimientos discursivos propios del nivel morfosintáctico de la lengua utilizados en la construcción de un texto narrativo.

Pregunta (abierta): *De acuerdo con el carácter narrativo del texto, ¿qué tiempos verbales resultan frecuentes en el primer párrafo?*

Ítem núm. 9. Competencia: Transformar el lenguaje verbal en lenguaje plástico.

Pregunta (abierta): *Ilustrar en un cómic de seis viñetas (que correspondan a la secuencia lógica presentación/nudo/desenlace) los aspectos más destacados del relato de Delibes.*

Observaciones. La “lectura de imágenes” debe permitir seguir con claridad los tres momentos de la narración que ilustra: presentación (qué pasa primero), nudo (qué pasa después), y desenlace (qué pasa finalmente).

Preguntas de reflexión

- Nivel de dificultad básico.
 - Ítem núm. 1. Competencia: Elaborar un texto descriptivo empleando un lenguaje denotativo.
Pregunta (abierta): *Daniel, Roque y Germán saltan la tapia del huerto de Gerardo, el Indiano, y le roban manzanas. Describir objetivamente una manzana -forma, color, sabor, etc.-, aportando la mayor cantidad posible de características que permitan su identificación.*

Observaciones. Es necesario conferir a la descripción una estructura clara: no es suficiente la simple observación de la realidad y la selección de determinados datos, sino que hay que organizarlos debidamente para evitar que el texto resultante sea un caos inconexo de elementos heterogéneos.
 - Ítem núm. 2. Competencia: Distinguir los elementos que intervienen en un acto de comunicación verbal.
Pregunta (abierta): *Identificar, en el diálogo que figura en el texto, los elementos de la comunicación.*

Observaciones. Para que la respuesta se considere válida, es necesario contestar, al menos, cuatro de los seis elementos, y siempre que uno de ellos sea el referido a contexto/situación. Los elementos que intervienen en un acto de comunicación verbal son los siguientes: *emisor, receptor, mensaje, código, canal y contexto.*
 - Ítem núm. 3. Competencia: Competencia: Elaborar un texto que presente la estructura característica de un determinado género periodístico.
Pregunta (abierta): *Convertir el texto de Delibes una noticia periodística, destinada a su publicación en un diario.*

Observaciones. La noticia debe estar estructurada de la siguiente forma: a) titulares; b) “lead” (encabezamiento o arranque), con respuesta a las preguntas qué, quién, dónde, cuándo y por qué; c) cuerpo.

- Nivel de dificultad intermedio (*preguntas de contenido gramatical*).
 - Ítem núm. 4. Competencia: Sustituir determinados vocablos por otros de significado parecido.
Pregunta (abierta): *Expresar con palabras diferentes el contenido de las siguientes frases: “Daniel, el Mochuelo, notaba los miembros envarados y una oscura aprensión mermaba su natural osadía”.*

Observaciones. Sinónimos de *envarado* (referido a una parte del cuerpo): entumecido, agarrotado. Sinónimos de *aprensión* (ante algo que pueda hacerse y resulte perjudicial o inoportuno): escrúpulo, recelo, reparo. Sinónimos de *mermar*: disminuir, reducir, menguar.

- Ítem núm. 5. Competencia: Distinguir una función gramatical.
Pregunta (cerrada): *A Daniel, a Roque, a Germán y a Pepe se les designa en el texto con un apodo que los identifica -Daniel, el Mochuelo; Roque, el Moñigo; Germán, el Tiñoso, y Pepe, el Cabezón-. ¿Qué función sintáctica tienen este nombre?*
 - Atributo.
 - Aposición.
 - Suplemento.
 - Vocativo.

Observaciones. La respuesta correcta es la que figura en segundo lugar: aposición; es decir, dos elementos nominales unidos, el segundo de los cuales va entre comas.

- Ítem núm. 6. Competencia: Identificar en el nivel morfosintáctico de la lengua funciones sintácticas que condicionan el significado de los enunciados.
Pregunta (abierta): *Determinar el valor gramatical de la palabra “que” en las frases interrogativas que figuran en el último párrafo del texto.*

Observaciones. Frase interrogativa: “¿no podría sobrevenirle una desgracia como a Pepe, el Cabezón, *que* se había vuelto raquítico por falta de vitaminas y Don Ricardo, el médico, le dijo *que* comiera muchas manzanas si quería curarse?” *Que*, con función de pronombre relativo: “¿no podría sobrevenirle una desgracia como a Pepe, el Cabezón, *que* se había vuelto raquítico...?”; *que*, con función de conjunción de subordinación: “¿... y Don Ricardo, el médico, le dijo *que* comiera muchas manzanas si quería curarse?”

Frase interrogativa: “¿Quién le aseguraba *que* si no comía las manzanas del Indiano no le acaecería una desgracia semejante a la *que* aquejaba a Pepe, el Cabezón?” *Que*, con función de conjunción de subordinación: “¿Quién le aseguraba *que* si no comía las manzanas del Indiano...?”; *que*, con función de

pronombre relativo: “¿... no le acaecería una desgracia semejante a la *que* aquejaba a Pepe, el Cabezón?”

- Nivel de dificultad avanzado.

- Ítem núm. 7. Competencia: Ponderar la validez de una afirmación a partir del contenido del texto en que figura.

Pregunta (abierta): *Analizar críticamente el punto de vista mantenido por Don José, el cura, acerca de si es o no es pecado robar manzanas a un rico.*

- Ítem núm. 8. Competencia: Producir un texto argumentativo que justifique una opinión personal.

Pregunta (abierta): *Elaborar un texto argumentativo contrario al punto de vista mantenido por Don José, el cura, y asumido por Daniel, el Mochuelo.*

Observaciones. En el texto tienen que quedar claros los siguientes aspectos: cuál es el punto de vista que mantiene don José; con qué tesis se lo refuta; y en qué argumentos se apoya esta nueva tesis. En definitiva, se trata de averiguar la habilidad dialéctica para refutar una argumentación, desmontando su tesis para defender justamente la contraria.

- Ítem núm. 9. Competencia: Producir un texto narrativo a partir de unas determinadas pautas.

Pregunta (abierta): *Elaborar un texto narrativo alternativo al de Delibes, en el que Don José, el cura, le haga ver a Daniel, el Mochuelo -como contestación a su pregunta de si es pecado robar manzanas a un rico-, que “el fin no justifica los medios”.*

Texto periodístico de opinión con preguntas/respuestas.
Juan José Millás: “Oraciones”. Diario El País.

Oraciones

Ahora mismo estoy escribiendo una oración compuesta que tendrá dos o tres subordinadas en función de lo que quiera decir o de lo que desee alargarme. Punto y seguido. Ahí está la oración, que ha quedado de este modo: “Ahora mismo estoy escribiendo una oración compuesta que tendrá dos o tres subordinadas en función de lo que quiera decir o de lo que desee alargarme”. Para pronunciar o escribir una frase tan tonta es necesario, sin embargo, una competencia lingüística notable. No somos conscientes de la cantidad de recursos gramaticales que utilizamos al cabo del día en la comunicación con nosotros mismos o con los demás. Para pedir a nuestros hijos que estudien o que no vuelvan tarde a casa el sábado por la noche, ponemos en pie todo un edificio verbal con más complejidades arquitectónicas y emocionales que un rascacielos.

No sé mucho de fútbol, pero me parece que llevar el balón desde una portería a la contraria e introducirlo entre sus palos se parece mucho al proceso de construcción de una oración compleja. Cuanto más larga es la frase (o la jugada), más necesarias son las emociones y las reglas sintácticas. No basta con elegir bien los sustantivos y los adjetivos. Las conjunciones y las preposiciones, pese a su aparente modestia, son piezas tan esenciales como la rótula en la pierna o el codo en el brazo. Una oración bien construida es un cuerpo lleno de huesecillos gramaticales que el hablante no necesita conocer para que funcionen como Dios manda. Tampoco estamos pendientes de la concordancia, pero nadie, excepto un entrenador de fútbol extranjero, diría que “las jugador está enfada porque no cobraría el nómina de la mes”.

El problema del Real Madrid es que ha perdido competencia lingüística. Tiene excelentes sustantivos y adjetivos, sí, pero le faltan conjunciones y preposiciones, que es lo mismo que poseer una hermosa puerta con su quicio, pero carecer de bisagras para su articulación. Los jugadores del Madrid saben dar puntapiés, es decir, saben pronunciar palabras aisladas, pero no logran que los puntapiés de unos concuerden con los de los otros para hilar una frase. No necesitan un entrenador, necesitan un gramático, y quizá un logopeda.

Aclaraciones referidas al “contexto del texto”.

El Real Madrid ocupó la cuarta posición en la tabla de clasificación de la Liga Española de Fútbol de la temporada 2003-2004 (por detrás del Valencia, del Barcelona y del Deportivo -de La Coruña-), a pesar de contar con extraordinarios jugadores en su plantilla y de disponer del mayor presupuesto económico; y fue derrotado en los cinco últimos encuentros de liga jugados, circunstancia desconocida en la historia deportiva del club. El artículo de Juan José Millas tiene, en su origen, estos hechos; y de ahí su profundo tono irónico -y festivo- que le permite comparar la gramática -y la interrelación de los elementos sintácticos- con el fútbol y el funcionamiento de un equipo como conjunto estructurado.

Preguntas planteadas sobre competencias curriculares básicas, sin expresión de la competencia ni determinación del nivel de dificultad de aquéllas

Preguntas de comprensión

1. Explicar el concepto de “competencia lingüística”, a partir de la información suministrada por el texto.
2. Justificar, en el contexto del texto, la comparación que establece Millás entre elementos gramaticales y partes del cuerpo humano; y más concretamente, entre las conjunciones y preposiciones por un lado, y la rótula en la pierna o el codo en el brazo, por otro.
3. ¿A qué se debe que los jugadores del Real Madrid, según el criterio socarrón de Millas, necesiten, más que un entrenador, un gramático?

Preguntas de expresión

1. Explicar el sentido de la siguiente afirmación de Millás: “Una oración bien construida es un cuerpo lleno de huesecillos gramaticales que el *hablante no necesita conocer para que funcionen* como Dios manda”.
2. Justificar, en un texto no superior a las ocho líneas, la similitud -en sentido metafórico- que existe entre una frase bien construida y una jugada de fútbol bien articulada.
3. Comentar la óptica irónica desde la que está escrito el texto.

Preguntas de reflexión gramatical

1. Ordenar correctamente los siguientes signos lingüísticos y establecer entre ellos la necesaria concordancia para que resulte una oración gramaticalmente correcta y aceptable: *”*las jugador está enfada porque no cobraría el nómina de la mes*”.
2. Combinar de todas las formas posibles -y de acuerdo con la *norma lingüística*- estos cuatro elementos gramaticales de manera que resulten oraciones correctas: <un gramático>/<los jugadores>/<necesitan>/<del Madrid>.
3. Construir una *oración compleja* que recoja alguna información ofrecida por el texto -o a partir de la misma-, respondiendo coherentemente, y en el orden que consideres más adecuado, al mayor número de las siguientes preguntas: ¿quién <es>?; ¿cómo <es/está>?; ¿qué <hace>?; ¿dónde <lo hace>?; ¿cuándo <lo hace>?; ¿cómo <lo hace>?; ¿por qué <lo hace>?

Sugerencia de respuestas

Preguntas de comprensión.

