

La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario

ESTHER BLANCO IGLESIAS

Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago, Salvador (Bahia)

Esther Blanco es licenciada en Filología Hispánica con la especialidad de Literatura por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado como profesora de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza media en institutos públicos en Barcelona desde 1988 a 1998. En esa época participó como Coordinadora Pedagógica en la implantación de la Reforma Educativa. Desde 1998 reside en Salvador (Bahia) donde trabaja como profesora de español como lengua extranjera en el Centro de Cultura Hispánica Caballeros de Santiago. Ha sido profesora sustituta en la Universidad Federal de Bahia y actualmente enseña Literatura Española y Lengua en el Curso de Letras de las Facultades Jorge Amado. Se encuentra en fase de realización de la memoria final del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, de la Universidad de Barcelona, que versa sobre el desarrollo de la comprensión lectora a través de textos literarios.

RESUMEN: Este trabajo parte de una revisión y reflexión sobre la lectura y el proceso de recepción del texto escrito. Revisa las principales ideas sobre las teorías más recientes y de mayor influencia en la actual didáctica de las lenguas sobre cómo se aprende a leer, sobre cómo se produce la comprensión de un texto escrito. A partir de las aportaciones de Frank Smith principalmente se considera la importancia de los conocimientos previos para la lectura eficaz de un texto y se analizan otros factores como la velocidad lectora. Posteriormente se considera cómo estas teorías deben ser tenidas en cuenta para diseñar actividades de lectura en el aula y se recopilan una serie de orientaciones a partir de la bibliografía más destacada. Posteriormente, teniendo en cuenta los principios metodológicos analizados, se presenta una determinada actividad de lectura y trabajo en el aula con un texto literario, encuadrada en un programa de enseñanza de la literatura a estudiantes universitarios brasileños.

INTRODUCCIÓN

F Smith en su trabajo sobre la lectura y su aprendizaje destaca principalmente la importancia del conocimiento previo o conocimiento del mundo del lector para que se produzca la lectura eficaz. No sólo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que ya conocemos. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no sentimos la necesidad de aprenderlo y no lo aprendemos. Smith, deja bien claro en su trabajo, basándose en estudios científicos sobre el proceso de la percepción visual y del desarrollo del conocimiento, que cualquier aprendizaje humano tiene como base nuestra teoría interna del mundo y sobre ella se conforma y desarrolla toda la estructura cognitiva. Partiendo de estas premisas, que explicaremos con detalle más adelante, nos proponemos plantear una actividad de comprensión lectora aplicada a un texto literario, dando especial lugar e importancia a las

tareas de pre-lectura o de estímulo y motivación previas a la lectura del texto en sí mismo, con la intención de que el alumno llegue a él y lo lea significativamente, movido por un propósito que tenga sentido y facilite entonces la comprensión y relación de su contenido con los conocimientos previos y la teorías del mundo propia del alumno.

Así mismo y en consonancia con muchas de las aportaciones de Smith, y dentro ya de la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras, F.Grillet aborda el trabajo y la enseñanza de la destreza lectora proponiendo una serie de ejercicios y materiales que pretenden estimular el desarrollo de la lectura como un proceso autónomo y activo, intentando entrenar al alumno en estrategias diversas que van desde las actividades de predicción e inferencia, previas a la lectura del texto, a las de análisis e interpretación más detallada. Teniendo estos materiales en cuenta, nuestra propuesta intenta adaptar parte de estas ideas a un texto literario y tras la preparación previa de la lectura con pre-tareas de motivación y activación de los conocimientos previos, plantear algunas actividades de lectura, análisis y discusión del contenido del texto. La actividad propuesta pretende también integrar otras destrezas y propiciar la oralidad y la expresión escrita dentro de un contexto significativo.

I. LA COMPRESIÓN LECTORA

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

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

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

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

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

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

Smith, por tanto, partiendo de la premisa de que el aprendizaje siempre se produce a partir de nuestra teoría interna del mundo (nuestra estructura cognitiva) expone cómo el mecanismo fundamental de ese proceso es la predicción, es decir, la eliminación previa de las alternativas improbables. En nuestra relación con el mundo y en ese proceso

