SECUNDARIA OBLIGATORIA

PARA INFORMAR(SE)

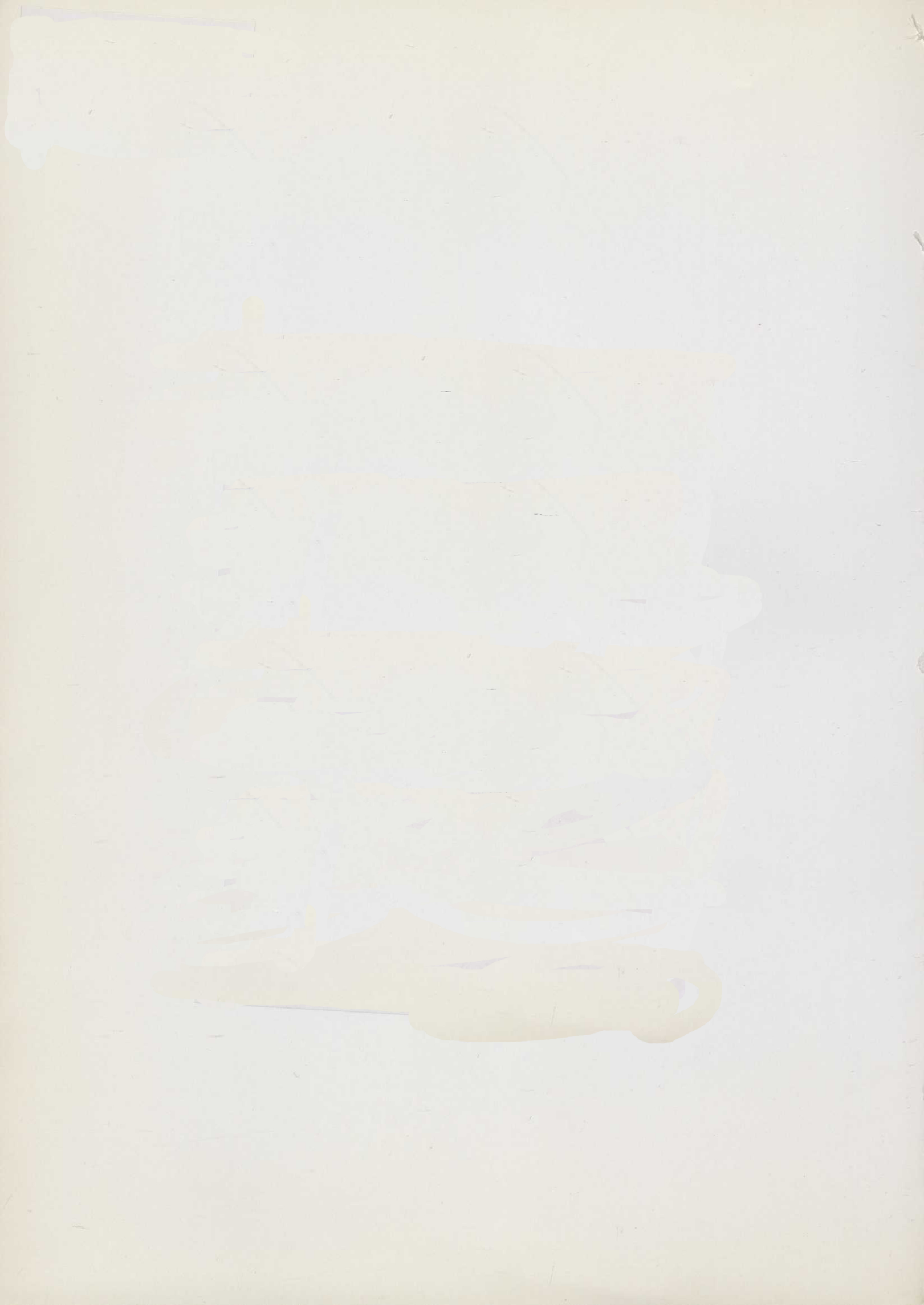
CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA

Segundo curso

Profesorado

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Ministerio de Educación y Ciencia



SECUNDARIA OBLIGATORIA

PARA INFORMAR(SE)

LENGUA . CASTELLANO

2º CURSO

Libro del Profesor

Autores:
Asesores de Lengua (Castellano). Programa de Reforma.
Conselleria d'Educació i Ciència. Generalitat Valenciana
A. Martínez Laínez
C. Rodríguez Gonzalo
F. Zayas Hernando

38761

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
CENTRO DE INVESTIGACION, DOCUMENTACION Y EVALUACION
Servicio de Documentación, Biblioteca y Archivo

© GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació i Ciència
Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa
Depósito legal: V. 4.660- 1993
ISBN: 84-482-0390-9
Imprenta:
Tip. Artística Puertes, S. L.
Calixto III, 21. 46008 Valencia

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Dirección General de Renovación Pedagógica

PARA INFORMAR(SE) . 2º CURSO

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO 5

PRESENTACIÓN GENERAL DEL CURSO 7

1.-ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES 9

1.1.-Relación de los materiales 9

1.2.-Módulo central: Trabajo con textos 11

Apéndice: índice comentado de textos orales (cinta 2º) 16

1.3.-Módulo de actividades gramaticales 37

1.4.-Otros módulos 39

1.4.1.-Módulo de ortografía 39

1.4.2.-Módulo de orientaciones sobre lectura 41

Apéndice: lecturas recomendadas para el segundo curso

1.4.3.-Módulo de juegos retóricos 44

1.5.-Plan general del curso 46

2.-BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA AL TEXTO EXPOSITIVO 47

3.-BIBLIOGRAFÍA GENERAL 54

MÓDULO DE "TRABAJO CON TEXTOS" 63

UNIDAD 1: Lo que son las informaciones 65

UNIDAD 2: A buen entendedor 91

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio 115

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos 169

UNIDAD 5: Memoria personal del curso 219

ACTIVIDADES GRAMATICALES 241

UNIDAD 1 243

UNIDAD 2 263

UNIDAD 3 275

UNIDAD 4 295

ÍNDICE GENERAL

PARA INFORMAR(SE) . Sa CURSO

PRÓLOGO 5

PRESENTACIÓN GENERAL DEL CURSO 7

1.-ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES 9

1.1.-Relación de los materiales 9

1.2.-Tipo general del curso 11

1.3.-Módulo de actividades gramaticales 13

1.4.-Otros módulos 20

1.4.1.-Módulo de ortografía 33

1.4.2.-Módulo de audiciones sobre lecturas 41

Apéndice: lecturas recomendadas para el segundo curso

1.4.3.-Módulo de hojas varipos 44

1.5.-Módulo central: Trabajo con textos 47

Apéndice: índice comentado de textos orales (cinta Sa) 48

2.-BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA AL TEXTO EXPOSITIVO 53

2.-BIBLIOGRAFÍA GENERAL 54

MÓDULO DE TRABAJO CON TEXTOS. 63

UNIDAD 1: Lo dice con las informaciones 65

UNIDAD 2: A plan entregador 91

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio 117

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos 181

UNIDAD 5: Mensaje personal del curso 215

ACTIVIDADES GRAMATICALES 241

UNIDAD 1 243

UNIDAD 2 263

UNIDAD 3 272

UNIDAD 4 282

P R Ó L O G O

Tal como se concibe en el proyecto de reforma de la enseñanza, el Diseño Curricular Base proporciona el marco general de intenciones educativas en una etapa y en un área del aprendizaje. Entre este marco general y la intervención pedagógica son necesarios materiales y recursos que ayuden al profesorado a traducir las prescripciones del DCB en un plan de actuación concreto[1]. La elaboración de dichos materiales y recursos depende de proyectos de investigación promovidos, entre otros, por la Administración, como es el caso de los materiales que aquí presentamos.

El equipo de asesores del área de Lengua ha elaborado un proyecto[2] con materiales diversificados para las dos lenguas oficiales de la Comunidad. Durante el curso 1989-90 se inició la experimentación de los materiales didácticos correspondientes al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para el área de Lengua (valenciano-castellano) en los centros de EGB de la Comunidad Valenciana que se acogieron a la experimentación de la Reforma en esta etapa. De las reformulaciones que se efectuaron a partir del diseño inicial del equipo de asesores, facilitadas por la comunicación continua y la reflexión conjunta de dicho equipo con los profesores de los centros experimentales, surgió el material correspondiente al primer curso, publicado por la *Conselleria d'Educació* de la Generalitat Valenciana.

Presentamos aquí el material correspondiente al segundo curso de la etapa. Esperamos que el contraste continuo de opiniones con los profesores, la colaboración activa por parte de éstos y la generosidad de sus aportaciones y las de sus alumnos den vida a la letra de esta propuesta.

A.Mª Martínez Laínez, C. Rodríguez Gonzalo y F.Zayas Hernando
Asesores de Lengua

Valencia, septiembre 1990

---

1 Cf. COLL, C. (1989), "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 168, pág. 10.

2 Puede encontrarse una síntesis de sus planteamientos en "Un proyecto de materiales", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 181, mayo, 1990.

PRÓLOGO

Tal como se concibe en el proyecto de reforma de la enseñanza, el Diseño Curricular Base proporciona el marco general de intenciones educativas en una etapa y en un área del aprendizaje. Entre este marco general y la intervención pedagógica son necesarios materiales y recursos que ayuden al profesorado a traducir las prescripciones del DCB en un plan de actuación concreto[1]. La elaboración de dichos materiales y recursos depende de proyectos de investigación promovidos, entre otros, por la Administración, como es el caso de los materiales que aquí presentamos.

El equipo de asesores del área de lengua ha elaborado un proyecto[2] con materiales diversificados para las dos lenguas oficiales de la Comunidad. Durante el curso 1989-90 se inició la experimentación de los materiales didácticos correspondientes al primer curso de Educación Secundaria Obligatoria para el área de lengua (valenciano-castellano) en los centros de EGB de la Comunidad Valenciana que se acogieron a la experimentación de la Reforma en esta etapa. De las reformulaciones que se efectuaron a partir del diseño inicial del equipo de asesores, facilitadas por la comunicación continua y la reflexión conjunta de dicho equipo con los profesores de los centros experimentales, surgió el material correspondiente al primer curso, publicado por la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.

Presentamos aquí el material correspondiente al segundo curso de la etapa. Esperamos que el contraste continuo de opiniones con los profesores, la colaboración activa por parte de éstos y la generosidad de sus aportaciones y las de sus alumnos den vida a la letra de esta propuesta.

A.Mª Martínez Latnez, C. Rodríguez González y F.Zayas Hernando
Asesores de Lengua

Valencia, septiembre 1990

---

1 Cf. COLL, C. (1989), "Diseño Curricular Base y Proyectos Curriculares" en Cuadernos de Pedagogía, nº 168, pág. 10.

2 Puede encontrarse una síntesis de sus planteamientos en "Un proyecto de materiales", Cuadernos de Pedagogía, nº 181, mayo, 1990.

PRESENTACIÓN GENERAL DEL CURSO

1.-ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES

1.1.-Relación de los materiales

1.2.-Módulo central: Trabajo con textos

Apéndice: índice comentado de textos orales (cinta 2º)

1.3.-Módulo de actividades gramaticales

1.4.-Otros módulos

1.4.1.-Módulo de ortografía

1.4.2.-Módulo de orientaciones sobre lectura

Apéndice: lecturas recomendadas para el segundo curso

1.4.3.-Módulo de juegos retóricos

1.5.-Plan general del curso

2.-BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA AL TEXTO EXPOSITIVO

3.-BIBLIOGRAFÍA GENERAL

PRESENTACIÓN GENERAL DEL CURSO

1. ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES

1.1. Relación de los materiales presentados

Para situar este segundo curso dentro de la etapa, recordamos de nuevo que el eje que permite articular todo el proyecto «en vertical», es decir, a lo largo de los distintos cursos de la etapa, son las funciones comunicativas: hablar y escribir para contar, informar(se), convencer, jugar-crear-divertirse (cfr.cuadro). Este hilo conductor proporciona un marco coherente para las prácticas discursivas (en la comunicación habitual y en la literaria) y para la reflexión sobre el uso de la lengua en situaciones de comunicación definidas.

<table>
<tr><td>1er. curso</td><td><u>PARA NARRAR</u>
(Discurso narrativo)
-cuentos -anuncios publicitarios
-noticias -relatos orales
-reportajes -...</td><td rowspan="2">TEXTOS

POÉTICOS

(Hablar y escribir para jugar y crear)</td></tr>
<tr><td>2º curso</td><td>PARA INFORMAR(SE)
(Discurso informativo)
-exposiciones didácticas
-descripciones técnicas
-instrucciones
-publicidad institucional
-avisos y normas
-textos literarios
-...</td></tr>
<tr><td>3er. curso</td><td>PARA CONVENCER
(Discurso persuasivo)
-géneros de opinión en medios de com.
-debates
-anuncios publicitarios
-relatos con moraleja
-textos literarios
-....</td><td>RECURSOS

RETÓRICOS</td></tr>
<tr><td>4º curso</td><td colspan="2">EL DISCURSO LITERARIO
(Discurso en el que confluyen los diferentes esquemas textuales)
- Estructuras de género
- Tópicos literarios
- Procedimientos retóricos</td></tr>
</table>

El material que presentamos, al igual que el del curso anterior, consta de las siguientes partes:

Módulo central: trabajo con textos.
Módulo de actividades gramaticales.

Conviene recordar que estos dos módulos constituyen la parte central del curso, la hipótesis principal de investigación en torno a la cual se plantea el seguimiento de la experimentación. El módulo central del curso se ocupará, a lo largo de las seis unidades propuestas, de los aspectos más pertinentes, en este nivel de escolarización, a propósito del texto expositivo y del discurso informativo en general. En relación con las actividades propuestas para el trabajo de análisis y producción de textos, se irán introduciendo las actividades sobre las principales cuestiones gramaticales previstas para este curso y que se presentan en el apartado 1.3.

Otros módulos paralelos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que se pretende son:

Módulo de ortografía.
Módulo de orientaciones sobre lectura.
Módulo de juegos retóricos.

Sólo se presentan con material para el alumno, el módulo de trabajo con textos y el de actividades gramaticales. En el módulo de orientaciones sobre lectura se ofrecen indicaciones para el profesor, de modo que sea éste, el que en función de la realidad del aula concrete las propuestas. Sobre el módulo de ortografía y sobre el de juegos retóricos incluimos exclusivamente indicaciones orientadoras del ámbito de trabajo que consideramos pertinente para el curso, en relación siempre con el módulo central. De todos ellos se proporciona bibliografía en el apartado 3 de este documento.

Dentro del módulo "Trabajo con textos", a lo largo de todo el curso se propone una sección especial denominada *Diccionario.* En ella se plantea, para cada unidad, una recapitulación reflexiva sobre los *términos específicos* utilizados y también un trabajo con el *diccionario*, al que se dedicará una especial atención, ya que uno de los grandes objetivos de este curso es que los alumnos lleguen a manejar con soltura diversas fuentes de información, y especialmente un diccionario de cierta complejidad y que incorporen esta habilidad a sus hábitos de trabajo, de modo que lleguen a ver en la utilización de las obras de consulta una ayuda y no una tarea rutinaria más.

Al igual que en los materiales del curso pasado, cada unidad consta de material para el alumno y material para el profesor, en lo que respecta a los dos primeros módulos ("Tra-

bajo con textos" y "Actividades gramaticales"). Sobre el resto de los módulos, únicamente se incluyen orientaciones para el profesor.

1.2 Módulo central: trabajo con textos

En este módulo central, eje vertebrador del resto de los módulos y materiales, se incluyen -en el material para el profesor- todas las orientaciones, teóricas y didácticas, necesarias para preparar el trabajo en el aula. El esquema que se sigue en esta parte de cada unidad es el siguiente:

1. Presentación de la unidad
   1.1. Importancia de la unidad
   1.2. Objetivos y procedimientos generales
   1.3. Núcleos básicos de contenido
   1.4. Temporalización
   1.5. Recursos
   1.6. Fundamentos teóricos
2. Orientaciones didácticas y para la evaluación
3. Bibliografía específica

Reproducimos a continuación, en líneas generales, las puntualizaciones que aparecen en el documento de presentación correspondiente al material para el profesor del primer curso de la etapa.

1. Presentación de la unidad

1.1. Importancia de la unidad

El primer punto está pensado como una introducción sobre los contenidos y el funcionamiento general de la unidad, en la que se expone el porqué de la unidad, las razones que han llevado a concebirla como una parte diferenciada y cuál es su relación con el resto de las unidades.

1.2. Objetivos y procedimientos generales

1.2.1. Objetivos
1.2.2. Procedimientos generales

En cada unidad se marcan una serie de *objetivos* que se considera deben ser propiciados como metas del proceso de enseñanza-aprendizaje a propósito del centro de interés de la unidad. Con estos objetivos se pretende sistematizar y ampliar los conocimientos intuitivos del alumno sobre el texto expositivo mediante el trabajo en el aula. Las indicaciones sobre *procedimientos generales* tienen por objeto presentar en líneas generales los pasos que se han previsto para el desarrollo de la unidad. Los procedimientos utilizados se basan, preferente-

mente, en el análisis y producción de textos -tanto orales como escritos- donde los alumnos verán los diferentes aspectos tratados.

A propósito de los procedimientos hay que tener en cuenta una serie de consideraciones de carácter general:

- las actividades que aparecen en el material de alumno recogen los núcleos básicos de contenido de cada unidad y siguen, básicamente el siguiente esquema procedimental: observación y análisis, producción con pautas y recapitulación (normalmente mediante una producción);
- en el primer momento del proceso -observación y análisis- es imprescindible la lectura o la audición de textos; sin embargo, el procedimiento no será siempre el mismo: en unos casos habrá que leer o escuchar el texto entero para analizar u observar el aspecto indicado, pero en otros, la lectura o la audición habrá de finalizar -cualquiera que sea el punto en que se encuentre- en el momento en que se haya conseguido el objetivo propuesto, que no es la lectura o la audición de todo el texto sino la búsqueda de una información concreta en un texto, oral o escrito;
- a lo largo del proceso, la *corrección de textos* es un procedimiento constante, pero no siempre ha de ser del mismo tipo. Apuntamos algunas indicaciones al respecto:
  . El profesor ha de determinar un conjunto restringido de objetivos según el plan general del curso y según los problemas observados en los textos de los alumnos.
  . La redacción de borradores y la observación de textos modelo (no necesariamente en sentido ejemplar; se puede tomar un texto de alumno como modelo para la corrección) permite la toma de conciencia por parte del alumno de ciertos problemas lingüísticos o discursivos.
  . Hay diferentes tipos de correcciones según la fase del proceso de producción en que se esté: construcción y planificación del contenido, estructuración del texto o textualización.
  . Es conveniente la corrección del texto en diversas fases del proceso de elaboración, con la participación del alumnado y utilizando como guía los aspectos que se hayan trabajado en cada secuencia didáctica;

1.3. Núcleos básicos de contenido

En este apartado se esquematizan los contenidos tratados en la unidad. A pesar de que su formulación será común para castellano y valenciano, lo que se pretende no es la duplicidad, sino la complementación. La idea sobre la que se han elaborado los materiales es la de que, a partir de una misma base teórica para las dos lenguas, el trabajo de aula se haga desde las perspectivas que las dos lenguas aporten en cada situación concreta como punto de referencia para el profesora-

do. Se pretende así que al final de cada unidad el alumno haya trabajado los aspectos propuestos en cada unidad para las dos lenguas (que forman una sola área), pero mediante actividades diferenciadas que se adapten a la situación sociolingüística real de cada centro y de cada zona. De este modo, la transferencia de los aprendizajes realizados en cada lengua -junto con el realizado en lengua extranjera- contribuirá a enriquecer el desarrollo de una misma competencia, la competencia comunicativa.

Los núcleos de contenido están redactados de manera que den una idea lo más aproximada posible de los contenidos de distinto tipo (conceptuales, procedimentales o actitudinales) previstos para el aprendizaje de los alumnos.

1.4. Temporalización

Dado que es imprescindible la previsión del tiempo dedicado al trabajo de cada periodo escolar, cada unidad se acompaña de una indicación sobre el tiempo que se considera necesario para un tratamiento adecuado de las propuestas que ofrecemos. En una consideración global de los materiales, se ha previsto la distribución del trabajo del presente curso escolar de la siguiente forma:

- Primer trimestre:
  - Unidad 1: Lo que son las informaciones
  - Unidad 2: A buen entendedor...
- Segundo trimestre:
  - Unidad 3: Las ideas en su sitio
  - Unidad 4: La descripción de objetos y procesos
- Tercer trimestre:
  - Unidad 5: Memoria personal del curso

1.5. Recursos

En el apartado *Recursos* aparece el listado de todos los textos orales y escritos que utilizaremos para trabajar la unidad, así como indicaciones sobre otros posibles. Es importante considerar también como recursos los textos orales y escritos producidos por los propios alumnos.

El conjunto de los textos orales con los que se trabajará a lo largo del curso están recogidos en la cinta de cassette *Para informar(se). Textos orales* que acompaña a estos materiales. Los textos orales incluidos en la cassette son los siguientes:

Cara A

Texto 1. "Teorema de Thales" (Les luthiers)..... 3'53"
Texto 2. "Las repúblicas bálticas. Lituania"..... 2'04"
Texto 3. "El niño del saco"..... 6'21"
Texto 4. "Significado de la palabra *mà*"..... 1'08"
Texto 5. "Tipos de madre" ..... 3'46"
Texto 6. "El trabajo de *au pair*"..... 2'43"
Texto 7. "Resultados del curso en un centro de F.P."... 3'05"
Texto 8. "Intoxicaciones alimentarias"..... 1'31"
Texto 9. "Situación del turismo en la Comunidad Valenciana"..... 2'56"
Texto 10. "El problema del asilo a los refugiados"..... 1'47"

Cara B

Texto 11. "Ejercicios para mantenerse en forma" ..... 1'41"
Texto 12. "Una leyenda de los masai" ..... 3'56"
Texto 13. "Consejos para padres" (Les luthiers)..... 3'
Texto 14. "Malditos refranes" (en Gabinete Caligari, *Al calor del amor en un bar*)..... 3'08"
Texto 15. "De pingüi por el Tiberíades" ..... 4'51"
Texto 16. "El lema *Claro, Calvo*" ..... 1'46"
Texto 17. "El vuelo en ala delta" ..... 6'10"
Texto 18. Consejos de la Dirección Gral. de Consumo .... 1'07"
Texto 19. "La sinagoga de Moscú" ..... 2'10"

1.6. Fundamentos teóricos

En este apartado se exponen los aspectos teóricos necesarios para la comprensión y la apropiación por parte del profesor de cada unidad didáctica, siempre teniendo en cuenta que toda adaptación didáctica exige una simplificación, a menudo difícil y siempre arriesgada, de complejos planteamientos teóricos. Debe quedar claro que estos fundamentos teóricos van dirigidos únicamente al profesor, como una información facilitadora de su labor de adueñarse críticamente de la unidad, ya que en ellos se presenta una síntesis de las bases teóricas de las que se ha partido para elaborar la propuesta de materiales; en ningún momento deben confundirse con contenidos para transmitir directamente al alumno.

A la hora de esbozar unos fundamentos teóricos sobre el texto expositivo a propósito de las unidades previstas, surgen dos grandes obstáculos: por un lado, a diferencia de lo que ocurre con el texto narrativo, el texto expositivo no ha sido objeto de una especial elaboración teórica, por lo que las referencias son más difíciles de encontrar; por otra parte, resulta díficil aislar para el análisis por unidades los aspectos teóricos del texto expositivo. Como hipótesis para la elaboración de estos materiales durante el curso que ahora comienza, mantenemos, no obstante, este apartado en cada unidad,

aunque es posible que en reformulaciones posteriores se haga evidente la necesidad de unir todas las consideraciones teóricas sobre el texto expositivo en un solo documento.

2. Orientaciones didácticas y para la evaluación

En este apartado se presentan orientaciones didácticas específicas para el desarrollo en el aula de las actividades propuestas, así como criterios de evaluación y sugerencias de ampliación, bien para sustituir algunas de las actividades propuestas, bien para ampliar algunos aspectos que puedan resultar más interesantes, en función de las características particulares de cada grupo de alumnos.

Las actividades propuestas en el material para los alumnos siguen un desarrollo secuencial en el que habría que distinguir tres fases, que responden a los principales pasos del proceso de aprendizaje: observación (y elaboración de hipótesis sobre los fenómenos observados), sistematización (verificación de las hipótesis emitidas y organización de las conclusiones) y producción (incorporación y traspaso de las conclusiones al trabajo autónomo). Esta última fase permite al alumno realizar su auto-evaluación, a la vez que sirve de orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje para el profesor.

Las orientaciones didácticas sobre las actividades siguen estas tres fases señaladas. En todas las unidades se incluyen actividades correspondientes a estas tres fases que, a su vez, también pueden organizar el desarrollo de una actividad o un grupo de actividades. Lo fundamental es no olvidar la necesidad de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, articulado en torno a los tres momentos señalados.

Para finalizar este apartado, quisiéramos insistir en la necesidad de un trabajo conjunto a partir de los materiales entre los profesores de valenciano y de castellano. En efecto, el tipo de intervención didáctica propuesto requiere que, de la misma forma que los materiales han sido elaborados conjuntamente por profesores de castellano y valenciano, dichos materiales sean también discutidos conjuntamente por los profesores de las dos lenguas en cada centro. Esta forma de trabajo permite el intercambio de actividades y reflexiones en torno a las mismas, la evaluación conjunta, la discusión y el contraste de experiencias, y también la superación de prejuicios tales como que el aprendizaje del valenciano no necesita de una reflexión sobre la lengua, o que esta reflexión debe hacerse sólo en una lengua -preferentemente el castellano-, que la enseñanza del castellano no necesita de una especial insistencia en el lenguaje oral, etc. En definitiva, el material pretende promover una reflexión conjunta entre los profesores de las distintas lenguas en torno al hecho lingüístico y su didáctica.

APÉNDICE: índice comentado de los textos orales

PRESENTACIÓN[1]

Los textos orales presentados en la cinta correspondiente al segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria están pensados para su utilización a lo largo de todo el curso. Esto no excluye la necesidad de que, a partir de las ideas que pueda aportar la selección de documentos que hemos realizado, cada profesor añada los textos que le parezcan convenientes.

Los criterios seguidos en la selección de materiales han sido:

- proporcionar una muestra suficientemente representativa de las diversas manifestaciones orales del discurso informativo (exposiciones, instrucciones, información sobre acontecimentos, explicaciones).
- elegir textos (lúdicos o "reales") que permitan el trabajo sobre el uso (comprensión y expresión) del lenguaje *oral formal* y que recojan tanto variedades geográficas (hablantes de distinta procedencia), como sociales (distintos niveles culturales), individuales (edad, grado de conocimiento de la lengua...) o relacionadas con el tema (lenguajes especializados).
- elegir textos que respondan a distintas situaciones de comunicación -con grados de formalización diversos-, a distintos tipos de emisor y a distintas finalidades. Hemos pretendido que las situaciones de comunicación queden suficientemente diferenciadas. Los casos de ambigüedad han sido elegidos deliberadamente con objeto de permitir la profundización en los criterios de observación y discriminación.

En este curso conviene incidir en la diferencia entre lenguaje oral espontáneo, lenguaje oral formal y verbalización de textos escritos. En este último caso, la única diferencia entre lenguaje oral y escrito sería el medio de transmisión -canal-, ya que los rasgos constitutivos del texto son básicamente los del escrito.

A continuación incluimos un índice comentado de los documentos. A propósito de cada uno, describimos la situación de comunicación en que se han producido (de manera que sirva de información para el profesor, que podrá orientar con ella las hipótesis de los alumnos), y algunas pautas para el trabajo con el texto. Estas pautas no pretenden ser exhaustivas ni están pensadas para ser utilizadas en una sola secuencia. Sólo pretenden completar

---

[1]Agradecemos la colaboración prestada por los profesores Lola Abascal, Juan Miguel Beneyto y Filo Valero (profesores de centros de Reforma de Alicante y autores de la publicación *Hablar y escuchar. Una propuesta de aprendizaje*) tanto en la selección de los textos de la cinta como en la redacción de este documento.

las orientaciones que sobre el uso de los textos se dan en el material del profesor correspondiente al módulo "Trabajo con textos".

CARA A

Texto nº 1: *Teorema de Thales* (Les luthiers) (3'53").

Se trata de un tema cómico-musical del grupo argentino Les Luthiers. Está precedido de una presentación que parece orientarnos hacia una composición de música clásica por sus características prosódicas y el uso de terminología específica, aunque con algunas voces "discordantes". La expresión "demostrazione, ma non troppo" es un ejemplo del contraste irónico sobre el que va construyéndose el texto.

Después de la enunciación del teorema ("Si tres o más paralelas son cortadas por dos transversales, dos segmentos cualesquiera de una de éstas son proporcionales para los segmentos correspondientes de la otra") y la "hipótesis agitata" ("*a* paralela a *b*, *b* paralela a *c*...") se produce un cambio de la tercera a la primera persona ("la bisectriz yo trazaré y a cuatro planos intersectaré, una igualdad yo encontraré..."), con una sucesión de proposiciones entre las que se va debilitando progresivamente la coherencia semántica ("usaré la hipotenusa, ay no te compliques nadie la usa, trazaré pues un cateto, yo no me meto, yo no me meto") serie que termina con la enumeración de términos geométricos ("triángulo, tetrágono, pentágono...son todos polígonos; seno, coseno, tangente y secante y la cosecante y la cotangente") el nombre del ilustre científico ("Tales, Tales de Mileto...") y la apostilla final: "que es lo que queríamos demostrar", ya en abierta parodia del razonamiento que guía, por ejemplo, las explicaciones de muchos estudiantes cuando se enfrentan a definiciones o razonamientos que no dominan (bien por falta de preparación o de madurez para asimilarlos).

Puntos de interés

- Caracterización de la situación de comunicación para acercarnos al uso literario del lenguaje en oposición a su utilización para la comunicación práctica. Para esta caracterización conviene:
  . determinar la finalidad de la comunicación;
  . observar la autonomía del mensaje en relación con el contexto concreto en que fue producido (como demostración matemática);
  . observar el juego del emisor con el texto original que sirve de base a la canción y a la parodia.

- Comprobación del grado de correspondencia del texto con el enunciado del principio matemático (contraste con el original, búsqueda de fuentes de información -Unidad 1).

- Comentario de aspectos relacionados con la elaboración del mensaje en relación con la finalidad que se persigue:
  . efecto que produce la enunciación cantada de un mensaje cuyo referente corresponde al saber científico,
  . estructura del texto,
  . utilización de recursos expresivos, etc.
  . uso de fórmulas, esquemas, símbolos, etc. como lenguajes formalizados propios del discurso científico en relación con la función referencial que lo caracteriza.

Texto nº 2: *Las Repúblicas Bálticas. Lituania.* (2'04").

Recoge esta grabación un fragmento (la introducción y el inicio del desarrollo) de la exposición oral en la que un alumno pretende informar a sus compañeros sobre unos hechos de actualidad internacional: el reciente proceso de autodeterminación de las repúblicas Soviéticas Bálticas y las consecuencias que ello está teniendo en el interior de estas nacionalidades.

El hecho de que se trate de un tema de actualidad hace que actúen determinadas presuposiciones entre los hablantes. (La expresión "Voy a hablaros de las Repúblicas Bálticas", por ejemplo, que implicaría una descripción general de estos países, significa aquí: "Voy a hablaros de la situación política en las Repúblicas Bálticas").

Se trata de una situación de comunicación en el contexto enseñanza-aprendizaje en el aula (en tercer curso de Bachillerato Experimental, con alumnos de alrededor de diecisiete años), un ejercicio escolar (exposición elaborada a partir de diversas fuentes de documentación escritas) cuya finalidad es aprender a exponer.

Puntos de interés

- En relación con la situación de comunicación el fragmento nos permite comentar la oportunidad en la elección del tema y la relación que se establece con el auditorio ("... hablaros, ... situaros, ... una de las fuentes nos dice").

Con respecto al tipo de discurso habrá que observar:

- Las razones por las que constituye una introducción y la naturaleza de las informaciones que en ella incluye el ponente.
- La presencia de terminología específica (el tema de referencia sería: "relaciones de política internacional").

- La inclusión de referencias temporales precisas y datos concretos.
- El acusado interés del emisor por dejar claro el sentido de los conceptos que intuye menos familiares para el auditorio.
- Posibles actividades:
  . establecer el esquema del texto,
  . imaginar los apartados del texto completo, a partir del fragmento que comienza "Empezaré por situaros en Lituania, os hablaré también de Estonia y Letonia...".
  . esquematizar con índices gráficos (II.2).

Texto nº 3: *Los niños del saco*. (6'21").

Como el texto anterior, es éste un fragmento de una exposición realizada en el aula por una alumna de primer curso del 2º ciclo de la Reforma de Enseñanzas Medias, en el curso 89-90. La información había sido extraída de un reportaje del periódico *El País* y la alumna disponía de algunas notas escritas que, en general, no fueron consultadas durante la intervención.

El texto creó desde el primer momento expectación e interés en los oyentes; al principio porque, sin que se entienda muy bien de qué se va a hablar, se anuncia como "una vieja costumbre horrible"; luego porque, además de tratar un asunto bastante sorprendente: "hay millones de niños metidos en los sacos". Es de destacar la expresividad de la persona que hace la exposición.

Siguiendo el mismo orden que tenían los datos en la fuente escrita consultada, se habla primero de las causas por las que se produce este hecho, después se describen las funciones de los sacos, cómo es la vida de los niños y las consecuencias de su prolongada permanencia en ellos; y, finalmente, se explica que, aunque la tradición cultural china y la opinión de muchos padres justifican esta situación, los investigadores la reprueban por ser nociva para el desarrollo de los niños.

Puntos de interés

- Partiendo de la observación de cómo se organizan los datos en la intervención, esta muestra puede servir para establecer nociones que son válidas para la comprensión de cualquier tipo de texto y que pueden ayudar a los alumnos a organizar sus propias producciones. Tal es el caso de conceptos como "causas" y "consecuencias" de un hecho, o, a otro nivel organizativo, la combinación de secuencias descriptivas y explicativas para dar cuenta de una realidad.

- También se podría establecer la distinción entre las opiniones que se recogen en el texto sobre el asunto que se está tratando (la opinión de los padres justificándolo o la de los

expertos rechazándolo) y, por otro lado, el punto de vista de la emisora sobre lo que está contando, que se evidencia aquí, entre otros rasgos, en el uso de adjetivos valorativos, "costumbre horrible", que se unen a veces a diminutivos también valorativos, "el pobre chiquillo solo", y en una entonación rica en matices.

- Otro aspecto que puede invitar a la reflexión es la relación que se establece entre la emisora y sus compañeros de clase a lo largo de la exposición. Estos participan de lo que se está contando con risas discretas, pequeños comentarios y gestos de sorpresa que, en ocasiones, crean problemas a la hablante, que tiene que hacer esfuerzos para no reírse, pero, que, al mismo tiempo, le ayudan a mantener un tono cercano y vivo que resulta eficaz para la comunicación.

- En otro orden de cosas, se podría ver el fallo que se produce al hacer las referencias geográficas, al no tener en cuenta el conocimiento del mundo que tienen los receptores; así, se cita el río Amarillo al principio, luego se dan los nombres de las provincias, pero es muy mediada la intervención cuando aparece China, referente necesario para ubicar adecuadamente los hechos.

- Trabajo sobre localización de conectores (II.3).

Texto nº 4: *Significado de la palabra "mà"*. (1'08").

La persona que hace esta exposición es de nuevo una alumna que cuenta algo a sus compañeros en el aula. Pero en esta ocasión la explicación, no estaba preparada como ejercicio, sino que surge espontáneamente para comunicar lo que la alumna ha averiguado respecto de una duda surgida en una clase anterior.

La alumna presenta la cuestión que va a comentar: ha encontrado el significado de la expresión "got de mà"; y, tras decir que "mà" es una palabra árabe, recurre a la historia para explicar por qué los niños pequeños de habla valenciana la usan en sustitución de "aigua".

Puntos de interés

- Estructura de la explicación.
- Situación comunicativa en la que se produce el texto.
- Tipo de lenguaje utilizado.

Texto nº 5: *Tipos de madre*. (3'46").

Fragmento procedente del programa de televisión "Punto y aparte", emitido el día 31-5-90 por la primera cadena, sobre el tema de la inseminación artificial. Se trata de un texto interactivo que se va construyendo a partir de las preguntas que el entrevistador realiza a una ginecóloga.

Al inicio, el entrevistador centra el tema ("Estamos hablando de los niños probeta") para pasar a pedir a la invitada que defina el concepto de madre, algo que parece muy evidente pero que ha cambiado con las nuevas posibilidades que ofrece la ciencia, que han venido a modificar la idea de madre única.

La ginecóloga, de una forma precisa y clara, sin utilizar muchos tecnicismos, diferencia los tres tipos de madre reconocidos en la legislación actual: la genética, la biológica y la social; aclarando finalmente que sólo puede haber dos tipos de padre: el genético y el social.

En una nueva intervención, el moderador pide a la especialista que dé más detalles preguntándole sobre un caso concreto. Esta segunda intervención de la doctora es diferente, es más desorganizada, realiza valoraciones personales "los jueces, como son más legalistas" y aporta diferentes versiones de un mismo caso (algunas feministas creen que es"una nueva forma de prostitución", otras personas lo consideran "un acto de amor").

Como la entrevistada comenta un caso diferente al demandado por el presentador, éste interviene de nuevo para insistir en que explique "el caso australiano", anteriormente mencionado por él.