Pregunta 1. La *competencia lingüística* de una persona viene conformada por aquel conocimiento teórico y práctico de la lengua que se manifiesta a través de un uso correcto y apropiado de sus estructuras básicas, lo que facilita una mejor relación social. Y como no es el estudio teórico de la Gramática la única vía para acceder al conocimiento de una lengua -a los gramáticos es a quienes corresponde realizar el esfuerzo intelectual para entender y reducir a esquemas lógicos los fenómenos lingüísticos-, debe contemplarse también su aprendizaje práctico, ya que una lengua es algo así como un ser vivo en continua ebullición, con estructuras inestables y cambiantes, que son las que deben emplear con corrección los hablantes. De ahí que para el aumento de la propia competencia lingüística sea preferible, antes que memorizar nociones teóricas, acerca de la Lengua, promover su uso para ir perfeccionando gradualmente la expresión oral y escrita. Y será, precisamente, este conocimiento intuitivo y práctico que se tiene de Gramática -adquirido por la experiencia y la ejercitación espontánea a lo largo de los diferentes momentos y situaciones de la existencia- el que habrá de permitir, paulatinamente, un aumento de la propia competencia lingüística.

Pregunta 2. De entre los diferentes elementos gramaticales existentes, hay dos que funcionan como *nexos*, esto es, como lazos de unión: las *conjunciones*, que *unen* vocablos o secuencias sintácticas equivalentes; y las *preposiciones*, que introducen elementos nominales *haciéndolos depender* de palabras anteriores. Esta “capacidad de relación” de dichos elementos gramaticales le permite a Millás compararlos con ciertos huesos del cuerpo humano que tienen una función articularia (las articulaciones *unen* unos huesos con otros facilitando el movimiento). Tal es el caso de la *rótula en la pierna* (hueso en la parte anterior de la articulación de la *tibia con*

el fémur) y del *codo en el brazo* (parte posterior y prominente de la articulación del *brazo con el antebrazo*). La comparación resulta tan eficaz como expresiva, y resulta altamente didáctica, porque concreta el pensamiento de Millás y lo hace fácilmente comprensible.

Pregunta 3. El gramático es la persona que conoce los elementos de una lengua y sus combinaciones, esto es, todo aquello que permite hablar y escribir correctamente. Por su parte, el logopeda está versado en técnicas que ayudan a superar las dificultades de pronunciación de quienes no tienen una fonación normal. Saussure sostenía que la lengua es un *sistema* de signos interdependientes, hasta el extremo de que el valor de cada uno de ellos no depende tanto de sí mismo cuanto de las relaciones -sintagmáticas y paradigmáticas- que contrae con todos los demás; y que este *carácter sistemático* afecta por igual a los diferentes planos lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico). Cuando Millás afirma irónicamente que el Real Madrid, más que un entrenador, lo que necesita es un gramático -e incluso un logopeda- está subrayando lo que a su juicio ha sido el fallo estrepitoso que ha cometido: su desorganización estructural, su falta de vertebración interna como un todo orgánico; o, dicho de otra manera: las individualidades del Madrid no han funcionado *sistemáticamente*, no han constituido un conjunto organizado; y la falta de coordinación entre ellas ha originado el hundimiento del equipo; del mismo modo que la descoordinación de las estructuras lingüísticas entre sí hundiría cualquier tipo de comunicación verbal.

Preguntas de expresión.

Pregunta 1. Se ha afirmado hasta la saciedad que *se enseña la Gramática por la Lengua, y no la Lengua por la Gramática*; más aún, es obvio que durante siglos los hombres han hablado y escrito sin haber aprendido Gramática. Porque no es necesario aprender nociones teóricas de una lengua para utilizarla con la debida propiedad y corrección, entendiéndola y haciéndose entender, oralmente y por escrito en situaciones normales de comunicación. Ello quiere decir que en los actos de habla existe siempre una Gramática implícita de tipo práctico que permite utilizar correctamente las estructuras básicas del idioma, aprendidas por imitación espontánea de modelos de referencia. Otra cosa bien distinta es, en lo que concierne a la educación en el lenguaje, que deba promoverse la reflexión sistemática -a la que vez que funcional- sobre los mecanismos de la lengua, al servicio de una mayor comprensión y una mejor expresión.

Pregunta 2. Una frase está bien construida cuando los signos que la integran son semánticamente compatibles y, además, no solo se respetan entre ellos las concordancias morfosintácticas, sino que también se ordenan adecuadamente; y, todo ello, en la forma que preceptúa la Gramática. Decía Antoine Meillet que “chaque langue est un système rigoureusement agencé, ou tout se tient”; y, por lo tanto, una frase, por simple que sea, posee una *organización sistemática* de sus elementos,

perfecta y rigurosamente trazada, para que, como mensaje, pueda tener sentido para los interlocutores. La similitud metafórica que existe entre una frase bien construida y una jugada de fútbol bien articulada es, pues, evidente: de la conveniente interrelación de los jugadores -cada uno con unas determinadas funciones en el equipo y sobre el terreno de juego, en razón de las funciones de los demás jugadores- dependerá el éxito de una jugada, que será tanto mayor cuanto más estrecha sea dicha interrelación.

Pregunta 3. De los tres párrafos de que se compone el texto, dos están dedicados a divulgar uno de los principios básicos del estructuralismo: el carácter *sistemático* de los elementos lingüísticos. Pero al llegar al tercer párrafo, Millás abandona el magisterio lingüístico para pasar a diagnosticar los males que han aquejado al equipo de fútbol del Real Madrid; y que pueden resumirse en una sola frase: no ha funcionado como equipo. No puede pedirse mayor ironía que la de hacer una crítica deportiva desde la Lingüística; y con una capacidad didáctica sorprendente, lo que acrecienta el sentido irónico del texto y provoca reacciones de hilaridad en el lector, gratamente sorprendido por un Juan José Millás que ha preferido la ironía socarrona a la crítica mordaz el Real Madrid, que tanto se ha prodigado en los medios de comunicación especializados en temas deportivos.

Preguntas de reflexión gramatical.

Pregunta 1. Aunque los signos de la oración compleja **“las jugador está enfada porque no cobraría el nómina de la mes”* son compatibles semánticamente, dicha oración no resulta correcta, porque se han conculcado las reglas de la concordancia morfosintáctica y, además, los verbos no están conjugados en la forma más adecuada. Cualquiera de estas dos oraciones complejas es, además de aceptable, gramaticalmente correcta: *“El jugador está enfadado porque no ha cobrado la nómina del mes”* (tanto el verbo de la oración como el de la proposición adverbial causal expresan la perfectividad de la acción); *“El jugador está enfadado porque no cobrará la nómina del mes”* (el verbo de la proposición figura ahora conjugado en futuro imperfecto de indicativo).

Pregunta 2. De acuerdo con la norma lingüística, los elementos gramaticales citados (<un gramático>/<los jugadores>/<necesitan>/<del Madrid>) pueden combinarse de varias maneras. No obstante, lo más habitual es la ordenación lógica de los miembros oracionales basada en la determinación progresiva (sujeto-verbo, núcleo-término adyacente, etc.); es decir, la siguiente: *Los jugadores/del Madrid/necesitan/un gramático*. <Grupo Nominal en función de sujeto + Grupo Verbal en función de predicado. En el sujeto, el núcleo nominal *-jugadores-* va precedido de un determinante artículo *-el-*, con el que forma un sintagma nominal *-los jugadores-*; y va seguido de un modificador indirecto constituido por un sintagma preposicional *-del (enlace) Madrid (término)-*. Y en el predicado, el núcleo verbal transitivo *-necesitan-* va acompañado de un sintagma nominal *-determinante indefinido*

(un) + nombre (gramático)- cuya función es la de complemento directo. Los núcleos nominal y verbal conciertan en número (plural) y persona (tercera): *jugadores/necesitan*>.

Pero existe, asimismo, la posibilidad de efectuar una ordenación subjetiva, en función de las palabras que personalmente interese poner de relieve. Son, por tanto, gramaticalmente correctas estas otras ordenaciones:

- Necesitan/un gramático/los jugadores/del Madrid.
- Un gramático/necesitan/los jugadores/del Madrid.
- Necesitan/los jugadores/del Madrid/un gramático.
- Un gramático/los jugadores/del Madrid/necesitan.
- Los jugadores/del Madrid/un gramático/necesitan.

Pregunta 3. Una oración compleja exige la presencia de, al menos, una proposición -u oración subordinada-. La ofrecida a continuación incluye, por ejemplo, una adverbial causal (aunque la expresión de cualquier otra circunstancia -de lugar, tiempo, modo...- podría haber originado la correspondiente proposición adverbial):

Los jugadores del Madrid<quiénes son>, *excelentes individualmente* <cómo son>, *han cosechado severas derrotas* <qué hacen>, *en su campo y fuera de él* <dónde>, *en las cinco últimas jornadas de la liga 2003-2004* <cuándo>, *jugando descoordinadamente* <cómo>, *porque no han funcionado como un equipo conjuntado* <por qué, proposición adverbial causal>.

Texto periodístico de opinión comentado.
Juan José Millás: “Matrimonios”. Diario El País.

Matrimonios

Los matrimonios entre las palabras son más sólidos que los del Hollywood actual. Echas un vistazo al periódico y ahí están, envejeciendo juntos, términos como uranio enriquecido, despliegue militar, memoria frágil, asignatura pendiente, banda armada, seguridad privada, gas natural, guardia civil, páginas amarillas, realidad nacional, inyección moral, consejero delegado, comunicado oficial, inflación anual... Inflación, por cierto, es bígama, pues se la ve mucho también con subyacente. No es el único caso, pero sí uno de los más activos: hay días en los que aparece copulando con anual en la primera página y con subyacente en la segunda, es que no para. En cualquier caso, sería muy de agradecer que todos estos matrimonios hicieran un intercambio de parejas para alumbrar uniones más estimulantes: militar frágil, guardia amarillo, uranio moral, memoria enriquecida, seguridad civil...

Aunque no todos los matrimonios entre palabras son tan convencionales. Ayer encontré un trío: "Proyecto Gran Simio". Estos enlaces de tres palabras, sin ayuda de preposición o artículo que les ayude a articularse, constituyen rarezas muy interesantes. Proyecto Gran Simio. Sorprende la naturalidad con la que se pronuncia, la sencillez con la que sale de la boca, lo que quiere decir que los tres vocablos se llevan bien. Tal vez no se trate de un trío sexual, sino de una familia. Posiblemente, proyecto sea hijo de simio, que es a su vez cónyuge de gran. Ello explicaría la ausencia de conflicto. He aquí, en cualquier caso, un ejemplo de convivencia verbal del que, con la que está cayendo, deberíamos tomar nota.

Pero no es la única rareza con la que he tropezado esta semana. Así, entre los matrimonios convencionales, de sólo dos palabras, descubrí uno completamente nuevo, al menos para mí. Se trata de "inteligencia seductora". Di con él en la contraportada de *La Vanguardia*. Inteligencia venía metiéndose en la cama hasta ahora con voces tales como diabólica, emocional, aguda, incluso con militar, pese a la incompatibilidad aparente, pero jamás con seductora. Me gusta este nuevo maridaje, inteligencia seductora. Lo que hace falta es que pase de la gramática a la realidad. Y que sea para bien.

Breve comentario explicativo del texto.