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

Aprendemos el lenguaje a través de su uso y de forma implícita, de forma experimental, no reglada. Y lo que mueve a los niños a aprender el lenguaje es la posibilidad de extraer sentido. El aprendizaje se produce a través de las predicciones o hipótesis sobre el significado de los enunciados y las reglas para interpretarlos, hipótesis que el niño va verificando mediante la retroalimentación que el contexto le proporciona. Este mismo proceso es el que orienta el desarrollo de la lectura. La lectura se aprende siempre que exista la oportunidad de generar y comprobar hipótesis en un contexto significativo. El lenguaje escrito con sentido es el estímulo para el aprendizaje pues proporciona el contexto donde están las claves, la retroalimentación que permite verificar las predicciones. Siempre que lo impreso sea significativo existirá motivación o estímulo para el aprendizaje. Y un texto escrito es significativo cuando despierta la necesidad de responder preguntas, cuando nos mueve a relacionar lo que ya sabemos con lo nuevo para darle un sentido. Citando literalmente a Smith el aprendizaje es "la modificación de lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea" (Smith 1981: 67). A través de la lectura prestamos atención nueva al mundo, encontramos nuevas preguntas y, si leemos eficazmente, encontraremos en el texto la respuesta, es decir, se producirá la comprensión y se ampliará por tanto nuestro conocimiento del mundo.

A partir de trabajos como el de Smith la concepción de la lectura como una aproximación de lo particular a lo general queda seriamente cuestionada y se asume la importancia de los conocimientos previos en el proceso de la lectura. Nunan (1989) se refiere a la "teoría del esquema", según la cual la lectura es un proceso interactivo entre lo que ya sabe el lector sobre un tema determinado y lo que escribe el autor. El buen lector sabe relacionar el texto y sus propios conocimientos previos con eficacia. El propio Nunan (1984) ha constado cómo, para los lectores del inglés como segunda lengua de una escuela

secundaria, el conocimiento previo relevante era un factor más importante para la comprensión escrita que el dominio de la complejidad gramatical.

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes: la necesidad de hacer que los alumnos no se enfrenten al texto de la nada; es necesario que la lectura ponga en relación lo ya sabido con lo nuevo y para facilitar ese proceso, hay que estimular los conocimientos previos, activarlos, poner el texto en relación con la teoría del mundo de los alumnos, con lo que ya saben sobre lenguaje. Por otra parte es necesario también que los aprendices de una lengua y de la destreza lectora desarrollen su independencia lectora, su capacidad de aventurar hipótesis que les ayuden a interpretar el texto tanto en lo referente a vocabulario desconocido como a estructuras de la frase o significados nuevos; en definitiva, que asuman un papel activo y autónomo frente al texto. Otro objetivo que hay que trabajar y tener en cuenta es el desarrollo progresivo de la velocidad lectora de los estudiantes. Smith deja bien claro que una lectura lenta implica un nivel muy bajo de comprensión, aumenta la incertidumbre y la dependencia del lector respecto a la información visual. Grillet, F. (1981) propone en este sentido algunos ejercicios específicos para fomentar en el alumno la propia conciencia respecto al ritmo en que lee y estimularle a mejorarlo progresivamente.

Para el aprendizaje de la lectura, el papel del profesor es muy importante, pero no como instructor, pues Smith deja bien claro que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica. Por tanto el maestro, el profesor en el ámbito de la L2, debe ser un facilitador y un guía cuyo principal papel es asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de leer. Esa es la única manera de garantizar que el proceso se ponga en marcha. Para facilitar ese proceso el profesor debe:

- desarrollar la confianza de los estudiantes para leer por sí mismos
- estar atento a sus preferencias
- comprender las situaciones que hacen difícil la lectura
- facilitar información no visual relevante - facilitar la comprensión previa
- desarrollar el fondo de conocimientos previos
- estimular la predicción, la comprensión y el disfrute en la lectura

II. LAS ACTIVIDADES DE LECTURA EN EL AULA DE ELE

Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994 : 195) la concepción de la lectura que subconscientemente ha transmitido la escuela tradicional es limitadísima. Siguiendo a Solé

(1992) y a Colomer y Camps (1991) exponen la secuencia didáctica típica y tónica de la enseñanza tradicional de la lectura que es básicamente la siguiente:

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

El error esencial de este tipo de actividades es que olvidan el aspecto más importante de la lectura: leer significa comprender, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de los signos escritos. En realidad, este modelo de trabajo con la lectura más que facilitar estrategias que potencien la comprensión, es decir, poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta, lo que hace es entrenar en la respuesta mecánica de preguntas que el propio texto responde; no aborda la lectura como un proceso interactivo. Afortunadamente trabajos como el de Smith y muchos otros en los últimos tiempos han cambiando sustancialmente los planteamientos didácticos sobre la lectura.