Puntos de interés

- Se trata, en el caso de la primera intervención, de un discurso informativo de carácter objetivo, pero más tarde pasa a ser un discurso argumentativo y valorativo; se presta a trabajarlo en clase desde el punto de vista de su comprensión, organización y esquematización.
- Al ser un texto claramente interactivo, con los papeles de los interlocutores bien definidos, permite plantear algunas cuestiones relacionadas con los elementos de la situación de comunicación y su influencia en la configuración del texto.
- Dado lo polémico del tema, se puede utilizar el texto para plantear un debate; los alumnos pueden aportar sus propias opiniones sobre los dos casos expuestos, contrastarlas con las de sus compañeros o aportar nuevos datos.
- Posible actividad: utilizar índices gráficos para esquematizar el texto (II.2).

Texto nº 6: *El trabajo de "Au-pair"*. (2'43").

Fragmento de un programa de divulgación sobre temas de interés para jóvenes, grabado de una emisora radiofónica municipal (Radio Petrel, 5 de julio de 1990).

En la grabación se explica en qué consiste esta modalidad de "estancia-trabajo" en un país extranjero: obligaciones, condiciones para solicitarlo, duración, épocas más propicias y puntos de información para conocer más detalles.

Puntos de interés

- En cuanto a la comprensión del texto se puede comprobar si todos los alumnos son capaces de responder a preguntas sobre aspectos relacionados con el tema que aparecen en el texto (obligaciones y derechos de un "au-pair", organismos internacionales que regulan este tipo de trabajo, condiciones para solicitarlo, lugar adonde dirigirse para obtener más información...) y evaluar si la exposición de la locutora ha recogido todos los datos necesarios o si ha incluido informaciones superfluas.

- A partir de rasgos como la edad de la locutora, el acompañamiento musical, el tuteo... será fácil caracterizar el tipo de destinatario al que va dirigido.

- En el texto se nos intenta explicar un tema de interés, pero no tiene como base una noticia, se trata de una situación de divulgación general. Es interesante comprobar cómo afecta esta circunstancia al nivel de lenguaje, a la estructura y a la emisión misma (la discusión puede llevarnos a mencionar la utilidad del nivel estándar en una comunidad lingüística).

- Sería interesante comparar este mensaje con el correspondiente texto jurídico emanado de la administración del estado por medio del cual se ha regulado este tema (en la grabación se cita el BOE concreto), con la finalidad de propiciar un acercamiento al lenguaje jurídico-administrativo (nivel culto, terminología específica, fórmulas fijas, sintaxis y recursos arcaizantes...). Se puede discutir sobre la accesibilidad de la población general a este tipo de discurso y sobre su "lector ideal" (¿para quién se escriben las leyes y documentos oficiales?).

Texto nº 7: *Informe de los resultados del curso en un centro de F. P.*(3'05").

Informe de los resultados del curso 89-90 realizado por el Jefe de Estudios ante el Claustro de Profesores en junio de 1990. El fragmento se centra en los resultados académicos del alumnado en las distintas materias y ramas profesionales.

Puntos de interés

- Estructuración del texto: en la parte introductoria el emisor presenta el tema, expone el esquema que va a seguir y enumera los aspectos sobre los que informa la estadística presentada.

- Presencia del emisor en el texto: el hablante adopta un tono impersonal, distanciado (como se refleja en el uso de formas gramaticales impersonales ("parece ser que", "se ha apreciado",...), pero esto no impide que haga apreciaciones personales mediante el uso de algún adjetivo valorativo.

Es de destacar el tono monótono de la voz y el ritmo lento que acentúa aún más el intento de alejamiento del emisor respecto del mensaje que está transmitiendo.

- Es interesante observar en el texto la organización de un discurso elaborado ante un auditorio del mismo campo profesional que el emisor, y, en relación con esto, la utilización de un vocabulario especializado.

- Otro aspecto que observar dado el carácter expositivo del texto es el uso de los conectores lógicos.

- Posible actividad: imaginar el esquema del texto completo.

Texto nº 8: *Intoxicaciones alimentarias*. (1'31").

El texto está tomado de un reportaje informativo emitido por TV1 el 17 de junio de 1990. La locutora va leyendo su texto con las pausas debidas para un cómodo seguimiento y en correspondencia con imágenes de escaparates e interiores de tiendas de alimentación y supermercados, barras de bar, restaurantes, paseos de playas muy transitados y personas manipulando alimentos.

Puntos de interés

- El análisis y comentario de este texto deberá centrarse en las características del registro y género de comunicación de que se trata, con independencia de su realización oral, pues nos encontramos con la verbalización de un texto escrito.

- Se trata de un tema especializado, pero no se utiliza un vocabulario demasiado "técnico" dado el carácter divulgativo del texto, elaborado para una audiencia masiva, no para especialistas sobre el tema.

- La comprensión del texto ha de completarse con la realización del esquema, la búsqueda del título más adecuado y la concreción de la finalidad que se persigue (explicar, convencer, dar instrucciones, prevenir...). Con relación a esto, es interesante localizar las secuencias claramente prescriptivas y observar los procedimientos lingüísticos mediante los que se expresan las instrucciones (perífrasis verbales de obligación en 3ª persona).

- También podemos comentar el uso del léxico en relación con la situación de comunicación; conviene, en particular:
  . Diferenciar los términos técnicos, los de uso general y los propios del nivel coloquial.
  . Comprobar de la adecuación del registro para la divulgación en un medio de comunicación.
  . Hacer referencia a la incorporación de voces de terminología científica al nivel estándar.
  . Discutir sobre la función que cumple la inclusión de estas expresiones coloquiales en el texto. (Recordemos que es un texto escrito pero que se ha preparado para ser leído).

- Como actividad complementaria se podría determinar con qué imágenes se podría ilustrar el texto oral en cada momento (referente concreto que se mostraría y tipo de plano cinematográfico).

- También se puede plantear una discusión en torno a la época y el momento del día más adecuado para su emisión.

Texto nº 9: *Situación del turismo en la Comunidad Valenciana.* (2'56").

Texto tomado de un programa radiofónico (Ràdio 4; 7-VI-90) en el que el Conseller de Industria, Comercio y Turismo de la Comunidad Valenciana responde a la solicitud de un entrevistador para que enumere "tres o cuatro cosas que funcionen bien, realmente bien, en el turismo de la Comunidad Valenciana, y tres o cuatro que funcionen mal". En la respuesta aparecen primero los aspectos negativos: ruidos, contaminación visual y problemas de limpieza; y después lo positivo: veinticinco años de tradición turística han dado algunos buenos restaurantes y muchos hoteles con buena relación precio/ calidad.

Puntos de interés

- El Conseller utiliza en su respuesta estrategias comunes a este tipo de discursos. En primer lugar, es preferible hablar primero de lo negativo, porque cerrar una intervención con "lo bueno" produce efectos positivos en el oyente. Pero más interesante es la forma en que se habla (no se habla) de lo que está mal. Se empieza mencionando el "escaso interés", incluso el "desinterés" de muchos por los ruidos, buscando fórmulas para no decir abiertamente que hay exceso de ruidos. Pero, aunque no se señala explícitamente el mal, se matiza en seguida que "en general muchos ciudadanos son responsables", por si sus palabras pudieran considerarse duras u ofensivas. A partir de ahí se da un paso más en la ambigüedad del lenguaje, porque ya no hay ni sombra de declaración de que algo está mal, y la respuesta se convierte en recomendaciones que en general suenan a que es posible mejorar algunas cosas ("es importante que se elimine la contaminación visual", "es necesario que haya una atención constante a la limpieza"). La valoración que puedan hacer los receptores ejerce una influencia decisiva en la configuración de los textos emitidos por responsables políticos, y en este caso, no se puede decir a unos potenciales electores que son ruidosos y sucios.

- Otro aspecto de interés en el texto es el análisis de la posición que el emisor adopta respecto a las responsabilidades en los problemas que está tratando. En ningún momento menciona lo que la Conselleria podría hacer, aunque sí insta a los ayuntamientos a que sancionen y dice lo que "requiere atención municipal y ciudadana". De esta forma asume el emisor su autoridad de técnico sin entrar en sus responsabilidades como político. En este sentido también se puede observar que la pregunta del periodista permite esta respuesta, en cuanto que se interesa más por los problemas que por las causas y las competencias de los distintos organismos, frente a otro tipo de intervenciones públicas en las que un Conseller se ve impelido a defender las líneas de actuación de la institución que representa.

Texto nº 10: *El problema del asilo a los refugiados*.(1'47").

Este texto es un fragmento de la intervención de un miembro de la Comisión Española de Asistencia al Refugiado en un coloquio radiofónico (RNE-Radio 1; 27-V-90) en el que también participaban un representante de la ONU y una representante de la Comisión Interministerial de Refugio y Asilo, a cuyas palabras se alude en la intervención ("los 14 millones que hace poco nos recordaba Mª Jesús").

Puntos de interés

- La forma en que se aborda el tema es característica de la primera parte de un coloquio, momento en que los invitados manifiestan su punto de vista general sobre lo que van a tratar. Por eso el emisor primero "enmarca el problema" (o los dos problemas: refugiados políticos y emigrantes económicos) para pasar luego a exponer su opinión: ("yo creo que...") de acuerdo con los datos, Europa está aún lejos del límite de acogida, por lo que debe seguir admitiendo a los que llegan, además de promover ayudas e inversiones para el desarrollo de los pueblos del Tercer Mundo.

- Es esta una exposición marcadamente subjetiva, puesto que no se seleccionan los datos con ánimo de trasmitir una visión panorámica del tema, sino para avalar el punto de vista del emisor. Esta subjetividad se manifiesta también en el uso de expresiones claramente valorativas ("cifra insignificante", "esto no es nada"), y en el énfasis con que se pronuncian determinadas palabras (así, cuando se menciona el "umbral de la intolerancia" percibimos claramente un tono de desaprobación en el que habla).

- El mencionado carácter expositivo-argumentativo del texto -que, además, debe ser necesariamente breve, ya que en estos encuentros los tiempos están siempre controlados- es seguramente el responsable de la complicación sintáctica del fragmento, en el que se abren numerosos paréntesis y subordinaciones para incluir información que aclare o demuestre lo que se está afirmando.

- Por otra parte, el texto incluye términos tales como "las relaciones Norte-Sur" o "la confrontación Este-Oeste", cuyo significado es interesante que los alumnos lleguen a explicitar, dada la frecuente aparición de estos sintagmas en el lenguaje político y periodístico del momento.

- El texto ofrece también la posibilidad de una reflexión sobre el uso de la metáfora en el lenguaje no literario (unas relaciones "emergen" y otras "se eclipsan").

CARA B

Texto nº 11: *Ejercicios para mantenerse en forma.* (1'41").

Este fragmento está tomado de una cinta magnetofónica que se regalaba en los supermercados "Mercadona" al comprar productos "Santé". Ambas casas comerciales hacen publicidad conjunta invitando a realizar una tabla de gimnasia, después de

dar unos consejos previos, para que sus consumidores se encuentren saludables. Recogemos en esta grabación la presentación (en donde las empresas anunciantes declaran su interés de "siempre" por ayudar a una "sana y equilibrada alimentación" y su voluntad de "ahora" de contribuir a que sus clientes "se mantengan en forma"), los consejos previos y la descripción de un ejercicio.

Nos encontramos aquí con un ejemplo de cómo, desde que la divulgación científica ha incrementado el interés de los ciudadanos por mejorar su salud, el prestigio de "lo sano" ha invadido apresuradamente el campo de la publicidad.

Puntos de interés

- Entre otros aspectos del fragmento que pueden dar lugar a observaciones están:
  . la división del texto en tres partes claramente diferenciadas (presentación, consejos, ejercicio);
  . las formas verbales que aparecen en los consejos (imperativos, perífrasis de obligación);
  . la mención de las causas que justifican los consejos, haciéndolos menos agresivos que las órdenes ("Haz siempre los ejercicios con zapatillas de deporte, para proteger los pies y evitar resbalones","La respiración es muy importante. Contrólala en todo momento"), o
  . la adaptación de la cadena fónica al referente y a la situación, que da lugar, por ejemplo, a pronunciaciones enfáticas y alargadas como las de "inspira" y "expira".

- Ofrece especial interés el análisis de los desajustes en el uso de deícticos que señalan a los participantes en la comunicación, desajustes que quizá sean debidos a que el soporte de este material publicitario no es el habitual, lo que implica no saber exactamente quién va a recibir el mensaje ni en qué condiciones se va a recibir.

- La hablante utiliza en ocasiones la tercera persona, manteniéndose a sí misma fuera del texto ("en el ánimo de Mercadona y Santé está siempre..."), pero alterna este uso con el de la primera persona del plural ("nuestros clientes", "queremos", "le desarrollamos"), que lleva al oyente a considerarla representante de esas empresas, cosa que no es habitual en la publicidad, que suele recurrir a la ficcionalización.

- Las alusiones al receptor, más complicadas que las referencias al emisor, resultan caóticas en el texto:
  . Si nos centramos en la presentación, el "le" de "ayudarle" y el de "le desarrollamos" deberían ser plurales, ya que parecen referirse a los clientes (en medio de estas dos expresiones hay un "se mantengan" que sí concuerda con ese referente). Como en general ocurre con los "errores" o "faltas", estos deslices no son gratuitos y aquí podrían interpretarse como consecuencia de un cono-

cimiento deficiente -por parte de la persona que realiza la grabación de un texto escrito previo o de la que lo redacta- de las condiciones en que sus palabras serán recibidas; así, la voz se dirige a todos los clientes, pero, inconscientemente, funciona la intuición de que el mensaje será recibido individualmente, en espacios y tiempos distintos, y esto produce la representación mental de un receptor único ("queremos ayudarle").

. Al margen de la validez de esta explicación sobre las causas de una falta de concordancia sintáctica, la manera en que a continuación se señala al receptor sorprende como una quiebra en la coherencia pragmática del texto, puesto que, recogiendo un lema de amplia tradición en el terreno deportivo, se pasa del "usted" al tuteo ("Mercadona y Santé cuentan contigo"), que ya no se abandona y que ofrece marcas abundantes en el resto del texto.

. A las cuestiones anteriores hay que añadir la observación de que esos clientes (singulares o plurales, con los que se mantiene una relación formal o familiar) son en principio asexuados y están aludidos con un masculino genérico ("nuestros clientes"), pero acaban perteneciendo al sexo femenino cuando empieza la gimnasia ("preparada", "¿lista?"). Obviamente, esta incoherencia en el referente evidencia una ideología y un estado de cosas sobre los que seguramente no reflexionarán las potenciales "clientas" de Mercadona y Santé, acostumbradas a una sociedad que considera lo más natural no sólo que ellas hagan la compra, sino también que, después de descargar en casa los saludables productos, se conviertan en joviales gimnastas para cumplir otra exigencia social: "mantenerse en forma".

Texto nº 12: *Una leyenda de los Masai*. (3'56").

Texto procedente de un programa de radio emitido por Radio Nacional. Consta de dos partes bien diferenciadas. En la primera, una voz en kimasai, lengua de los Masai, narra una leyenda acompañada de música de fondo, al tiempo que otra voz, con un tono muy sugerente, va traduciendo a intervalos la narración. La segunda parte consiste en el comentario de un locutor radiofónico que, de forma desorganizada, habla del narrador masai, aporta información sobre su lengua y parafrasea la leyenda ya contada.

En la parte narrativa se entremezclan la historia del pueblo Masai y la explicación en forma de mito de las dos estaciones del año existentes en el hábitat de este pueblo (la estación seca y la de las lluvias). Las palabras del narrador masai se van interrumpiendo para dar paso a la versión caste-

llana. Cada uno de los fragmentos en que interviene el narrador masai parece desconectado de los anteriores, por lo que puede resultar algo difícil seguir el hilo de la historia.

Puntos de interés

- A propósito de la aparente "incoherencia" de los fragmentos en que interviene el narrador masai conviene recordar que, aparte de posibles problemas debidos a la traducción, nos encontramos ante un discurso perteneciente a una cultura muy alejada de la nuestra, y esta distancia se manifiesta también en las convenciones sobre lo que se considera un texto "coherente".

- La segunda parte corresponde al comienzo del reportaje sobre los masai. Parece que el locutor va construyendo sobre la marcha el discurso, ya que éste resulta demasiado desestructurado y repetitivo. La falta de datos precisos parece revelar que el emisor no tiene pretensiones científicas ni pretende realizar un reportaje formal.

- Se trata de un texto rico en posibilidades de análisis sobre aspectos lingüísticos (como anacolutos, perífrasis, palabras de relleno...); a pesar de posibles "errores de construcción", resulta un texto de gran eficacia comunicativa.

- También se puede comentar la función del mito como explicación de una realidad que no se entiende. Se puede comparar con otros mitos más cercanos a nuestra cultura, como el mito de Perséfone por ejemplo, que también explica las estaciones del año.

Texto nº 13: *Consejos para padres* (Les luthiers).(3').

Grabación en directo de la actuación de uno de los componentes del grupo Les Luthiers en la que expone, en forma de chiste y mediante un monólogo sin acompañamiento musical , las normas que han de tener en cuenta los padres para responder a las preguntas que sobre "temas delicados" les plantean sus hijos.

Se trata de una parodia de las actitudes de los padres "conscientes y modernos" que, por una parte, intentan poner en práctica el tipo de relación entre padres e hijos que actualmente se entiende como progresista en la clase media y alta de nuestra sociedad -en oposición a la relación padres-hijos tradicional basada en el principio de autoridad- y por otra, sucumben ante la cotidiana realidad de tener que compaginar intereses demasiadas veces discordantes, encorsetados por los tradicionales hábitos en los que ellos mismos crecieron.

Puntos de interés

- El fondo de risas, que no siempre coinciden con el final del chiste, nos hace pensar en un acertado uso del código gestual.

- El texto se estructura en tres secuencias en las que se repite el mismo esquema:
  a) Norma de conducta.
  b) Situación práctica que lo ejemplifica: el hablante dramatiza las palabras del padre/madre "modelo" y añade un comentario como narrador. El cierre de esta situación es escandalosamente incoherente con la norma en la que se ha venido insistiendo.

- Incide directamente en la comicidad la exageración que se centra sobre todo en los rasgos prosódicos y seguramente en los gestos.

Texto nº 14: *Malditos refranes* (Gabinete Caligari). (3'08").

Canción del grupo Gabinete Caligari dedicada a los refranes o lexías complejas de origen popular que representan un determinado punto de vista sobre las condiciones, personalidad, creencias, aptitudes, comportamientos o relaciones de los individuos de una comunidad, o una interpretación de los fenómenos y procesos naturales del entorno de dicha comunidad. Generalmente, tienen un significado simbólico, aparecen presentados sin marcas del enunciador y utilizan algún recurso poético que facilita su elocución y retención.

Para muchas personas la vigencia de gran parte del refranero en los contextos de relación cotidiana constituye una prueba indiscutible de que el mensaje que comunican es acertado y aceptado por la mayoría. Para otros, dado que su uso se ha reducido a unos pocos refranes utilizados para "etiquetar" y "pre-juzgar" ciertos comportamientos, se trata de un recurso peligrosamente simplista en cuanto a su significado (no hay que argumentar ni matizar lo que ya se sabe que es así), facilón y empobrecedor de la expresión (por el hecho de recurrir a una estructura ya acuñada).

El cantante nos cuenta en primera persona sus experiencias pasadas, pero en lugar de concretarlas, alude indirectamente a ellas parafraseando refranes. Concluye con una sugerencia ("Acude al refranero / si quieres encontrar / antídoto o veneno / para tu voluntad") y un último refrán que parece apostillar el sentido irónico del consejo anterior.

Puntos de interés

- Una vez familiarizados con el mensaje (los alumnos pueden participar sacando, parcial o totalmente, la letra a partir de varias audiciones) se pueden comentar cuestiones propias de la expresión poética: medida, ritmo, rima, estrofa, verso, estribillo... propios también del enunciado de los refranes.

- Como trabajo complementario, se puede introducir un acercamiento más detallado a esta forma de expresión popular:

. Podemos relacionar los refranes a los que se alude, con su forma tradicional, añadir otros que los alumnos puedan aportar, ampliar el inventario con aportaciones de los numerosos repertorios que ya existen y proceder a su clasificación según los criterios que previamente se establezcan. Proponemos a modo de ejemplo la que el profesor Germán Díez Barrio hace en su obra *Los refranes en la sabiduría popular* (Valladolid, Castilla Ediciones, 1990, 3ª ed.), basada en los siguientes temas:

* Religión (y supersticiones)
* Profesiones y oficios
* Costumbres y fiestas
* Muerte
* Trabajos agrícolas y meteorología
* Antropónimos
* Topónimos.

. Comentar la forma en que se enuncian los refranes (estructura sintáctica, recursos expresivos...) en relación con su transmisión oral y modo de significar (apariencia de juicio objetivo).

. Elaborar una definición de "refrán". Comparar los resultados con las muestras que seguidamente ofrecemos (¿para quién están escritas? ¿por qué no son de fácil comprensión?). Añadir y evaluar las que aparecen en diccionarios generales y escolares.

* "Es el dicho agudo y sentencioso que viene de unos y de otros y sirve para moralizar lo que se dice o escribe." (Real Academia Española, *Diccionario de Autoridades*).

* "Es un dicho popular, sentencioso y breve, de verdad comprobada, generalmente simbólico, que contiene una regla de conducta u otra cualquier enseñanza". (Fco. Rodríguez Marín (1885-1926), *De los refranes en general y en particular de los españoles*, Discurso de recepción en la Academia de las Buenas Letras de Sevilla, 8-XII-1895).

* "Es una frase completa e independiente que en sentido directo o alegórico y por lo general en forma sentenciosa y elíptica expresa un mandamiento-hecho, experiencia, enseñanza, admonición a manera de juicio, en el que se relacionan por lo menos dos ideas".
(J. Casares, *Diccionario ideológico de la lengua española*).

* "Manifestaciones folklóricas del discurso repetido incorporadas a la competencia de los hablantes que forman una misma comunidad idiomática".
(F. Lázaro Carreter, "El mensaje literal" en *Estudios lingüísticos*, Barcelona, Crítica, 1980).

* "Cualquier sentencia popular repetida tradicionalmente con forma invariable. Particularmente las que son en verso o al menos con cierto ritmo, consonancia o asonancia, que las hace fáciles de retener y les da sentido figurado".
(M.Moliner, *Diccionario del uso del español*, Madrid, Gredos).

Texto nº 15: *De pingüi por el Tiberiades*. (4'51").

Grabación de un reportaje emitido por Radio Nacional en la que se incluye:
- la presentación del locutor en la que introduce el tema: el lenguaje jergal de los jóvenes madrileños de ambiente marginal;
- la intervención del responsable de la imprenta del correccional de Carabanchel para explicar la actitud de los chicos que colaboran con él y comentar las especiales características del habla jergal de los jóvenes ("Hasta el tono de voz es lo que ha cambiado" llega a decir). Se trata de un trabajador adulto, ex-presidiario, que se expresa en un cuidado lenguaje estándar;
- un fragmento de la versión "cheli" de una lectura bíblica dramatizada por unos reclusos durante la misa, en un contexto atípico y con una finalidad bien distinta de la habitual para este registro de lengua tan particular.

Puntos de interés

- La alternancia de diferentes emisores nos ha de permitir deducir y contrastar algunos rasgos de su personalidad (edad, nivel cultural, profesión...) basándonos en la forma de expresarse.

- Podemos reflexionar sobre el uso de las jergas por parte de los grupos marginales (funcionalidad, contextos en que se utilizan, plano de la lengua en que se produce principalmente la

modificación...) y ponerlo en relación con la utilización de voces jergales por parte de otros grupos sociales (diferenciados por edad o profesión).

- No será difícil rebasar el campo del lenguaje verbal para identificar el uso de signos de otros sistemas de comunicación con esa misma finalidad (formas de vestir, gestos, posturas, comportamientos generales, etc.), indicadores de grupo social en la medida en que se haya alcanzado un cierto grado de conciencia de grupo.

- La comparación de la versión "cheli" con la lectura bíblica original, e incluso con otras versiones en otros registros que se pudieran realizar (imitando un estilo amanerado y afectadamente cultista, por ejemplo) puede dar pie a reflexionar sobre las exigencias de la coherencia pragmática o adecuación del texto a la situación comunicativa.

Texto nº 16: *El lema Calvo, claro.*(1'46").

Grabación de una charla-coloquio en torno al proceso de creación del eslógan publicitario "Calvo, claro", en el programa "La bisagra", de Radio Nacional.

A la pregunta del locutor sigue una intervención monologada del invitado -un publicista- en la que explica cómo y por qué se eligió el término "claro" para asociarlo a la marca comercial en cuestión y subraya la importancia de haber mantenido durante once años el esquema básico del mensaje publicitario, tanto en la parte verbal como en la icónica, para conseguir situar a la marca "Calvo" en el primer lugar del mercado español, en su ramo. Por último, se comenta la circunstancia añadida de la incorporación del eslógan al lenguaje coloquial, incorporación que garantiza una propaganda continuada sin coste para la empresa.

No todos los anuncios publicitarios consiguen encumbrar el producto que promocionan, y sólo en contadas ocasiones logran el ideal propagandístico: identificar el producto con la marca de manera que ésta se incorpore al vocabulario del lenguaje común. El mismo especialista menciona un ejemplo ("el que sabe, saba") y alude a otros productos (se está refiriendo a términos como: FLEX, DANONE, CASERA, MARTINI...).

Puntos de interés

- Podemos evaluar primero la explicación del publicista en relación a la pregunta que se le hace teniendo en cuenta la situación de comunicación, en la que hay un doble receptor (el entrevistador y los oyentes) al que debe adecuar su discurso.

- Para estudiar el proceso de elaboración del mensaje publicitario podemos presentar una videograbación de un anuncio de atún "Calvo" y analizarlo con detalle:

. Se observará la reiteración que se produce en el mensaje verbal con la continua repetición del eslógan durante la explicación de cualidades, procedencia, etc. del producto, con las diferentes posibilidades que la polisemia de los términos "claro" y "calvo" ofrecen ("calvo" alterna dos significados y "claro", tres: 'variedad de atún', 'cualidad de claro' y 'obvio, indiscutible'). En lo relativo a la imagen se puede observar el efecto de la presencia de dos actores muy famosos, las imágenes del producto alimenticio en exquisitas presentaciones, y de las imágenes de peces, mar, barcos, luz, sol, etc.

. Es interesante comprobar hacia qué ideas o sensaciones apunta el significado sugerido (ideas de optimismo, salud, satisfacción, seguridad -garantía de calidad-, familiaridad...).

. Si lo comparamos con los anuncios del mismo producto que realizan otras marcas podremos valorar cómo han trabajado las agencias publicitarias los diversos aspectos del anuncio:

— el aspecto lingüístico: texto (exposición, narración, diálogo...) y eslógan.
— el aspecto icónico: personas (cualidades, aspecto, vestuario, actitud, acciones que realizan), objetos y escenarios (interiores/ exteriores).
— la banda sonora: Música y otros efectos.
— la correspondencia entre los distintos códigos.
— los significados sugeridos o connotaciones.

Texto nº 17: *El vuelo en ala delta.* (6'10").

El texto consta de varios fragmentos procedentes de una entrevista radiofónica a un especialista de ala delta, grabada del programa "La calle del mundo" (cadena RATO, 17-VII-90).

Se trata de un programa de carácter divulgativo que pretende informar sobre el deporte del vuelo con ala-delta y a la vez incitar al oyente a su práctica. El programa adopta la forma de entrevista a un exprerimentado practicante de este deporte.

Puntos de interés

- El entrevistador, con un tono familiar y distendido, se pone en lugar del oyente; así, realiza las preguntas que haría un interesado en la práctica del vuelo con ala-delta: cómo ini-

ciarse, coste, riesgos, funcionamiento del aparato...Utiliza expresiones coloquiales ("pa' qué puñetas", "un cafecito", "me hice un lío"). Para preguntar sobre la manera en que el aparato se mantiene suspendido en el aire lo hace a través de una analogía: ("...un sobrinillo mío me preguntaba: —Tito, si yo pongo una peseta en el agua ¿por qué se hunde, y un barco, que pesa más, no?").

- En el entrevistado percibimos un intento de utilizar un lenguaje más cuidado aunque está en su ánimo no utilizar demasiados tecnicismos. En su última intervención es interesante destacar la explicación tan clara que realiza sobre el "efecto Venturi", explicación de la que se podría hacer un esquema.

- Como posible actividad a partir del texto, se podría pedir a los alumnos que elaboraran un guión para una entrevista a un especialista de cualquier tema (y, de ser posible, que realizaran la entrevista),. Se trataría de ver si las preguntas resultan adecuadas según el tema, el entrevistado y la audiencia.

- Posibles actividades:
  . Esquema de los puntos que se tratan (Unidad II, secuencia 2).
  . Reformular o reponer preguntas.
  . Imaginar otras posibles preguntas sobre el tema.
  . Utilizar el documento como fuente para exposiciones sobre el tema.

Texto nº 18: *Consejos de la Dirección General. de Consumo.* (1'07").

Se trata de tres mensajes emitidos por radio en los que la Dirección General de Consumo de la Generalitat Valenciana da una serie de consejos al ciudadano a la hora de hacer sus compras navideñas: que compre antes para evitar aglomeraciones y subidas de precio, que no se deje engañar en las rebajas y que elija el juguete más apropiado para sus hijos.

Puntos de interés

- Se utilizan formas verbales propias de los textos de instrucciones -como el imperativo-, pero no se trata de una orden directa o una prohibición, sino de un consejo que el ciudadano puede seguir o no. Obsérvese cómo, para que la sugerencia parezca más fundamentada se expone siempre la causa que la motiva ("fíjese en las rebajas porque no todo son rebajas", "si compra antes es más cómodo y más barato").

- Cabe destacar el uso de la forma de cortesía de segunda persona singular: la *Conselleria* se dirige aquí al ciudadano adulto, con poder adquisitivo y lo trata con el obligado respeto. Unidad I.

- La estructura seguida en la configuración de los tres textos es similar y permite un trabajo de aproximación a la estructura de un texto argumentativo. Unidad VI.

Texto nº 19: *La sinagoga de Moscú*. (2'10").

Texto procedente de un reportaje televisivo (emitido en el programa "Tiempo para creer") en el que se explica el desarrollo experimentado por la comunidad hebrea en la U.R.S.S., sobre todo en lo que respecta a la práctica de su religión, debido a las transformaciones de la vida de este país en los últimos años.

Puntos de interés

- Durante toda la emisión oímos dos voces, una de fondo que en ruso va dando datos sobre los hebreos en la Unión Soviética: vida religiosa, publicaciones, creación de escuelas rabínicas, apoyo del gobierno actual al desarrollo de esta comunidad y expansión. Otra voz va traduciendo con el tono neutro e impersonal propio de los documentales. Al contrario que en el reportaje sobre los Masai (texto 12) es de suponer que esta traducción es totalmente rigurosa, así nos lo da a entender el tono elegido, la claridad en la pronunciación, la utilización de un léxico culto y su trabada estructura (por esto mismo deducimos que no se puede tratar de una traducción simultánea sino de una cuidadosamente preparada).

- El hablante es un miembro de la comunidad religiosa que habla en nombre del colectivo, de ahí que utilice la primera persona del plural. Encontramos en su alocución una progresiva introducción de elementos valorativos y subjetivos. Comienza a hablar en tono expositivo para informar de los datos que hemos indicado anteriormente, pero a medida que avanza se va implicando cada vez más en el discurso: utiliza la primera persona, introduce valoraciones y termina con una expresión claramente emotiva ("No tenemos tiempo que perder"), que supone una llamada a sí mismo y al resto de la comunidad. Unidad I, secuencia III.

1.3 Módulo de actividades gramaticales

El módulo "Actividades gramaticales" contiene propuestas de reflexión sobre unidades lingüísticas y procedimientos discursivos en relación con las actividades de análisis y producción de textos que se proponen en el módulo central "Trabajo con textos".

La orientación que se pretende dar a la actividad gramatical en la etapa de Secundaria Obligatoria se explica detenidamente en el proyecto de materiales curriculares para el área de Lengua (Educación Secundaria Obligatoria). De esta exposición subrayamos aquí tres aspectos:

- Las actividades de análisis y producción de textos requieren el apoyo de un trabajo de reflexión sobre los mecanismos del sistema lingüístico y de la actividad discursiva.

- De acuerdo con un enfoque comunicativo del aprendizaje de la lengua, es necesario que se sitúe la reflexión lingüística en el ámbito de los factores contextuales del discurso y los procedimientos de cohesión del texto. Ello implica introducir nuevos contenidos gramaticales y abordar desde una perspectiva discursiva y textual hechos que tradicionalmente se han tratado en el marco de la oración.

- La actividad gramatical debe ser uno de los componentes de una estrategia didáctica global que tiene como objeto la competencia discursiva. Esta estrategia vincula especialmente la actividad gramatical con la autocorrección de textos y con el entrenamiento en el uso de determinadas unidades lingüísticas y mecanismos discursivos.

En el material sobre "Actividades gramaticales" destinado al profesor, éste encontrará una guía para el tratamiento del material propuesto para los alumnos en dicho módulo. Esta guía contiene, para cada unidad didáctica, dos puntos:

1. Presentación de la unidad en relación con el módulo central.

2. Orientaciones didácticas.

En el primero de estos dos puntos, se justifican los contenidos gramaticales seleccionados de acuerdo con las propuestas de análisis y producción de textos del módulo central "Trabajo con textos".

En el punto 2. se proporcionan orientaciones para el tratamiento de las actividades gramaticales. Estas orientaciones se refieren a aspectos como los siguientes:

- explicación de la propuesta de trabajo contenida en la actividad.

- advertencias sobre las dificultades que se le pueden presentar a los alumnos.
- conexiones con el módulo "Trabajo con textos" o con otras unidades del módulo "Actividades gramaticales".
- claves para la resolución de las actividades.

En este apartado, abriendo los comentarios a las actividades de cada epígrafe, se presentan los conceptos teóricos de los que parten estas actividades gramaticales y se proporcionan referencias bibliográficas sobre estos conceptos.

Las cuestiones gramaticales a las que está previsto conceder una importancia especial este curso son, en líneas generales:

A) Cuestiones relacionadas con la relación entre texto y contexto de situación

- Recursos gramaticales para poner de manifiesto la presencia o ausencia del emisor en el discurso informativo.
- Recursos gramaticales para aludir al receptor de distinta forma según la situación en la que se produzca el discurso informativo.

- Información nueva e información presupuesta.
- La modalización apreciativa y los adjetivos calificativas.

B) Cuestiones relacionadas con la organización del texto

- Recursos de sustitución léxica y pronominal.
- La progresión de la información.

C) Cuestiones relacionadas con la estructura de la oración

- Contraste entre construcciones predicativas y construcciones atributivas.
- Distinción entre oración simple y oración compuesta.
- La coordinación de oraciones. Tipos de oraciones coordinadas.
- Uso de los tiempos verbales.
- La subordinación relativa y sus tipos.

D) Cuestiones relacionadas con la estructura de la palabra

- Clases de palabras.
- Nombres comunes y nombres propios.
- Adjetivos calificativos.
- Nominalizaciones.
- Léxico abstracto.
- Campos léxicos y semánticos.

1.4 Otros módulos

1.4.1. Módulo de ortografía

En el proyecto de materiales curriculares para el área de lengua (Educación Secundaria Obligatoria) se explica el tratamiento que se propone para dicha etapa en el mencionado Proyecto. Subrayamos aquí algunas de las afirmaciones que se hacen en dicho documento:

- La ortografía es uno de los componentes del "saber escribir". Desde el punto de vista lingüístico no es el más importante, pero sí tiene una gran importancia desde una perspectiva sociolingüística: una "mala educación" ortográfica se interpreta como "mala educación" en general.

- En la ortografía hay que distinguir diversas parcelas que plantean modos de actuación pedagógica también diferenciados. Estas diversas parcelas son: la relación entre sistema fonológico y grafías, la unión y separación de palabras, el acento ortográfico y la puntuación. Hay en ellas algunos aspectos muy ligados a la reflexión gramatical: algunos signos de puntuación vinculados a la organización del texto y de la oración, el reconocimiento de los límites de la palabra y de los componentes de las locuciones, la ortografía de la flexión verbal...

- En la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, el tratamiento de la ortografía tiene más un carácter de reeducación que de aprendizaje inicial. Los objetivos básicos del aprendizaje ortográfico corresponden a la etapa de Educación Primaria. En Secundaria el alumnado manifiesta un nivel muy desigual de adquisición de destrezas ortográficas. Las estrategias didácticas es esta etapa han de tener en cuenta este diferente grado en el logro de los objetivos ortográficos fijados para la Educación Primaria.

Desde estos presupuestos, el planteamiento de reeducación ortográfica para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria puede seguir estas orientaciones:

- Se ayudará a los alumnos a descubrir la importancia que tiene el dominio de la ortografía como garantía para la comunicación escrita, tanto desde el punto de vista de la legibilidad del texto como por las consecuencias sociales que tienen las faltas de ortografía.

- Los alumnos partirán de un conocimiento de sus destrezas y errores, como medio de definir los propios objetivos en el trabajo ortográfico. Para ello será muy importante que, al principio de cada curso, con ocasión de las primeras actividades de producción de textos, el trabajo de ortografía se plantee como un trabajo de autodiagnóstico.

- Los alumnos partirán de un conocimiento de sus destrezas y errores, como medio de definir los propios objetivos en el trabajo ortográfico. Para ello será muy importante que, al principio de cada curso, con ocasión de las primeras actividades de producción de textos, el trabajo de ortografía se plantee como un trabajo de autodiagnóstico.

- Junto a este autodiagnóstico, se reflexionará sobre el origen de muchas de las dificultades ortográficas: la inexistencia de una correspondencia absoluta entre el sistema fonológico y las grafías. Esta dimensión reflexiva de la reeducación ortográfica es muy importante en esta etapa: no se tratará tanto de corregir faltas aisladas, sino de encontrar una explicación sistemática tanto de los errores como de las normas.