El texto es un artículo periodístico de opinión, en concreto una columna -comentario firmado, de periodicidad, presentación y localización fijas, y dispuesto verticalmente-. Los lectores del diario “El país” encuentran en la contraportada columnas escritas con innegable garbo literario que firman escritores como Manuel Vicent, Eduardo Mendoza, Juan José Millas... Y esta columna, titulada “Matriminios”, lleva el sello inconfundible del Juan José Millas, que se evidencia en una serie de rasgos tales como un indiscutible conocimiento de la Lingüística, y más concretamente del plano léxico-semántico de la Lengua, que asoma a lo largo del texto a manera de urdimbre que ayuda a su mayor vertebración, y que en modo alguno obstaculiza su comprensión, ya que la posible erudición se sacrifica en aras de la claridad expositiva, como corresponde a un artículo más o menos intrascendente; un registro lingüístico culto, que el autor mantiene de principio a fin, sin que ello afecte a la inteligibilidad del mensaje, perfectamente comprensible para un lector de cultura media -y de ahí la eficacia expresiva de una forma de escribir que convierte la expresión correcta y atildada, aunque sin afectación, en la norma suprema del estilo-; una sólida estructura interna que garantiza la continuidad del pensamiento -las ideas están siempre ordenadas y los diferentes párrafos están concatenados por un eje temático que evita las digresiones innecesarias-; y, sobre todo, una sutil ironía, más socarrona que mordaz, ante la que no queda indiferente el lector, a menudo gratamente sorprendido por unas reacciones de hilaridad que Millás ha sabido provocar con indiscutible talento. Y todo ello, enmarcado en los difíciles límites de la columna periodística, de la que Millas es maestro excepcional, como demuestra, viernes a viernes, desde las páginas del diario El país.

El artículo “Matrimonios” tiene su origen en un texto que el propio Millás lee en el periódico “La Vanguardia”, y en el que al nombre “inteligencia” se le agrega el adjetivo “seductora”, lo que genera la infrecuente expresión “inteligencia seductora”. A partir de esta novedosa unión, y tras pasar revista a otras combinaciones “fijas” de dos elementos lingüísticos (párrafo 1) e incluso de tres -sin ayuda de nexos- (párrafo 2), Millás querría que esa flamante composición -“inteligencia seductora”- no se quedara en un afortunado hallazgo gramatical, sino que tuviera de inmediato una feliz repercusión en la vida diaria (párrafo 3).

Pero este esquema conceptual es simplemente un pretexto del que se vale Millás para pasar revista a ciertas expresiones pluriverbales -composiciones de “nombre + adjetivo” que designan un concepto unitario- que acontecimientos de diversa índole incorporan con cierta frecuencia al lenguaje coloquial. Millás, que aduce ejemplos nada casuales, y seleccionados con clarísima intencionalidad irónica, pretende que algunas de estas combinaciones “fijas” de “nombre + adjetivo”, tan estables como matrimonios convencionales, intercambiaran sus componentes -sobre todo el adjetivo- para formar otras uniones que quizá designaran realidades más alentadoras -“estimulantes” es la palabra empleada por Millás-. Y así, en un saludable “intercambio de parejas”, podría pasarse de “uranio enriquecido”,

“inyección moral”, “memoria frágil”, “seguridad privada”... a “uranio moral” -es decir, uso de la energía nuclear con fines pacíficos-, “memoria enriquecida” -es decir, recuerdo del pasado, con sus grandezas y miserias, sin partidismos excluyentes-, “seguridad civil” -es decir, una sociedad lo suficientemente madura en la que el militarismo no tiene cabida-... Desde luego, Millás es de los que, cuando escribe, “no da puntada sin hilo”, y estos nuevos “maridajes léxicos” apuntados -y otros más donde la ironía raya en la mordacidad- no son meros juegos verbales, sino que suponen una innegable toma de posición personal ante determinadas situaciones sociales que el escritor no comparte y que denuncia con innegable ingenio. (El antimilitarismo de Millás, por ejemplo, quizá se vislumbre ya en el primer párrafo, cuando el “intercambio de parejas” entre “despliegue *militar*”, “memoria *frágil*” “*guardia* civil” y “*páginas amarillas*” alumbró “matrimonios” tan sorprendentes como “militar frágil” -el adjetivo ha pasado ahora a nombre- y “guardia amarillo”; pero donde, sin duda, alcanza ribetes de sarcasmo mordaz es en el último párrafo, cuando, de pasada, apunta la posible incompatibilidad de los términos “inteligencia” y “militar” formando la expresión pluriverbal estable “inteligencia militar”).

El título del artículo -“Matrimonios”- está sobradamente justificado, ya que el sistema léxico relacionado con este vocablo sale de su ámbito significativo propio y se traslada, en sentido figurado, a la convivencia estable entre grupos de palabras que designan conceptos unitarios. Y así, en el texto se habla de la *poca solidez* de los “matrimonios” de Hollywood, frente a la *consistencia de la unión* entre ciertas *parejas de palabras*, llamadas a *envejecer juntas*; de la *bigamia* de la palabra “inflación”, que unas veces *copula abiertamente* con “anual” y otras *con mayor discreción* con “subyacente” -aun cuando la “inflación subyacente” sea la que más afecta al bolsillo de los consumidores, porque es la responsable de los precios de la energía y de los productos frescos-; del *intercambio de parejas* entre *matrimonios sólidos* de palabras, que alumbraría *uniones más estimulantes* (párrafo 1).

E incluso en el párrafo 2, frente al “matrimonio convencional” de dos palabras, subraya Millás que existen *tríos bien articulados* -como es el caso de “Proyecto Gran Simio”-, aunque más que “tríos sexuales” -puntualiza Millás- designan *familias* nada conflictivas -y así, “Proyecto” es *hijo* de “Simio”, que a su vez es *cónyuge* de “Gran”-. (La “convivencia verbal” de tres palabras, “sin preposición o artículo que les ayude a articularse” no es un fenómeno tan infrecuente como cree Millás, y puede rastrearse en lenguajes especializados: “responsabilidad civil subsidiaria”, “gramática generativo-transformacional”, etc.). Y si el párrafo 1 terminaba de manera irónica -con esos *intercambios de parejas entre matrimonios estables de palabras*, de los que surgen *uniones más estimulantes*-, Millás acude nuevamente a la ironía para rematar el segundo párrafo: una *familia convencional* de palabras -“Proyecto” y “Gran” son los progenitores de “Simio”- es buen ejemplo de *convivencia verbal*, del que, *con la que está cayendo*, debe tomarse buena nota.

En el tercer párrafo prosigue Millás con el sistema de selección léxica que articula el texto: el vocablo “inteligencia”, que hasta ahora *se metía en la cama* con voces tales como “diabólica”, “emocional”, “aguda” y hasta “militar” -originando, así, otros tantos *matrimonios convencionales-*, *contrae nuevo maridaje* con “seductora”, y Millás, con irónica elegancia, concluye el artículo celebrando un maridaje que le gusta, y deseando que *sea para bien*.

Texto, pues, coherentemente estructurado, con un sólido eje temático que el propio título refleja, y en el que cuenta más el trasfondo ideológico -que hay que saber interpretar adecuadamente, leyendo entre líneas-, que el contenido expreso, aparentemente intrascendente; y escrito desde una óptica irónica que ha encontrado en la Semántica un inagotable banco de recursos léxicos, explotados con tal claridad y habilidad expositivas que la lectura del texto se convierte en saludable recreo para la inteligencia del lector, que puede descubrir en cada frase de Millás todo un mundo de sugerencias.

***LA LECTURA INFANTIL/JUVENIL COMO MEDIO PARA
EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS
CURRICULARES BÁSICAS***

***PROPUESTAS METODOLÓGICAS PARA LA PRÁCTICA
DE LA LECTURA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA***

Hombre soy y nada de lo humano me es ajeno.
(Homo sum: humani nihil a me alienum puto).
Terencio: *Heautontimorumenos*.

Leer “por el puro gusto de leer”.

Que con toda lectura se aprende, es una afirmación obvia; como también debiera serlo la de que, considerada en sí misma, la lectura es una actividad de carácter intelectual necesaria para el desarrollo del pensamiento. Por lo tanto, toda educación *como es debido* -es decir, fertilizada con el abono *humanista* en que se cimenta la verdadera cultura- ha de proponerse el fomento de la lectura -y también de la escritura-; pero en aquella forma que, lejos de convertir la lectura en una obligación onerosa para los educandos, la transforme en fuente de placer que les lleve, en palabras de Pedro Salinas, a *leer por el puro gusto de leer* <1>. Acaso sea este el mejor camino -si no el único- para no hacer de la lectura una práctica escolar aborrecible. Invoquemos la autoridad de Gianni Rodari al respecto, que puede orientarnos a los docentes acerca de cómo evitar apartar a los alumnos de la lectura y, por el contrario, de cómo contagiarles el placer de leer: “El encuentro decisivo entre los chicos y los libros se produce en los pupitres del colegio. Si se produce en una situación creativa, donde cuenta la vida y no el ejercicio, podrá surgir ese gusto por la lectura con el cual no se nace, porque no es un instinto. Si se produce en una situación burocrática, si al libro se lo maltrata como un instrumento de ejercitaciones (copias, resúmenes, análisis gramatical, etc.), sofocado por el mecanismo tradicional 'examen-juicio', podrá nacer la *técnica* de la lectura, pero no el *gusto*. Los chicos sabrán leer; pero leerán sólo si se les obliga. Y fuera de la obligación, se refugiarán en las historietas -aun cuando sean capaces de lectura más complejas y más ricas-, tal vez sólo porque las historietas se han salvado de la 'contaminación' de la escuela”. <2> La selección de textos como los que más adelante ofrecemos persigue un acercamiento de los escolares a la lectura en la línea aconsejada por Rodari: leer para saber más, sí; pero sobre todo, leer para disfrutar, que es la mejor de las recompensas que la lectura puede proporcionarles.

Diez criterios para una selección de textos.

Para la selección de textos que hay que poner a disposición de los alumnos para su lectura, ha de procurarse contemplar todo el abanico de la tipología textual, así como la diferente forma de expresión literaria en aquellos en los que prevalece la función estética de la lengua. Tales textos se inscribirán en el nivel culto de la lengua; y no se contemplará, inicialmente, la selección de textos pertenecientes al registro coloquial del habla, precisamente porque en él se desenvuelven los actos elocutivos de los adolescentes. En cualquier caso, y para llevar a cabo la definitiva selección de los textos -una selección que, como es obvio, se basará en gustos muy personales y en la experiencia de la propia práctica docente- se podrían tener en cuenta los criterios que exponemos a continuación, y que creemos que pueden orientar a los docentes cuando ellos mismos tengan que seleccionar aquellos textos cuya lectura propongan a sus alumnos. <3>

- **Interés.** El contenido de los textos ha de resultar lo suficientemente sugestivo como para atraer de inmediato la atención del alumno y, por ello, tenderán a entroncar con el mundo de sensaciones, sentimientos y vivencias en que aquél se desenvuelve.
- **Facilidad de comprensión.** Los textos estarán en consonancia con los niveles de maduración intelectual de los alumnos. Así, evitando quedarse estos en los puros signo -en “signos sin significancia”, como diría Salinas <4>- , se podrá pasar sin dificultad a los significados, única forma de percibir el sentido de los textos.
- **Brevedad.** La reducida extensión de los textos puede ayudar a eliminar en los alumnos aquella fatiga que terminaría por hacerles perder el interés por lo que están leyendo.
- **Sentido completo.** Independientemente del carácter del texto -descriptivo, narrativo o dialogado- y de su forma de expresión -verso o prosa-, tendrá aquel un sentido completo, porque así se alcanzará, de forma más sencilla, la comprensión global del mismo.
- **Léxico conocido.** Los vocablos que figuren en los textos formarán parte, en gran medida, del vocabulario usual del alumno. Aquellos que encierren un cierto grado de dificultad semántica serán convenientemente aclarados en razón de los contextos en que están incluidos; aclaraciones que se recogerán en el epígrafe *Apoyo léxico*.
- **Sintaxis sencilla.** Los textos presentarán una sintaxis muy simple, con predominio de párrafos cortos y de oraciones coordinadas y yuxtapuestas, lo que facilitará la comprensión de los contenidos, al excluir los complicados enlaces característicos de la subordinación.
- **Dificultades limitadas.** Se evitará presentar textos en los que se acumulen en exceso las dificultades lingüísticas, porque, en caso contrario, se habría corrido el riesgo de suscitar en el alumno, ante la imposibilidad de vencer dichas dificultades, un sentimiento de frustración que podría llevarle, inicialmente, a rechazar la lectura de tales textos.
- **Carácter formativo y valores estéticos.** Los textos seleccionados servirán para enriquecer el conocimiento que el alumno tiene de la realidad y, a la vez, para ir desarrollando su sensibilidad, con objeto de despertar en él un progresivo interés por los valores estéticos y, en definitiva, una actitud favorable hacia la lectura que, sin duda, habrá de contribuir a su formación integral. <5>

- **“Actualidad” de la lengua.** Como es lógico, los textos pertenecerán, mayoritariamente, a escritores “actuales”, que se expresan en la misma lengua que entienden los alumnos, y que puede considerarse como modelo de referencia. Los textos de los fabulistas del XVIII, por su valor educativo, pueden incluirse en la selección, ya que no plantean problemas lingüísticos que pudieran dificultar su comprensión.