Tomando como base el trabajo de Smith sobre la adquisición de la destreza lectora se puede concluir que a la hora de diseñar actividades de lectura en el aula hay que cuidar dos aspectos fundamentalmente. En primer lugar, dedicar espacio y tiempo a las tareas de pre-lectura con el objetivo de relacionar la información del texto con el conocimiento del mundo del alumno. Es necesario, antes de entrar en el texto, estimular los conocimientos previos y crear la necesidad de la lectura, hacer que la lectura del texto tenga sentido, sea significativa; establecer de algún modo la relación entre lo que se sabe y lo que se va a conocer y anticipar preguntas, predicciones, hipótesis. En segundo lugar, es esencial también que la actividad de la lectura se aborde de modo que el lector desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis dentro del contexto mismo del texto. Se debe promover una lectura independiente y autónoma a través de la cual el lector deduce, anticipa y comprueba usando las propias claves o pistas que el texto proporciona. Es decir, debemos trabajar y analizar el texto de modo activo y crítico, dando al alumno y su conocimiento del mundo un papel protagonista en la interpretación del texto. Por lo tanto, cualquier propuesta de materiales destinados a la enseñanza de la destreza lectora debe dedicar espacio a las estrategias de pre-lectura y de lectura, entrenando al estudiante en diversas técnicas o recursos orientados a desarrollar eficacia y autonomía.

En este sentido, es fundamental que las tareas de pre-lectura activen o estimulen los conocimientos previos, creen caminos que relacionen la teoría o conocimiento del mundo

del alumno con el texto que va a leer y además, estén orientadas a dar sentido a la lectura, a hacerla significativa, es decir a crear la necesidad o el deseo de leer el texto. Nunan expone algunas razones sugeridas por Rivers y Temperley (1978) para que un estudiante de segunda lengua quiera leer un texto:

- obtener información por algún motivo o por curiosidad
- obtener instrucciones para alguna tarea de nuestro trabajo o vida cotidiana
- participar en una función o en un juego
- mantener contactos personales o comerciales
- saber información sobre un evento o acontecimiento
- saber lo que está pasando o ha pasado
- por placer o emoción.

Otras consideraciones importantes a tener en cuenta cuando preparamos materiales para la comprensión lectora son las siguientes (Grillet: 1984):

- No debemos abordar la comprensión del texto como si fuese la suma de una serie de frases sino como una estructura de unidades mayores como el párrafo o el propio texto en conjunto.
- Hay que empezar por tareas de comprensión global y avanzar hacia el detalle de forma progresiva.
- Es muy importante usar textos auténticos, lo más auténticos posible. Esto incluye respetar al máximo su tipografía y formato original, pues éste puede ayudar a establecer hipótesis sobre su contenido (presencia de títulos en mayor tamaño, fotografías, etc.) y también no "simplificarlo" pues con ello podemos eliminar indicadores del discurso y redundancias que favorecen el proceso de predicción e interpretación del texto.
- Debe integrarse la destreza lectora con otras destrezas, pues en la vida real casi nunca leemos de forma aislada. Antes o después de la lectura, hablamos o escribimos a partir de lo leído.
- La lectura es una habilidad activa. Debemos desarrollar la capacidad de inferencia y anticipación de los estudiantes cuando leen, fomentar su independencia interpretativa.
- Debemos proponer actividades flexibles y variadas, y sobre todo, adecuadas al texto y a la razón por la que va a leerse.

- El propósito del ejercicio debe estar claro y no deben confundirse actividades de aprendizaje de la lectura con “medir” o “poner a prueba”. Además, el significado no es inherente al texto, cada lector da su propio significado a lo que lee según sus expectativas y conocimientos previos. Eso relativiza las mediciones sobre competencia lectora y nos advierte del peligro de imponer una interpretación del texto a los estudiantes.

En cuanto a las técnicas o estrategias de lectura que se pueden usar en el aula de ELE para desarrollar la capacidad lectora de los alumnos, son básicamente las mismas que desde estas nuevas perspectivas metodológicas se proponen para la lengua materna. Grellet, F. (1981) propone diversas técnicas y formas de trabajar las distintas estrategias lectoras en una variedad grande de ejercicios que van desde los que pretenden entrenar técnicas concretas de lectura a los que se centran en la función y propósito del texto, su organización de la información, su estructura, etc. Cassany, Luna y Sanz (1998 : 210) los ejercicios de lectura según las microhabilidades que entrenen, como la memoria, la inferencia, la anticipación, etc.; las técnicas que utilicen, como las preguntas, los espacios en blanco, los juegos, etc.; los materiales que usen (prensa, literatura, textos de los alumnos....) y los tipos de lectura que se realicen, intensiva, extensiva, oral, silenciosa, etc.