- Este tratamiento sistemático del aprendizaje de la ortografía se facilita si se vincula a la actividad gramatical. Ésta es la razón por la que en cada unidad del módulo de "Actividades gramaticales" se sugieren los aspectos ortográficos que están relacionados tanto con el módulo central ("Trabajo con textos") como con el destinado a actividades gramaticales.

En términos muy generales, estos aspectos ortográficos se pueden agrupar en los siguientes apartados:

A) Reflexión sobre la naturaleza de los principales problemas ortográficos. Autodiagnóstico.

B) GRAFíAS:
- Pronombres personales y posesivos.
- Ortografía de los verbos:
  * lexemas de verbos muy usuales
  * G/J, C/Z, Y en lexemas de verbos irregulares
  - flexión verbal ("-aba", auxiliar "haber", perífrasis verbales, participios y gerundios irregulares...)
- Sustantivos y adjetivos procedentes de verbos muy usuales.
- Ortografía de adverbios y locuciones adverbiales.
- Ortografía de prefijos y sufijos.
- Vocabulario específico de cada unidad.

C) SEPARACIÓN DE PALABRAS:
- Perífrasis verbales.
- Locuciones adverbiales y conjuntivas.

D) ACENTO ORTOGRáFICO
- Pronombres personales y posesivos.
- Flexión verbal (formas verbales que son palabras agudas y esdrújulas)
- Adverbios de tiempo y lugar.
- Pronombres interrogativos.
- Vocabulario específico de cada unidad.

E) PUNTUACIÓN

- Punto y aparte y organización del texto en párrafos.
- Punto y seguido y delimitación de las oraciones independientes.
- Coma en enumeraciones, en casos de elipsis, tras conectores y en casos de anticipación de un elemento oracional por tematización.
- Punto y coma, alternativa al punto y seguido o a la coma.
- Signos de puntuación del diálogo: raya, dos puntos y comillas.
- Marcas de discurso citado: comillas para citas.
- Signos de admiración e interrogación.

Este listado no se ha de entender como un repertorio cerrado, sino como indicaciones sobre las cuestiones ortográficas que se pueden vincular a las actividades de los módulos "Trabajo con textos" y "Actividades gramaticales" a lo largo del curso. Estas indicaciones no excluyen el propio plan del profesor en el terreno de la reeducación ortográfica.

El trabajo sobre diccionarios que se llevará a cabo durante el curso está previsto también como recurso de educación ortográfica, ya que mediante la consulta y elaboración de repertorios lexicográficos se puede incidir en aspectos relacionados con la ortografía, especialmente en lo que concierne a cuestiones alfabéticas y de correspondencia entre sonidos y grafías.

1.4.2. Módulo de orientaciones sobre lectura

Como señálabamos para el curso anterior, el material de textos y de gramática se ha de complementar con la lectura de libros, como actividad vinculada al desarrollo de los contenidos del curso, sin perjuicio ni exclusión de otras actividades más específicamente dirigidas a la animación a la lectura y al desarrollo del hábito lector.

En el apéndice que aparece tras este apartado ofrecemos una propuesta de lecturas que pensamos pueden integrarse bien en la línea de trabajo propuesto en el módulo central. Conviene insistir en que no se trata de una propuesta cerrada ni exclusiva de otras posibles, sino de una orientación sobre qué libros pueden resultar interesantes desde la perspectiva de los aspectos que serán abordados a lo largo del curso.

El principal criterio de selección ha sido la relación entre las características fundamentales de los libros seleccionados y los temas propuestos para las unidades de cada trimestre. En líneas generales, resultan adecuadas para un trabajo en relación con los aspectos tratados en el módulo central

de trabajo con textos obras que, sin dejar de ser narrativas -aunque se podría proponer también la lectura de ensayos sencillos adecuados a la edad y a los conocimientos e intereses de los alumnos- tengan un fondo documental, bien incorporado al propio texto o bien aludido, necesario para la comprensión de la obra. Nos referimos, por ejemplo, a obras enmarcadas en un contexto histórico relevante para el desarrollo de los acontecimientos, a obras que hagan referencia a personajes importantes (biografías reales o recreadas literariamente) o a obras en las que esté presente la búsqueda y la presentación de información (obras de intriga, planteamiento y resolución de enigmas, etc.).

Dado que los niveles de competencia lingüística y lectora de los alumnos normalmente no son uniformes, como tampoco lo son sus gustos e intereses como lectores, la propuesta recoge varios títulos por trimestre, para facilitar la respuesta adecuada a las diferencias de gustos y niveles. Con la misma finalidad, las obras recogidas pretender responder a un criterio de variedad temática.

Como procedimiento de trabajo, recomendamos que todos los alumnos lean los mismos títulos, de manera que se facilite la participación de todos los alumnos a propósito de las cuestiones que puedan plantearse en clase sobre el libro en relación con los aspectos tratados en el módulo central de trabajo con textos.

La frecuencia de lecturas que se propone es de un libro por trimestre, sin que esto excluya la posibilidad de ampliar la cantidad de lecturas interesantes según las demandas de los alumnos.

- APÉNDICE. Lecturas recomendadas para el curso.

- <u>En relación con las unidades 1 y 2</u>

ESCARPIT, R., *Los reportajes de Chepa Rulo*, Barcelona, Juventud.
Este libro puede resultar interesante como aproximación al mundo del periodismo y de lo que en general se entiende por *información* de actualidad, un tipo de información sobre el que se trabaja en el módulo central de trabajo con textos.

LÓPEZ NARVÁEZ, C.(1984), *La tierra del sol y de la luna*, Madrid, Espasa-Calpe, col. Austral Juvenil, 1988.
La relación entre los dos jóvenes protagonistas, María -cristiana- y Hernando -morisco-, permite a la autora reflejar -con exquisito rigor histórico- los problemas de convivencia entre dos culturas en la España del siglo XVI. Además de los aspectos relacionados con la información so-

bre acontecimientos (consulta de fuentes, documentación sobre la época...) el libro permite trabajar cuestiones relacionadas con la narración tratadas el curso pasado.

GISBERT, J.M.(1985), *La aventura inmortal de Max Urkhaus*, Madrid, Alfaguara juvenil, 1986.
La investigación en torno a la veracidad de un extraño caso de "inmortalidad" que un colaborador de la revista *Imagination* cree haber descubierto lleva a N.Maris, el protagonista, a intrincadas peripecias en su afán por comprobar la autenticidad de los hechos, dado que el "informante", Aarón Mesquida, no le inspira credibilidad. Novela de intriga y aventura muy adecuada para abordar los conceptos de información y de fuentes de información y las características del emisor, temas planteados en el primer trimestre en el módulo "Trabajo con textos".

- <u>En relación con las unidades 3 y 4</u>

ALEGRíA, C., *Nace un niño en los Andes*, Madrid, Alfaguara Juvenil, nº 236.
A través de los recuerdos infantiles del autor, que van configurando la serie de relatos que constituye el libro, se pueden trabajar bien aspectos del módulo central y, en particular, se puede abordar la biografía como "género" en el que se combinan aspectos narrativos y expositivos.

BENNI, S. (1987), *Los maravillosos animales de Extrañalandia*, Barcelona, Aliorna joven.
Por todo lo que en el libro hay de creación de un mundo poblado de seres extraños, resultará interesante para observar cuestiones relacionadas con la clasificación de la información, la descripción técnica, la elaboración de memorias e informes, y, en general, la estrategias expositivas. Además, es un libro rebosante de ingenio y de humor, con cuya lectura los alumnos pasarán sin duda muy buenos ratos.

DEFOE,D., *Robinson Crusoe*, Madrid, La locomotora, col. Alborada.
Este clásico de la literatura universal puede ilustrar muy bien una serie de nociones que se tratarán en el módulo de textos, en particular la explicación como forma de exposición, los conocimientos compartidos o divergentes y su influencia a la hora de explicar algo a alguien, algunos recursos de la persuasión... También resulta un libro adecuado para la observación crítica de las actitudes racistas y sexistas que se pueden rastrear en el libro, escrito desde una perspectiva centrada en el varón y en una concepción del mundo con claros visos colonialistas.

DURRELL, G., *El paquete parlante*, Madrid, Alfaguara Juvenil, nº 29.
Narración del viaje fantástico de tres niños para salvar a Mitología, país creado por un mago y lleno de animales mitológicos y árboles maravillosos. Muy adecuado para introducir conocimientos sobre mitología, a la vez que para observar cuestiones referidas a los temas planteados en el módulo central del trabajo con textos este trimestre.

GRIPE, M., *Los escarabajos vuelan al atardecer*, Madrid, Ediciones SM, col. Gran Angular.
Se trata de un libro de intriga que puede resultar muy interesante para los alumnos y que permite abordar cuestiones planteadas en el módulo de trabajo con textos.

MERINO, J. Mª, *El oro de los sueños*, Madrid, Alfaguara, Serie Juvenil, nº 245.
El libro es interesante por su estructura narrativa y por el tipo de narrador que aparece en él. Además, supone un intento de recuperar y descubrir aspectos inéditos de ciertos personajes míticos de la crónica de la conquista americana. Puede resultar un libro difícil para alumnos de 13 años, por lo que conviene tener en cuenta el nivel de lectura del grupo antes de proponerlo a la clase.

POE,E.A., *El asesinato de la calle Morgue*, Altea Juvenil.
Esta obra, una de las obras maestras de la narrativa de misterio, permite realizar una primera aproximación a aspectos como la elaboración y comprobación de hipótesis, la deducción lógica a partir de indicios, métodos de averiguación, recogida de pruebas, etc., que serán tratados con detalle a lo largo del curso siguiente.

VERNE, J., *Dos años de vacaciones*, Madrid, Anaya, col. Tus libros.
Pensamos que ésta es una de las obras de Verne más accesibles para alumnos de esta edad. Su lectura puede ponerse fácilmente en relación con los temas trabajados a lo largo del curso.

1.4.3. Módulo de juegos retóricos

Este módulo, presente durante todos los cursos de la etapa pretende ser un elemento de contraste entre el uso de la lengua en la comunicación habitual y en la literatura, en situaciones de comunicación reales y en situaciones hechas ficción. Para ello, se plantea ir incorporando al plan de trabajo propuesto en el módulo central actividades en torno a los puntos que indicamos:

. Juegos con la materia fónica (simbolismo fonético)
. Juegos con el componente gráfico de las palabras

. Juegos con los significados:
  - las metáforas,
  - las sinestesias,
  - los «cadáveres exquisitos», etc.
. Juegos con estructuras gramaticales:
  - paralelismos,
  - «leixa-pren», etc.
. Reinvención de palabras («ficcionarios»)
. Descripción y narración de mundos posibles
....

El profesorado cuenta con una amplia bibliografía sobre juegos verbales y poéticos, tanto en lo que se refiere a fundamentación teórica, como en lo que atañe a recursos didácticos y experiencias de aula (véanse algunos títulos en el apartado de Bibliografía general). Frecuentemente en la práctica pedagógica los juegos verbales se han erigido en propuesta curricular global, lo que ha impedido abordar otros aspectos del aprendizaje lingüístico y literario. Lo que aquí se propone es que el profesorado integre en el plan de trabajo marcado por el módulo central y el módulo de actividades gramaticales la riquísima tradición de taller de escritura.

PLAN GENERAL. SEGUNDO CURSO

Unidades	MÓDULO DE TRABAJO CON TEXTOS	MÓDULO DE ACTIVIDADES GRAMATICALES	DICCIONARIO
Unidad 1 LO QUE SON LAS INFORMACIONES	Situaciones de información. Tipos de información. Caracterización del emisor del discurso informativo.	Marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información Procedimientos de sustitución Tipos de oración simple según la forma del predicado Nombres comunes y nombres propios	Términos técnicos de la unidad. Formas de definición breve. Ordenación alfabética.
Unidad 2 A BUEN ENTENDEDOR...	Factores de la comprensión del texto: grado de dificultad y adecuación a los intereses del receptor. Marcas de ordenación y discriminación de las ideas: * tipográficas - presentación de índices * lingüísticas (conectores u organizadores textuales).	Distinción oración simple/ oración compuesta. La coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa. Conjunciones y locuciones conjuntivas de coordinación.	Términos técnicos de la unidad. Definición. Presentación de las entradas en el diccionario. Reconocimiento de acepciones Marcas tipográficas en el diccionario.
Unidad 3 LAS IDEAS EN SU SITIO	Planificación del texto Selección y clasificación de la información: . según la finalidad . información nueva y conocimientos que se presuponen Ordenación y jerarquización de las ideas: . esquemas . títulos y subtítulos	Sobre informaciones que se dan por supuestas Procedimientos para aclarar informaciones (I) Procedimientos de sustitución y progresión de la información: los demostrativos Nominalizaciones	Términos técnicos de la unidad. Definición. Organización del diccionario ideológico: . de la idea a la palabra (manejo de la parte analógica)
Unidad 4 LA DESCRIPCIÓN DE OBJETOS Y PROCESOS	Descripción dentro de relatos y descripción informativa: . cualidades, funcionamiento, componentes Descripción de objetos: . en relación con la finalidad - selección de la información - presencia/ausencia de valoración . en relación con la ordenación y jerarquización de las ideas: - fichas técnicas - descripciones técnicas	Procedimientos para aclarar informaciones (II) Construcción de oraciones y progresión de la información Tiempos verbales del eje de presente El adjetivo calificativo y la modalización apreciativa.	Términos técnicos de la unidad. Definición. Organización del diccionario ideológico: . cómo se relacionan las ideas (manejo de las partes sinóptica y alfabética en relación con la parte analógica)
Unidad 5 MEMORIA PERSONAL DEL CURSO	Recapitulación y evaluación de: . Objetivos . Aprendizajes realizados . Forma de trabajo . Forma de evaluación	Recapitulación sobre los aprendizajes realizados respecto de las cuestiones gramaticales abordadas en el curso en relación con el trabajo con los textos.	Recapitulación sobre los aprendizajes realizados en relación con el trabajo sobre diccionarios.

2. BREVE INTRODUCCIÓN TEÓRICA AL TEXTO EXPOSITIVO

1. Fronteras del texto expositivo

Nos ocuparemos este curso de los textos que tienen como finalidad aportar información a un receptor. El hecho de que esta finalidad (informar) pueda a su vez tener otros objetivos (por ejemplo, proporcionar el marco para una narración, proporcionar datos para una argumentación, justificar una orden, etc.), hace que no se pueda hablar de un tipo textual definido, pues los textos con finalidad informativa pueden ser de diferente tipo. Parece conveniente hablar, pues, de discurso informativo, es decir, de producción verbal de cualquier tipo textual, de acción o proceso verbal que se inserta en un contexto comunicativo en el que su finalidad principal es la transmisión de conocimientos, tanto teóricos como prácticos o relacionados con la vida cotidiana.

No existe, pues, un solo tipo de texto que corresponda a esta finalidad comunicativa -informar-, si bien, como veremos más adelante, el texto expositivo podría ser considerado el arquetipo de texto informativo.

Las tipologías textuales establecen con bastante solidez la caracterización del tipo narrativo. Para los textos no narrativos, las propuestas de tipificación varían bastante según autores o escuelas. Nuestra propuesta de trabajo se basa en la tipología que establece Werlich (textos expositivos, narrativos, argumentativos, descriptivos e instructivos), con dos salvedades:

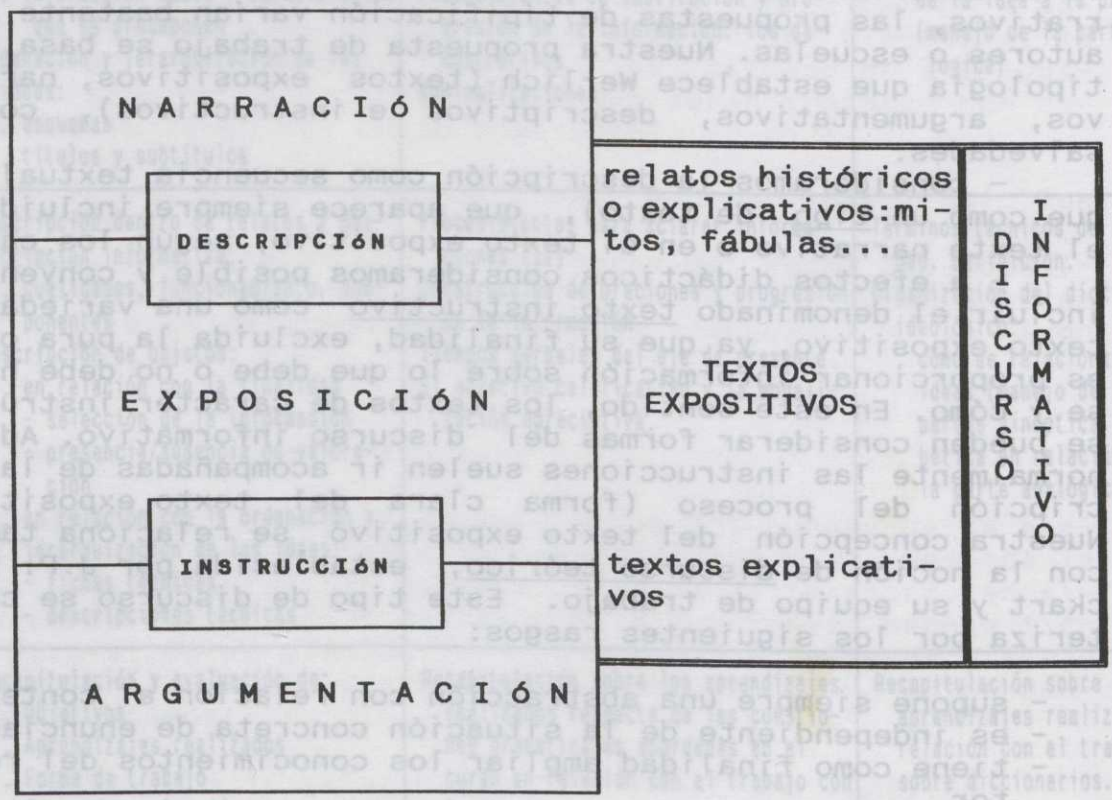
- consideramos la descripción como secuencia textual (más que como un tipo de texto), que aparece siempre incluida en el texto narrativo o en el texto expositivo, según los casos;
- a efectos didácticos consideramos posible y conveniente incluir el denominado texto instructivo como una variedad del texto expositivo, ya que su finalidad, excluida la pura orden, es proporcionar información sobre lo que debe o no debe hacerse y cómo. En este sentido, los textos de carácter instructivo se pueden considerar formas del discurso informativo. Además, normalmente las instrucciones suelen ir acompañadas de la descripción del proceso (forma clara del texto expositivo).

Nuestra concepción del texto expositivo se relaciona también con la noción de discurso teórico, establecida por J.P. Bronckart y su equipo de trabajo. Este tipo de discurso se caracteriza por los siguientes rasgos:

- supone siempre una abstracción con relación al contexto;
- es independiente de la situación concreta de enunciación;
- tiene como finalidad ampliar los conocimientos del receptor.

El discurso informativo en general, y el texto expositivo como arquetipo de este tipo de discurso se caracteriza por su finalidad, consistente en suministrar al destinatario o receptor ideal un cierto saber sobre un tema determinado. Este "saber" se refiere aquí a informaciones de diverso tipo -información cotidiana o científica, práctica o teórica-, que implican intereses distintos por parte del emisor y del receptor y, por tanto, modos de producción y recepción de textos, de comunicación en definitiva, específicos.

La hipótesis de partida es que algunos discursos sirven en primer lugar y fundamentalmente para suministrar una información que el destinatario deberá utilizar. Discursos de este tipo podemos encontrar por ejemplo en obras documentales, enciclopedias, diarios, periódicos, tratados, noticias explicativas, guías, manuales escolares,... Estos discursos constituyen el eje del trabajo propuesto para este curso. Está claro que, en sentido amplio, todo texto informa: por ejemplo, una novela nos puede informar sobre el carácter de los personajes, el medio en que viven y una argumentación o un texto polémico nos informan de las ideas de su autor. El texto expositivo, como materialización fundamental del discurso informativo es un texto de fronteras difusas, que ocupa parcelas que corresponden a otros tipos más definidos, como se puede observar en el esquema siguiente.



En la frontera del texto expositivo y el narrativo se encuentran las narraciones que tienen una finalidad informativa (por ejemplo, informar o dar cuenta del origen de fenómenos o sucesos: mitos, leyendas, narraciones históricas, etc.). Encontramos en estos textos una estructura propia del relato, unos personajes, un uso de los tiempos verbales propio de la narración, pero su finalidad va más allá del contar por contar, por entretener o divertir.

En la frontera entre la pura exposición y la argumentación nos encontramos con los textos denominados "explicativos". Estos textos ofrecen características comunes al arquetipo de texto expositivo (marcado por la finalidad informativa, la supuesta objetividad del emisor y la autonomía respecto de la situación concreta de la enunciación) y por otro lado, presentan aspectos en común con el texto argumentativo (marcado por rasgos como la intención de modificar conducta del receptor, de convencer de algo, y el recurso a la "lógica" para justificar lo que se dice, en relación con un problema concreto que plantea una polémica). La distinción entre exposición y explicación plantea problemas muy delicados, en los que no parece conveniente ni, sobre todo, rentable, entrar desde una perspectiva didáctica y no de riguroso análisis académico. La distinción se complica además por el alto grado de sinonimia que ambos términos presentan en castellano, que hace que sean intercambiables en la inmensa mayoría de los contextos (explicar/exponer una teoría, explicar/exponer un proceso, explicar/exponer un tema, etc.).

Estos matices no parecen obstáculos suficientes para no afirmar que, a pesar de no constituir un tipo textual en sentido estricto, los textos de finalidad informativa presentan unas características superficiales y una organización relativamente homogéneas, ligadas a la finalidad informativa del texto, empezando por su mismo aspecto formal, en el que tiene una función importante el tratamiento del grafismo, la tipografía y el empleo de la imagen.

2. Justificación del texto expositivo como objeto de aprendizaje

En la clase de lengua se ha venido concediendo una atención preferente a los textos narrativos y descriptivos en la clase de lengua. Esto provoca una situación paradójica, si tenemos en cuenta que, mientras tanto, en las otras asignaturas se da por supuesto un conocimiento suficiente de los recursos lingüísticos necesarios para llevar a cabo la mayoría de las tareas escolares que se piden a los alumnos. Es decir, se dan por supuestas y se exigen unas habilidades lingüísticas a las que no se dedica una atención proporcional a su importancia y a sus repercusiones en la evolución académica del alumno. En

este sentido, podríamos decir que el desconocimiento de las características y el funcionamiento del texto expositivo es uno de los factores más importantes del llamado "fracaso escolar", sobre todo en el paso a niveles superiores de la enseñanza secundaria.

La importancia didáctica del texto expositivo es puesta de relieve por su omnipresencia en el ámbito escolar (tanto en el discurso de los profesores como en de los alumnos) como medio de transmisión de conocimientos y de presentación de la información necesaria para el aprendizaje. Así, resulta necesario utilizar y reconocer los procedimientos lingüísticos característicos de este tipo de textos para realizar la mayoría de las tareas requeridas en el ámbito académico (búsqueda de información, lectura de manuales y libros de texto, realización de trabajos escolares, etc.). Se puede decir que el texto expositivo, y, en general, el discurso informativo, es el tipo de discurso más característico del contexto escolar, donde resulta ser el texto utilitario por excelencia, el más directamente significativo, en cuanto que es el más directamente relacionado con las situaciones de comunicación que se plantean en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Parece conveniente aprovechar esta significatividad para aumentar la competencia lingüística y comunicativa en general de los alumnos, ya que es en el trabajo con textos "útiles" donde cobra mayor sentido la mejora de la comprensión y de la expresión.

Resulta así necesario, que el texto expositivo ocupe un lugar destacado como objeto de aprendizaje, en todas las áreas y específicamente en el área de Lengua, no mediante la mera información metalingüística, sino mediante el análisis, la reflexión y la producción en torno a este tipo de textos.

3. Características generales del arquetipo expositivo

De acuerdo con Werlich (1976: 39), los textos expositivos se relacionan de una manera especial con el proceso cognoscitivo de la comprensión y su foco contextual (es decir, el aspecto de la situación comunicativa al que se dirige especialmente) es la síntesis o análisis de los elementos conceptuales.

Los textos expositivos o informativos están destinados a hacer comprender, a presentar la información necesaria para la comprensión. Su intención comunicativa consiste fundamentalmente en presentar conceptos o fenómenos de manera que puedan ser comprendidos. Esta intención comunicativa implica una particular relación entre el emisor y el receptor y un determinado tratamiento del tiempo en el texto.

En cuanto a la relación entre emisor y receptor, es preciso que éste reconozca en aquél una especial cualificación, una "autoridad" sobre el tema del que se trata. Precisamente

en este reconocimiento se basa la eficacia de la comunicación expositiva. La exposición requiere un saber organizado previo y la organización de ese saber ha de estar a cargo de alguien cualificado, de un emisor en mayor o menor medida "especializado".

Otra característica de la relación entre emisor y receptor en el texto expositivo es que los papeles de emisor y receptor no son intercambiables (es decir, a una exposición no se puede contestar con otra exposición, sino con una argumentación, una petición de explicaciones, un exabrupto...), a no ser, tal vez, en contextos comunicativos formales muy estructurados (por ejemplo, en un congreso, en un encuentro académico ...).

El texto expositivo, como todo texto, requiere una coherencia global, en la que se articulen las ideas o conceptos de que se habla. Frente al orden temporal o espacial, característico de la narración o de la descripción, la exposición exige un orden lógico, es decir, una jerarquización de ideas (que cristaliza en el esquema) y una selección ordenada de rasgos (cuya expresión más patente es la definición).

Estos recursos organizativos (jerarquización de ideas, selección de rasgos o elementos informativos pertinentes) varían en función del tema (histórico, científico...) y del punto de vista desde el que se aborden. No hay, por tanto, un tipo de esquema único, sino esquemas más o menos coherentes (aspecto éste que hay que tener muy en cuenta a la hora de valorar las producciones de los alumnos).

Las relaciones temporales, presentes en todo texto, son también importantes en el texto expositivo, donde el tiempo relevante, al contrario de lo que sucedía con la narración, es el tiempo de la enunciación, el mundo comentado, por lo cual el eje en torno al cual se organizan las exposiciones es el eje de presente. Esto explica, por ejemplo, que al hablar de hechos históricos, sea muy frecuente la referencia a acontecimientos pasados mediante tiempos del grupo de presente.

La articulación temática del texto requiere una manifestación formal, mediante los recursos de cohesión. En el caso de la exposición, se pueden señalar como recursos característicos los siguientes:

a) índices gráficos
b) conectores
c) tiempos verbales
d) léxico abstracto y nominalizaciones.

a) Se entiende por índices gráficos los elementos ordenadores que aparecen en el lenguaje escrito. Básicamente son de dos tipos:

- elementos "no lingüísticos" como letras, números, guiones...
- signos de puntuación:
  . punto y aparte (indicador del orden entre párrafos)
  . punto y seguido, punto y coma, dos puntos, paréntesis, raya (indicadores del orden de ideas dentro del párrafo).

b) Se entiende por conectores las palabras o locuciones que marcan la relación entre las ideas expuestas en un texto. Esta relación puede ser de varios tipos:
- de orden (de los elementos de una enumeración, de las fases de un proceso o de los distintos aspectos de un mismo tema), por ejemplo: previamente, en primer lugar, para empezar, a continuación, posteriormente, en último término, después, acto seguido...
- de tipo lógico: En este caso, los conectores permiten expresar relaciones como:
  . contraste de ideas: por el contrario, pero, sin embargo, a pesar de, ...
  . reformulación o expresión de la misma idea de distinta forma: en otras palabras, es decir, dicho de otro modo,...
  . adición o incorporación de una idea nueva: además, también, igualmente, de la misma manera,...
  . ejemplificación: por ejemplo, así, así como,...
  . ideas de finalidad, consecuencia, causalidad, etc.

c) El eje de presente, característico del tiempo de la enunciación, es la marca temporal del sistema de discurso al que pertenece el texto expositivo. En torno a este eje se organizan los llamados tiempos de la perspectiva de presente: presente, futuro simple, futuro compuesto y pretérito perfecto de indicativo, y presente y pretérito perfecto de subjuntivo, además del imperativo (para instrucciones directas).

d) El texto expositivo está marcado por el uso de un léxico abstracto que permite la expresión de los conceptos o ideas que funcionan como temas de la exposición. Especial importancia adquieren las nominalizaciones, como elementos sintetizadores de lo que en situaciones no expositivas se suele formular en forma analítica. Así, a una formulación como "¿Para qué sirve X...?" corresponderá una nominalización del tipo "Finalidad de X".

En resumen, podrían considerarse características del texto expositivo:
- la intención comunicativa dirigida a la comprensión.
- el reconocimiento o la aceptación de la cualificación del emisor.
- la utilización de marcas gráficas para poner de relieve su estructuración.

- la abundancia de conectores de orden y de tipo lógico.
- la situación en el eje temporal de presente.
- la organización del texto en torno a núcleos conceptuales, que lleva a la utilización de un léxico caracterizado por la abundancia de nominalizaciones.

Estas características configuran un tipo de textos (o un arquetipo textual), al que denominamos expositivo. Como diferencias más destacadas entre este arquetipo y el arquetipo narrativo podríamos señalar las que resumimos en el siguiente cuadro:

	TEXTO NARRATIVO	TEXTO EXPOSITIVO
PRINCIPAL FINALIDAD	Divertir, entretener ...	Informar para facilitar la comprensión
RELACIÓN ENTRE EMISOR Y RECEPTOR	Emisor no especializado	Emisor especializado
ORGANIZACIÓN	En torno a acontecimientos	En torno a conceptos
EJE TEMPORAL PREDOMINANTE	Eje de pasado	Eje de presente

3. BIBLIOGRAFíA GENERAL

En este apartado recogemos aquellas obras que nos han resultado especialmente útiles para la elaboración del material del curso y otras que consideramos interesantes para el desarrollo de los módulos propuestos, con la pretensión de que sean una ayuda útil para el profesor a la hora de ampliar las perspectivas que en él se formalizan.

. MÓDULO DE TRABAJO CON TEXTOS

BRATOSEVICH,N. y RODRíGUEZ,S.C. (1975), Expresión oral y escrita. Método para primaria y secundaria, Buenos Aires, Guadalupe.
Todo el libro es una valiosa fuente de recursos didácticos en torno a la expresión oral y escrita. Para cuestiones relacionadas específicamente con el tratamiento didáctico del texto expositivo puede resultar interesante el capítulo 9, "La disertación" (págs. 259-278).

COMBETTES, B., FRESSON, J. y TOMASSONE, R.(1980), De la phrase au texte, Guide pédagogique et livre du professeur, París, Delagrave.
Se pueden encontrar en este libro sugerencias prácticas acompañadas de reflexiones teóricas interesantes sobre el tipo de texto que nos ocupa.

COMBETTES, B. y TOMASSONE, R.(1988), Le texte informatif, aspects linguistiques, Bruselas, Éditions Universitaires-De Boeck Université.
Uno de los escasos estudios monográficos dedicado al texto informativo-expositivo, concretamente al de uso constante en la escuela. Desde los planteamientos de la lingüística del texto, se pretende ofrecer a los profesionales de la educación en general instrumentos de análisis que les permitan abordar el modo de acceso de los alumnos a la información, bien desde la comprensión o desde la producción de textos.

COROMINA, E., Explicar mots i fets, Barcelona, Teide.
El libro proporciona últiles propuestas didácticas sobre los distintos textos que recubre el discurso informativo, especialmente sobre la descripción técnica y los textos de instrucción.

GARCíA MADRUGA, J. A. y MARTíN CORDERO, J.I. (1987), Aprendizaje, comprensión y retención de textos, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
Interesante recopilación de las investigaciones llevadas a cabo desde la psicología del aprendizaje sobre las capacidades de comprensión y retención de textos en relación con el texto expositivo.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE (1989), Lexiques, número especial, agosto-septiembre 1989, París, Edicef.

Recopilación de artículos que tratan diversos temas relacionados con el léxico y los diccionarios, agrupados en los siguientes epígrafes: "L'évolution par rapport au lexique", "La definition, l'explication, l'exemple", "Lexicologies, histoires et épistémologies", "Enseigner le vocabulaire", "Niveaux de langue".

MARTíNEZ LAíNEZ, A. y RODRíGUEZ GONZALO, C. (1988), Exponer para explicar(se), Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
Propuesta de materiales didácticos sobre el texto expositivo.

--- (1990), "Sobre la didáctica del texto expositivo", en Comunicación, Lenguaje y Educación, núms. 3-4.
En el artículo se aborda la importancia de trabajar el texto expositivo en la clase de Lengua, se presenta una breve caracterización de este tipo texto y se incluyen propuestas didácticas sobre el mismo.

PLEYáN, C. (1984), "Una proposta didàctica. La comprensió del concepte i l'ús de la definició", Papers de Batxillerat, núm. 7, desembre, 1984.

--- (1985), "Una proposta didàctica (II)", Papers de Batxillerat.

--- (1985) "Una proposta didàctica (III). La lectura de textos", Papers de Batxillerat.

--- (1985) "Una proposta didàctica (IV). L'expressió escrita", Papers de Batxillerat.
Interesante serie de artículos en los que se expone la reflexión de una catedrática de bachillerato y conocida autora de libros de texto sobre los problemas de aprendizaje observados en sus alumnos, fundamentalmente de 1º de BUP, en relación con el discurso teórico presente en todas las materias del currículo escolar.

SERAFINI, Mª T. (1985), Cómo redactar un tema, Barcelona, Paidós, col. Instrumentos.
Este libro, dirigido principalmente a la didáctica de la escritura en enseñanza media, ofrece valiosas orientaciones metodológicas, cuya base de reflexión puede resultar muy útil para abordar el texto expositivo en clase.

VAN DIJK, T. y KINTSCH, W. (1983), Strategies of Discourse Comprehension, London, Academic Press.
Los autores ofrecen una amplia panorámica del estado de las investigaciones en torno a las estrategias que hacen posible la comprensión del discurso y a los procesos cognoscitivos implicados en el despliegue de dichas estrategias.

VIDAL-ABARCA, E. (1990), "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos", Infancia y Aprendizaje, 49, 53-71.
Este artículo presenta una investigación llevada a cabo con alumnos de 5º de E.G.B. sobre la captación de ideas principales de textos expositivos con estructura enumerativa y comparativa, y en la formación de la macroestructura textual de este tipo de textos.

VIDAL-ABARCA y GILABERT, R. (1990), "Comprender para aprender", Comunicación, Lenguaje y Educación, 6, 113- 124.
Presentación de un programa experimentado con éxito para la mejora de las estrategias de comprensión y estudio de los alumnos.

WERLICH, E.(1976), A Text Grammar of English, Heidelberg, Quelle & Meyer.
Uno de los primeros intentos de abordar exhaustivamente el estudio de una lengua, en este caso el inglés, a partir de una tipología textual. Para el estudio del texto expositivo tal y como se planteará a lo largo del curso resultan especialmente interesantes los apartados 3.3 ("Exposition"), 5.3 ("Expository text forms") y 5.5 ("Instructive text forms").

. DICCIONARIOS

Además del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), conviene consultar:

BOSQUE,I. y PÉREZ, M., (1988), Diccionario inverso del español, Madrid, Gredos.
Muy útil para trabajar la morfología (especialmente sufijos) y para juegos verbales.

CASARES,J. Diccionario ideológico de la lengua española. De la idea a la palabra; de la palabra a la idea, Barcelona, Gustavo Gili.
Obra ya clásica que incluye una clasificación del léxico por campos asociativos.

DUCROT,O. y TODOROV,T.(1972), Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Buenos Aires, S.XXI, 1974.
Especialmente útil para consultas sobre terminología lingüística.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989), Vocabulario básico en la E.G.B., Madrid, Espasa-Calpe, 1989.
Este vocabulario, dirigido en primera instancia a los profesores, se plantea como una ayuda en el aprendizaje de las parcelas léxica y semántica del idioma.

MOLINER,M., Diccionario de uso del español (2 vols.), Madrid, Gredos.
Excelente diccionario que se diferencia del DRAE por incluir acepciones de uso.

. MÓDULO DE ACTIVIDADES GRAMATICALES

Además de WERLICH (1976), citado en el primer subapartado de esta bibliografía, incluimos algunas referencias que puedan ser orientadoras de los aspectos tratados en este módulo. Hemos seleccionado sólo aquellos títulos que -bien desde la didáctica, la teoría lingüística o la investigación gramatical-, consideramos de especial utilidad.

ABAD,F.y GARCíA BERRIO, A.(coord.),(1982), Introducción a la lingüística, Madrid, Alhambra.
Recopilación de artículos en los que se sintetizan los principales problemas y líneas de investigación de cada dominio lingüístico. Especial interés para el trabajo sobre gramática tiene la segunda parte ("Lingüística descriptiva", págs.75 -260).

ALCINA, J. y BLECUA, J.M.(1975), Gramática española, Barcelona, Ariel.
Manual ya clásico, muy útil para la consulta sobre aspectos de la gramática oracional.

BERNáRDEZ, E. (1982), Introducción a la lingüística del texto, Madrid, Espasa-Calpe.
Obra accesible a lectores no especializados. Da una perspectiva general muy interesante y completa de las diferentes tendencias y cuestiones de la lingüística del texto. Para el módulo "Actividades gramaticales" interesa especialmente el capítulo 4, "Formas de cohesión textual".

BOSQUE,I.(1980), Problemas de morfosintaxis, Madrid, ediciones de la Universidad Complutense.
Conjunto de problemas para estudiantes universitarios que son de especial utilidad para entender una metodología "activa" (búsqueda de los porqués) en torno al trabajo gramatical desde distintas teorías lingüísticas.