NOTAS.

<1> Cf. Pedro Salinas: “Leedores y lectores”; en “Defensa de la lectura”, uno de los ensayos -de referencia obligada para todo docente que pretenda crear en sus alumnos una cierta *conciencia lectora*- incluidos en *El defensor*. Madrid, Alianza editorial, 1983. Colección Alianza Tres, núm. 118; págs. 115-200.

<2> Gianni Rodari: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona, Ferran Pellisa, editor, 1979. La obra de Rodari convierte el disfrute de la lectura y la práctica de la narración imaginativa en instrumentos educativos de primer orden.

<3> La mayor o menor idoneidad del texto elegido al tipo de competencias curriculares básicas que se vayan a afrontar -en extensión y grado de complejidad- es un factor esencial; por lo tanto, los textos que se vayan a presentar a los alumnos deberán escogerse con todo rigor. Pretendemos que quienes manejen los aquí seleccionados tomen como referencia nuestros propios criterios de selección, en un intento de multiplicar sus propias posibilidades a la hora de efectuar la elección personal de nuevos textos.

<4> Cf. Pedro Salinas, op. cit., págs. 171-173.

<5> Es innegable que la lectura colabora poderosamente en ese proceso de *aprender a ser uno mismo*, objetivo último de la educación. Y puesto que educar es algo más que la simple transmisión de conocimientos, la lectura placentera de buenos libros -más allá de simples fragmentos de textos- está llamada a convertirse en el mejor aliado para contribuir al desarrollo global y armónico de la persona, potenciando sus capacidades cognitivas, el sentido estético, la capacidad crítica -e, incluso también la dimensión espiritual y trascendente-. En definitiva, la lectura ayuda a que el alumno despliegue todo su potencial intelectual y afectivo y *aprenda a ser él mismo*. Y somos los docentes, por medio de las obras y textos que ponemos a disposición de nuestros alumnos, quienes hemos de conseguir no sólo que mejoren sus niveles de comprensión y de expresión, así como su capacidad crítica, sino también que vayan desarrollando esa *conciencia de lector* que, estimulando el gusto personal, les lleve, por propia iniciativa, a entrar en contacto con los mejores maestros de la lectura: *los buenos libros* que habrán de acompañarles a lo largo de su periplo vital.

TEXTO DE ARTURO DEL HOYO.

Nivel: Educación Primaria (sexto curso).

Pepín y las vagonetas

La luna puso una cara muy seria, como si fuese una medalla oxidada. Los chicos, sin hacerle caso, corrían de un extremo a otro de la vía, montados en las vagonetas. Pero ya había llegado lo oscuro y las madres gritaban sus nombres, llamándolos. Algunos grillos negretes, escondidos en la hierba, decían crig-crig-crig a sus grillas, tan tontas que no saben cantar.

-¡A tierra ! -dijo uno.

Saltaron todos al suelo. La vagoneta continuó su marcha, libre, sola, hasta estrellarse en el muro con estruendo. ¡Huy, buena la habían hecho! Los murciélagos volaban bajos, casi rozándoles las caras, burlones, y sus alas sonaban a terciopelo y, también, a eco de azotes lejanos.

Los chicos se miraron unos a otros, empavorecidos. La vagoneta estaba descarrilada. Ya se oían pasos. ¿Del escopetero? Alguien se acercaba. Un garrote tropezaba en las piedras y estas saltaban en la noche y rodaban una tras otra por el talud abajo. Sí; era él. La luna se miró en la chapa de su bandolera con pena, y Pepín, ¡ay Pepín !, con espanto.

El escopetero, ya encima de él, le enseñó su diente solitario y verde y le atrapó con sus manazas. Y le dio de azotes. Lloraba tanto, tanto, que todo él parecía un muñeco de goma, lleno de agua, y a cada azote se desinflaba un poco y se le salían unos lagrimones. Se le salían unos lagrimones que le resbalaban por las mejillas mientras a la luna se le oxidaba aún más su redonda cara de plata, tristemente recostada sobre una nube viajera.

¡Ay Pepín, que te cogió el escopetero!

Apoyo léxico.

Estruendo. Ruido grande; confusión, bullicio.

Empavorecido. Enormemente asustado.

Escopetero. Guarda -jurado- armado con escopeta.

Talud. Inclinación de un terreno.

Bandolera. Correa que cruza por el pecho y la espalda desde el hombro izquierdo hasta la cadera derecha, y que en el remate lleva un gancho de acero para colgar un arma de fuego. Es distintivo de los guardas jurados.

Preguntas de comprensión

1. Competencia: Identificar los elementos básicos de un texto narrativo (lugar y tiempo).

Nivel de dificultad básico.

Pregunta abierta: *¿En qué marco espacio-temporal se sitúa el relato?*

2. Competencia: Interpretar el significado de una palabra en su contexto.

Nivel de dificultad intermedio.

Pregunta abierta: *¿Qué significado tienen, en el contexto del texto, las palabras 'estruendo', 'empavorecido(s)' y 'talud'? (Evítese la definición por sinonimia).*

3. Competencia: Establecer la secuencia temporal de los hechos referidos en un texto narrativo.

Nivel de dificultad avanzado.

Pregunta abierta: *Indicar, según el orden en que se suceden los hechos, el contenido de las diferentes partes que estructuran el texto. Organizar el texto de acuerdo con la secuencia "Presentación (párrafo 1)/Nudo (párrafos 2 y 3)/Desenlace (párrafo 4).*

Preguntas de expresión

4. Competencia: Analizar el sentido figurado en un texto escrito.

Nivel de dificultad básico.

Pregunta abierta: *¿Qué parecido real existe entre una medalla y la luna que justifica la expresión metafórica 'La luna puso UNA CARA MUY SERIA, como si fuese una medalla OXIDADA'?*

5. Competencia: Producir un texto argumentativo que justifique una opinión personal.

Nivel de dificultad intermedio.

Pregunta abierta: *¿Hasta qué punto los cambios emocionales pueden influir en el estado de ánimo? Justificar el propio parecer en un texto de unas ocho líneas de extensión.*

Observaciones. Valorar positivamente: a) La explicación que atienda a los comportamientos ajenos, y no solo a los exclusivamente personales. b) La expresión clara y diferenciada de opiniones subjetivas y de argumentos contrastados. c) Los niveles aceptables de corrección, propiedad, coherencia y cohesión textual.

6. Competencia: <...>

Nivel de dificultad avanzado.

Pregunta abierta: <...>

Preguntas de reflexión

7. Competencia: Reconocer en un texto narrativo las implicaciones de los personajes secundarios en el desarrollo de la acción.

Nivel de dificultad básico.

Pregunta: *Justificar por qué la luna es un personaje del relato.*

8. Competencia: Realizar inferencias a partir de la información suministrada en un texto.

Nivel de dificultad intermedio.

Pregunta: *¿Como logra mantener el autor del relato la atención del lector?*

9. Competencia: Integrar informaciones procedentes de diferentes partes de un texto en su línea argumental.

Nivel de dificultad avanzado.

Pregunta: *¿Qué ambiente logra crear el autor al difundir por todo el relato una gran cantidad de elementos auditivos?*

Subrayado con notas explicativas en el margen izquierdo del texto.

Niños que juegan al anochecer.

La luna puso una cara muy seria, como si fuese una medalla oxidada. Los chicos, sin hacerle caso, corrían de un extremo a otro de la vía, montados en las vagonetas. Pero ya había llegado lo oscuro y las madres gritaban sus nombres, llamándolos. Algunos grillos negretes, escondidos en la hierba, decían crig-crig-crig a sus grillas, tan tontas que no saben cantar.

-¡A tierra ! -dijo uno.

Descarrilamiento de una vagoneta.

*Saltaron todos al suelo. La vagoneta continuó su marcha, libre, sola, hasta estrellarse en el muro con estruendo. *¡Huy, buena la habían hecho!* Los murciélagos volaban bajos, casi rozándoles las caras, burlones, y sus alas sonaban a terciopelo y, también, a eco de azotes lejanos.*

El guarda se aproxima a los niños, aterrados.

*Los chicos se miraron unos a otros, empavorecidos. La vagoneta estaba descarrilada. Ya se oían pasos. *¿Del escopetero?* Alguien se acercaba. Un garrote tropezaba en las piedras y estas saltaban en la noche y rodaban una tras otra por el talud abajo. Sí; era él. *La luna se miró en la chapa de su bandolera con pena, y Pepín, ¡ay Pepín !, con espanto.**

Pepín recibe una azotaina.

*El escopetero, ya encima de él, le enseñó su diente solitario y verde y le atrapó con sus manazas. Y le dio de azotes. Lloraba tanto, tanto, que todo él parecía un muñeco de goma, lleno de agua, y a cada azote se desinflaba un poco y se le salían unos lagrimones. Se le salían unos lagrimones que le resbalaban por las mejillas mientras a *la luna* se le oxidaba aún más su redonda cara de plata, *tristemente recostada sobre una nube viajera.**

¡Ay Pepín, que te cogió el escopetero!

El asunto y el tema del texto a partir del subrayado.

El subrayado permite seguir, con facilidad, la línea argumental del texto: las travesuras de unos niños, que culminan con el castigo de uno de ellos, Pepín.

El subrayado convencional se ha complementado con el empleo de letra cursiva, con la que se han pretendido resaltar ideas de relativa importancia conceptual, pero necesarias para la cabal comprensión del texto. Y así, se destaca, de una parte, la actitud de la luna que, como un personaje dramático más, va siguiendo -y experimentando anímicamente- los acontecimientos de los que es testigo; y, de otra, la participación del autor -del propio Arturo del Hoyo, en calidad de narrador omnisciente- en la historia relatada, participación que, en alguna forma, delata sus simpatías por Pepín.

Estructura del texto.

El relato de Arturo del Hoyo tiene un destinatario muy concreto: el lector infantil; y todos los elementos que emplea en su construcción están al servicio de garantizar no sólo la comprensión de ese lector, sino también de mantener, en todo momento, sumergida su atención en las peripecias del relato.