III. PROPUESTA DIDÁCTICA

Partiendo de estos planteamientos metodológicos, pues, hemos elaborado una propuesta didáctica de lectura de un texto literario dentro de la programación de la asignatura Literatura Hispánica I del currículum de Letras con español de una facultad de Salvador – Bahia (Brasil). A pesar de tratarse de una asignatura de Literatura en un programa de futuros licenciados en español, la competencia lingüística de los alumnos en español es muy baja y, además, en muchos casos, su competencia lectora en su propia lengua, portugués, también es bastante deficiente. Por eso la propuesta inicial es aplicar estrategias de comprensión lectora en general a la lectura y comentario de textos literarios. Hay un objetivo de conocimiento y desarrollo de la competencia literaria en español pero se aborda el texto literario de un modo similar a cualquier otro desconsiderando en general cuestiones de teoría literaria o el comentario estilístico del texto. Para contextualizar de un modo general el nivel de los alumnos diremos que en general corresponde más o menos a un nivel intermedio. La secuencia completa se desarrolla a lo largo de dos o tres sesiones, dependiendo de las dificultades que encuentren los alumnos. Se trata de la lectura y comentario de las *Coplas a la muerte de su padre*, de Jorge Manrique.

Nos hemos propuesto en primer lugar prestar especial atención a las actividades de pre-lectura orientadas principalmente a aproximar el texto al conocimiento del mundo del

alumno, a lo que ya sabe. Preparar, facilitar la conexión entre la teoría sobre el mundo de los estudiantes y lo que el texto dice o cuenta. También estas actividades previas pretenden conectar el texto con lo que el alumno sabe sobre el contexto en el que el texto se escribe: la Edad Media. Se trataba de no leer los poemas como una actividad "arbitraria" dentro de la rutina de clase, sino de abordarlos después de haber hablado, pensado y reflexionado respecto a la importancia y universalidad de sus temas. La lectura entonces estaría justificada para ver cómo un hombre del siglo XV respondió a las mismas preguntas y cuestiones de las que ya se ha discutido en clase. Éste fue el principal objetivo al diseñar la actividad: encontrar una forma de presentar el texto y leerlo que lo aproximara a los alumnos, que facilitara la complicidad entre el lector (en este caso un joven brasileño del siglo XXI) y el texto. Un objetivo también importante fue llevar a la clase la reflexión y discusión sobre la fugacidad de la vida y la muerte, dos temas tan "evitados" en la cultura del consumo y la juventud eterna que caracteriza la sociedad occidental de las últimas décadas. En este sentido debo citar también el espíritu humanista de López Quintás y sus ideas sobre el método-lúdico ambital para el comentario de textos literarios que desde que tomé conocimiento de sus ideas, me guía y orienta con frecuencia a la hora de escoger y planificar los textos y actividades que uso en mis clases de literatura.

En cuanto a los ejercicios o estrategias de lectura aplicadas a este texto en concreto, nacen de él, se adaptan y adecuan a él, es el propio texto el que pidió, sugirió el tipo de trabajo que se propone. En este sentido, vuelvo a recordar aquí una de las recomendaciones de Grellet (1981), a mi parecer esencial, que es la de la flexibilidad de los materiales y su adecuación al texto. Sin olvidar tampoco su adecuación al profesor, es decir al conocimiento o teoría del mundo del propio profesor que también interactúa en este diálogo. De manera que podríamos decir que el texto en un primer momento dialoga con el lector-profesor, que a partir de sus conocimientos previos, expectativas, necesidades lo lee, lo interpreta, y después se lo lleva al alumno, que también hará lo mismo con la intermediación del profesor entre él y el texto, o mejor dicho de las actividades o estrategias que éste le proponga para acercarse al texto y que tienen su origen en el texto en sí, que las sugiere, y de la teoría del mundo o conocimientos previos que el profesor tiene, es decir sus ideas sobre el texto, sobre el tema del texto y sobre cómo enseñar. Por eso cada profesor produce sus materiales a su medida y estos en gran parte le expresan, como profesional y como persona. Y éste sería otro tema, que no es el que nos ocupa, que es la importancia del papel del profesor en la enseñanza. Si, como dice Smith, con el aprendizaje se modifica lo que ya conocemos como consecuencia de atender al mundo que nos rodea (Smith 1984 : 67), con la enseñanza, el profesor interviene de algún modo en ese proceso, facilitando o abriendo al alumno al mundo, o mejor dicho, a la parte del mundo que el profesor contempla. La trascendencia de todo esto la tienen bien en cuenta los planteamientos constructivistas de la enseñanza. Permítaseme aquí ahora sólo cerrar