---- (1989), Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias, Madrid, Síntesis.
El estudio de las relaciones entre las categorías gramaticales, es decir de los aspectos en que se aproximan y en que se diferencian el adjetivo y el adverbio, la preposición y la conjunción o el artículo y el pronombre hace esta obra imprescindible para actualizar y revisar los planteamientos gramaticales considerados "clásicos". Obra, además, de atractiva lectura.

BRONCKART, J. P. (1985), Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?, Lausana, Unesco, col. Ciencias de la educación.
Informe presentado a la UNESCO sobre el problema de las relaciones entre la enseñanza de las lenguas y las investigaciones en torno a la teoría del lenguaje. Interesante fundamentación sobre la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua desde el plano del texto o discurso. Para los

aspectos relacionados con la gramática, vid. págs. 14-16 (versión original) y, especialmente los capítulos VII y VIII.

CAMPS, A. (1988), La gramàtica a l'escola bàsica, Barcelona, Barcanova.
Aunque esta obra se dirija especialmente a la etapa primaria, es una propuesta de trabajo sobre el lenguaje a partir del análisis del desarrollo de las estructuras lingüísticas y cognoscitivas que sin duda resulta también de gran interés para este ciclo.

COMBETTES, B (1975), Pour une linguistique textuelle, Nancy, CRDP de Nancy.
Imprescindible para comprender el conceptos de dinamismo comunicativo, tema y rema, progresión temática, los tipos de progresión y las aplicaciones didácticas de estos conceptos.

COROMINA, E. (1988), Tècniques d'escriptura, Barcelona, Teide.
Propuesta interesante de actividades de distinto tipo en torno a la puntuación, el dominio de la oración simple y compuesta, la coherencia y la cohesión.

CHAROLLES,M.(1978) "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques" en Langue française, nº 38, págs.7-41.
A través de lo que el autor denomina "meta-reglas de coherencia" se propone un cambio de orientación en la corrección de los textos de los alumnos.

FERNáNDEZ, S.(1983), Didáctica de la gramática, Madrid, Narcea.
Revisión de las principales aportaciones de la lingüística teórica, la sociolingüística, la psicolingüística y las ciencias de la educación a la didáctica de la lengua y, en particular, de la gramática. Contiene un interesante y práctico capítulo sobre recursos metodológicos que pueden resultar útiles en el aula.

FERRANDO,A. y otros (1986), Llengua.C.O.U., Valencia, Gregal.
Interesante manual de consulta, donde se tratan los principios fundamentales de la gramática del texto.

GARCíA CALVO, A.(1989), Hablando de lo que habla. Estudios de lenguaje, Madrid, Lucina.
Recopilación de escritos, algunos inéditos, sobre cuestiones de gramática y lenguaje de uno de los estudiosos más lúcidos y originales de nuestro panorama editorial. Vid. especialmente los capítulos II-IV y VI, aunque todo el libro es de gran interés.

GóMEZ TORREGO,L.(1985) Teoría y práctica de la sintaxis, Madrid, Alhambra.
Desde una perspectiva descriptivo-funcional, esta obra trata aspectos relacionados con la teoría sintáctica y su aplicación didáctica al análisis de la oración.

------ (1989), Manual del español correcto, Madrid, Arco Libro.
Obra de referencia interesante y actualizada para la consulta sobre cuestiones de normativa.

GROUPE ENJEUX (1985), La pedagogía del error, Valencia, ICE de la Universidad de Valencia.

Trabajo basado en una investigación realizada por este grupo, sobre los errores más frecuentes de los alumnos de bachillerato en el aprendizaje del francés. La fundamentación y las conclusiones son interesantes desde un punto de vista integrador sobre el aprendizaje de las distintas lenguas.

HALLIDAY,M.A.K. y HASSAN, R.(1976), Cohesion in English, Longman.
Obra fundamental sobre las implicaciones sintácticas del concepto de "cohesión", entendido aquí como relación de significado que se establece entre los componentes de un texto.

HERNANZ, Mª Ll. y BRUCART, J.M. (1987), La sintaxis.1. Principios teóricos. La oración simple, Barcelona, Crítica.
Exposición clara y profunda de los principios fundamentales de la teoría sintáctica más actual y su aplicación al análisis de la oración simple.

LÓPEZ,A. (dir.y coord.) (1988), Lengua española C.O.U., Valencia, Mestral.
Este manual puede resultar muy útil como obra de consulta, dada su exhaustividad y el planteamiento, clarificador y a la vez riguroso, de los temas abordados.

MACIà,J. (1988), Lliguem mots. De la sintaxi a l'expressió, Barcelona, Teide.
Propuesta estructurada de actividades, desde una perspectiva comunicativa, en torno a la estructura de la oración, las diferentes categorías gramaticales y funciones sintácticas.

MORENO CABRERA, J.C. (1987), Fundamentos de sintaxis general, Madrid, Editorial Síntesis.
Manual que parte de las diversas funciones lingüísticas (determinación, adscripción, participación, deíxis y pertinencia) para estudiar seguidamente las formas que realizan estas funciones. Muy útil para entender características comunes a las lenguas desde el punto de vista de la función comunicativa común a todas ellas.

NIQUE, Ch.(1978), Grammaire générative: hypothèses et argumentations, París, Armand Colin.
Importante estudio sobre las implicaciones metodológicas del estudio científico de la lengua desde los postulados de la gramática generativa. Muy especializado.

PAYRATÓ, Ll.(1985), La interferència lingüística. Comentaris i exemples català-castellà, Barcelona, Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
Estudio de las modificaciones que una lengua determinada puede sufrir a causa de la presión y de la influencia de otras. Aplicación concreta a los problemas de interferencia entre catalán-castellano.

RIGAU, G.(1981), Gramàtica del discurs, Barcelona, Servei de publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
Análisis clarificador de los principales aspectos de la gramática del texto.

SAGÜÉS SUBIJANA, M.(1983), Manual de gramática española, San Sebastián, Txertoa.

"Manual de manuales" en el que se hace una síntesis comparativa de los principales manuales de gramática sobre los problemas centrales de la gramática del español, y a la vez se intenta el análisis y la explicación de sus diferencias. Resulta muy útil para una primera consulta.

TUSÓN, J.(1981), Teorías gramaticales y análisis sintáctico, Barcelona, Teide.
Obra clara y accesible, donde se plantean los principales problemas en torno a las relaciones entre la teoría y la enseñanza de la gramática.

VAN DIJK, T.(1978), La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1983.
Obra ya citada en el primer subapartado de esta bibliografía. Para la relación texto-gramática, vid. cap. 2, págs.31-78.

VILà I COMAJOAN, C. (1990), Sintaxi bàsica del català, Barcelona, Barcanova.
Este libro puede resultar útil como introducción simplificada a aspectos de teoría actual de la sintaxis a propósito de las funciones sintácticas de la oración. Incluye una serie de ejercicicos como propuestas de reflexión lingüística.

. MÓDULO DE ORTOGRAFÍA

APUNTES DE EDUCACIÓN nº 23, octubre-diciembre 1986 (Incluye: F. MARCOS MARÍN, "Ortografía de los grupos cultos"; J. MARTÍNEZ DE SOUSA, "Qué ortografía enseñar"; B. MANTECÓN RAMÍREZ, "Ortografía en la relación paradigmática de la lengua"; J. CRESPO HIDALGO y E. OLARTE STAMPA, "Consideraciones sobre didáctica de la puntuación".

CARDONA, A. (1987), A la ortografía por la gramática, Barcelona, PPU.

DIESTE, R.(1982), Pequeña clave ortográfica, Madrid, Escuela Española.

EFE (Agencia) (1989), Manual de español urgente, Madrid, Cátedra, 5ª edición.

EL PAÍS (1990), Libro de estilo, Madrid, Prisa.

GÓMEZ TORREGO,L. (1989), Manual de español correcto, Madrid, Arco Libros.

GUIX (1986), número 110 (monográfico sobre ortografía)

MARSÁ, F.(1986), Diccionario normativo y guía práctica de la lengua española, Barcelona, Ariel.

MOSTERÍN, J. (1981), La ortografía fonémica del español, Madrid, Alianza.
Tras pasar revista a los principales intentos de reforma ortográfica, el autor propone la reforma de la ortografía tradicional del castellano para adaptarla a las exigencias de una escritura alfabética perfecta. Puede resultar interesante como reflexión sobre la relación entre sonidos y grafías.

ROSENBLAT, A. (1971), "Fetichismo de la letra", en Nuestra lengua en ambos mundos. Salvat Editores y Alianza Editorial. Biblioteca General Salvat, núm. 17.

SECO, M. (1986), Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española, Madrid, Espasa Calpe, novena edición renovada.
SOLà, J. y PUJOL, J.M. (1989), Tractat de puntuació, Barcelona, Columna edicions.

. MÓDULO DE JUEGOS RETÓRICOS

AUGÉ, H. et al. (1981), Jeux pour parler, jeux pour créer, París, CLE international.
Se describen numerosos juegos para la práctica del lenguaje oral y escrito.
BADIA, D. y VILà, M. (1984), Jocs d'expressió oral i escrita, Barcelona, Eumo.
Inventario de recursos para la creación de textos.
BARRIENTOS, C.(1985), La poesía en el aula, Madrid, Narcea, Apuntes I.E.P.S.
Propuestas para la creación y recreación de poemas. Muestra interesante de textos modelo y amplia bibliografía.
CARRILLO MATEO, E. y otros (1987), Dinamizar textos, Madrid, Alhambra.
Buena recopilación de propuestas creativas para el trabajo con diversos tipos de textos.
CHRISTOPHE, S. et GROSSET-BUREAU, C. (1985), Jeux poétiques et langue écrite, Paris, Armand Colin - Bourrelier.
Descripción de numerosos juegos poéticos para la práctica de la escritura.
EGUREN GUTIÉRREZ, L.J. (1987), Aspectos lúdicos del lenguaje. La jitanjáfora, problema lingüístico, Valladolid, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
Estudio monográfico sobre la función lúdica. Tiene gran interés la distinción entre juegos de palabras y juegos poéticos, así como la descripción de algunos de estos juegos. Contiene numerosos ejemplos de jitanjáforas y abundante bibliografía sobre el tema.
FERNÁNDEZ FERRER, A.(1987), "Introducción" a la versión en castellano de Ejercicios de estilo, de Raymond Queneau, Madrid, Cátedra.
Erudito recorrido a través de diversas propuestas de talleres literarios, especialmente Oulipo. Se describen y ejemplifican numerosos juegos poéticos.
MAHIEU, R. (1981), Cómo aprender a escribir (prosa, poesía, teatro) jugando, Madrid, Altalena.
Se ofrecen en este libro casi un centenar de juegos que proporcionan al niño o al grupo la oportunidad de poner en juego sus aptitudes literarias.
MERLINO, M. (1981), Cómo jugar y divertirse con palabras, Madrid, Altalena.
Sugerente presentación de juegos basados en procedimientos retóricos.
--- (1981), Cómo jugar y divertirse con periódicos, Madrid, Altalena.

Atractiva propuesta de actividades de creación lingüística a partir del trabajo con material periodístico en clase.

MUÑOZ M.(1988), La poesía y el cuento en la escuela (Ciclo Medio), Madrid, Consejería de Educación y Juventud.
Recopilación del trabajo realizado a lo largo de varios años en el ciclo medio de EGB. Muchas de las propuestas son válidas para los primeros cursos de Secundaria Obligatoria.

ORTEGA,E.(1986), El baúl volador, Zamora, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.
Libro lleno de sugerencias para los juegos retóricos, principalmente para los procedimientos narrativos y poéticos.

PELEGRíN, A.(1984), Cada cual atienda su juego, Madrid, Cincel.
Libro ya clásico sobre folclore infantil con propuestas de creación y recreación de textos narrativos y poéticos.

RINCóN,F.y SáNCHEZ ENCISO,J.(1986), El alfar de poesía, Barcelona, Teide.
Material de aula elaborado por dos profesores pioneros en España de las propuestas de taller literario como alternativa a la enseñanza de la historia de la Literatura. Hay que tener en cuenta que esta propuesta surge hace varios años (antes de la edición de Teide se había publicado en PPU) como alternativa al programa de 2º de BUP.

SáNCHEZ ENCISO,J.y RINCóN,F.(1985), Los talleres literarios, Barcelona, Montesinos.
Explicación del origen y fundamentos de las propuestas pedagógicas de estos profesores centradas en el taller literario. Interesa especialmente por la explicación del recorrido personal desde un modelo historicista de la enseñanza de la literatura a un modelo basado en la propia experiencia creativa de los alumnos.

YAGüELLO, M.(1981), Alicia en el país del lenguaje, Madrid, Mascarón, 1983.
Los juegos verbales, según la autora, son un medio muy útil para reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. De hecho, la inclinación de los niños por los juegos del lenguaje es una muestra de su interés por el metalenguaje y de su capacidad para la actividad metalingüística. El libro da una visión muy sugestiva de la lingüística y muestra la posibilidad de unir en la práctica pedagógica el juego y la reflexión lingüística.

ZARAGOZA SESMERO, V.(1987), La gramática (h)echa poesía, Madrid, Editorial Popular.
Propuesta de actividades, contrastadas por la experiencia, que tienen como objetivo un acercamiento a la reflexión gramatical a través de la creación poética.

* * * * * * * * * * *

TRABAJO CON TEXTOS

UNIDAD 1: Lo que son las informaciones

UNIDAD 2: A buen entendedor

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos

UNIDAD 5: Memoria personal del curso

Atractiva propuesta de actividades de creación lingüística a partir del trabajo con material periodístico en clase.

MUÑOZ M.(1988), La poesía y el cuento en la escuela (Ciclo Medio), Madrid, Consejería de Educación y Juventud.
Recopilación del trabajo realizado a lo largo de varios años en el ciclo medio de EGB. Muchas de las propuestas son válidas para los primeros cursos de Secundaria Obligatoria.

ORTEGA,E.(1986), El baúl volador, Zamora, Junta de Castilla y León, Consejería de Educación y Cultura.
Libro lleno de sugerencias para los juegos retóricos, principalmente para los procedimientos narrativos y poéticos.

PELEGRÍN, A.(1984), Cada cual atienda su juego, Madrid, Cincel.
Libro ya clásico sobre folclore infantil con propuestas de creación y recreación de textos narrativos y poéticos.

RINCÓN,F.y SÁNCHEZ ENCISO,J.(1986), El alfar de poesía, Barcelona, Teide.
Material de aula elaborado por dos profesores pioneros en España de las propuestas de taller literario como alternativa a la enseñanza de la historia de la literatura. Hay que tener en cuenta que esta propuesta surge hace varios años (antes de la edición de Teide se había publicado en PPU) como alternativa al programa de 2º de BUP.

SÁNCHEZ ENCISO,J.y RINCÓN,F.(1985), Los talleres literarios, Barcelona, Montesinos.
Explicación del origen y fundamentos de las propuestas pedagógicas de estos profesores centradas en el taller literario. Interesa especialmente el planteamiento de la educación literaria personal desde un modelo historicista de la enseñanza de la literatura a un modelo basado en la propia experiencia creativa de los alumnos.

YAGÜELLO, M.(1981), Alicia en el país del lenguaje, Madrid, Mascarón, 1983.
Los juegos verbales, según la autora, son un medio muy útil para reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. De hecho, la inclinación de los niños por los juegos de lenguaje es una muestra de su interés por el metalenguaje y de su capacidad para la actividad metalingüística. El libro da una visión muy sugestiva de la lingüística y muestra la posibilidad de unir en la práctica pedagógica el juego y la reflexión lingüística.

ZARAGOZA SESMERO, V.(1987), La gramática (h)echa poesía, Madrid, Editorial Popular.
Propuesta de actividades, contrastadas en el aula, que tienen como objetivo un acercamiento a la reflexión gramatical a través de la creación poética.

* * * * * * * * * * *

UNIDAD 1: Lo que son las informaciones

1.-Presentación de la unidad

1.1-Importancia de la unidad

1.2.-Objetivos y procedimientos generales

1.3.-Núcleos básicos de contenido

1.4.-Temporalización

1.5.-Recursos

1.6.-Fundamentos teóricos

2.-Orientaciones didácticas y para la evaluación

2.1.-Secuencia I: La información nos invade

2.2.-Secuencia II: ¿Dónde buscamos información?

2.3.-Secuencia III: De buena fuente

2.4.-Diccionario:

- Terminos técnicos de la unidad
- Jugando a ordenar palabras

3.-Bibliografía específica

1.1. IMPORTANCIA DE LA UNIDAD

Puesto que el trabajo del curso se va a centrar en el discurso informativo, y en el texto expositivo como tipo de texto propio de este discurso, se hace necesario proponer una primera unidad para delimitar el concepto de información en el sentido en que se va a utilizar a lo largo del curso y trazar las líneas generales del tipo de texto sobre el que se propone articular el trabajo del año.

La unidad es importante también para hacer referencia a conceptos del curso pasado, al establecer la distinción entre textos narrativos y textos de carácter informativo o expositivo.

Por otro lado, la unidad plantea los fundamentos del proceso que se llevará a cabo durante el curso, haciendo un trabajo de diagnóstico en las diferentes facetas del aprendizaje lingüístico, que permita dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje iniciado el curso anterior, teniendo en cuenta que nos encontramos en la bisagra del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Durante todo el curso, al final de las secuencias de este módulo -y con carácter de "puente" respecto del de "Actividades gramaticales"- incluimos la sección denominada Diccionario que tendrá un apartado fijo ("Términos técnicos de la unidad") y otro que irá introduciendo progresivamente las cuestiones básicas para el conocimiento y buen manejo de esta indispensable fuente de información en la actividad escolar. En esta unidad comenzamos por introducir la complejidad que encierra el aparentemente simple orden alfabético.

1.2 OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS GENERALES

1.2.1 Objetivos

Los objetivos fundamentales para el aprendizaje de los alumnos que se pretenden con el desarrollo de esta unidad son:

1. Reconocer distintos tipos y finalidades entre lo que se entiende por información.

2. Distinguir los textos de carácter informativo de los textos narrativos atendiendo a:
   . la relación entre emisor y receptor;
   . la caracterización del emisor y el análisis de su presencia en el texto informativo.

3. Comenzar a familiarizarse con fuentes y recursos de información.

4. Establecer la noción de vocabulario técnico.

5. Emplear fórmulas sencillas de definición léxicográfica y utilizar adecuadamente el criterio alfabético para trabajar con diccionarios.

1.2.2 Procedimientos generales

Los procedimientos generales que se proponen para el desarrollo de esta unidad son:

- observación de la omnipresencia de la información en nuestro entorno.
- establecimiento de distintos tipos de información según su finalidad.
- observación crítica de distintas fuentes y recursos de información.
- determinación de las características del emisor del texto de carácter informativo.
- distinción de diferentes clases de textos de carácter informativo.
- práctica de la ordenación alfabética y de la definición lexicográfica.

1.3. NúCLEOS BáSICOS DE CONTENIDO

Como contenidos fundamentales de la unidad hay que destacar los siguientes:

- la información puede referirse tanto a acontecimientos como a conocimientos.
- la información sobre conocimientos puede referirse a cuestiones prácticas o relacionadas con la vida cotidiana o a cuestiones teóricas.
- el emisor del texto informativo es un emisor con autoridad sobre lo que habla, es decir, es un emisor especializado.
- en los textos de carácter informativo podemos distinguir instrucciones, exposiciones y noticias.

- cada rama del saber tiene un vocabulario específico.
- los diccionarios se ordenan normalmente siguiendo el criterio alfabético, que se aplica a toda la palabra y no sólo a la letra inicial.

1.4. TEMPORALIZACIÓN

El tiempo recomendado para el desarrollo de la unidad es de mes y medio.

1.5. RECURSOS

En esta unidad se proponen para su utilización, además de los textos -orales y escritos- que relacionamos, los incluidos en la Carpeta de textos. Se indican también algunos textos correspondientes a la cinta Para narrar.Textos orales, del primer curso de esta etapa.

Para la sección Diccionario se recomienda trabajar en el aula con el Diccionario de uso del español de María Moliner o con el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). Para algunas actividades se indica también la conveniencia de manejar el Diccionario inverso del español de Bosque y Pérez (1988). Todos ellos se relacionan en el apartado "Bibliografía general" del documento de presentación del curso.

ÍNDICE DE TEXTOS ESCRITOS. UNIDAD 1

TEXTO nº

1. Publicidad del diario El Sol.
2. Renta 86. Cuaderno de instrucciones para la declaración del impuesto sobre la renta de las personas físicas, Ministerio de Economía y Hacienda, Madrid, 1986, pág. 3.
3. "Informe. Parques nacionales de montaña" en Mía, nº 107.
4. El País, el periódico de los 90, Madrid, PRISA, 1990, pág.9.
5. Carta de presentación de Julia Martínez Fabra.
6. "¿Por qué los murciélagos duermen colgados boca abajo?" en Muy interesante.
7. "¿Qué es la caries?" en folleto publicitario de FLUOCARIL.
8. Recomendaciones sobre la instalación de gas en folleto de la Compañía.
9. "Normas de entrada a la Casa-Museo de Federico García Lorca".
10. Publicidad de la cadena de hoteles NH.
11. Telegrama.
12. "¿Cómo luchar contra la caries?" en folleto publicitario de FLUOCARIL.
13. ASIMOV, I.,"La revolución del libro" en Abc, 24-IV-1990.

* * * * * * * * * * *

ÍNDICE DE TEXTOS ORALES. UNIDAD 1

Salvo que se indique explícitamente, todos los textos relacionados corresponden a la cinta Para informar(se).Textos orales, del segundo curso de esta etapa.

TEXTO ORAL nº:

4. "Significado de la palabra mà"
6. "El trabajo de au pair"
7. "Resultados del curso en un centro de F.P."
8. "Intoxicaciones alimentarias"
9. "Situación del turismo en la Comunidad Valenciana"
11. "Ejercicios para mantenerse en forma"
12. "Una leyenda de los masai"
19. "La sinagoga de Moscú"

* * * * * * * * * * *

1.6. FUNDAMENTOS TEóRICOS

El planteamiento de la unidad arranca de la complejidad misma del término información. Se entiende por tal, en sentido amplio, todo aquello que proporciona al receptor un cierto saber sobre un tema dado. También la palabra saber recubre desde las orientaciones dadas a un peatón desorientado hasta un tratado de exposición científica. Podemos hablar, por tanto, de distintos saberes: saber práctico y saber teórico, saber cotidiano y de saber científico... y todos ellos nos remiten a textos que presentan una finalidad común (proporcionar un "saber" para que el receptor lo pueda utilizar) pero modos de producción y de comunicación específicos. Este conjunto de texytos que aluden a saberes diversos conforman el discurso informativo, la información.

Parece necesario, pues, establecer algunos criterios que nos permitan precisar: según el contenido una primera gran distinción la establecemos entre la información sobre lo que pasa (acontecimientos) y la información sobre lo que se sabe (conocimientos). En el primer caso nos encontramos con narraciones (noticias, textos de carácter histórico, diarios de viaje) cuya finalidad no es distraer o divertir sino transmitir información, dar cuenta de algo. En el segundo, el saber que se comunica puede tener una aplicación práctica inmediata (saber hacer) en relación con la actividad cotidiana o en relación con el saber teórico (instrucciones, reglamentos, cuadernos de laboratorio, memorias...). Sin embargo tratados cientííficos, ensayos de divulgación... permiten acceder a este saber de tipo más teórico sin que haya finalidad práctica aparente. Son textos desligados de la situación de comunicación en que se emiten y con voluntad de perdurar. En ellos se muestra el arquetipo expositivo como materialización fundamental del discurso informativo.

Este tipo de texto, de fronteras difusas y que ocupa parcelas correspondientes a tipos más definidos (la narración y la argumentación)[1] se caracteriza por centrarse en el análisis o síntesis de los elementos que constituyen conceptos o representaciones conceptuales. Se relaciona con el proceso cognoscitivo de la comprensión y tiene como finalidad comunicativa hacer comprender (Werlich, 1976).

---

[1] Vid. Presentación general del curso, 1.6. Fundamentos teóricos (págs.33-34).

La exposición y el discurso informativo en general se enmarca en una situación de comunicación peculiar que abordamos en esta unidad centrándonos en dos cuestiones significativas: el lugar social en que el discurso se produce (escuela, empresa, familia...) y la caracterización del emisor.

Se entiende por lugar social o espacio de interacción social la zona de cooperación en la que se desarrolla y en la que se inserta la actividad lingüística (Bronckart, 1985:31 y ss.). No se trata de un espacio físico, por ejemplo la casa del médico, en tanto que edificio sino de un espacio en el que se inscriben las funciones sociales. Es la zona de interacción, el lugar en el que se establece la comunicación. Así, la escuela es el lugar social donde interactúan profesores y alumnos de acuerdo con unas normas de organización propias (horarios, calendario escolar...). En cada uno de estos lugares hay emisores autorizados (médico, profesor...) que dejan de serlo en otro lugar de interacción (en un banco, en el supermercado...). Los medios de comunicación son el espacio de interacción que "privilegia" la relación entre el que informa y el informado.

Para que un texto de carácter informativo sea eficaz es necesario que se reconozca al emisor (o se presuponga) un conocimiento superior sobre el tema y al receptor un interés por aceptarlo. El receptor ha de reconocer en aquél una especial cualificación, una "autoridad" sobre el tema del que se trata bien como producto de su experiencia cotidiana o de sus conocimientos enciclopédicos (saberes teóricos). En función de estos conocimientos, el emisor, desde la percepción de los hechos producto de su medio socio-cultural, su ideología y sus conocimientos anteriores organiza la información, la construye y transmite en función de sus sabeeres personales. Esta construcción de la información está influida también por la imagen que el emisor se hace del destinatario (presente o no en el momento de la enunciación) y que le puede hacer modificar el contenido -eliminando todo aquello que carezca de interés para el receptor-, la textualización -particularmente en lo que se refiere al nivel léxico o registro- y el canal -por ejemplo, Asimov opta por los libros de divulgación científica, cuentos o ensayos, mientras que en otros casos se elige un espacio en televisión o en la radio, una revista especializada, etc.

Junto con ello, el emisor del discurso informativo en general y del texto expositivo particularmente se caracteriza por las formas de "ocultar" la voz personal más que de manifestarla. En la producción de un enunciado informativo el emisor organiza su discurso en torno a la referencia, cualquiera que sea el objeto o la noción de que se quiera hablar. En consecuencia, tiende a reducir -a veces a suprimir totalmente- las marcas directas de la enunciación (los deícticos) así como las valoraciones subjetivas que puedan convertir sus afirmaciones en polémicas. De esta manera acredita la objetividad de

su información. La marca lingüística por excelencia que permite este ocultamiento del emisor es la tercera persona gramatical (la "no-persona").

Otra característica de la relación entre emisor y receptor en el texto expositivo es que sus papeles no son intercambiables (es decir, a una exposición no se puede contestar con otra exposición, sino con una argumentación, una petición de explicaciones, un exabrupto...), a no ser, tal vez, en contextos comunicativos formales muy estructurados (por ejemplo, en un congreso, en un encuentro académico ...). El receptor no puede tomar la palabra, en la mayoría de los casos, pero su papel es menos "pasivo" de lo que se puede considerar a primera vista. El creciente número de investigaciones sobre la comprensión muestra el complejo proceso que ha de poner en práctica el receptor para que la comunicación tenga efecto, dada la compleja organización textual de la información, sobre todo en el texto expositivo.

* * * * * * * * * * *

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

2.1. SECUENCIA I: LA INFORMACIÓN NOS INVADE

En esta secuencia se trata de delimitar el concepto de información tal y como será utilizado a lo largo del curso (1.1), así como de diferenciar distintos tipos, de manera que queden establecidas las nociones de información sobre conocimientos e información sobre acontecimientos (1.2). Esta última se compara con el texto narrativo respecto de la situación de comunicación y de la organización interna (1.3). Finalmente, se distingue entre información sobre conocimientos relacionados con aspectos prácticos de la vida cotidiana e información sobre conocimientos relacionados con el saber teórico (1.4).

Las propuestas del módulo "Actividades gramaticales" para esta secuencia están en relación fundamentalmente con las actividades 1.3-1.4 y con el diario de clase como texto de información sobre acontecimientos y conocimientos que los alumnos irán realizando durante el curso. El inicio de este texto -por segundo año, para una gran parte de los alumnos- exige una reflexión previa sobre problemas reiteradamente observados en los textos del curso pasado (Sobre los procedimientos de sustitución, G.7). Asimismo, la diferencia entre conocimientos y acontecimientos permitirá establecer, grosso modo, un paralelismo con los dos grandes tipos de oración simple, copulativas y predicativas (Sobre los tipos de oración simple, G.10-G.12). Por último -aunque es la actividad que se propone en relación con 1.1- la localización del emisor de la información como "firma" del texto nos conduce a una reflexión sobre nombres comunes y propios y sobre el uso de la mayúscula (Sobre la palabra, G.14).

En el material de valenciano se realiza una primera aproximación al texto expositivo mediante el reconocimiento de este tipo de texto frente a otros. Asimismo, se observa cómo el texto de carácter informativo se define por su finalidad, no por el objeto.

1.1. Actividad de gran grupo que pretende explorar cuáles son los conocimientos previos del alumno sobre la noción general de información. En el collage propuesto, aparece la palabra información (o el verbo informar) en diferentes contextos:

a) contextos donde la información a que se alude es de tipo práctico-institucional: fragmentos correspondientes al Centro de transfusión, la Seguridad Social, la Sociedad

de Aguas Potables, el sindicato CC.OO., la compañía Iberia, la Sociedad Cooperativa de Promoción Social de Viviendas, el Anuario de El País.

b) contextos donde la información a que se alude tiene una finalidad publicitaria: fragmentos de Europ Assistance, Intercultura, Galerías Preciados, Olivetti.

c) contextos en que se alude a información sobre conocimientos: Atlas (en este caso la información teórica tiene también una finalidad publicitaria por parte de la empresa editorial), Punto de Información Cultural, Ministerio de Sanidad, Informes (titular perteneciente a la revista de FUNDESCO).

d) contextos en que la información aludida se refiere a noticias de prensa sobre acontecimientos de actualidad: cabecera de El Independiente, informativos de Tele 5.

En relación con estos contextos, las finalidades que pueden establecer los alumnos en la fase a) de la actividad serían: vender, saber más de algo, saber utilizar algo, saber lo que pasa en el mundo. Es importante que quede claro que no se pregunta por la finalidad de los fragmentos que aparecen en el collage, sino por la finalidad de la información a que aluden. Por ejemplo, en el fragmento de la Sociedad de Aguas Potables se habla de una información, pero ésta no aparece en el fragmento, aunque en algún caso -por ejemplo, en la publicidad de Galerías- el mismo anuncio contenga la información.

En cuanto a la identificación de la procedencia de los textos propuesta en b), se trata de que los alumnos reconozcan la entidad o institución que emite el texto. Es interesante poner esta identificación en relación con las finalidades que se hayan detectado en a). Como paso previo, conviene introducir G.14 sobre la diferencia de designación y de ortografía entre nombres propios y nombres comunes. Esta diferenciación puede ayudar a localizar los nombres de entidades o instituciones que aluden al emisor de la información.

Una vez señalados distintas finalidades y distintos tipos de emisor en los fragmentos propuestos se puede realizar el mismo tipo de actividad con textos orales. Aunque no es necesario que se escuchen los textos enteros, conviene que se trabaje con fragmentos de extensión suficiente como para hacerse una idea de la finalidad y el emisor de la información. Resultan adecuados para esta actividad:

- el texto oral 4, cuya finalidad es hacer saber más de algo;
- el texto oral 8, información contenida en los consejos de la Dirección General de Consumo, con finalidad de carácter práctico.

Se puede utilizar también el texto oral 7 del primer curso (cinta Para narrar. Textos orales) en que se reproduce un informativo radiofónico, cuya finalidad es informar sobre acontecimientos.

1.2. Se puede realizar toda la actividad en gran grupo o bien de manera individual en una primera fase y en gran grupo después. La realización de la actividad en gran grupo tiene, a nuestro juicio, ventajas considerables: la comprensión en común de la diferencia ente información sobre acontecimientos y sobre conocimientos, esencial para el trabajo que se propone en el curso y de forma inmediata en la secuencia II; la determinación en común del significado de los sustantivos que se proponen y la discusión colectiva sobre los criterios para adjudicar cada sustantivo a uno u otro tipo de información (o a ambos).

En la fase a) se aplica la observación realizada en 1.1 a otros textos, para comprobar si las nociones vistas allí han quedado establecidas con suficiente claridad para continuar el trabajo. Esta fase se puede realizar utilizando la Carpeta de textos y la cinta Para narrar. Textos orales (correspondiente al primer curso) o bien planteándola como una actividad de búsqueda entre las fuentes que tienen a su disposición en su entorno: periódicos, folletos, grabación de textos de la radio o de la televisión...Si se hace de esta segunda manera, los textos aportados por los alumnos pueden constituir un interesante archivo de documentación muy útil a lo largo del curso.

Para el desarrollo de la actividad conviene caracterizar de momento como "textos informativos" aquéllos que tienen como finalidad principal ofrecer información al receptor sobre aspectos de la realidad. Este criterio facilitará la exclusión de los textos de la Carpeta considerados literarios y por tanto, no referidos al mundo "real"[1]. Los demás textos pueden considerarse informativos. De todas formas conviene insistir en el carácter de exploración de ideas previas de toda la secuencia, teniendo en cuenta, por otra parte, que no se puede pretender una clasificación rigurosa, ya que, en sentido estricto todos los textos informan de algo.

---

[1]Se pueden plantear discusiones interesantes en torno a casos como el texto 3 (folleto informativo de los cines Renoir). La película a que se alude es un "texto de ficción", pero el documento en sí es informativo. En casos como éste, no se trata de dar soluciones únicas sino de mostrar que, según se plantee el razonamiento, la respuesta puede ser una u otra.

En cuanto a la diferencia entre los bloques I y II, conviene precisar que con textos que informan sobre acontecimientos nos referimos a aquéllos en los que se informa sobre sucesos o acontecimientos que han sucedido (en general, noticias), mientras que con textos que informan sobre conocimientos nos referimos a informaciones tanto de carácter práctico (cómo hacer algo, cómo funciona algo, de qué se compone algo) como teórico (los llamados textos expositivos, propiamente).

Esta fase de la actividad puede resultar más fácil para los alumnos si se reconocen antes los textos del bloque II, quizá más sencillos de percibir. En este bloque se podrían incluir los textos narrativos literarios si se toman como "textos reales".

En b) se trata de que los alumnos lleguen a la conclusión de que las informaciones recogidas o aludidas en 1.1.a) son informaciones sobre conocimientos, ya que en ningún caso se hace referencia a sucesos acaecidos.

Por último, c) se plantea como una actividad de léxico que puede ayudar a afianzar la distinción entre los dos tipos de información vistos hasta ahora. No es necesario que los alumnos busquen las palabras en un diccionario, a no ser que desconozcan totalmente su significado o lo confundan. Es importante señalar que en algunos casos el sustantivo propuesto puede relacionarse tanto con la información sobre conocimientos con la información sobre acontecimientos (por ejemplo indicación, declaración...). De nuevo, no se trata de fijar una clasificación, sino de utilizar la clasificación para perfilar y aclarar los conceptos con los que se está trabajando en esta secuencia, información sobre conocimientos e información sobre acontecimientos.

La lista de sustantivos (todos ellos nombres comunes) que se propone para su clasificación procede del Diccionario ideológico de Casares. Todas las palabras tienen relación con el término información en distintos grados de formalidad: desde la información cotidiana no confirmada (soplo, chisme...) hasta la información institucional que nos llega a través de los edictos (ver Carpeta, texto 1, si no recuerdan o no conocen lo que significa la palabra).

1.3. La actividad propone establecer una relación entre los textos que proporcionan información sobre acontecimientos y los textos narrativos. Creemos que es fácil establecer esta relación a partir de la comparación respecto de los aspectos que se proponen.

En lo que respecta a los elementos de la situación de comunicación, tanto en los textos narrativos como en la información sobre acontecimientos encontramos un emisor que narra, cuenta algo a un receptor o a un público. En la información sobre conocimientos no tiene por qué contarse nada.

En lo que se refiere a la estructura, tanto en la información sobre acontecimientos como en la narración encontramos referencia a tres momentos relacionados en torno a un eje cronológico: una situación previa a los hechos que se cuentan o sobre los que se da información, un conflicto que desencadena una serie de sucesos (acontecimiento que en los textos de carácter informativo suele destacarse especialmente, por ejemplo, mediante los titulares, en la información periodística), y una situación que es el resultado de los acontecimientos desencadenados por el conflicto. La estructura de la información sobre conocimientos no tiene por qué hacer referencia a estos tres momentos; en todo caso, los textos que informan sobre conocimientos no se estructuran en torno a un eje cronológico, sino conceptual, establecido por la organización de las ideas. Esto no excluye que en esta clase de informaciones puedan aparecer secuencias narrativas en las que se haga referencia a momentos temporales o a acontecimientos relacionados cronológicamente (por ejemplo, en un texto informativo de tema histórico, donde se dé cuenta del desarrollo de unos hechos en torno a los cuales se da la información), pero sin que este eje cronológico sea el eje central del texto informativo.

En cuanto a los componentes del texto narrativo, éstos también están presentes en la información sobre acontecimientos, en la que encontramos referencias a unos participantes que se ven implicados en una serie de acciones que se desarrollan en un tiempo y en un lugar determinados, aunque, como ocurre en el relato, estos componentes no tengan siempre la misma importancia. Por el contrario, en la información sobre conocimientos no suele haber referencias a estos componentes.