En efecto, la sencillez del léxico empleado -sin apenas palabras que no formen parte del vocabulario usual- y de las estructuras sintácticas dominantes -las oraciones se yuxtaponen o coordinan, fundamentalmente, y sus elementos están lógicamente dispuestos: sujeto + verbo + complementos-, así como la propia organización interna del contenido -que se ajusta admirablemente a la secuencia presentación/nudo/desenlace- y la línea de tensión creciente que el propio desarrollo de los acontecimientos narrados va desencadenando permiten al lector -particularmente al lector infantil- seguir con facilidad e interés un relato escrito en un estilo sobrio, pero de vigorosa eficacia expresiva.

Es, por tanto, digna de ser destacada la perfecta trabazón interna con que está estructurado el texto, y que le confiere un *carácter unitario*: travesura de unos niños (parágrafos 1 y 2) y castigo de uno de ellos -de Pepín- (parágrafos 3 y 4); o, expresado de otra manera:

- *Presentación* (parágrafo 1): Unos niños juegan al anochecer, despreocupadamente, en unas vagonetas.
- *Nudo* (parágrafos 2 y 3): En sus juegos, provocan el descarrilamiento de una vagoneta, que se estrella estrepitosamente contra un muro (parágrafo 2); y el sonido atrae al guarda, que se acerca para averiguar lo sucedido (parágrafo 3).
- *Desenlace* (parágrafo 4): El guarda atrapa a uno de los niños -a Pepín- y lo castiga propinándole una paliza.

Arturo del Hoyo ha ido creando a lo largo del texto, además, un clima emocional angustioso, que va creciendo hasta alcanzar el desenlace, cada vez más previsible, pero no por ello menos dramático: el revoloteo de los murciélagos -con el suave batir de sus alas, una vez estrellada contra un muro la vagoneta- augura futuros azotes (parágrafo 2); ante lo acaecido, los chicos están algo más que asustados: están “empavorecidos” (parágrafo 3); la sensación de “peligro inminente” -que la nocturnidad agiganta- se hace cada vez más palpable: los golpes de su garrote contra las piedras del terreno en pendiente, por la que resbalan, anuncian la presencia del escopetero (parágrafo 3). La tunda de azotes que Pepín recibe (parágrafo 4) es el apropiado desenlace en el que culmina toda la tensión dramática acumulada: descomunal azotaina, a modo de castigo ejemplar.

El texto presenta, por un lado, unos niños felices y despreocupados en sus juegos, y de los que Pepín es el protagonista indiscutible; y, por otro lado, y como antagonista, la figura “desdichada” del escopetero: individuo armado con garrote -palo grueso y fuerte que se maneja a modo de bastón- y escopeta; de fuerte complexión (zarandea con sus manazas a Pepín, que parece, cuando llora, un muñeco de goma que se desinfla, según que va recibiendo azotes); de aspecto físico poco agraciado (desdentado, con un único “diente solitario y verde”, que muestra a Pepín, en repugnante escena); y torva condición (es capaz de golpear insistentemente a Pepín, sin que le importen los lagrimones que riegan las mejillas de este). El lector infantil se identifica rápidamente con Pepín, y siente un brusco rechazo hacia el escopetero y hacia todo cuanto este representa; lo cual, por otra parte, es mérito indiscutible de Arturo del Hoyo.

Porque Arturo del Hoyo -desde su posición de narrador omnisciente- interviene en el relato como “aliado” de Pepín y sus amigos. Y es que no es solo la exageración caricaturesca de algunos de los rasgos del escopetero -que podría ser expresiva de sus deformaciones éticas, y que contribuye a acentuar en la mente del lector su despreciable catadura moral-; no es solo esto, no. Sino que es el propio autor, *personalmente*, quien deja oír su voz en distintos pasajes del texto:

- Cuando, estrellada la vagoneta contra un muro, los niños sienten auténtico pavor, Arturo del Hoyo se lamenta por la trastada que han cometido, y que va a tener lamentables consecuencias para Pepín: “¡Huy, buena la habían hecho!” (parágrafo 2).
- Y cuando el escopetero pretende averiguar a qué es debido el estruendo escuchado, nuevamente Arturo del Hoyo, con ese “¡ay, Pepín!” que se le escapa desde lo más íntimo, participa del espanto que atenaza a Pepín ante la presencia inmisericorde de aquel (parágrafo 3).
- Finalmente, el texto concluye con el lamento de Arturo del Hoyo por la suerte corrida por Pepín, que recibe una tunda de azotes de manos del escopetero: “¡Ay, Pepín, que te cogió el escopetero!”

Y no conviene pasar por alto, en todas estas intervenciones del autor, la presencia de la interjección *¡ay!* -que expresa aflicción o dolor, y que, seguida de un nombre, denota pena, temor, conmiseración-; así como el carácter exclamativo de estas frases, cargadas de profunda emotividad. Todo está, pues, “a favor” de Pepín y de sus amigos -lectores, autor...-, excepción hecha del escopetero.

Porque todavía hay más; mucho más, sí. Pues hasta la luna queda directamente implicada en los acontecimientos, e incluso “experimenta en su sensibilidad” -por decirlo de manera más expresiva: “sufre en sus propias carnes”- los azotes que Pepín recibe:

- Mientras los niños juegan alegremente, ajenos a las llamadas de sus madres para que se recojan, la luna presenta un semblante serio, que preludia sucesos poco afortunados: “*La luna puso una cara muy seria, como si fuese una medalla oxidada.*” (comienzo del texto).
- La chapa que el escopetero lleva en su bandolera refleja, a la vez, la pena de la luna y el espanto de Pepín -traducidos en sus respectivos rostros-, cuando, ya cometida la trastada, el escopetero se dispone a castigar a Pepín: “*La luna se miró en la chapa de su bandolera con pena, y Pepín, ¡ay, Pepín!, con espanto.*” (final del párrafo 3).
- Y la profunda tristeza de la luna, semioculta por una nube -y a la que “*se le oxidaba aún más su redonda cara de plata*”- es el contrapunto adecuado de esos lloros con que Pepín responde a los azotes del escopetero: “*luna <...> tristemente recostada sobre una nube viajera.*” (final del párrafo 4).

Cabría preguntarse ahora -sólo como mera hipótesis- si la luna no podría ser algo así como un “correlato poético” del autor; hipótesis que podría venir avalada por las siguientes “coincidencias” que en cualquier caso, y a modo de andamiaje, confieren al texto una profunda trabazón interna:

| <i>Hechos relatados.</i> | <i>Presencia de la luna.</i> | <i>Participación afectiva del autor.</i> |
|--|--|---|
| Unos niños, que juegan al anochecer, estrellan una vagoneta contra un muro, con enorme estrépito. <Parágrafos 1 y 2>. | <i>La luna puso una cara muy seria, como si fuese una medalla oxidada.</i> <Comienzo del texto>. | <i>¡Huy, buena la habían hecho!</i> <Parágrafo 2>. |
| El guarda se acerca para averiguar lo sucedido. <Parágrafo 3>. | <i>La luna se miró en la chapa de la bandolera <del escopetero> con pena.</i> <Final del parágrafo 3>. | <Pepín se miró en la chapa de la bandolera del escopetero>, <i>¡ay, Pepín!</i> , <con espanto>. <Final del parágrafo 3>. |
| Atrapado Pepín por el escopetero, recibe una tunda de azotes. <Parágrafo 4>. | <i>A la luna se le oxidaba aún más su redonda cara de plata, tristemente recostada sobre una nube viajera.</i> <Final del parágrafo 4>. | <i>¡Ay, Pepín, que te cogió el escopetero!</i> <Final del texto>. |

La “elocución” empleada por el autor.

Ni el tipo de sintaxis ni el léxico empleados por Arturo del Hoyo complican la cabal inteligibilidad del texto.

En cuanto a la sintaxis, el autor ha rehuido el retoricismo y ha optado por frases simples, unidas en su mayoría por coordinación y yuxtaposición, y con elementos que tienden a una ordenación lógica, basada en la determinación progresiva: sujeto-verbo, núcleo-término adyacente, etc. En este sentido, puede observarse, a modo de ejemplo, la sencillez sintáctica del tercer parágrafo del texto: “*Los chicos se miraron unos a otros, empavorecidos. La vagoneta estaba descarrilada. <...>*”

Por lo demás, el lenguaje metafórico es fácilmente comprensible. La forma redonda de la luna -llena, que es cuando se ve iluminada toda la parte de su cuerpo que mira a la Tierra, y, por tanto, en el tiempo de su oposición con el Sol- hace posible su comparación con una medalla, que se oxida -las medallas son de metal- más o menos en función de su estado anímico, acorde con el devenir de los acontecimientos -que ya hemos relatado-: “*La luna puso una cara muy seria, como si fuese una medalla oxidada.*”; “*<...> a la luna se le oxidaba aún más su redonda cara de plata, tristemente recostada sobre una nube viajera.*” En cuanto a los murciélagos, “sus alas sonaban a terciopelo”, en clara referencia a la finura y suavidad, fundamento de una comparación montada sobre una audaz sinestesia -combinación de sensaciones sonoras y táctiles-; pero también sonaban sus alas “a eco de azotes lejanos”, y es

ahora el elemento auditivo de la comparación el que predomina: el bullicio del aleteo de los murciélagos preludia ya la tunda de azotes que recibirá Pepín.

Y una consideración más. A falta de elementos visuales -tan solo la luna “de plata” iluminando la oscuridad de la noche; los grillos “negretes” ocultos en la hierba; y la chapa de la bandolera del escopetero en la que la luna refleja su luz-, el ambiente está saturado de una sonoridad que ayuda a conferir al relato ese clima de ansiedad que termina por apoderarse del lector: vagonetas que se deslizan de un lado para otro, gritos de las madres solicitando la vuelta a casa de sus hijos, grillos que cantan -repárese en la fuerza sonora de la onomatopeya “*crig-crig-crig*”- (parágrafo 1); encontronazo de una vagoneta contra un muro y consiguiente estruendo, murciélagos revoloteando (parágrafo 2); pasos del escopetero, garrotazos contra el suelo, que desprenden piedras que ruedan por una pendiente (parágrafo 3); soberana azotaina a Pepín y lloros de este (parágrafo 4).

Y a esa sonoridad contribuye el sorprendente ritmo de la prosa -en algunos momentos cercana a la prosa poética-, y del que es buen ejemplo el parágrafo 2: “*Saltaron todos al suelo. La vagoneta continuó su marcha, libre, sola, hasta estrellarse en el muro con estruendo. <...>*” Prosa, la empleada en este texto por Arturo del Hoyo, en la que se combinan la más extremada sencillez y naturalidad con la más exigente elaboración literaria. Y de ahí su cercanía al lector, a cualquier lector, niño, joven o adulto.

TEXTO DE CAMILO JOSÉ CELA.

Extraído de “Viaje a la Alcarria”. (Del capítulo III: “Del Henares al Tajuña”.

Editorial Espasa Calpe. Colección Austral.

Nivel: Educación Secundaria Obligatoria (Segundo Ciclo).

Taracena es un pueblo de adobes, un pueblo de color gris claro, ceniciento; un pueblo que parece cubierto de polvo, un polvo finísimo, delicado, como el de los libros que llevan varios años durmiendo en la estantería, sin que nadie los toque, sin que nadie los moleste. El viajero recuerda a Taracena deshabitado. No se ve un alma. Bajo el calor de las cuatro de la tarde, sólo un niño juega, desgánadamente, con unos huesos de albaricoque. Un carro de mulas -la larga lanza sobre el suelo- se tuesta en medio de una plazuela. Unas gallinas pican en unos montones de estiércol. Sobre la fachada de una casa, unas camisas muy lavadas, unas camisas tiesas, rígidas, que parecen de cartón, brillan como la nieve.

El viajero habla con la tabernera.

-¿Hay agua en el pueblo, señora?