el comentario con una cita de Salmon (1988) que describe la enseñanza “no como la transmisión de un paquete de conocimientos objetivos, sino como el intento de compartir lo que personalmente crees que tiene sentido” (Salmon 1988 : 37). Como consecuencia de ello, los profesores formamos parte indivisible de lo que enseñamos. Quiero decir con todo esto que una parte esencial del enfoque dado a la actividad propuesta nace de todo ese conjunto etéreo, inmaterial e inaprehensible que es el “alma” o la manera de ser del profesor, su manera de hacer.

JORGE MANRIQUE: Coplas por la muerte de su padre

I

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

II

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

III

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

V

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

XIII

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

XIV

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

XVI

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

paramentos, bordaduras
y cimeras?

XVII

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

XXV

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

XXXIII

Después de puesta la vida
tantas veces por su ley
al tablero;
después de tan bien servida
la corona de su rey
verdadero;
después de tanta hazaña

a que no puede bastar
cuenta cierta,
en la su villa de Ocaña
vino la Muerte a llamar
a su puerta.

XXXIV

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

XL

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

IV. ACTIVIDAD DE COMPRENSIÓN LECTORA

Literatura Hispánica I

Coplas a la muerte de su padre, de J. Manrique

PRE-LECTURA

1. El profesor en la pizarra tres palabras con mayúscula: VIDA, TIEMPO, MUERTE. Pide a los alumnos que piensen en esos conceptos y anoten algo, algunas frases reflejando sus pensamientos, ideas, sentimientos al respecto.
2. Después les pide que se reúnan en parejas y comenten las ideas que han escrito. Qué concepto tienen de la existencia. Les pide que busquen juntos algunas buenas metáforas para describir la vida. Antes de empezar les pongo una transparencia donde se ve una estación de tren y les digo si el tren podría ser metáfora de la vida. Y les doy tiempo para que piensen. También pueden ponerse varias fotos diversas de cosas como un río, una vela, una nube, un reloj, un coche, una pelota... entre las cuales algunas pueden darles ideas para las metáforas y otras no.
3. Ponemos en común lo que han pensando y abrimos una discusión sobre las ideas que tenemos en nuestra cultura sobre la vida y la muerte. Les pido hacer explícitas las formas de entender la vida y la muerte de las distintas culturas y religiones: el cristianismo, algunas religiones orientales como el budismo, el ateísmo, la sociedad de consumo. Comentamos la visión medieval de la vida, el teocentrismo.

LECTURA

1. Pasamos al texto. Primera lectura oyendo la versión de Paco Ibáñez. Leer y oír a Paco Ibáñez funciona como vistazo general del texto.
2. Vistazo (*skimming*)
 - ¿cuál te parece el contenido esencial de todas las coplas?
 - pon un título que creas adecuado
3. Lectura atenta (*scanning*)
 - busca las metáforas con las que se expresa en las *Coplas* qué es la vida y la muerte

LA VIDA	LA MUERTE

- ¿qué características tienen todas en común?
- ¿cómo vivió don Rodrigo, el padre de Jorge Manrique?
- ¿cómo murió don Rodrigo y qué pasó con su alma al morir?

4. Pon un título a cada estrofa que refleje la idea principal que se trata en ella.

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

POST-LECTURA

1. Redacta un pequeño comentario sobre las *Coplas* siguiendo la siguiente estructura:

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

BIBLIOGRAFÍA

CASSANY, D. et al, *Enseñar lengua*, Graó, Barcelona 1994

COLOMER, T. y CAMPS, A., *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*, Rosa Sensat / Ed.62, Barcelona 1991

GIOVANNINI et al, *Profesor en acción 3*, Edelsa, Madrid 1996

GRELLET, F., *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press, Cambridge 1981

NUNAN, D., *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, Madrid 1996

RIVERS, W. y TEMPERLEY, M., *A practical guide to the teaching of English as a second or foreign language*, Oxford University Press, New York 1978

SALMON, P. *Psychology for teachers: an alternative approach*. Hutchinson, Londres 1988

SMITH, F., *Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*, Trillas, México 1984

SOLÉ, I., *Estrategias de lectura*, ICE Universitat de Barcelona / Graó, Barcelona 1992

WILLIAMS, M. & BURDEN, R., *Psicología para profesores de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid 1999