Creemos que éste es un momento adecuado para introducir la reflexión sobre el tipo de documento que es el diario de clase: ¿informa sobre acontecimientos o sobre conocimientos?, ¿es un texto puramente narrativo?, ¿cuál es su finalidad?. Es probable que los alumnos manifiesten dudas al intentar caracterizarlo ya que es un ejemplo típico de "texto de frontera": informa sobre acontecimientos -también puede y "debe" hacerlo sobre conocimientos- pero su finalidad primordial no es distraer al receptor sino proporcionarle información. Tiene, por tanto, una función documental básicamente y para que pueda cumplirla, el receptor ha de saber de qué está hablando el emisor. Aquí es donde aparece uno de los mayores problemas en los diarios de clase observados hasta ahora: la continua pérdida de la referencia, es decir, el no saber de qué se está hablando ni a quiénes se alude en los textos. Para reflexionar sobre este problema, conviene enlazar con la actividad G.7 del

epígrafe Sobre los procedimientos de sustitución (módulo "Actividades gramaticales") sobre textos de diarios de clase del curso anterior.

1.4. Una vez establecida la diferencia entre la información sobre acontecimientos y la información sobre conocimientos, se propone aquí distinguir dentro de ésta la información de carácter práctico, relacionada con la vida cotidiana y la información de carácter teórico, relacionada con lo que denominamos saber teórico, es decir, un saber más desvinculado del contexto inmediato, más ligado a necesidades o intereses intelectuales.

Como se verá, las actividades propuestas en esta secuencia tienen como objeto la delimitación del concepto de información, a partir de las ideas previas de los alumnos sobre el mismo, y el establecimiento de dos tipos de distinciones dentro de la idea general de información (sobre conocimientos/ sobre acontecimientos; sobre conocimientos prácticos/sobre conocimientos teóricos), tal y como se esquematiza en el cuadro siguiente:

<table>
<tr><td rowspan="3">INFORMACIÓN</td><td colspan="2">SOBRE ACONTECIMIENTOS</td></tr>
<tr><td rowspan="2">SOBRE CONOCIMIENTOS</td><td>PRÁCTICOS</td></tr>
<tr><td>TEÓRICOS</td></tr>
</table>

Para finalizar la actividad se puede plantear una reflexión más sobre el diario de clase: ¿qué tipo de información sobre conocimientos proporciona al receptor este documento?

En relación con la diferencia entre acontecimientos y conocimientos conviene introducir al hilo de esta actividad y de la anterior las propuestas de gramática recogidas en el epígrafe Sobre los tipos de oración simple (G.10-G.12) que sistematizan la diferencia entre oraciones predicativas y copulativas. En el primer caso, son oraciones propias -en sentido amplio- de textos narrativos y de instrucciones mientras que en el segundo, son oraciones características de textos expositivos (qué es, cómo es[2]).

---

[2]A este respecto recordamos que incluimos la descripción técnica dentro del texto expositivo. La descripción impresionista en cambio se aborda dentro del texto narrativo (vid. Unidad 5 del material del primer curso, Para narrar).

2.2. SECUENCIA II: ¿DÓNDE BUSCAMOS INFORMACIÓN?

En esta secuencia se propone una aproximación a las nociones de fuentes y recursos de información (2.1 y 2.2), y una reflexión crítica sobre los llamados medios de comunicación como vehículos de información (2.3).

Las propuestas gramaticales para esta secuencia continúan la reflexión iniciada a propósito de los diarios de clase en la secuencia anterior. La producción de un primer texto expositivo en 2.3.b. ha de ir acompañada de actividades gramaticales sobre cómo mantener el tema del texto sin repetir continuamente la misma expresión. Para ello, creemos conveniente la realización de G.8 y G.9 (Sobre los procedimientos de sustitución) y como refuerzo ortográfico de ellas, G.15 -ortografía del verbo ser- en Sobre la palabra.

En el material de valenciano se trabaja con diversas publicaciones para reconocer la importancia de los medios de comunicación y las diversas formas que en ellos pueden adoptar los textos de carácter informativo.

2.1. La actividad muestra cómo los lugares sociales son fuentes de información que funcionan como tales según las circunstancias (2.1.a) y que pueden proporcionar informaciones de distinto tipo (2.1.b). Es decir, si. por ejemplo, acudimos a la consulta del médico por un problema de salud, y nos interesamos por conocer exactamente qué nos sucede, el médico puede proporcionarnos la información que necesitamos, información que no podemos obtener, por ejemplo, en la oficina de turismo. En los lugares mencionados podemos encontrar informaciones tanto de tipo teórico (en un museo de arqueología, en una clase de la universidad...) como de tipo práctico (en una oficina de turismo, en la federación de vela, en una tienda de discos...); según las ocasiones, también podemos encontrar informaciones de los dos tipos en el mismo lugar (así, en la escuela, en la consulta del médico -nos puede explicar la enfermedad y nos puede decir cómo tenemos que prepararnos la cura-, en el despacho de un abogado...).

2.2. Esta actividad prosigue el acercamiento a la noción fuentes de información iniciado en 2.1. El procedimiento que se utiliza es el inverso: dada una serie de interrogantes, el alumno habrá de plantearse mediante qué recursos puede darles respuesta.

Aclaradas las dudas que plantee la actividad (por ejº, qué es un procesador de textos o qué se entiende por manual), se puede realizar individualmente con una puesta en común de los resultados.

2.3. Finaliza la secuencia con una reflexión colectiva sobre el papel de los medios de comunicación como transmisores de información (fase a) de la actividad) seguida de la redacción en pequeño grupo de las conclusiones de dicha reflexión. La indicación del número de párrafos del escrito se corresponde con el número de apartados del debate y pretende facilitar la ordenación de las ideas en un escrito de exposición.

La primera fase de la actividad combina las preguntas de "respuesta prefijada" -en cuanto que interrogan acerca de conocimientos- con las de respuesta abierta, es decir, las que pretenden sondear "estados de opinión" (las dos últimas). Conviene por tanto que la intervención del profesor ayude a precisar las ideas de los alumnos en torno a conocimientos no suficientemente sistematizados a su edad, en el caso de las dos primeras preguntas, mientras que en las dos últimas su intervención ha de ser más como "moderador" del debate.

Teniendo en cuenta la fase b), conviene que los alumnos tomen nota, durante el debate, de aquello que consideren "conclusiones". De esta manera, proponemos que esta fase se realice en dos momentos: primero, tras la elaboración del primer borrador, se discutirá la pertinencia de lo que un grupo cualquiera ha considerado "conclusiones" y de su forma de organizarlas y, posteriormente, cada grupo abordará la redacción final de su escrito, en función del acuerdo común a que se haya llegado. Entre estos dos momentos, antes de la redacción definitiva, conviene realizar las actividades gramaticales G.8 y G.9 de Sobre los procedimientos de sustitución, que inciden en la organización de un texto expositivo desde el problema del mantenimiento de la referencia. En conexión con los errores ortográficos que se observan en los textos de G.9 proponemos G.15 (Sobre la palabra).

Se puede continuar la actividad, y la secuencia, con un debate colectivo en el que se plantee la relación que establecen los alumnos entre la información que proporciona la escuela y la que reciben del entorno social en que se desenvuelven, especialmente de los medios de comunicación. Interesa que el mundo escolar se sienta cada vez más como una posibilidad de acceso a la información (sobre todo de conocimientos) que pretende dar coherencia al marasmo de informaciones que proporciona la sociedad. No se trata de separar el mundo de los medios de comunicación del de la escuela sino de mostrar la

interrelación entre ambos de modo que las informaciones aisladas del mundo exterior adquieran coherencia en las "redes de conocimiento" del mundo escolar.

2.3. SECUENCIA III: DE BUENA FUENTE

La secuencia plantea una de las condiciones básicas para que la información sea aceptada por el receptor como tal: que el emisor se considere como especializado o autorizado, es decir que se le reconozca una especial cualificación (una "autoridad") sobre aquello de lo que informa (3.1). Se analiza seguidamente el tipo de presencia de este emisor en el texto, para llegar a determinar cuáles son sus características generales (3.2). Por último (3.3), se establecen los tres tipos de informaciones analizadas en la unidad y se les "da nombre" (instrucciones, exposiciones y noticias).

La reflexión gramatical es indispensable para poder analizar los rasgos que caracterizan al emisor de los textos de carácter informativo. Por ello, al hilo de 3.2.a planteamos la realización de G.1-G.5 (Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información). Las marcas que identifican al receptor -G.6 del mismo epígrafe- conviene analizarlas en relación con 3.3, momento de la distinción entre los tres tipos de texto básicos en el discurso informativo.

En el material de valenciano se dedica esta secuencia a trabajar sobre las implicaciones que los conocimientos del receptor tienen en la selección de la información, en la elección del registro adecuado y en el tipo de relación entre emisor y receptor.

3.1. Actividad de exploración sobre la noción de emisor especializado a partir de una serie de pseudo-titulares de prensa que finaliza con un titular auténtico ("El hombre del fin de siglo será..."). El contraste entre los dos tipos (falsos-auténtico) se ha pretendido que sea muy evidente, de forma que en este último se aprecie con claridad la "autoridad" del emisor, indicada en el subtítulo ("Predicción del demógrafo Michel Poulain, profesor de la universidad de Lovaina").

Las fases a) y b) de la actividad conviene realizarlas seguidas y de forma individual. La puesta en común de los resultados se puede enlazar con la reflexión planteada en la fase c) sobre una expresión de uso común ("de fuentes bien informadas") que servirá de apoyo a la sistematización de lo ob-

servado anteriormente, tal y como se plantea en la fase d). Esta última fase es adecuada para trabajarla en pequeño grupo, con una puesta en común posterior.

3.2. Se continúa en esta actividad la caracterización del emisor añadiendo un problema más: ¿cómo aparece en el texto? La fase a), pensada para su realización en pequeño grupo, incide en este planteamiento. Los alumnos comprobarán que en los textos 2, 3, 6 y 7 no pueden encontrar "rastros" de la presencia del emisor mientras que en los textos 1, 4 y 5 pueden detectar esta presencia mediante expresiones nominales designadoras: El Sol, El País, Julia Martínez. No hay rastros de la primera persona del singular. El emisor "se distancia", hablando en nombre de su empresa o de su papel profesional. A este respecto conviene realizar en este momento las actividades planteadas en Sobre las marcas lingüísticas del emisor... (G.1-G.5) que ayudarán notablemente a entender las otras fases de la actividad.

Se puede completar la actividad proponiendo un análisis similar en textos orales que seleccionará previamente el profesor (vid. cinta Para informar(se). Textos orales).

Es conveniente precisar que esta "ausencia" del emisor no significa que se desconozca su identidad. El emisor no se deja ver "dentro del contenido del texto" pero su identidad aparece destacada en la firma o en la publicación en que se inserta (si no, no podríamos saber si es un emisor especializado).

En las fases b) y c) se pretende "dar forma" a las observaciones de los alumnos de modo que se llegue a una caracterización básica de este tipo de emisor. Es importante que se capte que el "distanciamiento" del emisor respecto del texto apoya el sentido de especialización observado en 3.1; el emisor no habla de sí mismo, sino de lo que sabe y no lo hace en nombre propio sino en nombre de un colectivo o de un título (médico estomatólogo) que simboliza el reconocimiento que la sociedad otorga para una determinada tarea.

3.3. La unidad se cierra con una actividad en que se sistematiza y se da nombre a las diferencias observadas entre los distintos textos que nos transmiten información (a). Es importante observar que la denominación instrucciones no ha de identificarse únicamente con órdenes ya que recubre toda una gradación prescriptiva: desde consejos o advertencias hasta normas o prohibiciones.

Conviene hacer algunas observaciones a propósito de los textos que se proponen para clasificar en b):

- los textos 8, 9 y 10 son instrucciones con distinto grado de prescripción: desde las prohibiciones del texto 9, hasta el grado de "consejo-sugerencia" que tiene el texto 10 (cómic de una cadena hotelera para indicar el tipo de desayuno que se ofrece en sus establecimientos, así como, el lugar y el horario).
- el texto 11 (telegrama) es mixto: por un lado se comunica al receptor una noticia (su admisión a unas pruebas de presentador) y por otro se le indica una serie de instrucciones para presentarse a dichas pruebas.
- el texto 12 (¿Cómo luchar contra la caries?) también es de carácter mixto pero en este caso combina con suma habilidad el tono expositivo del contenido (sobre las características del flúor) con el carácter de instrucción que tiene el título y que revela la intención última del texto.
- el texto 13 (La revolución del libro) es un fragmento de un texto expositivo.

Respecto de la selección de textos orales de cada uno de estos tipos, sería interesante que fueran los alumnos -por grupos- quienes buscaran y grabaran textos bien de los medios de comunicación audiovisuales o bien de situaciones "en vivo". Hecha la recopilación, cada grupo habría de presentar sus textos a la clase, explicando cómo los han clasificado y qué razones apoyan su criterio. No es conveniente que se realice más de una audición por día, por lo que se recomienda que esta parte de la actividad se distribuya en varias sesiones, en paralelo con la realización del resto de actividades de la unidad.

2.4. DICCIONARIO

Iniciamos aquí esta nueva sección con el objetivo de que los alumnos lleguen a un buen dominio de esta fuente de información sobre la lengua, de enorme utilidad para la autonomización del aprendizaje en esta etapa de la escolaridad y en las sucesivas.

El diccionario que nos ha servido de base para las actividades propuestas es el Diccionario de uso del español de M. Moliner. Recomendamos que esta obra -junto con el DRAE- forme parte de la biblioteca de aula ya que no se pretende que sean los alumnos quienes la obtengan por sus medios.

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

Este apartado, constante a lo largo del curso, pretende propiciar la reflexión sobre los términos específicos fundamentales que se manejan en cada unidad, tanto en el módulo

central como en el de actividades gramaticales. La relación de términos que se propone no hay que entenderla como "cerrada". Tanto el profesor como los propios alumnos pueden introducir variaciones en función del desarrollo del trabajo en cada grupo concreto. La reflexión que se pretende tiene un triple carácter: conceptual, de enriquecimiento léxico y de fijación de la forma ortográfica correcta.

La actividad 2 introduce un primer acercamiento a la definición corta como síntesis de los rasgos fundamentales de un objeto o de un concepto. No entramos todavía en el reconocimiento y producción de otros tipos de definición más especializados (definición científica, etimológica, enciclopédica, etc.), porque nuestro objetivo fundamental aquí es proporcionar esquemas rudimentarios que permitan formular definiciones con una estructura correcta para evitar los anacolutos del tipo "X es cuando..." tan frecuentes en los textos de los alumnos.

Como complemento lúdico de esta actividad, proponemos la realización de G.13 (Sobre los tipos de oración simple...) del módulo "Actividades gramaticales", en la que se aborda la definición corta (A es B) desde la perspectiva de las oraciones de verbo copulativo. Tras ella, los alumnos pueden intentar "otras definiciones" de los términos técnicos de esta unidad de forma menos ortodoxa y más imaginativa.

La actividad 3 es un primer acercamiento a la reflexión metalingüística en tanto que reflexión sobre el código. No se pretende obtener grandes especulaciones teóricas sino habituar al alumno a preguntarse por los problemas y no a memorizar soluciones. En a) es importante que identifiquen sustantivo, pronombre y verbo como clases de palabras evitando confusiones con estructuras como los sintagmas o las oraciones. Más problemas puede plantear la función sintáctica atributo. En caso de que esto suceda se hará notar cómo elementos diferentes pueden desempeñar esta función en una oración copulativa (X es zaragozano; X es de Zaragoza; Ésta es mi bicicleta; Tres bombones son mucho para este niño...). Si se observa confusión al contestar b) se pueden revisar las actividades gramaticales del epígrafe Sobre las marcas lingüísticas... en el que se analiza cómo el concepto persona gramatical toma forma primordialmente en pronombres y verbos. Por último, en c) conviene acudir al sentido etimológico del término copulativo para entender que verbos copulativos son aquéllos cuya misión principal es enlazar o unir los elementos nominales que funcionan como núcleos tanto en el sujeto como el predicado. Advertimos que la formulación oración copulativa no es más que una abreviación de oración de verbo copulativo que no hay que confundir con las oraciones coordinadas copulativas que se introducen en la Unidad 2.

* JUGANDO A ORDENAR PALABRAS

Las cinco propuestas de este apartado tienen un objetivo común: que los alumnos entiendan que el criterio de ordenación alfabética de los diccionarios no afecta únicamente a la primera letra de cada palabra y que no es sólo una actividad mecánica de memorización y búsqueda sino que puede proporcionar información gramatical importante sobre la palabra.

Las orientaciones que incluimos a continuación se refieren siempre al ya citado Diccionario de uso del español de M. Moliner.

La actividad 1 plantea cuestiones de interés como la aparición del término información bajo la entrada inform-., comienzo de palabra común a una serie de derivados que aparecen con margen sangrado respecto de éste. Este mismo sangrado se observará en noticia respecto de la entrada nota. y en instrucción respecto de instruir. Por tanto, esta marca tipográfica nos indicará rápidamente si un término es derivado y respecto de qué palabra. Otra cuestión interesante en relación con la anterior es por qué instrucción no está explicada (aunque sí se relaciona, junto con los otros derivados de instruir) inmediatamente después de instridente, término que le precede alfabéticamente. Ello nos llevará a comprobar que en los diccionarios el orden alfabético está en consonancia con criterios como término primitivo o derivado de carácter léxico.

La actividad 2 no ofrece complejidad. Se trata de detectar entre qué pareja de palabras se incluiría el término subrayado siguiendo un criterio alfabético. Se puede comprobar después en el diccionario si la respuesta ha sido o no acertada. Obsérvese que normalmente la palabra se incluye entre otras dos con las que no tiene relación por sentido, salvo en el caso de emisor que aparecería entre emir y emitir (su término primitivo) si seguimos el orden alfabético. Se comprobará después que es un caso similar al de instrucción comentado en la actividad 1.

En la actividad 3, para detectar el "falso derivado" puede ser útil recordar la noción lexema en cuanto que es un criterio para identificar los términos derivados. La única complicación que se puede plantear es que el lexema puede ser tanto el del término patrimonial (palabra que ha evolucionado desde la forma latina hasta la actual en castellano) como el del cultismo (palabra que mantiene la forma latina). Esto explica que tanto nombrar como nomenclatura sean derivados de nombre (nomen-, lexema latino).

Las actividades 4 y 5 -esta última sobre la base de un fragmento del Diccionario inverso de Bosque y Pérez (1988)- completan el trabajo sobre ordenación alfabética.

3. BIBLIOGRAFíA ESPECíFICA

ALCINA, J. y BLECUA, J.M.(1975), Gramática española, Barcelona, Ariel.
En esta unidad es útil su consulta para las cuestiones gramaticales relacionadas con las clases de palabras (nombres comunes, propios, colectivos...) y con los llamados "plurales ficticios".

BELLO, A.(1860), Gramática de la lengua castellana, estudio y edición de Ramón Trujillo, Madrid, Arco Libros, 1988, 2 vols.
Excelente edición de esta obra clave para la gramática del castellano. De consulta utilísima en esta unidad para las cuestiones gramaticales relacionadas con las clases de palabras, empleo de pronombres y plurales ficticios.

BENVENISTE,E.(1966 y 1974), Problèmes de linguistique générale I et II, Gallimard, 1985.
Interesan en esta unidad, a propósito del concepto de persona gramatical, "Structure des relations de personne dans le verbe" -publicado inicialmente en 1946-, "La nature des pronoms" -1956- y "L'appareil formel de l'énonciation" -1970-, del volumen II.

BRONCKART, J.P.(1985), Le fonctionnement du discours, Neuchâtel-París, Delachaux & Niestlé.
Para esta unidad conviene ver especialmente el cap.II "Extralangage, référentiel et contexte" y el cap.VI de B. Schnewly, "Le texte intermédiaire:un espace qui éclate".

COMBETTES, B. y TOMASSONE, R. (1988), Le texte informatif. Aspects linguistiques, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
Interesa especialmente, en relación con el epígrafe de gramática Sobre los procedimientos de sustitución, el capítulo 2, "Faits de reprise, les substituts".

GóMEZ TORREGO,L.(1985) Teoría y práctica de la sintaxis, Madrid, Alhambra.
Para los problemas de concordancia «ad sensum», pág.110; sobre las cuestiones relacionadas con el se de impersonales y pasivas reflejas, capítulo 3; sobre atributo y complemento predicativo, 3.7 y sobre anacolutos, III parte, 1.6.

------ (1989), Manual del español correcto, Madrid, Arco Libro, volumen II.
Sobre "plurales especiales", pág.30 y ss.; sobre el uso de la segunda persona del singular con valor impersonal, pág.61 y sobre anacolutos, págs. 227 y ss.

RAE (1973), Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1983.
Aunque es una obra que está en revisión por la propia Academia, siempre es útil para contrastar las cuestiones gramaticales ya mencionadas en las referencias de Alcina y Blecua y Bello (vid. supra).

VAN DIJK, T.A. (1978), La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1983.

En relación con el texto expositivo conviene revisar los capítulos 5 ("Superestructuras") y 6 ("Psicología de la elaboración del texto").

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983), Strategies of Discourse Comprehension, Londres, Academic Press.

WERLICH, E. (1975) A Text Grammar of English, Heidelberg, Quelle and Meyer.
Véase el capítulo 3 ("Text type") y los apartados 5.2.3 ("The news story") 5.3 ("Expository text forms") y 5.5 ("Instructive text forms").

* * * * * * * * * * *

UNIDAD 2: A buen entendedor

1.-Presentación de la unidad

1.1-Importancia de la unidad

1.2.-Objetivos y procedimientos generales

1.3.-Núcleos básicos de contenido

1.4.-Temporalización

1.5.-Recursos

1.6.-Fundamentos teóricos

2.-Orientaciones didácticas y para la evaluación

2.1.-Secuencia I: Entender o no entender

2.2.-Secuencia II: Marcas que ayudan a entender

2.3.-Secuencia III: Palabras que ayudan a entender

2.4.-Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- Descifrando diccionarios

3.- Bibliografía específica

En relación con el texto expositivo conviene revisar los capítulos 5 ("Superestructuras") y 6 ("Psicología de la elaboración del texto").

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983), Strategies of Discourse Comprehension, Londres, Academic Press.

WERLICH, E. (1975) A Text Grammar of English, Heidelberg, Quelle and Meyer.

Véase el capítulo 3 ("Text type") y los apartados 5.2.3 ("The news story") 5.3 ("Expository text forms") y 5.5 ("Instructive text forms").

* * * * * * * * * * *

1.1 IMPORTANCIA DE LA UNIDAD

Una vez establecido el discurso informativo como centro de interés del curso en la primera unidad, la segunda tiene como objeto señalar algunas de las dificultades de comprensión que puede ofrecer el texto expositivo y algunas de las marcas que se utilizan en este tipo de texto para facilitar su comprensión. Parece necesario un primer acercamiento a dichas marcas antes de proceder a un tratamiento más detallado de las mismas, como el que se realizará en unidades posteriores a propósito de la estructuración del texto expositivo y a la ordenación de las ideas que lleva consigo.

1.2 OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS GENERALES

1.2.1 Objetivos

Los principales objetivos que se pretende conseguir mediante el trabajo propuesto para esta unidad consisten en que los alumnos:

1. Reconozcan que el tipo de información que proporciona un texto está en función del tipo de receptor y de la finalidad de dicha información.
2. Comprueben que los textos informativos presentan distintos grados de dificultad, y que ésta depende de diversos factores, como son: la adecuación al receptor, la densidad de información proporcionada, la relación con los conocimientos previos del receptor, el tipo de léxico empleado, la complejidad sintáctica del texto.
3. Se reconozcan como receptores de textos informativos en el ámbito escolar y diagnostiquen grosso modo sus dificultades en este aspecto.
4. Identifiquen la función de las principales marcas tipográficas que suelen aparecer en los textos de carácter informativo y utilicen conscientemente dichas marcas en sus propios textos de manera adecuada.
5. Se familiaricen con la comprensión y utilización de índices.
6. Reconozcan la función de determinadas palabras y expresiones que sirven para relacionar o conectar las ideas de un texto y las utilicen de manera adecuada.

1.2.2 Procedimientos generales

Los procedimientos que se siguen a lo largo de la unidad consisten en:

- Observar textos que proporcionan información de distinto tipo sobre un mismo tema general, reconocer en qué consisten las diferencias y tratar de explicarlas.
- Reconocer marcas formales y tipográficas presentes en los textos expositivos y utilizarlas en la manipulación de textos para su mejora.
- Observar el funcionamiento de expresiones con valor conector u organizador dentro del texto expositivo y utilizarlas en la re-composición de textos.

1.3. NÚCLEOS BÁSICOS DE CONTENIDO

- Los textos informativos adaptan las informaciones que proporcionan a los intereses y conocimientos del receptor.
- En los textos de carácter informativo, los índices gráficos ayudan a percibir la organización del texto.
- Hay palabras o expresiones cuya función es marcar la relación (de adición, oposición, ejemplificación o reformulación) entre partes o fragmentos de un texto. Algunas de estas palabras o expresiones también marcan la relación entre oraciones.
- Las oraciones que forman un texto se aíslan mediante puntos. Estas oraciones pueden ser simples o compuestas.
- Un procedimiento para formar oraciones compuestas es la coordinación, que puede ser copulativa, disyuntiva o adversativa.

1.4. TEMPORALIZACIÓN

El tiempo previsto para el desarrollo de esta unidad es de un mes, aproximadamente.

1.5. RECURSOS

íNDICE DE TEXTOS ESCRITOS. UNIDAD 2

TEXTO nº

1. FERRARIS, M., "Notas sobre la deconstrucción y método", en Anthropos, nº 37.
2. AMMAN, K. y DEL CARMEN, L. Mª, (1983), Ciencias Naturales. 4º E.G.B., Barcelona, Teide, 1983.
3. B.O.E. del 17- XI-89.
4. "Sigilografía para archiveros", Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y CC. de la Educación, Colegio Profesional de la Educación, Madrid, marzo, 1990.
5. BOYER, C.B. (1968), Historia de la matemática, Madrid, Alianza Universidad, col. Textos, 1986.
6. TONUCCI, F. (1983), Con ojos de niño, Barcelona, Barcanova educación.
7. BOYER, C.B. (1968), Historia de la matemática, Madrid, Alianza Universidad, col. Textos, 1986.
8. BANGUOGLU, T. (1986), TÜrkçenin grameri, Túrk Tarih Kurumu Basim Evi, Ankara. págs. 24 y 25.
9. Folleto publicitario de RENFE
10. Publicidad informativa sobre el Jardí Botànic, Universidad de Valencia.
11. VV.AA. (1981), La economía... a lo claro, Madrid, A.G. Grupo, S.A., pág.10.
12. B.O.E. del 17-XI-87.
13. Publicidad de S.A.D.
14. FERRER, Mª A. y ZARAGOZA, G. (1980), El País valenciano, Madrid, Anaya, págs. 154-156.
15. VV. AA. (1983), Planeta-6. Ciencias de la Naturaleza, Barcelona, Vicens Básica, 1988, pág. 10.
16. TOMáS SANMARTíN, A., "El mundo de la imagen gráfica seriada", catálogo de la Exposición de obra gráfica de los alumnos de la especialidad de grabado calcográfico y sistemas de estampación de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia, patrocinada por la Caja de Ahorros del Mediterráneo, 1990.
17. PIÑEIRO, R. (1987), Comercio y Transporte, Madrid, Síntesis, 1987, págs. 7 y 8.
18. KAPPLER, C. (1980), Monstruos, demonios y maravillas a fines de la Edad Media, Madrid, Akal, 1986, págs. 354 y 355.
19. índice de un trabajo de alumno.
20. VV. AA. (1986), Ciencias Sociales. Sexto curso de Educación General Básica, Madrid, ESLA, pág. 156.
21. VV.AA. (1987), Geografía 2º de B.U.P., Madrid, Anaya, pág. 78.
22. "Los piratas moros y turcos", en Salimos. Islas Baleares, Barcelona, Salimos Editora, 1986, pág.11.

* * * * * * * * * *

23. Texto adaptado de La Lectura, Actas del V Simposio de las Escuelas de Logopedia y Psicología del lenguaje, Salamanca, 1989.
24. Texto adaptado de La Lectura, Actas del V Simposio de las Escuelas de Logopedia y Psicología del lenguaje, Salamanca, 1989.
25. GARCíA FUENTES, P., (1989), "Líneas de Alicante", en Clientes RENFE, 20-III-89.
26. "El territorio español" (texto de alumno).
27. VV.AA. (1986), Ciencias Sociales. Sexto curso de Educación General Básica, Madrid, ESLA, pág. 176.
28. PARKER, J. (1984), Guía práctica de Astrología. Acuario, 1984. Barcelona, Folio, pág. 9.
29. MOLINA, S. (1981), Leyendo en la Tortuga, México, Martín Casillas editores, pág. 34.
30. ABAD, F. (1981), Géneros literarios, Madrid, Salvat, pág. 48.
31. VV.AA. (1983), Planeta-6. Ciencias de la Naturaleza, Barcelona, Vicens Básica, 1988, pág. 11.
32. VV.AA. (1983), Planeta-6. Ciencias de la Naturaleza, Barcelona, Vicens Básica, 1988, pág. 107.
33. VV.AA. (1987), Geografía 2º de B.U.P., Madrid, Anaya, pág. 94.
34. VV.AA. (1987), Geografía 2º de B.U.P., Madrid, Anaya, pág. 186.
35. VV.AA. (1981), La economía... a lo claro, Madrid, A.G. Grupo, S.A., pág. 24.
36. VV.AA. (1981), La economía... a lo claro, Madrid, A.G. Grupo, S.A., pág. 13.
37. VV.AA. (1983), Planeta-6. Ciencias de la Naturaleza, Barcelona, Vicens Básica, 1988, pág. 174.
38. WULFF, E. (1981), Lenguaje y lenguas, Madrid, Salvat, 1984, col. Temas Clave, nº 28, pág. 16.
39. Montaje de cuadros tomados de WULFF, E. (1981), Lenguaje y lenguas, Madrid, Salvat, 1984) col. Temas Clave, nº 28, págs. 9 y 14.

* * * * * * * * * * *

ÍNDICE DE TEXTOS ORALES. UNIDAD 2

TEXTO ORAL nº:

2. "Las repúblicas bálticas".
3. "El niño del saco."
5. "Tipos de madre".
14. "Malditos refranes" (Gabinete Caligari)
17. "El vuelo en ala delta".

* * * * * * * * * * *

1.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La exposición se estructura mediante marcas textuales como los conectores, organizadores textuales de tipo léxico-sintáctico, y mediante el establecimiento de puntos de referencia que relacionan, sitúan y jerarquizan las distintas partes de la exposición. Estos puntos de referencia son los que aquí llamamos índices gráficos de la exposición.

Los índices gráficos son elementos ordenadores de la exposición que aparecen en el lenguaje escrito. Podemos establecer dos tipos:

* elementos "no lingüísticos" como letras, números, guiones...

* signos de puntuación:
  . punto y aparte (indicador del orden entre párrafos)
  . punto y seguido, punto y coma, dos puntos, paréntesis, raya (indicadores del orden de ideas dentro del párrafo)

Se entiende por conectores las palabras o locuciones que marcan la relación entre las ideas expuestas en un texto. Al estudiar el texto narrativo nos ocupamos ya de un tipo de conectores, los conectores temporales, que indicaban relaciones de orden cronológico entre los acontecimientos narrados. Estos conectores aparecen también en el texto expositivo, pero en la mayoría de las ocasiones lo que sitúan no son acontecimientos, sino partes de la exposición con relación al tiempo de la enunciación, es decir, con relación al tiempo en que tiene lugar la exposición (en primer lugar abordaremos inmediatamente después nos ocuparemos). También aparecen en textos narrativos, por descontado, organizadores léxico-sintácticos de otro tipo (de ejemplificación, contraste, causalidad...), especialmente en el discurso relatado y en los comentarios del narrador.

Lo característico de los textos de carácter expositivo y argumentativo con relación a estos conectores es la abundancia de elementos organizadores, que se explica por la densidad de la información que se transmite y por el cambio o matización frecuente del tema tratado. Los organizadores o conectores textuales resultan necesarios para articular un texto, como el expositivo, que no puede articularse a partir de los elementos de la situación (ya que, como hemos señalado, una de sus características es la no dependencia del contexto inmediato), ni en función de una serie de acontecimientos o participantes, como el texto narrativo. Dado que se articula en torno a ideas o conceptos, necesita de la presencia de los elementos léxico-sintácticos que marcan precisamente la relación, la articulación entre ideas.

Entre los conectores u organizadores textuales se pueden distinguir varios tipos:

* organizadores de valor temporal, que pueden ser:
  - coordinantes: aseguran la continuidad y el orden entre los elementos relacionados mediante el conector. Indican el orden (de los elementos de una enumeración, de las fases de un proceso o de los distintos aspectos de un mismo tema), por ejemplo: previamente, en primer lugar, para empezar, a continuación, posteriormente, en último término, después, acto seguido...

  - subordinantes: marcan relaciones cronológicas estableciendo relaciones de dependencia sintáctica.

* organizadores cuyo valor no es temporal, u organizadores de tipo lógico. Entre éstos hay que distinguir también dos tipos:

  - coordinantes: indican relaciones de oposición, reformulación, adición y ejemplificación entre los elementos enlazados por el conector.
    . oposición o contraste de ideas: por el contrario, pero, sin embargo, a pesar de, ...
    . reformulación o expresión de la misma idea de distinta forma: en otras palabras, es decir, dicho de otro modo...
    . adición o incorporación de una idea nueva: además, también, igualmente, de la misma manera,...
    . ejemplificación: por ejemplo, así, así como,...

  - subordinantes: marcan relaciones de carácter lógico-argumentativo, como causa, consecuencia, finalidad...

En este intento de clasificación hay que señalar la existencia de un elemento, la conjunción "y", que puede funcionar como "archiconector", es decir, como conector neutro capaz de asumir cualquier valor de los indicados además de la mera indicación de conexión.

* * * * * * * * * *

2. ORIENTACIONES DIDáCTICAS Y PARA LA EVALUACIóN

2.1. SECUENCIA I: ENTENDER O NO ENTENDER, ÉSA ES LA CUESTIóN

Siguiendo con el estudio de la situación de comunicación característica del discurso informativo planteado en la Unidad 1, la Unidad 2, se centra en la figura del destinatario (entendido como imagen que el emisor se hace del receptor al que dirige el texto); esta figura, determinante de la configuración de todo texto, lo es especialmente en el texto de finalidad informativa, ya que, para que la información sea tal, debe adecuarse a los conocimientos previos del emisor.

Esta primera secuencia aborda cuestiones relacionadas con la recepción y comprensión del texto expositivo como son la adecuación de la información al receptor (actividad 1.1), y los diferentes tipos de dificultad que puede ofrecer la comprensión de un texto (actividad 1.2). La última actividad incide en el reconocimiento por parte de los alumnos de las dificultades que encuentran en la comprensión de los textos informativos en el ámbito escolar.

Las actividades de gramática directamente relacionadas con el trabajo sobre textos de esta secuencia son las actividades G.1-G.4 (Sobre la diferencia entre oración simple y oración compuesta), donde se puede abordar la complejidad sintáctica que supone la oración compuesta como uno de los posibles factores de dificultad de comprensión de un texto.

En el material de valenciano, la primera secuencia trabaja los diferentes aspectos que facilitan o impiden la comprensión de un texto de carácter informativo (textos que enmarcan e informan de otros textos, fórmulas de inicio y final...).

1.1. El objetivo de esta actividad consiste en que el alumno perciba que:

- no hay una información única sobre un tema.
- todo discurso informativo, toda información, reconstruye la realidad, seleccionando algunos aspectos.
- la información que proporciona el texto está determinada por la situación de comunicación en que se produce.

De manera particular la actividad va dirigida a poner de relieve la importancia de la idea que el emisor se hace del destinatario a la hora de producir un texto de carácter informativo, de manera que el alumno sea capaz de componer una especie de retrato-robot del destinatario de un texto de finalidad informativa.

La actividad consiste en observar a partir de dos mapas -textos que transmiten información sobre un lugar mediante una representación gráfica- de la provincia de Alicante, uno turístico y otro de rutas comerciales ferroviarias, y un plano de la ciudad de Alicante donde se indica el recorrido de una línea de autobuses, las diferencias existentes entre ellos para emitir después, teniendo en cuenta las distintas informaciones que proporciona cada texto, hipótesis sobre las características de la situación comunicativa a que responde cada uno de ellos. Para determinar estas características es importante fijarse en la finalidad y en el "espacio social" (que se puede determinar por el tipo de publicación en el que se podría incluir), así como en el posible emisor y en el tipo de receptor al que se dirige cada texto.

En a) se trata de reconocer a grandes rasgos lo representado por cada uno de los mapas y el plano. En b) se pide que los alumnos observen el tipo de informaciones que proporciona cada documento, centrando la atención cada grupo de la clase en uno de ellos. Lo que se pretende es que cada grupo haga una recogida exhaustiva de los datos de todo tipo que proporciona cada documento. Esta fase de la actividad puede resultar interesante para mostrar que la información a la que se llega en grupo es normalmente más completa que la obtenida individualmente, por aquello de que "ven más cuatro ojos que dos".