-Sí, señor, mucha agua. Y muy buena. Aquí tenemos la misma agua que en la capital. Y toda la que queremos.

El viajero sale de nuevo al camino; como es el primer día lleva las piernas algo torpes y cansadas. La tabernera se asoma a la puerta, a despedirlo.

-Adiós, que tenga usted suerte. ¿Va usted a Zaragoza?

-Adiós, señora, muchas gracias. No, le aseguro que no voy a Zaragoza.

El viajero piensa en la despedida de los hombres que van de camino, que es un poco la despedida a las gentes a las que ya no se volverá a ver jamás. El adiós, que tenga usted suerte, que dice la campesina, o la tabernera, o la arriera, o la pastora, es una despedida para siempre, una despedida para toda la vida, una despedida llena, aun sin saberlo, de dolor: un adiós que tenga usted suerte, en el que se ponen el alma y los cinco sentidos.

Apoyo léxico.

Adobe. Masa de barro mezclado a veces con paja, moldeado en forma de ladrillo y secado al aire, que se emplea en la construcción de paredes o muros.

Ceniciento. De color de ceniza, gris claro.

Lanza. Vara de madera que va unida por uno de sus extremos a la parte delantera de un carro y sirve para darle dirección. A sus lados se colocan las caballerías que han de hacer de tiro.

Arriera. La que lleva bestias de carga de un lugar a otro.

Poner los cinco sentidos. Dedicarle extraordinaria atención a una persona o cosa; y también, profesarle entrañable afecto o singular estimación.

Preguntas de comprensión

1. Competencia: Reconocer la intencionalidad de un texto escrito.

Nivel de dificultad básico.

Pregunta cerrada: *¿Cuál es el tema del texto?*

1. La sencillez de las gentes que viven en Taracena.
2. El carácter industrial de Taracena.
3. La abundancia de agua de que dispone Taracena.
4. El carácter agrícola de Taracena y la afabilidad de sus gentes.

La respuesta correcta es la número 4.

2. Competencia: Determinar la disposición del contenido de un texto.

Nivel de dificultad intermedio.

Pregunta abierta: *Explicar la organización interna del texto distinguiendo las tres partes que lo conforman (descriptiva-dialogada-narrativa).*

Respuesta. La parte descriptiva -la primera- subraya el carácter agrícola de Taracena. En la parte central dialogada, la tabernera expresa su satisfacción por la calidad del agua de Taracena y su abundancia, y desea suerte a Cela en sus correrías. La tercera parte- narrativa- exhibe la cordialidad de las gentes de Taracena con cuantos ocasionales viajeros les visitan.

3. Competencia: Resumir un escrito.

Nivel de dificultad avanzado.

Pregunta abierta: *Sintetizar el argumento del texto.*

Respuesta. Cela recalca en Taracena, pueblo con casas de adobe y abundante agua; y tiene la ocasión de comprobar la afabilidad de sus gentes, dedicadas a trabajos agropecuarios.

Preguntas de expresión

4. Competencia: Interpretar el valor expresivo de los procedimientos retóricos empleados en un texto literario.

Nivel de dificultad básico.

Pregunta abierta: *¿Con qué metáfora expresa Cela la fuerza calórica del sol de las cuatro de la tarde?*

Respuesta. El carro de mulas se está tostando en la plazuela como si ésta se tratara de un horno.

5. Competencia: Sustituir un vocablo por su sinónimo en razón del contexto.

Nivel de dificultad intermedio.

Pregunta abierta: *Reemplaza, en el siguiente enunciado, los adjetivos 'tiasas' y 'rígidas' por otros sinónimos apropiados al contexto.*

Sobre la fachada de una casa, unas camisas muy lavadas, unas camisas tiasas, rígidas, que parecen de cartón, brillan como la nieve.

Respuesta. En el contexto, los adjetivos 'tiasas' y 'rígidas' pueden reemplazarse por 'duras' y 'ásperas', respectivamente.

6. Competencia: Identificar los procedimientos discursivos empleados para la construcción de una narración y su valor expresivo.

Nivel de dificultad avanzado.

Pregunta: *¿Cómo hace coincidir Cela “tiempo de lo narrado” y “tiempo del narrador”?*

Respuesta. Empleando como tiempo verbal de la narración el presente de indicativo, que acerca al lector los hechos relatados.

Preguntas de reflexión

7. Competencia: Reconocer la línea argumental de un texto.

Nivel de dificultad básico.

Pregunta abierta: *¿De qué elementos argumentales se vale Cela para mostrar el carácter agrícola de Taracena?*

Respuesta. Las casas de adobe, un carro de mulas, los montones de estiércol, la abundancia de agua, y los trabajos agrícolas y ganaderos que desempeñan las mujeres son elementos argumentales de que se vale Cela para mostrar el carácter agrícola de Taracena.

8. Competencia: Reconocer el sentido figurado e irónico de un pasaje en el contexto del texto.

Nivel de dificultad intermedio.

Pregunta abierta: *¿Qué intención puede tener Cela al comparar el polvo que envuelve a Taracena con el de los libros que 'duermen' en las estanterías, si que nadie les preste la menor atención?*

Respuesta. Tal vez Cela aluda al transcurrir monótono y rutinario de la vida. En este sentido, un estatismo secular caracterizaría a Taracena y a sus gentes, pese a la laboriosidad de éstas.

9. Competencia: Identificar recursos constructivos propios del nivel morfosintáctico de la lengua y su valor expresivo en un texto literario.

Nivel de dificultad avanzado.

Pregunta abierta: *¿Con qué procedimientos morfosintácticos logra Cela producir esa impresión de 'realismo objetivista' que envuelve el texto?*

Respuesta. Utilizando la tercera persona narrativa -y no la primera, como suele ser habitual en los libros de viajes- y, como tiempo verbal, el presente de indicativo.

Breve comentario explicativo del texto.

Asunto y eje temático. Cela recalca en Taracena, pueblo con casas de adobe y abundante agua, y tiene ocasión de comprobar la afabilidad de sus gentes -dedicadas a trabajos agropecuarios- con cuantos ocasionales viajeros les visitan. El tema del texto es, pues, *el carácter agrícola de Taracena y la afabilidad de sus gentes*; y para expresar dicho tema, Cela ha reunido los elementos del asunto: las casas de adobe, un carro de mulas, los montones de estiércol, la abundancia de agua, y los trabajos agrícolas y ganaderos que desempeñan las mujeres -campesina, arriera, pastora- son elementos argumentales de que se vale Cela para mostrarnos ese *carácter agrícola* -agropecuario, más bien-, de Taracena. Y *el adiós, que tenga usted suerte* con el que los habitantes de Taracena de despiden de las gentes que, por estar de paso, ya no se espera volver a ver más -un adiós dolorido *en el que se ponen el alma y los cinco sentidos*- es otro rasgo episódico que ha elegido Cela para poner de manifiesto que las gentes de Taracena son *afables y cordiales*.

Estructura. En cuanto a la organización interna del texto, tres partes lo conforman. En la *primera parte*, descriptiva -que coincide con el primer párrafo del texto-, Cela subraya el carácter agrícola de Taracena: el aspecto exterior del pueblo -color gris claro- está originado por el adobe empleado en la construcción de los muros de las casas; y puesto que es un pueblo de adobes, Taracena parece cubierto de un polvo finísimo. Por otra parte, sería impensable un pueblo construido a base de adobes que no fuera un pueblo de labriegos. El calor de la tarde hace que Cela no encuentre a nadie en las calles: el niño que juega con unos huesos de albaricoque y el carro de mulas en la plazuela subrayan la sensación de silencio y soledad que le lleva a sugerir que Taracena está deshabitado. Pero ese carro de mulas tostándose en la plazuela como si se tratara de un horno -y que metafóricamente expresa la fuerza calórica del sol de las cuatro de la tarde- y esos montones de estiércol en que picotean unas gallinas vuelven a recalcar el carácter agrícola de Taracena. Las camisas que cuelgan sobre la fachada de una casa presentan una singular blancura, porque han sido lavadas, sí, pero con agua blanda -no calcárea-, calidad del agua de la que más adelante presumirá la tabernera, agua muy necesaria para el riego de los campos; no obstante, el sol es tan fuerte que ha resecado el tejido -de algodón- y ha dejado las camisas duras y ásperas como cartones. La *segunda parte* del texto -la parte central- reproduce un diálogo de Cela con la Tabernera: esta le expresa su satisfacción por la calidad del agua -que es la misma de la capital- y por su abundancia; y le desea a Cela suerte en sus correrías, anticipando, así, uno de los rasgos que mejor identifican a las gentes de Taracena -y al que Cela prestará atención en la tercera parte del texto-: la afabilidad. Y, en efecto, la *tercera parte* del texto -que coincide con el último párrafo-, de carácter narrativo, presenta a las mujeres del pueblo -la campesina, de nuevo la tabernera, la lavandera, la arriera, la pastora; cualquiera de ellas- exhibiendo cordialidad a raudales hacia los viajeros que están de paso en Taracena -la carretera general Madrid/Zaragoza cruzaba, por entonces, Taracena: *el adiós, que tenga usted suerte, <...> en el que se ponen el alma y los*

cinco sentidos sirve a estas sencillas gentes para expresar su despedida, dolorida pero afable, de aquellos a quienes no se volverá a ver jamás.

La parte central del texto sirve, pues, de unión entre las otras dos. El diálogo con la tabernera pone de manifiesto que Taracena dispone de cuanta agua pudiera necesitar para uso doméstico y para el riego de los campos (imperiosa necesidad de un pueblo agrícola que cuenta con frutales; recordemos que, bajo el calor de la tarde, Cela encuentra a un niño jugando desganadamente con unos *huesos de albaricoque*); pero también revela, a través de ese *adiós, que trenga usted suerte* -con el que la tabernera se despide de Cela- la afabilidad de que dan muestra los habitantes de Taracena.

La estructura del texto podría, por tanto, esquematizarse de la siguiente manera:

Primera parte.

Descripción: Taracena,
pueblo agrícola.

Paisaje.

Segunda parte.

Diálogo entre Cela y la
tabernera: abundancia y
calidad del agua de
Taracena.

Taracena, pueblo
agrícola con gentes
muy afables y
cordiales.

Afabilidad de las gentes
de Taracena.

“Paisanaje”.

Tercera parte.

Narración: demostración
del afecto entrañable de
las gentes de Taracena a
los ocasionales viajeros.

La técnica narrativa. Cela elige la tercera persona narrativa -y no la primera, como suele ser habitual en los libros de viajes-, y utiliza como tiempo verbal el presente -haciendo coincidir tiempo de lo narrado con tiempo del narrador-, con lo que logra un objetivismo narrativo indiscutible que es, no obstante, compatible con un cierto lirismo. En efecto, junto a la impresión de realismo objetivista que proporcionan frases como *El viajero recuerda a Taracena deshabitado.*, *El viajero habla con la tabernera.*, *El viajero sale de nuevo al camino*;, *El viajero piensa en la despedida de los hombres que van de camino*., el lirismo asoma en imágenes poéticas: así, la

comparación del polvo ceniciento que envuelve a Taracena con *el de los libros que llevan varios años durmiendo en la estantería, sin que nadie los toque, sin que nadie los moleste*. Este lirismo es aún más evidente cuando aflora la melancólica tristeza con que las mujeres de Taracena se despiden de los hombres que van de camino con un *adiós, que tenga usted suerte, en el que se ponen el alma y los cinco sentidos*.