La pregunta c) está pensada especialmente para el caso de que más de un grupo haya trabajado sobre el mismo documento. En todo caso, se trata de que cada grupo informe al resto de la clase de las informaciones que ha obtenido de cada documento. Por último, en d) se trata de provocar la intervención de los alumnos en un pequeño debate sobre las preguntas planteadas, a partir de las informaciones que hayan quedado recogidas en el cuadro. Con respecto a éste conviene hacer algunas observaciones:

- La respuesta a la primera casilla del cuadro puede orientar sobre el tipo de mapa o plano de que se trata. En este caso, sólo se indica la escala en el mapa 1, pues se trata de un tipo de mapa en el que resulta importante para el receptor, alguien que está realizando una visita turística, hacerse una idea lo más aproximada posible de las distancias.
- En la respuesta a la segunda casilla se puede obtener información sobre el tipo de receptor (a quién va dirigida la publicación, y a quién va dirigido, por tanto, el documento). Una vez encauzada la discusión, el profesor puede decir a los alumnos a qué tipo de publicación corresponden los documentos con los que están trabajando.
- En cuanto a las indicaciones de tipo geográfico, éstas resultan difíciles de percibir en el material que se presenta, por sus características. A pesar de esta dificultad, se puede observar en el mapa 1 que hay zonas sombreadas que corresponden a zonas montañosas, representaciones de ríos y elevaciones del terreno de cierta impor-

tancia... En toda caso, la cuestión puede resolverse mejor con otros materiales de tipo similar que el profesor considere interesantes para realizar esta actividad.

- En cuanto a los "símbolos que aparecen", la respuesta que se pretende es de tipo general; se trata de determinar sobre qué aspectos se informa en cada documento, más que la relación exhaustiva de signos.

Como actividad complementaria, se puede proponer a los alumnos la representación gráfica del pueblo o de la ciudad en que vivan. La actividad consiste en que, sobre un plano-base del pueblo o de la ciudad que se entrega a los alumnos, éstos deben aportar distintos tipos de información, en planos con distintas finalidades, que podrían ser establecidas por los mismos alumnos (por ejemplo, cada grupo piensa en un tipo de plano y los otros grupos deben identificar de qué tipo de plano se trata y por qué). El principal interés de esta actividad, que se podría realizar en coordinación con el área de Sociales, consiste en observar cómo de un mismo objeto - el pueblo o la ciudad- se pueden hacer muchas representaciones. A partir de los mapas obtenidos, se puede plantear una reflexión sobre la posible finalidad de los documentos resultantes y a qué tipo de destinatario iría dirigido cada uno de ellos.

1.2. La actividad consiste en la identificación de diferentes tipos de dificultad en un texto.

El texto 1 es un texto de gran dificultad, en el que los alumnos, como mucho, podrán suponer que se trata del comentario de un libro, en el caso de que identificaran la portada que aparece reproducida en el texto. Es, por tanto, un texto que no proporciona ninguna información a los alumnos, pues no entienden nada de él. La dificultad de comprensión estriba en que toda la información que contiene es desconocida, que no tienen ningún apoyo, ninguna base de información conocida para acceder al texto.

El texto 2 tampoco proporcionará mucha información, en este caso por la razón contraria a la que indicábamos en el texto anterior: la información que contiene el texto resulta conocida para los alumnos, por tanto, aunque el texto se entienda, tampoco proporciona ninguna información nueva.

En el texto 3, la dificultad de comprensión radicará en el desconocimiento del léxico y de las fórmulas lingüísticas que aparecen en los documentos oficiales de este tipo. No obstante, los alumnos en este caso, a diferencia de lo que ocurre con el texto 1, sí pueden hacerse una idea del contenido (al menos, ésa es nuestra hipótesis).

El texto 4 es un ejemplo claro de dificultad de comprensión debida a desconocimiento del significado de una palabra ("sigilografía"), significado que, por otra parte, puede tal vez deducirse de la palabra "sello" que aparece en el mismo texto.

Resultará interesante comparar la diferente dificultad de comprensión de los texto 5 y 7 -fragmentos pertenecientes a la misma obra- y, en especial, que los alumnos intenten determinar las razones por las que el texto 5 ofrece menos dificultad de comprensión (léxico menos especializado, contenido centrado no en el análisis de conceptos matemáticos, sino en aspectos más generales sobre la historia de las matemáticas, más información conocida en el texto 5 ...).

Interesa comprobar qué grado de dificultad de comprensión ofrece el texto 6, donde se utiliza como recurso la imagen para exponer las ideas del emisor respecto del sistema escolar tradicional. Es de esperar que no se capte todo el sentido del texto.

Los textos presentados no se ofrecen para realizar un trabajo sistemático sobre ellos, sino para determinar diferentes grados y tipos de dificultad en la comprensión de los textos. A establecer estas diferencias se dedica la cuestión b), que conviene realizar individualmente, de manera que cada alumno establezca su propia escala de dificultad.

Con las preguntas planteadas en c) y d) se pretende llamar la atención sobre el hecho de que no todas las dificultades de comprensión que puede ofrecer un texto son de carácter léxico. En este sentido, la consulta del diccionario no garantiza en muchas ocasiones la comprensión del texto, ni siquiera de algunas palabras incluidas en él, si previamente no tenemos una idea previa de lo que puede significar la palabra que buscamos. En d) se pueden esperar respuestas del tipo:

- el tema es interesante, pero hay que saber mucho para entender el texto;
- el tema no me interesa y por tanto no pongo interés en entenderlo; podría llegar e entenderlo, pero no merece la pena el esfuerzo;
- no sé de qué trata el texto;
- la redacción es muy complicada.

Interesa hacer que los alumnos lleguen al máximo de precisión posible, pero sin caer en el interrogatorio, ya que no hay respuestas concretas que deban buscarse como válidas.

En e) se intenta relacionar la dificultad de comprensión con el receptor al que se dirige el texto. Posiblemente habrá surgido algún comentario sobre este punto en las respuestas a d). En este caso, conviene retomar dichas observaciones como punto de partida para intentar delimitar el receptor-tipo de

los textos 1-7: un especialista en filosofía, un niño de Primaria, un ciudadano culto, un lector que tiene conocimientos e interés en aspectos relacionados con los archivos, una persona interesada en las matemáticas, una persona interesada en aspectos relacionados con la enseñanza, respectivamente.

La actividad se puede prolongar con un trabajo sobre los textos orales que puedan presentar, a juicio del profesor, dificultades de comprensión. Se trataría de que los alumnos llegasen a determinar en qué consisten esas dificultades.

Esta actividad puede dar pie a la realización de las actividades gramaticales propuestas para la secuencia .

1.3. La actividad plantea un debate en la clase sobre la visión que los alumnos tengan de sí mismos como receptores de textos informativos, en concreto en el ámbito escolar. Se puede realizar mediante una discusión en pequeño grupo que dé paso a un debate de clase. Se pretende promover la reflexión de los alumnos sobre un aspecto tan importante de su aprendizaje como es la recepción de información sobre conocimientos que se ofrece en el marco académico, y sobre cuáles son las principales dificultades de comprensión que ellos detectan con receptores de textos expositivos. Es interesante que las conclusiones del debate general queden recogidas en el diario de clase como punto de referencia al que se puede volver a lo largo del curso para ver si la situación y las opiniones de los alumnos experimentan algún cambio.

2.2. SECUENCIA II: MARCAS QUE AYUDAN A ENTENDER UN TEXTO

Esta secuencia se dedica a trabajar sobre las marcas formales que en el texto del texto expositivo tienen como función señalar los aspectos o enumerar las partes de la información que se ofrece. Las actividades 2.1 y 2.2. se centran en el reconocimiento de dichas marcas y en sus funciones, mientras que las actividades 2.3 y 2.4 se plantean como actividades de producción (mejora de textos), en las que se deben utilizar los recursos observados. Por último, las actividades 2.5 y 2.6 dirigen el trabajo hacia la utilización de las marcas gráficas observadas en un tipo especial de documento informativo, el índice.

Dadas las características del tema al que se dedica la secuencia (los índices gráficos como marcas de la estructuración del contenido del texto), no se propone un trabajo específico de gramática. Resultaría conveniente, no obstante, de-

dicar especial atención al papel estructurante de la puntuación (especialmente a la división en párrafos mediante el punto y aparte y la utilización de los dos puntos ante una enumeración).

En el material de valenciano la segunda secuencia trata del reconocimiento de las marcas de ordenación: división por párrafos, uso de los signos de puntuación y conectores u organizadores textuales.

2.1. Actividad centrada en los tipos de letra. En a), tras un primer reconocimiento de los principales tipos de letra impresa, especialmente de la negrita y de la cursiva, se pide a los alumnos que localicen ejemplos de los tipos propuestos en cualquier material impreso. La llamada "letra de palo seco", la "letra romana" y la letra fina se pueden considerar en el mismo grupo ("letra estándar o normal"), para no complicar la actividad inútilmente.

En b) se trata de mostrar cómo los aspectos formales de un texto nos pueden orientar sobre su contenido. Así, en el fragmento propuesto observamos:

- distintos tipos de letra: estándar (utilizada en el cuerpo de la exposición), cursiva (para los ejemplos), mayúscula (para algunos títulos o encabezamientos) y negrita (también en los encabezamientos).
- una organización del texto en diferentes apartados, organizados jerárquicamente, que permiten reconstruir, hipotéticamente al menos, un esquema.

En cuanto al reconocimiento del texto, creemos que es fácil que los alumnos lleguen a afirmar que se trata de un fragmento correspondiente a un libro cuyo contenido está relacionado con una lengua (concretamente, en este caso, con el turco).

2.2. Se continúa el trabajo sobre marcas formales, ampliando en este caso la observación a recursos como guiones, puntos, subrayados y títulos. Tras pedir la localización de recursos de este tipo en los textos 9-14, , se pretende que los alumnos determinen para cada texto si la función principal de dichos recursos consiste en enumerar en resaltar las ideas que se exponen en el texto. No hay respuestas cerradas, ya que en cualquier caso, se trata de resaltar elementos del texto, ya sea enumerándolos o no. En cualquier caso, lo más importante es que los alumnos reconozcan que estos recursos tienen una función, que es importante tener en cuenta como ayuda para la comprensión del texto.

Así, en el texto 9, se utiliza el subrayado para resaltar la información más interesante para el cliente de RENFE en lo que respecta a la utilización de la tarjeta. En el texto 10, los títulos en mayúscula destacan los principales puntos a que se refiere la información. Dentro de cada apartado, se señalan, precedidos de puntos, bien los recursos de que dispone el Jardí Botànic al respecto, o bien (bajo el epígrafe "Para realizar las visitas") las reglas o recomendaciones que han de seguirse. En el texto 11 encontramos una doble utilización de la negrita: por una parte, para marcar, enumerándolos mediante índices alfabéticos, los subepígrafes en que se desglosa la expresión "agentes económicos" (título del fragmento que se repite en negrita en el interior del texto); por otra, para resaltar las palabras que se refieren a conceptos clave en el texto (como "oferta", "demandan" y "mercado").

El texto 12 presenta como marcas formales que resultará interesante analizar el uso de la letra cursiva en el encabezamiento y en los epígrafes correspondientes a los apartados de la ley y la utilización de índices alfabéticos de enumeración: a), b), c) ... El texto 13 es interesante porque presenta un uso de los ordinales bastante particular, ya que, más que ordenar aspectos, la función que realizan estas marcas numéricas es la destacar diferentes datos relativos a la compañía de servicios a la que se refiere el anuncio. Los índices alfabéticos -en mayúsculas- se utilizan para indicar aspectos relacionados con la forma de operar de la compañía, y para hacer un listado (que puede considerarse una enumeración) de las principales ventajas que ofrece la compañía en cuestión. Se observará que en este texto aparecen varias faltas de ortografía (ausencia de acentos, "sino" por "si no") y de puntuación cuya corrección por parte de los alumnos puede resultar una actividad interesante y, además, a una pequeña discusión sobre la medida en que dichas faltas ortográficas pueden afectar a la imagen publicitaria de la compañía (para algunos posibles clientes, por ejemplo, la compañía puede parecer poco seria, poco formal por la ortografía de su publicidad).

La pregunta que se plantea en el apartado c) con respecto al texto 14 tiene por objeto hacer que los alumnos detecten la incongruencia entre el párrafo inicial del texto, en el que se mencionan tres tipos de viviendas y los tipos de vivienda de los que se habla, que son cuatro: a) la barraca, b) la alquería, c) el mas y d) el riu-rau. A propósito de este texto, hay que señalar que se presta bien para una práctica exploratoria de esquematización, aunque el trabajo sistemático sobre esquemas se realice en una unidad posterior. De momento, bastaría con que los alumnos esquematizasen, utilizando índices gráficos como los observados en las actividades anteriores, los distintos aspectos que aparecen tratados en el texto. Una actividad similar se puede hacer con los textos orales 5 y 17.

2.3 y 2.4. Estas actividades suponen la aplicación de los recursos observados en las actividades anteriores. En 2.3, la primera cuestión propone la división del texto en párrafos. Pueden establecerse cuatro: uno introductorio, sobre la variedad de alimentos necesarios, otro para los alimentos energéticos en general y otros dos correspondientes a los principales tipos de alimentos energéticos. De todas formas, son posibles otras divisiones, siempre que se puedan justificar. Un buen criterio de justificación puede ser la palabra que se destaque en cada párrafo; así, en la división que hemos propuesto, las palabras destacadas podrían ser: alimentos, energéticos, glúcidos y lípidos. La forma más sencilla y adecuada para destacar estas palabras es el subrayado.

Para realizar el esquema que se pide en b) se puede indicar a los alumnos que partan del párrafo inicial, donde se mencionan todos los elementos que tendrían que aparecer en un texto cuyo título es "Los alimentos que necesitamos". Un esquema adecuado sería:

- Alimentos energéticos:
  - glúcidos o hidratos de carbono
  - lípidos o grasas.
- Alimentos plásticos.
- Agua.
- Sales minerales.
- Vitaminas.

El apartado c) plantea una puesta en común de los trabajos que haga necesario explicitar y contrastar los criterios que se hayan adoptado.

2.4. Se insiste aquí en la aplicación de los recursos observados, ahora sobre un texto más complicado. Para la cuestión b) se puede utilizar el texto oral nº 2 ("Las repúblicas bálticas") o el nº 17 ("El vuelo en ala delta"). Más que la transcripción directa, que puede resultar demasiado costosa y aburrida, convendrá pedir la redacción de una pequeña exposición a partir de la información que proporcione el texto.

En los centros en que sea posible hacerlo, sería muy interesante utilizar para actividades de mejora de textos escritos como son 2.3 y 2.4 cualquier programa de tratamiento de textos.

2.5 y 2.6. Con relación a las marcas tipográficas, se propone en estas actividades un trabajo sobre índices. En 2.5.a) se trata de colocar en el lugar adecuado del índice los epígrafes que aparecen fuera del mismo. Hay que tener en cuanta, a la hora de incluir los epígrafes en el índice, los indicadores

numéricos correspondientes. En el apartado b) se trata de cambiar el tipo de representación de un índice, a partir de los esquemas dados, de manera que se perciba la equivalencia de los sistemas presentados.

2.6. Actividades a propósito del índice de un trabajo escolar. Lo primero que hay que hacer notar es que, tanto el dibujo de la página 1 como la contraportada no tienen que figurar en el índice. A la hora de introducir los indicadores numéricos hay que tener en cuenta que tanto la "Encuesta a un profesor" como las "Gráficas respecto a la encuesta" y el "comentario de las gráficas" podrían pertenecer al mismo subapartado.

Se pide por último que los alumnos piensen en un tema para una posible exposición oral y preparen un índice del mismo. Conviene aclarar que no se pide que la exposición oral se realice efectivamente; más bien se trata de una actividad introductoria. Esto no impide que si se considera conveniente se proponga realizar la exposición en clase.

2.3. SECUENCIA III: PALABRAS QUE AYUDAN A ENTENDER UN TEXTO

Esta secuencia tiene como objeto iniciar el trabajo sobre las palabras y expresiones que tienen como función específica poner de relieve la organización del texto, la conexión entre las ideas que en él se expresan. A estas palabras y expresiones es a lo que se ha llamado conectores u organizadores textuales.

En estos conectores hay que distinguir:

- un elemento que sirve de "archiconector", es decir, como conector neutro que puede asumir cualquier sentido además de la mera indicación de conexión. Este elemento es la conjunción "y".
- organizadores de valor temporal, que pueden ser:
  - coordinantes: aseguran la continuidad y el orden entre los elementos relacionados mediante el conector;
  - subordinantes: marcan relaciones cronológicas estableciendo relaciones de dependencia sintáctica.
- organizadores cuyo valor no es temporal. Entre éstos hay que distinguir también dos tipos:
  - coordinantes: indican relaciones de adición, oposición, reformulación y ejemplificación entre los elementos enlazados por el conector.

- subordinantes: marcan relaciones de carácter lógico-argumentativo, como causa, consecuencia, finalidad...

Los conectores temporales fueron objeto central de interés a lo largo del curso pasado. Durante este curso, la atención se centrará en los conectores u organizadores de valor no temporal, en especial en los de tipo coordinante.

El trabajo de esta secuencia se corresponde en gramática con actividades referidas a la coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa (actividades G.5-G.16).

3.1. Con esta actividad se pretende hacer observar expresiones indicadoras del orden seguido en la exposición. Creemos conveniente, de momento, tener en cuenta sólo las expresiones que aparecen tras punto y aparte o punto y seguido, para insistir en su carácter de conectores de partes del texto. Dejamos para las actividades gramaticales el tratanmiento de las palabras o expresiones que tienen función de "conectores" en el interior de la oración, simple o compuesta.

En a) se observa la función ordenadora de las expresiones temporales. Esta función aparece claramente en el texto 20, en el que las expresiones "En el mes de julio", "En otoño", "Mientras el trigo se desarrolla", y "En la época de cosecha", desempeñan un papel similar al de los índices numéricos tras de los que aparecen. En el texto 21, las expresiones temporales que sirven para marcar el orden que se sigue en la exposición serían "A finales del s.XIX" y "A partir de los años sesenta". En el texto 22 las expresiones que interesa destacar como elementos organizadores del texto son: "Durante siglos", "Después de heroica defensa" y "desde entonces". Se puede distinguir estas expresiones de otras como "siglo XV", "en 1535" y "en 1358", que no establecen ninguna relación entre elementos del texto (y, en este sentido, no pueden considerarse conectores u organizadores).

Se supone que los alumnos estarán familiarizados, tras el trabajo del curso anterior, con las expresiones temporales de tipo ordenador. Es importante hacerles notar que los textos en que ahora aparecen no son relatos, y por tanto la ordenación que se indica no se refiere tanto al orden de las acciones o los sucesos de una historia, sino al orden que se impone el emisor del texto expositivo para dar la información. Se puede observar, por ejemplo, cómo en el texto 20 se podría empezar por cualquiera de los momentos marcados, sin que esto supusiera alteración alguna de la "historia", puesto que no hay historia como tal.

En b), se presta atención a otro tipo de indicadores de orden: las expresiones que hacen referencia explícita al orden que se plantea el emisor; así, en el texto 23 se indica que se

va a hablar de la comprensión de textos escritos, pero que "antes" se va a dar respuesta a dos preguntas, con lo cual el orden que se marca para la exposición es:

- necesidad del aprendizaje de la comprensión
- en qué consiste este aprendizaje
- la comprensión de textos escritos por alumnos de la última etapa de E.G.B.

En el texto 24 resultará fácil identificar como indicadores del orden de la exposición las expresiones "En primer lugar" y "En segundo lugar". La mayor dificultad de la actividad consistirá posiblemente en la comprensión de los textos propuestos. Dada la brevedad de estos, se puede aprovechar para hacer un trabajo de comprensión, a partir de las dificultades que se señalen, teniendo en cuenta lo visto en la secuencia anterior.

El apartado c) pretende que se distingan expresiones de carácter temporal de otras expresiones que marcan exclusivamente el orden de la exposición. Hay un error de montaje del texto, ya que no aparecen subrayada en él ninguna expresión. Habrá, pues, que anular la instrucción y, en su lugar, se puede pedir a los alumnos que indiquen qué expresiones - a principio de párrafo u oración, es decir, tras punto y aparte o punto y seguido- marcan el orden en que se hace referencia a las principales vías ferroviarias: "La línea por excelencia", "La segunda en importancia", "En la línea de Alicante-Benalúa", "Finalmente". Como expresiones temporales a principio de párrafo u oración sólo aparece "Después de pasar por La Encina".

3.2. Se pone de relieve en este caso la equivalencia de marcas gráficas de ordenación (como, por ejemplo, los índices numéricos) y las expresiones o conectores de orden. La sustitución de los números y títulos que aparecen en el texto propuesto por las expresiones que se indican en el cuadro lleva consigo cambios en la redacción, que habrá que tener en cuenta para elaborar la versión definitiva del texto.

3.3. Primera actividad sobre conectores pertenecientes a un grupo distinto de los vistos hasta ahora. Se trata de palabras o expresiones que tienen uno de los siguientes valores:

- Ejemplificación: por ejemplo (texto 28).
- Reformulación: o sea (texto 31), es decir (texto 35)
- Adición de ideas: además (texto 33).
- Contraste de ideas: No obstante (texto 27), pero (texto 34), sin embargo (texto 29), a pesar de ello (texto 30), pero (texto 32).

Se observará que en algunos textos aparecen otras palabras o expresiones que pueden tener uno de estos valores; no aparecen subrayadas porque lo que interesa en este primer momento es centrar la atención en los elementos claramente identificables por la puntuación, por ir detrás de punto y aparte o punto y seguido como conectores de partes del texto.

La actividad fundamental de este apartado consiste en que los alumnos perciban semejanzas de valor y de significado entre las expresiones subrayadas. En b) se da nombre a estos grupos, pero lo importante no es llegar a identificar tal palabra o expresión con tal grupo do de conectores, sino captar que las palabras y expresiones señaladas tienen los valores indicados. Como actividad complementaria se puede proponer a los alumnos que amplíen la lista con otras expresiones que puedan tener alguno de estos valores; se pueden traer a colación entonces las palabras o expresiones de este tipo que han aparecido en los textos 27-35 sin subrayar.

El sentido del cuadro propuesto es afianzar la clasificación propuesta y, a la vez, dedicar atención a la ortografía de estos elementos conectores, ya que, frecuentemente, dada la unidad funcional de las palabras que integran las expresiones de este tipo, los alumnos tienden a escibirlas en una sola palabra, haciendo corresponder la unidad de función a la unidad de grafía.

A propósito del cuadro propuestó se puede establecer la relación con los distintos tipos de oraciones coordinadas. Así, conviene poner en relación la idea de adición de ideas con las copulativas (actividades G.5-G.8), la de reformulación con las disyuntivas, en especial con las de tipo identificativo (G.9), y la de oposición o contraste con las adversativas (G.10-G.13). Las actividades sobre condiciones para la formación de oraciones coordinadas podrán ser realizadas al hilo de la corrección de escritos de alumnos, en particular los realizados a propósito de las actividades gramaticales planteadas sobre la coordinación.

Un trabajo de identificación de conectores y análisis de su valor se puede hacer con las exposiciones de los textos 3 y 5.

3.4. Esta actividad complementa a la anterior, proponiendo en cierto modo la aplicación de lo observado en 3.3. Lo más conveniente sería que los alumnos identificasen en primer lugar el tipo de relación que podría darse entre los segmentos separados por los huecos, para, en un momento posterior, buscar conectores que expresen el valor seleccionado (estos conectores pueden ser los mismos que hayan aparecido en la actividad

anterior u otros distintos). Se podrá comprobar así si identifican bien las palabras o expresiones capaces de desempeñar esta función.

Por si pudiera resultar de utilidad, indicamos a continuación las expresiones suprimidas:

- texto 36: por ejemplo (ejemplificación), de la misma manera (adición).
- texto 37: por ejemplo (ejemplificación), pero (contraste, oposición).
- texto 38: esto es (reformulación), sin embargo (contraste, oposición).

3.5. La actividad consiste en una primera producción, muy guiada, a partir de un esquema. Éste puede parecer complicado a primera vista, y por eso es importante, como parte de la actividad, que los alumnos lleguen a ver qué información pueden obtener a partir de él. Conviene insistir en la necesidad de seleccionar la información requerida, de no dejarse abrumar por la cantidad de información que proporcionan los cuadros.

En el primer párrafo de su texto, los alumnos han de buscar un ejemplo de lenguas europeas . En el segundo, se trata de oponer la pertenencia a la misma familia (la indoeuropea) a la diversidad a la que se habrá aludido en el primer párrafo y enumerar a continuación los principales grupos indoeuropeos (románico, eslavo e iranio) y la subfamilia germánica (advertimos de que el esquema propuesto es dicutible en cuanto a la división en "grupos" y "subfamilias", pero esto no afecta al sentido del trabajo propuesto). El tercer párrafo añadirá la referencia a otras familias de lenguas y proporcionará algunos ejemplos extraídos del cuadro. En el cuarto párrafo se trata de reformular la afirmación principal del párrafo anterior (hay otras familias/ se hablan multitud de lenguas). En el último párrafo, se trata de destacar su carácter de párrafo final y de introducir la referencia al desconocimiento del origen del vasco como un ejemplo de la ignorancia a que se alude (habrá que elegir entre "por ejemplo" y "así").

Como hemos indicado se trata de una actividad de producción muy guiada, en la que se pretende observar si ha quedado clara la noción de conectores, y los valores de éstos que se han visto en la secuencia. Parece conveniente plantear la actividad en pequeño grupo, ya que puede dar lugar a discusiones interesantes sobre el valor de los conectores, la interpretación del cuadro, la redacción de los párrafos...

2.4 DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

El interés principal de este apartado consiste en que los alumnos vayan elaborando su propio "diccionario personal" del curso. Este diccionario puede ser individual o del grupo; para esto último se puede hacer que los alumnos se distribuyan el trabajo de definición de los términos técnicos para seleccionar al final las definiciones que parezcan más adecuadas para un fichero de clase.

* DESCIFRANDO DICCIONARIOS

Como indicábamos en la "Presentación del curso", uno de los objetivos del curso es que los alumnos se familiaricen con el uso de un diccionario de una cierta complejidad. Las actividades que se plantean en estesta unidad al respecto tienen por objeto introducir a los alumnos en la interpretación de las marcas tipográficas de un diccionario y en el reconocimiento de las palabras que pueden aparecer como entradas. Para esto se proponen una serie de actividades a partir de una página del Diccionario de uso del español de M. Moliner.

Las indicaciones que preceden a las cuestiones planteadas son una síntesis de las normas para la utilización del diccionario. Teniendo estas normas en cuenta, la resolución de las cuestiones 1, 2, 3, 4 y 5 no presenta problemas.

La cuestión 6 insiste en el orden alfabético, sobre el que se ha trabajado en la unidad anterior.

La cuestión 7 propone una sencilla clasificación morfológica que permita dar el paso a las cuestiones siguientes. En 9[1] se pretende que los alumnos lleguen a establecer que en el diccionario aparecen como entradas nombres en femenino sólo cuando no hay alternancia masculino/femenino (caso de "estrella") o cuando la forma femenina puede tener un significado distinto al femenino (caso de "emisor"/"emisora"). La pregunta 8 requiere una descomposición morfológica para llegar a la entrada bajo la que aparecerá el significado de cada palabra. En algunos casos serán posibles dos soluciones (como en "adiciones": "adicionar"/"adición"). Es interesante comentar en la clase cuestiones ortográficas que pueden surgir a propósito de "marquitas", "guioncillos" y "formulas"/"fórmulas" (se puede, por ejemplo, pedir a los alumnos que escriban ejemplos si-

---

[1] Debido a un error de montaje, aparece numerada como 9 la cuestión que en realidad es la 8ª.

milares).

Como respuesta a 11 habría que llegar a determinar que los verbos aparecen en infinitivo, los adjetivos en masculino, pero también con indicación de la terminación de femenino y los sustantivos en masculino (si el sustantivo es masculino o presenta alternancia de género) o en femenino (sustantivos sin forma de masculino).

* * * * * * * * * * *

3. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

BRONCKART, J.P.(1985), Le fonctionnement du discours, Neuchâtel-París, Delachaux & Niestlé.
Vid. especialmente el capítulo V (sobre el análisis de los textos arquetípicos).

COMBETTES, B. y TOMASSONE, R. (1988), Le texte informatif. Aspects linguistiques, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
Interesan especialmente con relación alos aspectos tratados en esta unidad los apartados 1.4 ("Familiarité supposée et typographie"), 4.2 ("Difficultés") y 5.4 ("Les progressions thématiques; la structuration du texte").

CUENCA, M. J. (1988), L'oració composta (I): la coordinació, Valencia, Universidad de Valencia.
La autora intenta definir y describir la coordinación a partir del repaso crítico de los principales trabajos que se han ocupado del tema. El punto de vista adoptado es fundamentalmente sintáctico, pero no lo es exclusivamente: así, se tienen en cuenta los aspectos semánticos y pragmáticos de la unión copulativa, en la medida en que desempeñan en ella un papel fundamental.

VAN DIJK, T.A. (1978), La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1983.
Vid. especialmente los apartados 2.2 ("Secuencias de oraciones"), 6.3 ("Comprensión textual I: la comprensión de secuencias de oraciones") y 6.4 ("Comprensión textual II: la comprensión del contenido global del texto).

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983), Strategies of Discourse Comprehension, Londres, Academic Press.

WERLICH, E. (1975) A Text Grammar of English, Heidelberg, Quelle and Meyer.
Interesan especialmente para esta unidad los apartados 7.2 y 7.3 (sobre los elementos conectores y la organización del texto).

* * * * * * * * * * *

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio

1.-Presentación de la unidad

1.1.-Importancia de la unidad

1.2.-Objetivos y procedimientos generales

1.3.-Núcleos básicos de contenido

1.4.-Temporalización

1.5.-Recursos

1.6.-Fundamentos teóricos

2.-Orientaciones didácticas y para la evaluación

2.1.-Secuencia I: Una pequeña investigación

2.2.-Secuencia II: Seleccionar la información

2.3.-Secuencia III: Organizar la información

2.4.-Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- El diccionario ideológico: de la idea a la palabra

3.- Bibliografía específica

3. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

BRONCKART, J.P.(1985), Le fonctionnement du discours, Neuchâtel-París, Delachaux & Niestlé.
Vid. especialmente el capítulo V (sobre el análisis de los textos arquetípicos).

COMBETTES, B. y TOMASSONE, R. (1988), Le texte informatif. Aspects linguistiques, Bruselas, De Boeck-Wesmael.
Interesan especialmente con relación a los aspectos tratados en esta unidad los apartados 1.4 ("Familiarité supposée et typographie"), 4.2 ("Difficultés") y 5.4 ("Les progressions thématiques; la structuration du texte").

CUENCA, M. J. (1988), L'oració composta (I): la coordinació, Valencia, Universidad de Valencia.
La autora intenta definir y describir la coordinación a partir del repaso crítico de los principales trabajos que se han ocupado del tema. El punto de vista adoptado es fundamentalmente sintáctico, pero no lo es exclusivamente: así, se tienen en cuenta los aspectos semánticos y pragmáticos de la unión copulativa, en la medida en que desempeñan en ella un papel fundamental.

VAN DIJK, T.A. (1978), La ciencia del texto, Barcelona, Paidós, 1983.
Vid. especialmente los apartados 2.2 ("Conexión de oraciones"), 6.3 ("Comprensión textual I: la comprensión de secuencias de oraciones") y 6.4 ("Comprensión textual II: la comprensión del conten

VAN DIJK, T.A. y KINTSCH, W. (1983), Strategies of Discourse Comprehension, Londres, Academic Press.

WERLICH, E. (1975) A Text Grammar of English, Heidelberg, Quelle and Meyer.
Interesan especialmente para esta unidad los apartados 7.2 y 7.3 (sobre los elementos conectores y la organización del texto).

1.1. IMPORTANCIA DE LA UNIDAD

En esta unidad se aborda el problema de la *planificación* del texto que, tras la determinación del tema y de la finalidad comunicativa, comprende dos fases básicas: la selección y la organización de la información. El trabajo específico sobre la fase de textualización y por tanto sobre las distintas estrategias de composición (oral o escrita) condicionadas por el tipo de texto elegido se abordan en la Unidad 4.

Si en la primera unidad se intentaba deslindar el complejo campo de los textos de carácter informativo y en la segunda se abordaban algunos aspectos del problema de la recepción, en este caso se centra la atención en cuestiones relacionadas con el papel del emisor del texto: ¿cómo seleccionar la información adecuada para el texto que se ha de componer? ¿Un mismo tema puede dar lugar a textos diferentes dependiendo de la finalidad de los mismos? ¿Cómo sabemos qué información es pertinente? ¿Cómo se organiza la información seleccionada de diferentes maneras?

Las fases de selección y organización son especialmente importantes para la composición de textos escolares de cualquier materia. En ellos, rara vez se pide al alumno la creación, sino la reinterpretación de datos proporcionados por múltiples fuentes de información (profesor, libros de textos, obras de divulgación y de consulta, medios de comunicación...). Estas reinterpretaciones (textos de carácter informativo que el alumno elabora en el ámbito escolar) se realiza fundamentalmente por escrito o en situaciones formales de uso del lenguaje oral (breves exposiciones en clase, por ejemplo). En ambos casos, estamos ante textos que necesitan ser planificados de la misma manera (no son espontáneos) y por tanto, que comparten las fases de selección y organización de la información.

En la planificación de este tipo de textos, como se ha indicado antes, el papel de emisor como "intérprete" o "adaptador" de la información de que dispone está en intrínseca relación con el de receptor; no hay posibilidad de emitir información sin "alimentación" previa de información elaborada por otros, en general, con distintos fines o para distintas situaciones de comunicación; dicho de otra manera, no hay emisor competente sin una buena recepción previa de la información. En definitiva, conviene tener siempre presente que la elaboración de textos de carácter informativo, en sus distintas fases, nos sitúa ante el complejo problema del uso de la lengua como medio de adquisición de conocimientos. En este uso se pone de manifiesto con especial evidencia la relación indisoluble entre comprensión y expresión en la actividad lingüística.

La importancia del trabajo en la clase de lengua en la elaboración de textos de carácter informativo, tanto en su planificación (unidad 3) como en la textualización (unidad 4) viene justificada por la incidencia que tiene el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos en el aprendizaje escolar, sea cual sea la materia de aprendizaje y en su preparación para un comportamiento autónomo en una sociedad que continuamente nos invade de información, pero que no siempre proporciona criterios para organizarla y darle sentido.

En el material de valenciano, en esta unidad se insiste también en aspectos trabajados en la unidad 2 del material de castellano: marcas tipográficas y títulos y subtítulos. Se pretende con ello no abandonar estos aspectos, que tienen una incidencia notable en la recepción de la información y que el alumno ha de incorporar también a sus propias producciones.

1.2 OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS GENERALES

1.2.1 Objetivos

En esta unidad el objetivo fundamental para el aprendizaje de los alumnos es que sean capaces de planificar autónomamente textos de carácter informativo, orales o escritos, organizados en torno a un orden de ideas que se plasma en la relación entre el tema y los subtemas. Este objetivo general se puede desglosar en una serie de objetivos parciales:

1. Reconocer que la elaboración de un texto de carácter informativo exige un plan previo a la textualización, que se puede concretar en dos fases (selección y organización de la información) e incorporar estas fases a la elaboración de textos propios.
2. Distinguir cuál es la información pertinente sobre un tema en función de la intencionalidad del texto y del documento en que pretenda ser incluido y utilizar este criterio en las propias producciones.
3. Conocer el valor y la importancia que, para la comprensión de un texto, tienen las presuposiciones (culturales, de conocimiento del mundo) que el emisor supone compartidas por el receptor a quien se dirige y reconocer estas presuposiciones en el texto.

4. Conocer y utilizar criterios básicos para clasificar la información en la sociedad actual (Clasificación Decimal Universal, fichas de catalogación...).

5. Reconocer la importancia del título y de los epígrafes de un texto como pautas para establecer el orden y la jerarquía de ideas seguido en el mismo, es decir como pautas para elaborar el esquema del texto y para resumirlo. Asimismo elaborar índices o sumarios que reflejen el orden de ideas en documentos informativos.

6. Conocer y utilizar procedimientos gramaticales básicos (coordinación disyuntiva, expresiones de reformulación, signos de puntuación) que permiten introducir aclaraciones sobre el significado de las informaciones nuevas .

7. Utilizar correctamente los demostrativos (determinantes o pronombres) y los procedimientos de nominalización como marcas que ayudan a relacionar ideas en un texto.

8. Reconocer la relación entre las palabras en un diccionario ideológico, así como establecer, con ayuda del mismo, diferencias de significado o de uso en términos semánticamente relacionados.

1.2.2 Procedimientos generales

Los objetivos de la unidad se articulan en torno a un procedimiento general, la realización de una pequeña investigación en torno a un tema previamente determinado. Este procedimiento condensa los procedimientos parciales, que señalamos a continuación y que deben entenderse como ayudas para la investigación mencionada.

- Localización de las palabras o expresiones que, en un texto dado, apelan a conocimientos compartidos por emisor y receptor, sean éstos de base lingüística o cultural (2.1 y G.1-G.3).

- Reconocimiento -mediante la reconstrucción y la elaboración de pequeños textos- de la adecuación del tipo de información al documento al que van destinados (2.2-2.3).

- Determinación del tema de una obra a partir de su índice o sumario y mediante la utilización básica de recursos de clasificación temática como la C.D.U. y las fichas bibliográficas. Determinación del índice o sumario de la sección informativa de un medio de comunicación en función del orden de ideas seguido en él (2.4-2.5).

- Reordenación de textos, orales y escritos, en función del orden y jerarquía de ideas seguidos en ellos y de las "pistas" lingüísticas para indicarlo, así como elaboración de esquemas y resúmenes (3.1-3.3).

- Utilización de procedimientos gramaticales que permiten introducir aclaraciones sobre la información nueva que aparece en un texto (G.4-G.6).

- Utilización de los demostrativos para evitar la repetición de grupos nominales en un texto y para señalar la relación entre estos grupos (G.7-G.13).

- Elaboración del esquema previo de un texto a partir de "mapas de ideas" y en función de la finalidad de la información demandada (3.4) utilizando los procedimientos de nominalización como recurso para resumir o esquematizar ideas (3.4-3.5, G.14-G.17).

- Clasificación de fragmentos informativos de distinto tipo correspondientes a documentos diferentes, en función de datos como el esquema, los títulos y el lenguaje utilizado en los mismos (3.6).

- Elaboración de textos de carácter informativo a partir de datos previos, que se han de seleccionar y clasificar (3.7).

- Práctica de distintos tipos de definición lexicográfica por relación entre términos (diccionario, términos técnicos).

- Manipulación de palabras relacionadas por su significado pero diferenciadas por la categoría morfológica a que pertenecen (diccionario ideológico).

1.3. NÚCLEOS BÁSICOS DE CONTENIDO

Como contenidos fundamentales de la unidad hay que destacar los siguientes:

- La elaboración de un texto de carácter informativo exige seleccionar la información pertinente para la finalidad pretendida y organizarla de forma coherente.

- Los esquemas reflejan el orden de ideas seguido en un texto al igual que los índices o sumarios, en documentos de cierta extensión.

- Un texto es coherente, es decir, tiene sentido cuando las ideas de que habla están ordenadas de forma que haya una unidad -es decir un *tema*, generalmente expresado en el título- y no presente contradicciones.

- Algunos procedimientos gramaticales que permiten incorporar aclaraciones sobre las informaciones nuevas que se introducen en el texto son: las oraciones coordinadas disyuntivas, las expresiones de reformulación y signos de puntuación como el paréntesis o la raya.

- Los demostrativos, determinantes o pronombres, permiten establecer relaciones entre elementos del texto próximos entre sí, generalmente sustantivos, o entre elementos del texto y del contexto de situación.

- Un verbo se puede convertir en un sustantivo, manteniendo el mismo lexema y añadiendo a éste determinados sufijos. Se produce entonces una nominalización.

- El Diccionario ideológico se diferencia del diccionario alfabético en que tiene una sección para establecer relaciones de significado entre las palabras.

1.4. TEMPORALIZACIÓN

El tiempo recomendado para el desarrollo de la unidad es de dos meses.

1.5. RECURSOS

En esta unidad se proponen para su utilización, además de los textos -orales y escritos- que relacionamos, textos que, por incluirse fragmentados o mezclados con otros, no aparecen numerados en el material de alumno. Las referencias de estos textos pueden encontrarse en las orientaciones didácticas de la actividad a la que corresponden.

Para la sección *Diccionario* de esta unidad y de la siguiente se recomienda trabajar en el aula con el *Diccionario ideológico de la lengua española* de J.Casares (vid. Bibliografía específica).

ÍNDICE DE TEXTOS ESCRITOS. UNIDAD 3

TEXTO nº

1. "Exposición de arte naga" en *Información Cultural*,nº 58, Madrid, Ministerio de Cultura, marzo 1988, pág.9.
2. "Seis «collidors», heridos en los enfrentamientos con un piquete" en *Levante*, 4-XI-1989.
3. Anuncio por palabras en *El País*.
4. Fragmento del folleto informativo del Museo de la Imprenta y de la Obra gráfica, El Puig (Valencia).
5. "Crimen de un ganadero a lo «Fuenteovejuna»" en *Levante*, 10-X-1990.

6-7. Fragmentos de la sección "Pequeños Anuncios", *Sur* (diario de Málaga), 28-IV-1990.

8. ASIMOV,I.(1970), *Constantinopla. Historia universal*, Madrid, Alianza, Libro de bolsillo, 1982, pág.7.
9. "Cada día mueren 7.000 niños por deshidratación. La cura es un remedio casero.". Publicidad de UNICEF en *El Correo Gallego*, 9-XI-1990.
10. KAPPLER, C. (1980), *Monstruos, demonios y maravillas a fines de la Edad Media*, traducción de J.Rodríguez Puértolas, Madrid, Akal, 1986.
11. JEAN,G.(1989), *La escritura, archivo de la memoria*, Madrid, Aguilar, págs. 164-166.
12. GUMPERZ, J. J. y BENNET,A.(1980), *Lenguaje y cultura*, Barcelona, Anagrama, 1981, págs. 9-10.
13. MARTÍNEZ ABELLÁN, R. y CONESA ALVAREZ, A.(1986), *Estudio didáctico de la flora y fauna de una comarca: Jumilla-Yecla*, Murcia, ed. de los autores, 2ª ed., 1987, pág.161.

TEXTO ORAL nº:

Todos los textos relacionados corresponden a la cinta *Para informar(se).Textos orales*, del segundo curso de esta etapa.

2. "Las Repúblicas Bálticas. Lituania"
6. "El trabajo de *au pair*"
8. "Intoxicaciones alimentarias"
17. "El vuelo en ala delta"

* * * * * * * * * * *

1.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Abordar el problema de la elaboración de textos de carácter informativo implica referirse al problema general de la elaboración de textos. Como indicábamos en la justificación de la unidad (vid. 1.1), el emisor de estos textos rara vez es un "creador", en sentido estricto; con mayor frecuencia ha de reinterpretar datos, es decir ha de reelaborar información previamente comprendida y organizarla de forma coherente y adecuada a los objetivos que se propone. Este papel de intérprete-emisor obliga a plantear el problema de la *comprensión* como problema de especial importancia para el proceso de elaboración, en general.

- La importancia de la *comprensión* en la elaboración del texto informativo.

En la comprensión intervienen presupuestos de dos tipos: cognoscitivos y contextuales (Kintsch y Van Dijk,1983:§ 1.2). Partiendo de los primeros, comprender implica construir una representación mental en la que adquieran sentido los datos verbales que se interpretan. Ello supone no sólo el procesamiento y la interpretación de datos externos sino también "activar" y utilizar la información interna cognoscitiva de que dispone todo hablante, es decir, sus conocimientos previos.

Los presupuestos contextuales suponen tener en cuenta, para entender el proceso de comprensión, que los discursos[1] se producen y reciben en situaciones específicas, dentro de un contexto socio-cultural más amplio. Las dimensiones sociales del discurso interactúan con las cognoscitivas y esta interacción es la que determina la funcionalidad del lenguaje. De acuerdo con esto, podemos decir que la forma y la interpretación del discurso dependen de la intención o finalidad del mismo. En un sentido más amplio, la representación del discurso depende de los presupuestos del receptor sobre los propósitos del emisor, así como de sus propios propósitos al recibirlo. En la comprensión del discurso también intervienen, como presuposiciones, los valores y normas generales, las actitudes y las convenciones sobre los participantes y las interacciones que se dan en una situación.

---

[1] Se utiliza aquí el término "discurso" para hacer referencia no sólo al texto, en cuanto materialización de un acto de comunicación, sino a la acción comunicativa misma, que incluye tanto el texto como la situación en que tiene lugar la comunicación. Nos referimos, pues a discurso como actividad comunicativa, mientras que con "texto" aludiremos al producto de dicha actividad.

La comprensión implica, pues, combinar de manera rápida, significativa y útil datos de tres tipos: sobre lo representado, sobre la situación y sobre los conocimientos previos o presupuestos. No hay un orden fijo para la combinación de estos datos, ya que las estrategias de comprensión son diversas. Cualquiera que sea la estrategia, no obstante, el procesamiento del discurso (su comprensión) es paralelo a su recepción, no es posterior. La comprensión no es, por tanto, una mera reconstrucción pasiva de la representación de un objeto verbal, sino parte de un proceso interactivo, en el que un receptor interpreta activamente las acciones de un emisor.

Al abordar el problema de la comprensión no parece conveniente aislar niveles; se trata más bien de abordar el problema en su complejidad, ya que hay una continua retroalimentación entre unidades menos y más complejas. Las estrategias de comprensión dependen no sólo de las características textuales de la información que se recibe sino también de características del usuario, tales como sus propósitos o su conocimiento del mundo. Según esto, el receptor de un texto no sólo intenta reconstruir el sentido con el que se ha producido el discurso, sino también el sentido más relevante para sus intereses o propósitos. Hay que tener en cuenta, además, que algunas estrategias de comprensión se adquieren muy pronto (por ejemplo, la comprensión de palabras y oraciones aisladas); otras requieren mayor maduración (por ejemplo, la determinación del tema de un texto) y algunas (como, por ejemplo, las estrategias que permiten comprender la estructura de los artículos científicos) requieren un entrenamiento especial.

La estrategia general de comprensión consiste en la construcción de una *base textual*, o representación semántica del discurso en la memoria episódica[2]. Para construir esta base se han de establecer tanto la *coherencia local* (concepto próximo al de *cohesión*) como la *coherencia global* del discurso. Para comprender un texto, además, no basta con saber lo que significa conceptualmente sino que es necesario saber a qué se refiere en una situación determinada.

---

[2] La memoria episódica sería una parte de la memoria a largo plazo en la que se registran algunos elementos del aporte ("input") de información (como dónde, cómo y cuándo se percibió o se comprendió una cosa); es posible que la breve información semántica o conceptual (es decir, relativa al contenido) se almacene en ella. El resto de la memoria a largo plazo almacena lo que se podría denominar conocimiento general. Vid. Van Dijk (1976: 185-186).

En la comprensión de todo discurso hay un *sistema de control* que supervisa el procesamiento. Este sistema está impulsado por información sobre el tipo de situación, el tipo de discurso, los propósitos generales del emisor y del receptor, las superestructuras esquemáticas y las macroestructuras (temas) del texto. En el caso de la producción todos estos elementos forman parte del plan trazado por el emisor. El sistema de control supervisa el procesamiento de la memoria a corto plazo, y activa los conocimientos necesarios tanto de tipo episódico como de tipo más general y abstracto (memoria semántica).

El uso del conocimiento es estratégico: depende de las intenciones del usuario y de la cantidad de conocimiento suministrada por el texto y el contexto, del nivel de procesamiento y del grado de coherencia necesario para la comprensión. Para explicar este uso estratégico, Kintsch y Van Dijk (1983) distinguen, a efectos de investigación, varios tipos de estrategias: *de construcción de proposiciones, de coherencia local, macroestrategias, estrategias esquemáticas, de producción, estilísticas* y *retóricas*.

Las *estrategias de construcción de proposiciones*, es decir las que permiten identificar las proposiciones atómicas (correspondientes, grosso modo, a oraciones simples) presuponen, a su vez, la descodificación e identificación de unidades mínimas (como el fonema o el monema). Las *estrategias de coherencia local* establecen relaciones significativas entre las oraciones sucesivas de un discurso, mediante los procedimientos de cohesión que esto implica (por ejemplo, establecimiento de redes de correferencia entre las distintas proposiciones). El orden de las oraciones, los conectores explícitos y el conocimiento procedente de la memoria a largo plazo proporcionan los medios para establecer esta conexión general entre las proposiciones.

Las *macroestrategias* permiten inferir macroproposiciones del mismo tipo que las anteriores pero referidas a la estructura global del texto (*macroestructura*). Son estrategias flexibles y tienen carácter heurístico, anticipatorio, de manera que permiten al usuario, a partir de un mínimo de información textual, hacer hipótesis sobre la macroestructura, sobre el tema del texto. Estas hipótesis se apoyan en la información proporcionada por elementos como los títulos, las palabras-clave, las oraciones temáticas (u oraciones que recogen la idea principal del texto) en posición inicial, el conocimiento previo sobre posibles acontecimientos o acciones generales y la información procedente del contexto.

Las *estrategias esquemáticas* permiten detectar la estructura convencional, culturalmente variable, de los discursos, es decir permiten captar la forma general en que se organiza el contenido global de un texto. Estos esquemas (o *superes-*

tructuras) del texto proporcionan la sintaxis general ("el esqueleto") que nos permite entender el significado global del texto.

Sobre las *estrategias específicas de producción* queda aún mucho por investigar. Sin embargo, aunque estas operaciones y su ordenación no coincidan exactamente con las utilizadas en la comprensión, no parece plausible que los usuarios del lenguaje tengan dos sistemas de estrategias completamente independientes, ya que esto contradiría la afirmación de que la comprensión no es sólo un análisis pasivo sino un proceso de construcción de sentido.

Por último, las llamadas *estrategias estilísticas* permiten a los usuarios del lenguaje elegir entre varias formas de expresar más o menos el mismo significado, en función del tipo de texto y de la información sobre el contexto (tipo de situación, grado de informalidad, características de los receptores y finalidades generales). Es necesaria, no obstante, una coherencia estilística que se revela, por ejemplo, en la selección o en la interpretación de palabras del mismo registro. Las *estrategias retóricas* intervienen tanto en la producción como en la recepción de estructuras retóricas (las llamadas "figuras retóricas"). Mientras que la función principal de la variación estilística es señalar las relaciones entre el discurso y el contexto de habla personal y social, las estructuras retóricas se utilizan para reforzar la eficacia del discurso y de la interacción comunicativa.

Esta breve síntesis de las estrategias que intervienen en la comprensión y en la producción de la información pretende acercarnos a la complejidad de operaciones cognoscitivas que intervienen en el proceso de elaboración de un texto y dejar constancia de la necesidad de considerar la comprensión como requisito previo que hace posible que el receptor se convierta a su vez en emisor de nueva información. En esta repetición del proceso podemos delimitar dos grandes fases: la planificación del texto, que comprende la selección y organización de la información, y la textualización. Estas fases mantienen entre sí continuas interrelaciones, es decir, no son etapas cerradas y acabadas en sí mismas, ya que el proceso de elaboración de un texto, en este caso de un texto de carácter informativo, es un continuum cuyo punto final viene marcado por el texto mismo, como producto acabado.

- La elaboración del texto informativo. El *conocimiento compartido*, lo *conocido* y lo *nuevo*.

En la elaboración del texto informativo, y en estrecha relación con su comprensión por parte del receptor, intervienen dos conceptos de especial importancia: el *conocimiento compartido* (y la consiguiente oposición entre elementos cono-

cidos y elementos nuevos) y el reparto de la información, es decir su *densidad* -distribución- en los diversos enunciados (Combettes, 1988:8-9). En el caso de los textos de carácter informativo es necesario mantener un delicado equilibrio entre lo que se supone que ha de ser más o menos conocido por el lector -el "almacén" de conocimientos previos a la recepción (los "presupuestos cognoscitivos" a que aluden Kintsch y Van Dijk)- y el aporte de informaciones que constituye la función misma del texto de carácter informativo. Esta dosificación, necesaria en todos los tipos de texto, es una cuestión central en la elaboración de textos informativos, que se relaciona con la delimitación del objetivo del texto.

El conocimiento compartido es en realidad un conocimiento "supuesto" (corresponde a lo que el emisor se imagina de los conocimientos del receptor) y rara vez corresponde a un conocimiento común real. Esta imagen de los saberes del lector se traduce, en la textualización, en hechos lingüísticos precisos, que no conciernen sólo al componente léxico: no se trata únicamente de utilizar un vocabulario "más sencillo" o, al contrario, de paráfrasis más complicadas, sino del dominio de todos aquellos procedimientos que permiten hacer más accesible la información al receptor.

Para autores como Kuno (1972) y Clark y Havilland (1977)[3], el conocimiento compartido está también en la base de lo que consideran *conocido/nuevo*. Los elementos conocidos son los referentes supuestamente conocidos por el receptor o que pueden ser deducidos por inferencia en relación con otros elementos ya mencionados. Las unidades nuevas son las que el receptor no conoce todavía. Lo importante es que el elemento haya sido supuesto como conocido por el receptor, esté o no evocado en el contexto lingüístico. Si no ha sido evocado, si se introduce por primera vez en el texto, se considera que se produce una especie de reactivación. El criterio del *conocimiento compartido* podría entenderse como el conjunto, o los subconjuntos, de conocimientos idénticos que comparten emisor y receptor, pero esto, en realidad, es un criterio difícilmente objetivable; se trata en todo caso de la idea que se hace el emisor de lo que comparte con el receptor, idea que condiciona la presentación lingüística de los referentes en el discurso.

Para evitar toda ambigüedad en torno a este criterio Prince (1983)[4] propone el término *familiaridad supuesta*. Interesan fundamentalmente, según este autor, los casos en que el conocimiento supuesto afecta a las realizaciones lingüísticas, bien sea a través de actividades de producción o de compren-

---

[3]Citados por Combettes (1988).
[4]Vid. nota anterior.

sión. Así, una realidad introducida por primera vez en el texto será considerada *nueva*, pero esta denominación podrá corresponder a dos situaciones:

a) el receptor debe crear, en su modelo de recepción, una nueva entidad porque ignora totalmente la existencia de dicha realidad. Se trataría entonces de un elemento *totalmente nuevo*, dependiente o no del contexto de situación. Estos elementos suelen estar marcados tipográficamente (cursivas, subrayados...) y explicados por paráfrasis apositivas o parentéticas.

b) el receptor conoce ya (o el emisor hace como si el receptor conociera ya) la unidad en cuestión. Se trataría entonces de un elemento *no utilizado*, pero que el emisor considera perteneciente a los conocimientos compartidos con el receptor.

Cuando se trata de elementos unidos por inferencia a otras unidades del discurso, nos encontramos también con dos casos posibles:

a) se trata de una inferencia en sentido estricto, basada en un sobreentendido o en una presuposición.

b) el elemento que permite establecer la inferencia forma parte del mismo grupo sintáctico que el elemento inferido. Se trata de relacionar un elemento y el conjunto que lo contiene. Por ejemplo, un sustituto gramatical, generalmente un pronombre indefinido (varios, ciertos, algunos) o un numeral retoman una parte de un antecedente ya expresado en el contexto. No es exactamente un elemento ya evocado, sino "parte de un conjunto ya evocado".

Por último, los elementos ya evocados pueden ser:

a) evocados textualmente, por ejemplo, mediante demostrativos.

b) evocados en situación. Corresponden a los deícticos y son bastante raros en los textos de carácter informativo ya que éstos se presentan de ordinario como "alejados" del momento de enunciación; dan informaciones que parecen escapar a las contingencias de la actualidad. Se pueden encontrar algunos ejemplos sobre todo en los manuales o en las obras de vulgarización que hacen alusiones al lector o hacen referencia a los parámetros, tiempo y lugar, de la situación de recepción del texto.

El término *familiaridad supuesta* se aplica, pues, a una escala de grados de conocimiento compartido, que, de mayor a menor grado de familiaridad, está formada por los siguientes términos:

1-elementos evocados; 2-elementos no utilizados; 3-inferencias; 4- representaciones parciales; 5-elementos nuevos dependientes del contexto; 6-elementos totalmente nuevos e independientes del contexto.

El emisor ha de respetar esta gradación, salvo que pretenda un efecto especial en el texto (disimulo, suspense...). Elegirá antes un término situado al principio de la escala que al final.

En los textos de carácter informativo destinados a un público amplio, dada la diversidad de los conocimientos de los receptores potenciales, el emisor no puede hacerse más que una idea general de los grados de familiaridad de los referentes que introduce en el texto. La principal duda reside entre "elementos no utilizados" y "elementos enteramente nuevos" y normalmente se resuelve haciendo como si el referente del discurso fuera no utilizado. Si se trata de un elemento nuevo, el contexto -por las redes de inferencias- aportará información suplementaria que permitirá al receptor "adivinar" o interpretar. Es una forma ambigua de satisfacer a dos tipos de receptores: el ya informado de ciertas realidades y el ignorante.

Hay una diferencia clara a este respecto entre las situaciones de comunicación en que se utiliza el lenguaje escrito y aquéllas en que se utiliza el oral. El uso del oral permite rectificaciones constantes y sucesivas, vueltas atrás y precisiones (bien por parte del emisor o del receptor) que apenas son posibles cuando se utiliza el lenguaje escrito. Además, en buen número de casos, el receptor, en las situaciones que se sirven del lenguaje escrito, es un conjunto algo difuso ante el que el emisor adopta un "término medio" en sus evaluaciones; una adaptación al saber del auditorio es evidentemente más fácil en el oral, al menos en la mayoría de los casos.

- La *densidad* de la información o el equilibrio entre información conocida e información nueva.

También merece atención particular el problema de la densidad de la información . Si un elemento (referente de discurso, predicado, proposición entera, etc.) forma parte del conocimiento compartido -no sólo supuestamente compartido, sino realmente compartido- no aportará, en una oración dada, ninguna sobrecarga informativa, lo que sí haría un elemento nuevo. Si vamos más lejos, podemos pensar que la percepción correcta de los diversos niveles informativos (información principal o secundaria, por ejemplo) es un componente fundamental de la comprensión de un texto. No se trata sólo de la delimitación, del reparto de entidades conocidas y nuevas sino, entre las nuevas, del análisis más fino en diversos gra-

dos. Esto concierne a hechos lingüísticos precisos como la elección de una construcción subordinada, de una aposición, de una nominalización....

En el caso de los textos de carácter informativo es necesario mantener un delicado equilibrio entre lo que se supone que ha de ser más o menos conocido por el lector, el "almacén" de conocimientos previos a la recepción (los presupuestos cognoscitivos, según Kintsch y Van Dijk) y el aporte de informaciones que constituye la función misma del texto de carácter informativo. Esta dosificación ha de realizarse en todos los tipos de texto, pero es una cuestión central en la elaboración de textos de este carácter. Se trata, en definitiva del problema de la correcta delimitación de los objetivos del texto.

"El delicado equilibrio" que mencionamos en el párrafo anterior resulta de la interrelación entre la necesidad de progresar (para que un texto sea entendido como coherente es necesario que contenga un cierto número de informaciones nuevas) y la necesidad de repetir (es decir de mantener los enlaces con la información conocida). El equilibrio entre la aportación de información que hace "avanzar" el texto y la identificación de elementos cuyo reconocimiento implica un cierto hilo conductor. Si un texto no respeta esta regla la sobrecarga informativa sería rápidamente un obstáculo para la comprensión y la serie de frases se convertiría más o menos rápidamente en una secuencia de elementos sin relación entre sí.

Todos los hechos mencionados suponen trabajar con fracciones de texto relativamente largas: exigen una visión global, una memorización que sobrepase el marco de la oración, y que permita establecer relaciones entre frases, identificar un sintagma como tema constante o como subtema de un hipertema, lo que no siempre está explícitamente formulado.

- La elaboración del texto informativo. *Esquemas* y *resúmenes*.

En relación con la relevancia de las ideas en el texto se encuentra la elaboración de esquemas o resúmenes. Hay que tener en cuenta que esta "relevancia" no es sólo de carácter cognitivo o estructural, sino que en ella intervienen también factores afectivos (así en muchas ocasiones podemos interpretar como más relevante aquello que más nos impresiona, sin que esto sea necesariamente lo que tiene más importancia conceptual en el texto). Para la realización de un resumen, el hablante selecciona aquellas proposiciones con mayor valor estructural (o estructurados del contenido global del texto) en su memoria. Normalmente, éstas coinciden con las macroproposiciones del texto, y de ahí que pueda entenderse el resumen como la manifestación de la macroestructura del texto. La ela-

boración de resúmenes es una actividad delicada, a la que conviene prestar gran atención didáctica, ya que supone la realización consciente de lo que la memoria realiza de manera automática: seleccionar la información, reduciendo u olvidando aquello que se considera menos relevante para la recuperación del contenido del texto. Resumir un texto supone pues, haberlo comprendido, haber determinado la estructura de su significado global.

Conocer cómo se desarrolla el proceso de comprensión de textos tiene una importancia fundamental desde una perspectiva didáctica, ya que, a partir del conocimiento de los factores que intervienen en dicho proceso se puede predecir la complejidad de comprensión de determinado texto, su posibilidad de aprendizaje, la cantidad de informaciones que el alumno podrá retener,etc., así como adecuar el material didáctico y las tareas que se propongan las posibilidades cognitivas de los alumnos, y, en general, incidir de manera más eficaz en aquellos aspectos que pueda facilitar tanto la comprensión como la retención de las informaciones.

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

SECUENCIA I: UNA PEQUEÑA INVESTIGACIÓN

Esta secuencia, como se indica en el material de alumno, tiene un carácter particular ya que en torno a ella se organiza toda la unidad. Está pensada para ser trabajada en paralelo con las dos secuencias siguientes, como "una pequeña investigación" en torno a la cual adquieran sentido en un texto concreto, las actividades sobre las fases de selección (sec.II) y organización (sec.III) de la información.

Se pretende que los alumnos elaboren, con cierta autonomía pero dentro de un trabajo de pautas establecidas, un texto de carácter informativo con una finalidad precisa (atender las demandas de otro grupo de alumnos) y en un contexto delimitado (el escolar). Para ello, se establecen inicialmente las fases del trabajo y se negocia el tema objeto de la investigación; ambos aspectos son comunes a las dos macro-actividades de la secuencia. El funcionamiento de cada grupo ha de ser autónomo, asesorado por el profesor, que, a lo largo de la unidad, incidirá en la relación de las actividades de las dos secuencias siguientes con la "investigación" que cada grupo está realizando.

El objetivo general de la secuencia coincide con el objetivo general de la unidad: que los alumnos sean capaces de planificar autónomamente textos de carácter informativo, orales o escritos, organizados en torno a un orden de ideas que se plasma en la relación entre el tema y los subtemas. Para llevarlo a cabo, por su carácter global, se han de utilizar todos los procedimientos indicados en el apartado 1.2.2 de la unidad.

1.1. Actividad de producción-evaluación escrita que condensa los aspectos fundamentales de toda la unidad. Es una actividad de larga duración (el mismo tiempo que la unidad) por lo que conviene establecer con los alumnos "momentos de control" del trabajo para conseguir que éste sea constante. Sugerimos que estos momentos de control correspondan, en líneas generales, con la finalización de la 3ª fase (selección de la información) y con la finalización de la 4ª fase (organización de la información). Esto no excluye el asesoramiento constante del profesor durante todo el proceso de trabajo.

En a) se indica la forma de delimitar el objeto de la investigación. Es una fase fundamental ya que de la acertada elección de los temas dependerá la implicación de los alumnos en el trabajo. Conviene evitar temas tópicos y suscitar inte-

rés bien por cuestiones de actualidad sobre las que la información sea abundante, bien por cuestiones relacionadas con la materia que los propios alumnos sienten como desconocidas (por ejº, se puede aprovechar el trabajo para investigar sobre aspectos parciales de la literatura, de la situación lingüística en el mundo...). Otra variante puede ser delimitar un tema común para toda la clase y que cada grupo determine qué aspectos parciales le resultan de mayor interés.

Es importante también que todos los grupos expliquen lo que ya saben sobre el tema elegido y lo que desean saber de él, de forma que luego puedan valorar la información nueva que se les proporciona y lo adecuado de la misma de acuerdo con las expectativas manifestadas.

En **b)** se determina el tipo de documento que ha de servir de soporte a la información. La propuesta de elaboración de un *tríptico* pretende mostrar cómo el aspecto formal elegido para el texto impone una serie de condiciones: extensión, disposición de la información, necesidad de imágenes o ilustraciones... Asimismo, se fomenta la necesidad de seleccionar y de resumir la información, no de copiarla literalmente de la fuente (enciclopedia, libro de texto...). La propuesta de elaboración de un tríptico ha de entenderse como un ejemplo; podría ser también un panel informativo, un mural en papel continuo, por ejemplo.

En c) se propone la evaluación del trabajo por parte del grupo de alumnos que había solicitado la información. La evaluación ha de realizarse por escrito, a modo de informe. Se ha de valorar por separado:

1. la información proporcionada por el documento: si atiende a las demandas de información o en todo caso a cuáles sí y a cuáles no; si hay demasiada información conocida -en cuyo caso el documento es poco informativo- o si, por el contrario la información nueva es excesiva y no es comprendida por los receptores. En todo caso, la valoración se ha de contrastar con las peticiones iniciales realizadas por el grupo;

2. la coherencia entre los distintos apartados del documento, es decir, el orden que se establece entre el tema y los subtemas tratados;

3. la comprensibilidad del documento: tipo de lenguaje utilizado, fórmulas de aclaración para explicar los términos nuevos introducidos, puntuación adecuada al orden de ideas...;

4. la correcta presentación formal del documento, que afecta a distintos aspectos: ortografía (grafías y acentuación), disposición formal en la página (relación texto-imágenes, por ejº), tipografía elegida (tipo de letra, subrayados, marcas de ordenación...).

De acuerdo con los objetivos de la unidad, no todos los aspectos señalados han de tener la misma consideración, especialmente por lo que se refiere al punto 3, que recubre todos los problemas de la textualización. Los problemas observados en este punto pueden servir de diagnóstico para la unidad 4, centrada en la textualización.

1.2. Actividad de producción-evaluación oral, con el mismo carácter global que la anterior. Puede realizarse con todos los alumnos o, al menos, con dos alumnos de cada grupo. Igual que en 1.1 conviene establecer también "momentos de control" -en este caso, individual o de grupo- antes de que el alumno realice la exposición oral ante la clase.

Un aspecto importante de la actividad es cuidar la distribución de los temas procurando un equilibrio entre alumnos de uno y otro sexo así como entre alumnos aparentemente menos motivados y entre los que tienen un buen aprovechamiento.

Las exposiciones orales se distribuirán durante todo el tiempo que dure la unidad (incluso pueden realizarse en paralelo con la unidad 4, si se desea hacer intervenir a un mayor número de alumnos) y es aconsejable que intervenga un solo alumno por sesión. La acumulación de intervenciones relaja la atención del grupo-clase y puede desvirtuar el trabajo de valoración, fundamental en la actividad.

La grabación de las intervenciones orales puede facilitar la evaluación por parte del resto de compañeros y la auto-evaluación de los "ponentes". Aunque sería deseable que la valoración se pudiera realizar sólo a partir de la primera audición, la escasa práctica de los alumnos puede aconsejar en algún momento una nueva audición del texto. Es conveniente que la valoración se haga individualmente y por escrito antes de hacer cualquier apreciación en común.

La actividad de evaluación de expresión oral está inspirada en algunas de las propuestas de García-Caeiro y otros (1986) -vid. Bibliografía específica. Para el trabajo sobre textos orales es interesante consultar también la propuesta de Abascal, Beneito y Valero (1990).

* * * * * * * * * * *

SECUENCIA II: SELECCIONAR LA INFORMACIÓN

En esta secuencia se aborda la selección y la clasificación de la información según la finalidad y en función del contexto. Esta fase de la elaboración de un texto, que forma parte de la planificación, permite reconocer que el texto no es un conjunto aleatorio de datos sino que exige un plan previo y un orden desde el momento mismo de su concepción. Un mismo tema puede así ser enfocado de muy diferentes maneras y puede ser textualizado según planes diversos.

Para realizar una selección adecuada de la información necesaria, el emisor ha de tener en cuenta la *pertinencia* de la información, así como el equilibrio entre información *conocida* e información *nueva*, en función de los conocimientos que presupone compartidos con el receptor. Asimismo, ha de tener en cuenta la distinción entre información de tipo *general* e información *especializada*.

La secuencia comienza distinguiendo los conocimientos culturales que el emisor supone compartidos con el receptor y que plasma en el texto mediante presuposiciones (2.1). A continuación, se propone la reconstrucción coherente de textos con finalidades diferentes pero organizados, grosso modo, en torno a un mismo tema (2.2), con objeto de diferenciar la pertinencia de la información según el tipo de documento y si ésta es general o especializada. La elaboración de pequeños textos por parte de los alumnos (2.3) supone la incorporación de los criterios anteriores a la producción propia, ya que exige la adecuación de la información al documento al que van destinados. En 2.4 y 2.5, por último, se introduce al alumno en el conocimiento de los recursos de clasificación temática de la información y en la práctica de estos criterios a partir de los índices o sumarios de documentos.

Las *actividades gramaticales* que se proponen dentro del proceso de la secuencia están en relación con las nociones de información conocida-nueva y con los conocimientos compartidos por emisor y receptor. Las presuposiciones culturales, abordadas en la actividad 2.1 del módulo central se relacionan con las presuposiciones lingüísticas abordadas en el epígrafe **Sobre informaciones que se dan por supuestas**

2.1. Actividad sobre la diferencia entre *información para un público general* e *información para especialistas* y las consecuencias que sobre el texto tiene una opción u otra. El emisor, tanto en uno como en otro caso, da por supuestos una serie de conocimientos en el receptor y los incluye directamente en el texto, sin aclaración alguna, es decir, los *presupone* conocidos. Las presuposiciones a que se alude en esta actividad son las llamadas *presuposiciones culturales* o *enciclopédi-*

cas, es decir, exteriores al enunciado y que conciernen al bagaje de conocimientos acerca del mundo que se considera común a los interlocutores (Marchese y Forradellas 1978:328).

La actividad se estructura en cinco fases: en a) se trata de observar que el texto 1 se refiere a un público general, por la presencia del segundo párrafo ("Los *naga* son un grupo étnico bélico...), en el que el emisor aclara la principal dificultad de comprensión que ofrece el texto: el significado del término "naga". Parece claro que si la información se dirigiera a un público especializado, etnólogos dedicados a la investigación de culturas asiáticas, por ejemplo, el párrafo sería innecesario ya que no aportaría ningún dato nuevo al receptor; dicho de otro modo, se hubiera dado por supuesto el conocimiento del término.

Es interesante comprobar si, por el contenido del texto, los alumnos pueden deducir el significado del término "etnología" ("Museo Nacional de Etnología", en el antetítulo y en el primer párrafo), que probablemente desconozcan. En todo caso, está claro que este término es una presuposición cultural que el emisor considera innecesario explicar.

En b)-e) se pretende que los alumnos detecten las palabras o expresiones que recubren presuposiciones culturales en los textos 2-8 para delimitar, en primer lugar, lo que puede saber un lector "normal" (es decir no especialmente cualificado ni especializado sobre el tema), aunque no conozca el significado exacto de las mismas (c). A continuación, han de establecer el lector "especializado" que entendería las expresiones (d), para terminar con una discusión general sobre los conocimientos que el emisor supone compartidos o no en cada uno de los textos. Toda la actividad puede realizarse de forma oral, tras una breve reflexión por grupos. Convendría no obstante que las conclusiones de e) se redactaran por escrito, para que se fijen las ideas básicas trabajadas.

Comentamos brevemente cada uno de los textos incluidos:

- texto 2: «collidors», Vila-Real, Palau de la Generalitat. Obsérvese que el texto corresponde a un periódico valenciano lo que permite suponer que estos términos son suficientemente conocidos para sus lectores[5].
- textos 3, 6 y 7: el tipo de documento (anuncio por palabras) exige sintetizar al máximo el mensaje. De ahí que expresiones como "cerdo ibérico admitiría socio" (texto

---

[5] La edad de los alumnos y, sobre todo, el medio concreto en que vivan (rural o urbano) pueden ser factores condicionantes para el conocimiento de términos como "piquete" o "cítricos". Se ha de intentar, en todo caso, que, en lo posible, deduzcan su significado del contexto.

3), "máquinas tipo B" (texto 6) o "Schnauzer miniaturas" (texto 7) puedan resultar extrañas en una primera lectura. El receptor adulto, aunque no sea un receptor especializado, puede deducir, por su conocimiento del mundo y por el conjunto del documento, que se refieren a "fábrica dedicada a productos derivados del cerdo ibérico", "máquinas de juego" o "tipo de perros"[6]. Cabe comprobar hasta qué punto los lectores de la edad de los alumnos son capaces de la misma deducción.

- texto 4: es el caso en que se utilizan términos más técnicos, aunque el documento está pensado para servir de guía a los visitantes -no necesariamente especialistas- de un museo especializado. Se pretende, por tanto, que el lector se haga una idea general sobre el tema. El término "tipografía" se explica con relación a "xilografía" y se introducen como conocidos "elementos impresores en relieve", "rodillo entintador", "minerva", "Gutenberg", "Koening", "Bullock". Se trata de comprobar si los alumnos son capaces de captar la idea general, aunque no comprendan el contenido exacto de todos los términos.
- textos 5 y 8: en ambos casos encontramos presuposiciones culturales, relacionadas con la literatura y con la historia: «Fuenteovejuna» (texto 5) y las dos primeras oraciones del texto 8, que explicitan las presuposiciones más comunes sobre la Edad Media que el autor va a contradecir a partir de "Sin embargo, las cosas no fueron realmente así...". En el caso del texto 5, una vez detectado el término concreto, se trataría de orientar a los alumnos sobre las fuentes de consulta (de la biblioteca de centro, preferentemente) en donde pueden encontrar la información que necesitan. En el texto 8, claramente alejado del nivel de los alumnos, se pretende exclusivamente que localicen las oraciones donde se presuponen una serie de conocimientos (que ellos todavía no pueden haber adquirido más que en líneas muy generales).

Las presuposiciones lingüísticas (también llamadas semánticas) conciernen al valor implícito de una palabra en un contexto lingüístico determinado (Marchese y Forradellas, op. cit.) y se abordan en las actividades **G.1-G.3** del epígrafe **Sobre informaciones que se dan por supuestas**, con el que conviene relacionar esta actividad.

---

[6]Nótese la importancia de la palabra "pedigrí", e incluso "padres importados" para facilitar la deducción del sentido de "Schnauzer miniaturas".

2.2. Actividad de observación (a-c) y análisis (d-e) en que se propone trabajar con los criterios *pertinente/no pertinente* a partir de unos fragmentos en los que se aporta información sobre diferentes aspectos de un mismo tema.

Para facilitar la asociación de fragmentos que se propone en a) se pueden fotocopiar las hojas 14 y 15 de modo que el alumno pueda recortar y pegar en su cuaderno de trabajo los fragmentos ya ordenados.

Tras la reorganización conviene que cada grupo explique oralmente las razones de la asociación, bien sean referidas al aspecto formal del texto (de nuevo se pone de relieve su importancia, especialmente para agrupar los fragmentos) o al contenido del mismo (criterio necesario para establecer el orden de los fragmentos correspondientes a un mismo texto).