Y, engastada en la sobria narración objetivadora, la enorme expresividad de unas frases de extraordinarios efectos rítmicos -que acrecientan el lirismo-, obtenidos por medio de estructuras paralelísticas de dos elementos:

“<...> como el de los libros que llevan varios años durmiendo en la estantería, *sin que nadie los toque* (I), *sin que nadie los moleste* (II)”.

“<...> es *una despedida para siempre* (I), *una despedida para toda la vida* (II),”.

“<...> un adiós, que tenga usted suerte, en el que se ponen *el alma* (I) y *los cinco sentidos* (II)”.

Y gran relieve rítmico aportan a la frase, asimismo, las series de dos adjetivos:

“un pueblo de color *gris claro, ceniciento*”;

“un polvo *finísimo, delicado*”;

“unas camisas *tiesas, rígidas*”;

“piernas algo *torpes y cansadas*”.

Sin duda, nos hallamos ante un ejemplo de la mejor prosa castellana de nuestro siglo -la de *Viaje a la Alcarria*-; prosa aparentemente fácil -el lector tiene la impresión de estar ante el lenguaje corriente-; pero esta sencillez es el resultado de la más exigente elaboración literaria, con la que se ha logrado una alta capacidad de expresión artística.

TEXTO DE FERNANDO ALONSO.

Extraído de "El hombre vestido de gris y otros cuentos".

(Ediciones Alfaguara).

Nivel: Educación Secundaria Obligatoria (Primer Ciclo, primer curso).

El barco en la botella

Había una vez un barco que vivía dentro de una botella. Aquel barco era feliz, porque creía que, en aquella botella, estaba encerrado todo el mundo.

Hicieron el barco con maderas duras y olorosas y lo pintaron de colores alegres y brillantes. Con los palos y las velas plegados, como un paraguas, lo metieron en la botella. Tiraron de los hilos y todas las velas se izaron airoas. El barco se encontró en medio de un paisaje maravilloso. Abajo, las olas encrespadas de un mar de papel. A un lado, toda una hilera de casas. Escalonadas. Paredes blancas y tejados rojos. Blusas marineras de color azul, comido por el salitre. Redes tendidas a secar a la puerta de las casas, en la acera mínima, en el muelle. Un muelle de piedras iguales, redondeadas por los bordes, con un leve toque de verdín. Y el barco en el centro, protagonista de la escena. El barco tenía razón para pensar que todo el mundo estaba encerrado en aquella botella.

El barco era hermoso y una hermosa escena estaba representada en el interior de la botella. Por eso, el dueño del barco en la botella se encariñó con él. Y terminó por hacerse coleccionista de barcos en botella. Recorrió tiendas y almacenes, mercados y mercadillos. Y compró todos los barcos que pudo encontrar. Y, cuando todos estuvieron colocados en una repisa, nuestro barco se dio cuenta de que no todo el mundo se reducía al interior de su botella. Había otros mundos, muchos, encerrados en otras muchas botellas. Y esto le llenó de preocupación.

Más tarde, descubrió que todo aquel mundo era artificial: olas de papel, casas de corcho, nubes de algodón... Y se lo dijo a los otros barcos. Y todos comprendieron que no sirven para nada los mundos encerrados en botellas.

Por eso, aquel día, los barcos empujaron con la proa, con la popa, con los mástiles afilados, hasta que los cristales de todas las botellas saltaron por los aires. Y todos iniciaron su lento camino por los desagües, por las alcantarillas, por los ríos, hasta llegar al mar. Hasta llegar al puerto que todos los constructores habían copiado en las botellas. Y los barcos se llenaron de alegría; porque todo, allí, era verdad. Las casas eran verdad, y el agua era verdad, y las redes habían pescado peces, y las camisas marineras estaban llenas de salitre: salitre del mar y salitre del trabajo. Allí sabían qué era cada cosa y qué era cada uno. Y sabían que todos formaban un solo mundo. Y, a partir de aquel momento, en que sabían qué era cada uno y para qué servía cada cosa, pudieron comenzar una vida nueva, sincera y libre.

Apoyo léxico.

Izar. Hacer subir algo tirando de la cuerda de que está colgado.

Encrespadas. Alborotadas, agitadas, levantadas <las ondas del agua>.

Salitre. Sustancia salina, especialmente la que aflora en tierras y paredes.

Verdín. Capa verde, formada por algas y otras plantas sin flores, que se cría en la superficie del agua estancada, en paredes y lugares húmedos y en la corteza de algunos frutos cuando se pudren.

Repisa. Estante, placa de madera, cristal u otro material, colocada horizontalmente contra la pared para servir de soporte a algo.

Artificial. No natural, falso.

COMPRENSIÓN.

1. Precisar el tema del texto de Fernando Alonso.
2. ¿Por qué dejó de ser feliz el barco encerrado en una botella?
3. ¿A qué se debe que recuperara la felicidad este barco y otros muchos que, como él, habían estado encerrados en otras tantas botellas?

EXPRESIÓN.

1. Explicar, con palabras propias y a la vista de la información suministrada por el texto, cómo por el cuello de una botella puede introducirse un barco de mayor altura que la del diámetro de aquél.
2. El mundo encerrado en la botella -que tenía como protagonista indiscutible al barco- estaba constituido por un caserío lindante con un puerto pesquero; *pero era un mundo artificial*, construido con papel, corcho, algodón... Describir un puerto de mar, de acuerdo con el conocimiento real y efectivo del mismo.

REFLEXIÓN GRAMATICAL.

1. Entresacar del texto la palabra que lleva diéresis e indicar para qué sirve este signo de puntuación.
2. Reescribir estas dos frases sustituyendo -en su contexto correspondiente- primero por sinónimos y, después, por antónimos, los adjetivos que contienen: *Hicieron un barco con maderas duras y olorosas y lo pintaron de colores alegres y brillantes.*
3. Determinar el valor gramatical de la palabra que en las siguientes frases: *Había una vez un barco **que** vivía dentro de una botella. Aquel barco era feliz, porque creía **que**, en aquella botella, estaba encerrado todo el mundo.*

SUGERENCIA DE RESPUESTAS

Comprensión.

Pregunta 1. La idea de que la *libertad es requisito indispensable para la felicidad* constituye el eje temático del texto; tema principal al que se subordina, como motivo de apoyo, un tema complementario: *la hermosura de la verdad resplandece por encima de ficciones tan falsas como inútiles.*

Pregunta 2. El barco fue feliz mientras creyó que en la botella en que vivía estaba encerrado todo el mundo. En este sentido, es feliz el que tiene a su disposición todos los bienes que cree que existen, pues no se puede desear lo que se desconoce y, por lo tanto, experimentar la frustración que produce el deseo no satisfecho. Es explicable, por tanto, que el barco se sintiera feliz, creyendo que no había más universo que el encerrado en aquella botella. Pero el barco llegó a conocer la existencia de otros mundos, además del suyo, al comprobar que en la repisa en que se encontraba se colocaban otras botellas con otros barcos en los que había otros mundos que él desconocía. Y fue entonces cuando comprendió la falsedad de su circunstancia y su propia inutilidad; triste y penoso descubrimiento este, el de la artificiosidad de un mundo construido a base de papel, corcho, algodón...

Pregunta 3. Cuando los barcos comprendieron que los mundos encerrados en botellas son inútiles, rompiendo esas botellas que eran su cárcel, se dirigieron al mar por desagües, alcantarillas y ríos. Y al llegar al puerto experimentaron la profunda alegría de comprobar que el mundo real es mucho más hermoso que el que puede crear la imaginación de cualquier artista. La llegada al mar supuso para los barcos el descubrimiento de un único mundo de verdad y libertad, más allá de ficciones y esclavitudes; y el punto de partida de una nueva vida, sincera y, por tanto, libre.

Expresión.

Pregunta 1. Meter un barco en una botella es algo que resulta, en principio, inexplicable; pero la solución del problema es tan fácil como ingeniosa: se pliegan los palos y las velas como un paraguas, se hace pasar sin ninguna dificultad el barco por el cuello de la botella, y luego, tirando de unos hilos que después se retiran, se levanta al arboladura y se despliegan las velas.

Pregunta 2. Puesto que *describir no es simplemente inventariar*, será necesario ordenar previamente los materiales que se recopilen, con objeto de dotar a la descripción de una cierta organización interna. Para describir un puerto de mar pueden recogerse cuantas sensaciones -visuales, auditivas, olfativas...- ayudan a despertar su evocación: entrada y salida de barcos; carga y descarga de mercancías mediante el esfuerzo humano y el uso de grúas; embarque y desembarque de pasajeros, marineros y pescadores; etc., etc. Sin olvidar las alusiones presentes en el

texto de Fernando Alonso, el breve fragmento de Azorín que seguidamente se recoge -perteneciente a su obra *Castilla*- podría tomarse como modelo de referencia para la descripción de un puerto de mar:

Vemos los puertos populosos cuajados de barcos de todos los tamaños y de todas las naciones, con el bosqueje de sus velámenes, con las proas tajantes, con las recias chimeneas; en el ambiente se respira un grato olor de brea; van y vienen por los muellees hileras de carros, rechinan las grúas y las viejas cadenas de hierro. Un vapor se mueve lentamente hacia el mar libre; resuenan tres espaciados toques de sirena; un rato después el barco se pierde a lo lejos, entre el cielo y el mar.

Estas son algunas palabras que designan partes de un puerto de mar: *astillero, dársena, escollera, embarcadero, muelle, malecón, rompeolas, tinglado, varadero...* Y estas otras se refieren al barco propiamente dicho: *ancla, babor, bodega, casco, cubierta, estribor, mástil, puente, popa, proa, quilla...*

Reflexión gramatical.

Pregunta 1. La palabra con diéresis es *desagüe* (Y todos <los barcos> iniciaron su lento camino por los desagües, por las alcantarillas, por los ríos, hasta llegar al mar). La diéresis -o crema- (¨) es un signo que se coloca encima de la vocal **u** para indicar que ésta ha de pronunciarse en las combinaciones **güe, güi**: *ungüento, argüir*. La diéresis permite, pues, diferenciar el dígrafo **gu** delante de **e, i** (*reguero, aguinaldo*), de las combinaciones **güe, güi**, en las que la **u** tiene sonido vocálico (*agüero, pingüino*).

Pregunta 2. En las frases *Hicieron el barco con maderas duras y olorosas y lo pintaron con colores alegres y brillantes*, hay cuatro adjetivos:

- **duras** (adjetivo de dos terminaciones: **duro,-ra**). Sinónimo: **fuerte**, de gran resistencia. Antónimo: **blando**, que cede fácilmente al tacto.
- **olorosas** (adjetivo de dos terminaciones: **oloroso,-sa**). Sinónimo: **fragante**, que despide olor suave y delicioso. Antónimo: **inodoro,-ra**, que no tiene olor.
- **alegres** (adjetivo de una sola terminación). Sinónimo: **vivo**, que tiene intensidad y fuerza. Antónimo: **mortecino**, que está apagado.
- **brillantes** (adjetivo de una terminación). Sinónimo: **resplandeciente**, que despide luz intensa. Antónimo: **desvaído**, de color apagado.

Pregunta 3. En la frase *Había una vez un barco que vivía dentro de una botella*, la palabra **que** es un **pronombre relativo** átono, invariable en género y número, que sirve de nexo conjuntivo entre el nombre que le precede **-barco**, nombre llamado *antecedente*, y cuyo significado reproduce- y la proposición adjetiva o de relativo que introduce en la frase: *el barco vivía dentro de una botella*.

Y en la frase *Aquel barco era feliz, porque creía que, en aquella botella, estaba encerrado todo el mundo*, la palabra **que** es una *conjunción de subordinación* que introduce una proposición sustantiva de complemento directo: *todo el mundo estaba encerrado en aquella botella*.

Apéndice: Ficha de autor.

Fernando Alonso nació en Burgos, en 1941. Es autor de varias docenas de libros infantiles y juveniles, muchos de los cuales han gozado -y gozan- de la aceptación mayoritaria de unos lectores que saben paladear la originalidad de sus historias, así como el aliento poético de la prosa con que están escritas. Títulos destacados de su bibliografía son: *Feral y las cigüeñas* (1970), *El hombrecito de papel* (1978), *El duende y el robot* (1981), *El faro del viento* (1981), *Sopaboba* (1984), etc. El relato titulado 'La pajarita de papel' está incluido en la obra *El hombre vestido de gris y otros cuentos*, con la que Alonso obtuvo el Premio Lazarillo, 1977; obra de gran sobriedad expresiva, que revela el profundo humanismo de su autor, así como la exquisita perfección formal de una prosa de gran calidad literaria.

TEXTO DE JUAN FARIAS.

Extraído de “Algunos niños, tres perros y más cosas”.

Editorial Espasa-Calpe.

Nivel: Educación Secundaria Obligatoria (Primer Ciclo, segundo curso).

Una cinta azul de dos palmos y pico

En aquel pueblo, como en todos los pueblos, había niños ricos y pobres.

Uno de los niños ricos cumplió años y le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera.

Durante los diez primeros minutos el niño rico miró todo con indiferencia.

Empleó otros diez minutos en hacer rayas por las paredes.

Otros diez en arrancarle una oreja al caballo.

Y otros diez en dejar sin minutos las tres horas libres. Esta última maldad fue haciéndola minuto a minuto, despacio, aburrido, por hacer algo sin hacer nada.

Al deshacer los paquetes, más aburrido que impaciente, había tirado por la ventana la cinta azul con que venía amarrada la caja de lápices, una cinta como de dos palmos, de un dedo de ancha, de un azul fiesta, brillante.

La cinta fue a dar a la calle, a los pies de Juan Lanás, un niño despierto, de ojos asombrados, pies descalzos y hambre suficiente para cuatro.

Juan Lanás pensó que aquello era un regalo maravilloso, pensó que era lo más maravilloso que le había ocurrido en la última semana y en la que estaba pasando y seguramente en la que iba a empezar.

Pensó que era la cinta con la que se amarran las botellas de champaña a la hora de bautizar los maravillosos barcos que dan la vuelta al mundo.

Pensó que era la alfombra que usaron los liliputienses el día que se bautizó al hijo del Rey.

Pensó que sería un bonito lazo para el pelo de su madre si su madre viviese.

Pensó que haría muy bonito en el cuello de su hermana si tuviera una hermana.

Pensó que le gustaría usarla para pasear a su perro si era capaz de encontrar a ese golfo de Cisco, sin rabo y tan viejo.

Pensó que no estaría mal para sujetar por el cuello a la tortuga que quería tener.

Pensó, al fin, que bien podía ser un fajín de general.

Y pensándolo empezó a desfilar al frente de sus soldados, todos con plumero, todos con espada.

Los que lo vieron pasar pensaron que era un niño seguido de nadie. Y al poco rato un niño seguido de un perro sin rabo.

Pero Juan Lanas sabía que el perro era su mascota, que los soldados pasaban de siete, que era todo lo que Juan Lanas podía contar sin equivocarse.

Y mientras Juan Lanas desfilaba, el niño rico se aburría.

Apoyo léxico.

Indiferencia. Estado de ánimo en que no se siente inclinación ni repugnancia hacia nada o nadie.

Como. Aproximadamente: "una cinta ***como*** de dos palmos".

Palmo. Medida de longitud de unos 20 cm -que es aproximadamente la distancia entre el extremo del pulgar y el del meñique, con la mano abierta-, que equivalía a la cuarta parte de una vara y estaba dividida en doce partes iguales o dedos.

Liliputiense. Personaje de *Liliput*, creación del novelista J. Swift (1667-1745) en *Viajes de Gulliver*. Se dice de una persona extremadamente pequeña o endeble.

Fajín. Ceñidor de seda de determinados colores y distintivos que pueden usar los generales o los jefes de administración y otros funcionarios como insignia de sus altos cargos.

COMPRENSIÓN.

1. ¿Qué pensaba hacer Juan Lanas con la cinta azul que se encontró en la calle?
2. ¿Por qué para Juan Lanas la cinta azul era un regalo maravilloso y para el niño rico no tenía el menor valor?
3. Explicar el sentido de la frase con la que concluye el cuento: "Y mientras Juan Lanas desfilaba <con el fajín de general, al frente de sus soldados>, el niño rico se aburría".

EXPRESIÓN.

1. Continuar la historia donde la deja Juan Farias:

Cuando el niño rico ve por la ventana que Juan Lanas estaba jugando con la cinta que él había despreciado, baja a la calle y...

2. Inventar una nueva historia con los mismos protagonistas -Juan Lanas y el niño rico- que refleje la manera de ser de cada uno de ellos, según queda de manifiesto en el relato de Juan Farias.

REFLEXIÓN GRAMATICAL.

1. ¿Qué valor sintáctico desempeña la palabra **le** en la siguiente frase?: "El niño rico empleó otros diez minutos en arrancar**le** una oreja al caballo".

2. Justificar el empleo de todos los signos de puntuación del segundo párrafo: *Uno de los niños ricos cumplió años y le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera.*

3. ¿Qué valor tiene el modo subjuntivo en las formas verbales de las siguientes frases?

Juan Lanas pensó que la cinta azul sería un bonito lazo para el pelo de su madre si su madre **vivi**ese. Pensó que haría muy bonito en el cuello de su hermana si **tuviera** una hermana.

SUGERENCIA DE RESPUESTAS

Comprensión.

Pregunta 1. La imaginación de Juan Lanas hace que una cinta azul de dos palmos y pico pueda utilizarse para cosas tan dispares como: amarrar las botellas de champaña con que se bautizan los barcos; servir a los liliputiendes como alfombra en ceremonias reales; decorar, como lazo, el pelo de su madre, o, como bufanda, el cuello de su hermana; convertida en cadena o en cuerda, servir para pasear al perro o para sujetar por el cuello a una tortuga; y, sobre todo, para ser usada como el fajín que, ceñido a su cintura, lo eleva al rango de valiente general que desfila al frente de la tropa que tienen a su mando.

Pregunta 2. Para Juan Lanas, que carece de juguetes, el más sencillo de los objetos puede convertirse en el más preciado de los regalos. En cambio, para el niño rico que dispone de cuantos juguetes pudiera ambicionar, la cinta azul para adornar el envoltorio de una caja de lápices no tiene el menor valor.

Pregunta 3. La frase con la que concluye el texto subraya el hecho de que, aunque una vida cómoda pueda depender de las riquezas, la auténtica felicidad nace de valores tales como la bondad, la generosidad, el espíritu caritativo, el buen humor, la alegría vital, la imaginación despierta...

Expresión.

Pregunta 2. Es evidente que la historia, sea cual fuere su argumento, debe poner de relieve la pobreza espiritual del niño rico, instalado en un mundo de caprichos que termina por hastiarle; y la alegría vital de Juan Lanás, cuya fantasía y espíritu bondadoso le permite sobrevivir en el mundo de pobreza en que se desenvuelve.

Reflexión gramatical.

Pregunta 1. La palabra *le* es un pronombre personal átono de tercera persona, en número singular, que figura adherido en posición enclítica al verbo en infinitivo *arrancar*: "El niño rico empleó otros diez minutos en *arrancarle*..."; y desempeña la función de complemento indirecto. Su *posición catafórica* le sirve para anticipar el significado del nombre al que se refiere, y que se emite a continuación: "... *arrancarle* la oreja <complemento directo> **al caballo** <complemento indirecto>".

Pregunta 2. Los dos puntos se usan después de anunciar la enumeración: <...> *le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos,* <...> La coma se emplea para separar los miembros de la enumeración, salvo el que viene precedido por la conjunción *y*: <...> *le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera.* El punto y aparte separa este párrafo del siguiente; párrafos que desarrollan, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes:

Uno de los niños ricos cumplió años y le regalaron muchas cosas: un caballo de madera, seis pares de calcetines blancos, una caja de lápices y tres horas diarias para hacer lo que quisiera.

Durante los diez primeros minutos el niño rico miró todo con indiferencia.

Pregunta 3. El subjuntivo es el modo de la irrealidad. Su empleo en dos proposiciones condicionales -<...> *si su madre viviese.* <...> *si tuviera una hermana.*- las convierte en *condicionales irreales*: al no poderse cumplir la condición (la madre de Juan Lanás no vive y, además, Juan Lanás no tiene una hermana), no puede cumplirse lo condicionado (y, por lo tanto, ni la madre puede lucir en el pelo la cinta azul, ni la hermana en el cuello).

Apendice: Ficha de autor.

Juan Farias Díaz-Noriega nació en Serantes (A Coruña), en 1935; y aunque estudió Náutica, ha hecho de la Literatura su profesión. Es autor de guiones para radio y televisión. Ha publicado más de una treintena de libros. Entre otras distinciones cuenta con el Premio Nacional de Literatura Infantil -1980- por su obra *Algunos niños, tres perros y más cosas* (Madrid, Espasa-Calpe, 1981); fue incluido, en 1984, en la Lista de Honor de la Comisión Católica Española para el libro Infantil (CCEI) y, asimismo, en la Lista de Honor de la Organización Internacional para el Libro Juvenil (IBBY); en 1987 figura en la lista de Honor *Pablo Vergerio* de la Universidad de Padua; *Mirlo Blanco 1988* en el White Raben de la Biblioteca Internacional de Munich; etc., etc.

Farias ha publicado, entre otros, los siguientes libros: *Un tiesto lleno de lápices* (Madrid, Espasa-Calpe, 1982); *El niño que vino con el viento* (Valladolid, Miñón, 1986); *El estanque de las libélulas* (Madrid, Susaeta, 1987); *Los mercaderes del diablo* (Madrid, SM, 1989); *La espada de Livua* (Madrid, SM, 1990); *Los apuros de un dibujante de historietas* (Madrid, Bruño, 1990); *40 niños y un perro* (Madrid, Espasa-Calpe, 1992); *Carmela* (Madrid, SM, 1992); *El hombre, el árbol y el camino* (Madrid, SM, 1994); *La infancia de Martín Piñeiro* (Madrid, Bruño, 1994); *Los caminos de la luna* (Madrid, Anaya, 1997); etc.

Valoración crítica de su obra.

Juan Farias es, ante todo, un escritor de libros para niños; libros -más bien breves- que también saben apreciar los lectores adultos, y en los que personajes tan reales como verdaderos protagonizan historias que ponen al descubierto las pasiones intemporales del alma humana, con todas sus grandezas y miserias. No es, pues, de extrañar que niños y adultos se dejen arrastrar, además, por la inmensa capacidad evocadora de la prosa con que tales historias están contadas. Son las suyas historias generalmente cortas, porque en un ejercicio de autocontención, Farias ha prescindido de lo anecdótico en beneficio de lo esencial; historias con una trama perfectamente urdida y desarrollada sin sobresaltos, que permite a cualquier lector -grande o chico- seguir el hilo argumental hacia un desenlace inesperado y resuelto con altas dosis de creatividad; historias con personajes atractivos por su verosimilitud, y cuya caracterización la obtiene el lector a través de lo que hacen y dicen; historias, en definitiva, escritas en una prosa -las más de las veces poética- breve y concisa, que no necesita de los grandes alardes retóricos para atrapar al lector, subyugado por la dimensión profundamente humana que subyace en su trasfondo.