Las referencias bibliográficas de los fragmentos incluidos en la actividad son las siguientes:

-fragmentos 1 y 11: ALI-BEY (1814), *Viajes por Marruecos, Trípoli, Grecia y Egipto*, Barcelona, J. J. de Olañeta, Pequeña Biblioteca Calamus Scriptorius, 1986, págs. 254-55.
-fragmentos 2,3 y 10: Catálogo del CSIC , pág.30.
-fragmentos 4 y 8: DIEGO, G., "Romance del Júcar" en *Obras completas*, Madrid, Aguilar, 1990, tomo I. (ed. preparada por el autor).
-fragmentos 5, 7 y 9: *Guía de la naturaleza de la Comunidad Valenciana*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, Diputació Provincial de València, Generalitat Valenciana, 1988, pág.103.
-fragmento 6: entrada de la palabra "río" en CASARES, J.(1959), *Diccionario ideológico de la lengua española. De la idea a la palabra; de la palabra a la idea*, Barcelona,Gustavo Gili, 2ª ed., 16ª tirada, 1989, pág.735.

La fases b)-c) de la actividad pretenden que el alumno establezca para qué tipo de documento es adecuada la información, bien sea oral o escrita:

-fragmentos 1 y 11: narración de viajes.
-fragmentos 2,3 y 10: catálogo de información bibliográfica.
-fragmentos 4 y 8: libro de poemas
-fragmentos 5,7 y 9: guía especializada sobre la naturaleza.
-fragmento 6: diccionario general.

- texto oral 2: exposición de un alumno en clase
- texto oral 6: programa radiofónico dirigido a un público juvenil.
- texto oral 17: programa radiofónico dirigido a amantes del deporte y de la aventura.

Las primera fase de análisis -d)- está pensada para que se realice de forma colectiva (pequeño grupo-gran grupo o directamente en gran grupo), mientras que en la segunda -e)- se propone que, en primer lugar, el grupo determine el contenido del escrito para pasar después a una redacción individual del mismo. Es importante cuidar la redacción de las conclusiones, ejercicio de práctica muy frecuente en todas las materias, por lo que, tras la escritura de un borrador, conviene realizar una corrección colectiva que dé paso a la redacción definitiva. Se hará notar a los alumnos la importancia de los aspectos formales (presentación, grafías correctas, acentuación) y del léxico empleado.

En estas fases de análisis se trata de extraer conclusiones sobre el tipo de información que se da en cada uno de los textos observados. Los criterios propuestos son los que, básicamente, determinan la *selección* de la información en cualquier tipo de documento de carácter informativo, por lo que conviene señalar la necesidad de su utilización en el trabajo de investigación planteado en la secuencia I.

Hacemos a continuación algunas observaciones sobre la aplicación de estos criterios a los textos:

- información sobre el tema en general/ sobre un aspecto del tema: cuatro de los textos escritos abordan aspectos del tema "río". La información más general la proporciona el texto del diccionario, ya que nos aporta el significado básico de la palabra y los principales sentidos derivados a que da lugar. Los textos orales 6 y 17 plantean aspectos generales del tema, aunque no son exhaustivos, con distinto grado de especialización (tercer criterio). El texto oral 2 aborda un aspecto particular del tema: la independencia de las Repúblicas Bálticas de la Unión Soviética.
- información objetiva / subjetiva: los textos de finalidad no inmediatamente práctica proporcionan, en líneas generales, información objetiva sobre el tema de que tratan. Es el caso de los textos escritos, excepto la narración de viajes y el poema -textos literarios- y de los textos orales 2 (obsérvese que el informador cita las fuentes de donde ha extraído los datos) y 6. En el caso del texto oral 17 se mezclan los datos objetivos (equipo que hace falta, explicación del ala delta...) con los subjetivos (por qué el entrevistado se aficionó al deporte, lo interesante de practicarlo...).
- información para especialistas/ para el público en general: conviene tener en cuenta que una información para especialistas siempre supone unos *conocimientos previos* sobre el tema, lo que no ocurre cuando se trata de *divulgación* o información para el público en general. De acuerdo con esto, el texto correspondiente al catálogo del CSIC está claramente dirigido a especialistas mientras que el resto estaría dirigido al público en general. El texto sobre los aspectos morfológicos y genéticos de los ríos valencianos corresponde a una obra dirigida a un público amplio, pero exige un nivel

cultural medio para su comprensión (obsérvese que el texto parte de lo que el emisor supone como conocido por el receptor para luego "organizar" esas ideas de acuerdo con un conocimiento más riguroso).

Los tres textos orales elegidos se dirigen a un público amplio, aunque en el caso del texto oral 17 se puede decir que tiene partes de información más especializada ya que el entrevistado es un experto en el tema (lo que no ocurre en los textos 2 y 6). La finalidad, no obstante, es claramente divulgativa: pretende dar a conocer el deporte y animar a su práctica.

2.3. Actividad de producción (fase a)-evaluación (fase b) que pretende sistematizar lo observado en las actividades anteriores: adecuación de la información al tipo de documento, pertinencia de la información seleccionada y equilibrio entre información conocida e información nueva, es decir, necesidad de tener en cuenta el tipo de receptor y lo que presumiblemente éste ya conoce.

En la fase de producción (a), salvo que se opte por la elaboración de un texto de intención literaria (poema, narración, etc.), los alumnos habrán de buscar información sobre el tema elegido y adaptarla a su texto. Es importante entonces que indiquen las referencias de las fuentes consultadas añadiendo al final del texto el epígrafe Bibliografía consultada donde incluirán, por orden alfabético, las referencias. Los datos que se han de citar son: autor -apellidos e inicial del nombre, en mayúsculas- título (subrayado o en cursiva), ciudad, editorial, año, volumen y páginas consultadas. Si se trata de un artículo de prensa o del capítulo de una obra, el título se escribirá entre comillas y la obra, el periódico, o la revista se subrayarán o se escribirán en cursiva. Se habrá de indicar, en el caso de las publicaciones periódicas, el número -para revistas- y la fecha (día, mes y año -diarios- o mes y año -revistas). Véanse los siguientes ejemplos:

CORA, A. F., "El baile de los vampiros" en *Muy interesante*, nº 111, agosto de 1990, págs. 14-19.

LEVANTE[7], "Espíritus malignos se dan cita en una casa de Lepe" en *Levante*, 10-X-1990.

---

[7]Si la noticia no tiene autor explícito, se cita como tal el nombre del periódico.

MORRIS, R. (1983)[8], *Misterios y maravillas de la vida oceánica*, Madrid, Plesa, colección Misterios y maravillas, 1985[9], págs.8-9.

En **b)** se propone una variante de la corrección colectiva de textos. Las propuestas de mejora sobre el texto de cada alumno las realizará un compañero de su grupo, que además de los aspectos formales (grafías, acentuación, presentación), valorará -con la supervisión del profesor- su contenido en relación con los dos criterios propuestos (adecuación al tipo de obra elegido y pertinencia de la información seleccionada). Tras ello, cada alumno hará la redacción definitiva de su texto, incorporando las mejoras propuestas por su compañero.

2.4. Actividad sobre clasificación temática y consulta de fuentes de referencia. Se ha elegido la forma más simplificada de la Clasificación Decimal Universal[10] -clasificación temática utilizada de forma general en las bibliotecas de todo el mundo- con los números indicadores de la clasificación correspondiente a cada materia, pero eliminando las subcategorizaciones dentro de la misma[11].

En la fase a) se pretende que los alumnos conozcan y sepan manipular la CDU mediante la asignación a los títulos

---

[8]Fecha de la publicación original, en este caso en lengua inglesa. Se incluye en las citas de libros y artículos de revistas especializadas.

El profesor juzgará la conveniencia de indicar este dato a los alumnos.

[9]Se indica ahora el año de la edición que se maneja.

[10] Observación: a propósito de la relación de materias que se incluye en la pág.18 del libro del alumno hay que hacer una observación. Actualmente el número 4, dedicado antes a "Filología y Lingüística", permanece vacío para facilitar la inclusión de posibles materias no contempladas hasta ahora en la CDU. Las obras de Filología y Lingüística se agrupan en 8, junto a las de Literatura. No obstante, en algunos ámbitos, por ejemplo, en la bibliotecas de Cataluña, se mantiene el apartado 4 tal como se recoge en la mencionada página. Así pues, se puede dejar como aparece o se puede hacer la rectificación.

Conviene hacer esta observación a los alumnos para evitar contradicciones con la ordenación actual de la mayoría de las bibliotecas.

[11]Vid. CDU, *Clasificación Decimal Universal*, edición abreviada española, cuarta edición revisada y actualizada, Madrid, Aenor, 1986.

seleccionados[12] del correspondiente indicador de materia. En **b)** se aplica la clasificación realizada a la elaboración de *fichas bibliográficas* de un *fichero de materias*. Se puede complementar esta actividad haciendo las fichas correspondientes a los libros de la biblioteca de aula o a los libros de la biblioteca general del centro (no más de cinco títulos por alumno). En c), por último, se insiste en la manipulación de la CDU con la propuesta inversa a la primera: cómo buscar información sobre cualquier tema de interés dirigiéndose al fichero temático de una biblioteca. Conviene relacionar este tipo de manipulación con la fase de búsqueda y selección de la información sobre los temas elegidos para realizar la ivestigación propuesta en la primera secuencia.

2.5. Actividad sobre clasificación temática a partir de *índices* o *sumarios*, es decir, a partir de la lista ordenada de ideas o temas que aparece en documentos extensos (libros, informes, revistas, diarios informativos de los medios de comunicación...).

El trabajo que se plantea en **a)** es similar al propuesto en la actividad anterior: el título sería el tema general de la obra y el encabezamiento de la CDU para el libro indicaría su clasificación temática general. Las referencias completas de los índices propuestos son:

1. CERDáN, A., *El viaje de los vikingos*, libro de aventuras realizado por un alumno de 11 años del Colegio Santa Teresa de Vistahermosa (Alicante) -curso escolar 1989-90- y facilitado por la profesora Mª Dolores Domínguez.
2. CORBERÓ, Mª V. y otros, *Trabajar mapas*, Madrid, Alhambra, colección Breda 27.
3. ALBERICH, J. y otros, *Griegos y romanos*, Madrid, Alhambra, colección Breda 31.
4. MILLáS VALLICROSA, J.Mª (1987), *Estudios sobre historia de la ciencia española*, Madrid, CSIC, 2 vols.
5. *Nomenclatura de la Química Orgánica. Secciones A,B,C,D,E,F y H. Comisión de nomenclatura de la química orgánica de la IUPAC* (1987), Madrid, CSIC.

La actividad no consiste, obviamente, en que los alumnos "adivinen" el título exacto de las obras. Se valorará que los títulos que se propongan revelen una comprensión general de la

---

[12] Los títulos recogidos proceden de catálogos de las editoriales Alhambra (colección Breda), Alianza, Arín, Plaza & Janés (1985), Siruela (abril 1990), del boletín de novedades de Casa del Libro, Espasa-Calpe, de la información de novedades de Edhasa (XI-XII, 1987) y de la revista *Información Cultural* (nº57, febrero 1988).

materia de que trata la obra y, por supuesto, que mantengan una coherencia con la asignación de indicador de materia de la CDU.

La fase b) pretende que los alumnos comprueben cómo también en los medios de comunicación la información se selecciona y se organiza según criterios temáticos pre-establecidos (secciones), antes de comunicarla a los receptores. Se observará que el criterio temático se combina con el geográfico-político (de la misma comunidad que el receptor o de comunidades distintas) en las divisiones de las noticias de actualidad ("internacional o extranjero", "nacional", "local"...). En radio y televisión, el orden de las secciones suele ser implícito, o en todo caso viene anunciado por el presentador ("pasamos ahora a las noticias deportivas", por ejº), o por cuestiones formales como el cambio de presentador (información sobre el tiempo, especialmente). En la prensa diaria, el orden se indica mediante el epígrafe que encabeza cada página y en las revistas, se anuncia generalmente en la primera página, en forma de índice o sumario.

Finalmente, se propone un debate en gran grupo que permita establecer las diferencias observadas entre los distintos índices o sumarios y relacionarlas con el distinto tipo de público al que van dirigidas las publicaciones.

Antes de la redacción individual de conclusiones, éstas deben haber quedado establecidas en el debate (por ejemplo, anotándolas esquemáticamente en la pizarra). Es conveniente, asimismo, negociar con los alumnos la forma del texto (número de párrafos, persona y tiempo en que se ha de redactar...) para lo cual puede ser útil consultar las indicaciones dadas en la actividad 2.2 (págs.16 y 17).

* * * * * * * * * * *

SECUENCIA III: ORGANIZAR LA INFORMACIÓN

Tras la selección y clasificación de la información, abordadas en la secuencia anterior, se plantea ahora la organización de las ideas en el texto[13], última fase de la planificación del mismo. Es necesario seguir trabajando con los criterios de la secuencia anterior (pertinencia de la información, equilibrio entre lo conocido y lo nuevo, conocimientos compartidos, información general e información especializada) pero incorporando un nuevo objetivo: dar coherencia al texto, es decir, saber jerarquizar la información, lo cual supone ejercitar las destrezas implicadas en este tipo de organización.

Las dos primeras actividades de la secuencia (3.1-3.2) plantean el reconocimiento del orden y la jerarquía de ideas en textos orales y escritos mediante procedimientos de reordenación y mediante la observación de elementos lingüísticos pertinentes, cuya manipulación se aborda en las actividades gramaticales G.7-G.13 (**Sobre repeticiones y sustituciones: los demostrativos**). Las actividades siguientes (3.3-3.5) proponen distintas estrategias para elaborar esquemas y resúmenes. La ejercitación en procedimientos gramaticales que permiten la elaboración de esquemas y resúmenes, se plantea en las actividades gramaticales G.4-G.6 (**Sobre procedimientos para aclarar informaciones**) y G.14-G.17 (**Sobre las nominalizaciones**). Por último, las actividades 3.6 y 3.7, respectivamente, proponen la aplicación de las cuestiones trabajadas en la unidad al análisis de información (3.6, elaboración de informes) y a la elaboración de textos propios (3.7) a partir de una información dada.

3.1. El objetivo de la actividad consiste en reconocer la organización del texto, necesaria para que éste sea percibido como un todo coherente (a). Para ello se han de observar los elementos lingüísticos que hacen ordenar las partes del texto de una determinada manera (b).

Incluimos a continuación la ordenación de los párrafos en el texto original. Señalamos en cursiva los términos que sirven de enlace entre párrafos:

---

[13] En relación con lo tratado en esta secuencia, vid. *Exponer para explicar(se)*, cuya referencia completa aparece recogida en la Bibliografía de la unidad, y especialmente las unidades 3, 4 y 5.

1. «La diarrea es la enfermedad (...) la diarrea degenera en una *deshidratación* fatal.» (h)
2. «Una *deshidratación* tan fuerte que (...)Pero existe una *cura*.» (f)
3. «Especialistas de todo el mundo afirman que es "potencialmente, *el hallazgo médico más importante de este siglo*"(...) que puede salvar a millones de niños.» (e)
4. «*Este tratamiento*, utilizado por UNICEF, se denomina TRO (...) cuesta tan sólo 12 ptas.» (d)
5. «Pero *esto* es sólo un ejemplo. (...) Por 17 ptas. podemos disponer (...) tétanos y poliomielitis.» (g)
6. «Hasta hoy, los programas de vacunación de UNICEF han inmunizado contra *estas enfermedades* (...) es uno de sus objetivos prioritarios.» (c)
7 «Pero *esta tarea* no termina aquí. UNICEF invierte sus esfuerzos y fondos (...) está al alcance de su mano.» (a)

Obsérvese que el texto tiene finalidad publicitaria (como pone de relieve el fragmento b, en el que aparecen el logotipo y el eslógan de UNICEF), por lo que la información sobre conocimientos que proporciona está dirigida a convencer al receptor de la importancia de su ayuda, por pequeña que ésta sea.

Conviene que la fase **b)** acabe con una puesta en común de los resultados en que se sistematicen las observaciones intuitivas de los alumnos. Es decir, conviene que cada elemento reciba la denominación gramatical apropiada ("sintagma -o grupo- nominal formado por un demostrativo y un sustantivo", por ejemplo), de manera que se puedan observar regularidades.

Tras esta puesta en común se recomienda enlazar con el epígrafe **Sobre repeticiones y sustituciones: los demostrativos** (G.7-G.13), del material de *Actividades gramaticales*. Se incluyen aquí una serie de ejercicios sobre la importancia de los *demostrativos* para señalar elementos que han aparecido ya en el texto y/o para sustituirlos (caso de los pronombres).

3.2. La actividad introduce el concepto de *coherencia* en relación con el orden de ideas y con los *esquemas*, como forma acuñada de plasmar dicho orden.

En primer lugar (a) se plantea el reconocimiento del orden de ideas en un texto oral (nº 8), teniendo como apoyo un esquema alterado. Se trata, pues, de "arreglar" el esquema tras una o varias audiciones, de modo que se reconozcan básicamente las ideas principales y las secundarias del mismo. Reproducimos a continuación el esquema original:

E S Q U E M A (texto oral nº 8)

- Incidencia de las intoxicaciones alimentarias en la población
  - Época de mayor incidencia
- Causas
  - Ejemplo de toxi-infección peligrosa
  - Ejemplos de alimentos peligrosos
- Evolución del problema en los últimos años
  - Viviendas particulares/ Locales públicos
  - Areas turísticas
- Medidas de prevención

En b) se plantea la opción inversa: recomponer un texto teniendo como punto de referencia el esquema del mismo. Es importante poner de relieve cómo la presencia de epígrafes hace mucho más sencilla la reconstrucción, ya que éstos muestran las ideas secundarias del tema general.

Importa en esta actividad que los alumnos reconozcan la falta de correspondencia entre los textos y los esquemas propuestos y, sobre todo, que sean capaces de argumentar las faltas de correspondencia que perciban.

Como *actividad complementaria* se puede proponer a los alumnos la realización de distintos textos de creación (una narración, una noticia de periódico, un informe ficticio sobre otros seres imaginarios...) tomando como base la información que proporcionan los fragmentos.

3.3. Actividad sobre formas de realizar el resumen y el esquema de un texto a partir del establecimiento de epígrafes para las partes del mismo. Se trata por tanto de aplicar las observaciones realizadas en la actividad anterior, tanto a la elaboración de esquemas (a), como a la de resúmenes (b).

Para llegar a la redacción de epígrafes que se propone en a) puede ser útil que los alumnos formulen en primer lugar la pregunta a que respondería el contenido de cada una de las partes, para, a continuación, buscar el *sustantivo* o la *expresión nominal* equivalente. Por ejemplo:

. ¿Cómo se "inventó" o cómo se descubrió el papel en China? -------> *Origen* o *Descubrimiento* del papel en China.

No se trata tanto de "acertar" cuáles eran los epígrafes originales suprimidos (*Orígenes: Cai Lun y su descubrimiento; Historia: La ruta del papel* y *Orígenes de la tinta en China*) cuanto de aprender a formular epígrafes adecuados, conceptual y formalmente (mediante grupos nominales o nominalizaciones).

Al hilo de esta fase de la actividad conviene realizar las actividades gramaticales G.14-G.17 correspondientes al epígrafe **Sobre las nominalizaciones.**

Para la elaboración del esquema, recuérdese la necesidad de utilizar marcas tipográficas (guiones, puntos, números o letras) como las mostradas en la actividad 2.5 de la secuencia II (Unidad 2) del material del primer trimestre (págs.56-57).

En la fase **b)** la progresiva reducción del texto se hará formulando primero oraciones simples para después fundirlas en oraciones compuestas. Se puede volver para ello a los procedimientos gramaticales vistos en las actividades G.4-G.6 del epígrafe **Sobre procedimientos para aclarar informaciones.**

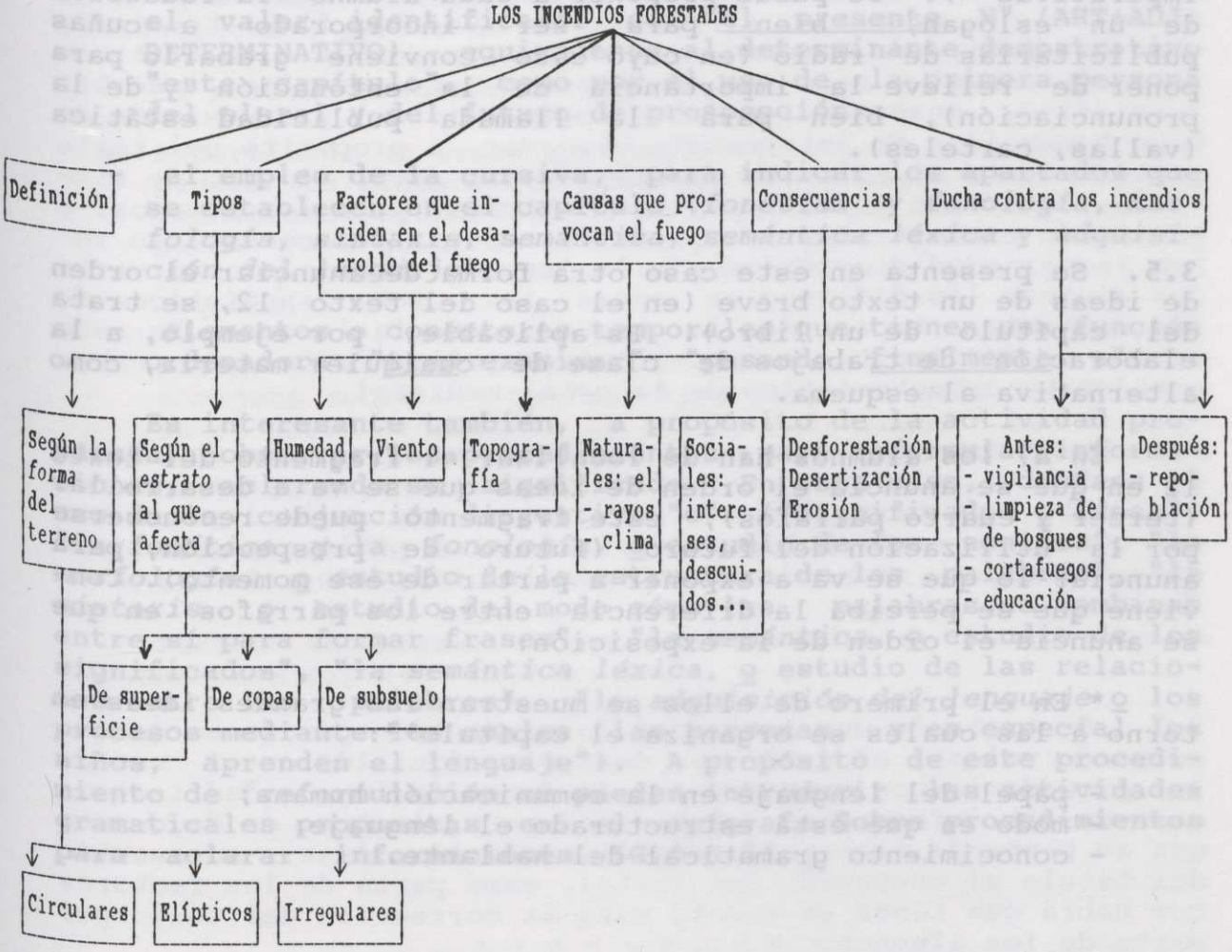
En **c)**, por último, se plantea la reflexión sobre la distinta utilidad de resúmenes y esquemas. El esquema muestra el orden y la jerarquía de las ideas pero proporciona una información sucinta sobre el contenido del texto. Permite, eso sí, una visión rápida de la estructura del mismo. El resumen aporta más datos sobre el contenido y también muestra el orden de ideas, pero de forma menos gráfica.

3.4. En esta actividad se aborda una estrategia de elaboración de esquemas sin partir de un texto previo. Es por tanto una estrategia aplicable al trabajo de investigación de la secuencia I de esta unidad.

La estrategia parte de la elaboración de un "mapa de ideas", que ha de ser realizado después de tener seleccionada y organizada la información sobre el tema elegido. El paso al esquema exige la ordenación y jerarquización de las ideas en función de las condiciones impuestas por el texto que se desea elaborar (extensión, grado de especialización según los receptores, finalidad que se persigue...). Estas condiciones pueden aconsejar la reducción (o incluso la supresión) de elementos en beneficio de la claridad del documento.

Para facilitar el aprendizaje de los alumnos se propone un diagrama (una forma de representar gráficamente el mapa de ideas) sobre el tema "Los incendios forestales" del que se han suprimido algunos epígrafes, que el alumno ha de reponer (a) basándose tanto en las similitudes de forma como en el contenido. Así, por ejemplo, la correcta colocación del epígrafe "Sociales: intereses, descuidos..." puede realizarse con facilidad observando la similitud de forma (adjetivo correspondiente al sustantivo "Causas") con el epígrafe "Naturales: -rayos, -clima". El profesor observará y hará observar a los alumnos cuáles son los distintos recursos que se han utilizado para realizar la actividad.

Incluimos completo a continuación el esquema que los alumnos tienen reproducido parcialmente en el módulo del trabajo con textos.



Es preferible que la elaboración del esquema planteada en **b)** no se haga sobre el tema general ("Los incendios forestales") sino sobre distintos aspectos del mismo, de forma que cada grupo haya de elaborar un esquema diferente. Se pretende así que se compruebe cómo la determinación de sub-temas conlleva selecciones y organizaciones diferentes de la información, a partir de unos datos comunes.

La fase **c)** de la actividad plantea cómo una finalidad comunicativa determinada (campaña publicitaria comarcal de prevención de incendios) exige una determinada selección de ideas. Estas ideas han de adoptar la forma de eslóganes (por tanto han de ser oraciones breves, generalmente imperativas[14]). Se puede proponer a cada alumno la redacción de un eslógan, bien para ser incorporado a cuñas publicitarias de radio (en cuyo caso conviene grabarlo para poner de relieve la importancia de la entonación y de la pronunciación), bien para la llamada publicidad estática (vallas, carteles).

3.5. Se presenta en este caso otra forma de anunciar el orden de ideas de un texto breve (en el caso del texto 12, se trata del capítulo de un libro). Es aplicable, por ejemplo, a la elaboración de trabajos de clase de cualquier materia, como alternativa al esquema.

En **a)** los alumnos han de localizar el fragmento del texto 12 en que se anuncia el orden de ideas que se va a desarrollar (tercer y cuarto párrafos); este fragmento puede reconocerse por la utilización del futuro (futuro de prospección, para anunciar lo que se va a exponer a partir de ese momento). Conviene que se perciba la diferencia entre los párrafos en que se anuncia el orden de la exposición:

* En el primero de ellos se muestran las grandes ideas en torno a las cuales se organiza el capítulo[15]:

- papel del lenguaje en la comunicación humana;
- modo en que está estructurado el lenguaje;
- conocimiento gramatical del hablante.

---

[14] Véase a este respecto la Unidad 4 del material de valenciano.

[15] Pensamos que los alumnos pueden reconocer estas tres grandes ideas, aunque el desarrollo de la última de ellas no les resulte accesible.

* En el último párrafo se pasa ya a una enumeración de los apartados contenidos en el capítulo. Conviene, pues, centrar la atención en este párrafo, donde se explicita más claramente el orden de ideas cuyo reconocimiento se pide al alumno.

Como recursos concretos utilizados para mostrar la organización del capítulo al que se hace referencia, es importante que se observen:

- la forma de iniciar el tercer párrafo: "En el presente capítulo centraremos nuestra atención en...", tanto por el valor identificador de "el presente N" (ART+ADJ. DETERMINATIVO), equivalente al determinante demostrativo "este capítulo", como por el uso de la primera persona del plural y del futuro de prospección;
- el empleo de la cursiva, para indicar los apartados que se establecen en el capítulo (*fonética* y *fonología*, *morfología*, *sintaxis*, *semántica*, *semántica léxica* y *adquisición del lenguaje*);
- elementos o conectores temporales que tienen una función ordenadora: "tras examinar", "pasando, finalmente, a".

Es interesante también, a propósito de la actividad propuesta, observar los procedimientos para reformular informaciones, aclarando su significado. En este caso, destaca el uso de la conjunción disyuntiva "o" ("significados o ideas", "la *fonética* y la *fonología*, o estudio de los sonidos", "la *morfología*, o estudio de la estructura de las palabras", "la *sintaxis*, o estudio del modo cómo las palabras se combinan entre sí para formar frases", "la *semántica*, o estudio de los significados", "la *semántica léxica*, o estudio de las relaciones entre las palabras", "la *adquisición del lenguaje* o los procesos mediante los cuales las personas, y en especial los niños, aprenden el lenguaje"). A propósito de este procedimiento de reformulación se pueden introducir las actividades gramaticales propuestas en el epígrafe **Sobre procedimientos para aclarar informaciones** (G.4-G.6).

3.6. Se trata de que los alumnos asocien los diferentes fragmentos, reconstruyendo a partir de ellos tres textos diferentes (un artículo periodístico sobre los buitres en España, una ficha técnica del alcotán y un texto expositivo sobre las aves de rapiña), relacionados por un tema común (`las aves de rapiña').

Las referencias bibliográficas de los fragmentos incluidos en la actividad son las siguientes:

- fragmentos A, D y H: GENERALITAT VALENCIANA (1988), *Guía de la naturaleza de la Comunidad Valenciana*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, pág.446.
- fragmentos B y E: A.M.(1990), "España es el país de Europa con más buitres" en *El País*, 1-V-1990.
- fragmentos C, F Y G: LÓPEZ DE AYALA, P. de , *Libro de la caza de las aves*, Madrid, Castalia, col. Odres Nuevos, págs. 59-61.

En **b)**, los alumnos deben explicitar aquellas características que les han llevado a reagrupar los fragmentos, asignándolos a tres textos diferentes. La observación realizada en a) debe llevar fácilmente a establecer que las diferencias -tanto en el tratamiento del tema (general en el artículo de prensa y especializado en la ficha técnica), como en el tipo de lenguaje empleado- responden a la distinta naturaleza del tipo de documento en que se insertan (periódico, monografía o libro especializado, y exposición de tipo general). Es interesante observar, a propósito del texto perteneciente al *Libro de la caza de las aves*, el tipo de sintaxis, que, sin duda, resultará "extraña" para los alumnos; a partir de esa extrañeza se puede introducir el comentario sobre la variedad diacrónica de la lengua, haciendo observar a los alumnos las diferencias entre los usos lingüísticos de las distintas etapas de la historia de la lengua. En este caso, es fácilmente reconocible el polisíndeton, como rasgo sintáctico característico de la prosa medieval.

En c) se trata de que los alumnos, a partir del texto periodístico, elaboren otro texto de características similares (es decir, un texto informativo, en el que se incluyan datos aparentemente comprobables, dirigido a un público general, no especializado), tomando como tema la acepción metafórica de "buitre".

3.7. Se trata de una actividad de producción guiada en la que se puede valorar el grado de destreza adquirido en el uso de los procedimientos trabajados a lo largo de la unidad (selección de la información pertinente para el tipo de documento que se pretende elaborar, ordenación de las ideas, adecuación del título al contenido del texto), como parte de los factores que habrá que tener en cuenta para la corrección del texto por parte de los alumnos.

Es necesario advertir que en el texto propuesto a los alumnos hay errores que conviene subsanar; así, en el fragmento correspondiente a la abubilla sobra la coma tras el sujeto, y en el último fragmento hay un error de concordancia entre "visitados" y "cornisas". Cuestión aparte es el uso de mayúscula inicial en la denominación de las distintas aves; podría justificarse como referencia a un individuo de la clase general de aves (pero entonces "aviones" también debería

ir con mayúscula). El uso de las mayúsculas en esta ocasión puede relacionarse con el observado en la actividad G.14 de la Unidad 1 (uso de mayúsculas para destacar una información). En todo caso, sería más correcto que los nombres de las aves apareciesen escritos con minúscula.

Como *actividad complementaria*, se puede proponer a los alumnos la aplicación de un esquema "serio" (podría ser uno de los vistos en la secuencia) a un tema insólito, y escribir el texto correspondiente de manera que se produzca un "efecto retórico". Puede ser también una producción guiada, sobre un tema que haga referencia a objetos o a seres ficticios inexistentes a partir de un modelo.

Un posible planteamiento para este tipo de actividad es:

a) A partir de un texto que pueda ser tomado como modelo, se pide a los alumnos que informen sobre algún ser u objeto fantástico, ayudándose de un esquema que se les proporcionará. Para guiar la producción se puede pedir, por ejemplo, que el texto tenga un párrafo para cada punto del esquema.

b) Diseño de un anuncio publicitario para promocionar el ser u objeto sobre el que se haya proporcionado información en el texto resultante de a). En este anuncio han de aparecer destacadas las cualidades más relevantes de dicho ser u objeto.

c) Inclusión de la palabra que mencione al objeto o ser sobre el que se ha informado en a) en un diccionario.

Pueden encontrarse algunas actividades de este tipo en *Exponer para explicar(se)*[16].

* * * * * * * * * * *

---

[16] Vid. Bibliografía específica

2.4. DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

En esta unidad, las actividades sobre los términos técnicos se centran, básicamente, en la práctica de definiciones lexicográficas que establecen las relaciones y diferencias entre términos próximos (**actividades 2 y 3**). Se pretende así que el alumno no asimile las nociones que recubren estos términos de forma mecánica sino que sea capaz de reflexionar sobre ellas y de encontrar los elementos comunes y los distintivos. No obstante, la actividad 1 insiste en la práctica de la definición corta, ya introducida en esta misma sección en las unidades del primer trimestre.

Importa especialmente en estas actividades de definición que el alumno se familiarice con "fórmulas" como las que se proponen (es decir, que tenga en cuenta la persona gramatical, el tiempo, el tipo de verbos, las estructuras oracionales que aparecen en las definiciones), correspondientes al uso del lenguaje como medio de adquisición de conocimientos, uso que se adquiere fundamentalmente en el medio escolar.

En el caso de la **actividad 4**, centrada exclusivamente en términos gramaticales, se observará que, como en las unidades anteriores, se insiste sobre todo en la distinción de *clases de palabras*. En a), pueden ser puntos de controversia las cuestiones siguientes:

- clases de palabras como *pronombre* o *conjunción* pueden subdividirse en subclases específicas, en este caso, *pronombre demostrativo* o *conjunción disyuntiva*. La clase de palabras viene indicada por el sustantivo mientras que el adjetivo marca la subclase.
- en sentido estricto, la denominación *determinante* recubre tanto *artículo* (*determinante artículo*, si se prefiere) como *determinantes demostrativos* o *determinantes posesivos*. Si en cursos anteriores no se ha establecido la denominación general "determinante" para todos ellos, será el profesor el que juzgue la oportunidad de hacerlo en este momento. En definitiva, conviene poner de relieve que, en ambos casos, son palabras que no aparecen nunca como núcleos de sintagma nominal, sino como adyacentes (DET+N).
- en el caso de *pronombre demostrativo* y *determinante demostrativo* se observará que son clases de palabras diferentes ya que el sustantivo ("pronombre" o "determinante") es distinto, lo cual indica que no aparecen en igual distribución en los grupos o sintagmas nominales. Mientras que el pronombre siempre tiene posición de núcleo -de ahí la afirmación de que "sustituye al nombre"- el

determinante siempre tiene posición de adyacente respecto de un núcleo nominal. Se relacionan por la subclase a la que pertenecen, que indica la similitud de forma[17].

En **b)** se introduce el criterio formal de *invariabilidad* para diferenciar las *conjunciones* de las otras clases de palabras. En **c)** se incide en la diferencia, introducida por primera vez, de forma explícita, en esta unidad, entre *determinante posesivo* y *pronombre posesivo*. Tal y como hemos comentado antes, la diferencia es de posición (distribución dentro del sintagma) no de forma -aunque cabría alguna matización en este sentido, no pertinente para alumnos de esta edad- ni, por supuesto, de significado.

Por último, en **d)** se vuelve sobre los términos *lexema* y *sufijo*, que ya se trabajaron en el curso anterior. Es importante no confundir *morfema* con *sufijo* (todos los sufijos son morfemas, pero no a la inversa). Los sufijos han de considerarse como un tipo de morfemas (morfemas derivativos), diferente de los morfemas de persona, tiempo, género, etc.

* * * * * * * * * * *

---

[17]Tradicionalmente se ha marcado la diferencia por la acentuación de los pronombres que coinciden en la forma con los determinantes (ello explica que los neutros, siempre pronombres, no se acentúen). La RAE señala la no obligatoriedad de este criterio, por lo que no se puede considerar como error ortográfico la no acentuación de los pronombres demostrativos.

* EL DICCIONARIO IDEOLÓGICO: DE LA IDEA A LA PALABRA

Para las actividades que se incluyen en este apartado es necesario utilizar el *Diccionario ideológico de la lengua española* de Julio Casares, el diccionario más completo de este tipo para el castellano.

El diccionario está dividido en tres partes:

I. Parte sinóptica (en palabras del autor "representa [...] algo así como la exposición que hiciera un arquitecto de los procedimientos empleados, de las dificultades resueltas y de los pormenores internos de construcción de un edificio ya terminado" -op.cit.:XIV).

II. Parte analógica, y

III. Parte alfabética ("... para facilitar la remisión a la *Parte analógica*; es un verdadero diccionario de la lengua, de toda la lengua, tal vez algo más conciso que otros, pero más rico en voces y acepciones" -op.cit; XIX).

En esta unidad se introduce al alumno en el manejo de la parte analógica; el manejo de la parte sinóptica y el de la parte alfabética, en lo que tiene de peculiar para establecer la relación con la parte analógica, se abordan en la unidad siguiente.

La Parte analógica de un diccionario ideológico está formada por la serie de los grupos de palabras afines, ordenados alfabéticamente por la palabra que les sirve de enunciado o de cabeza. La actividad 1 de este apartado está dirigida al reconocimiento y manejo de esta ordenación.

Todos los grupos mantienen la siguiente ordenación en cuanto a su estructura interna: presentación por separado de las series de sustantivos, de verbos, de adjetivos, de adverbios, etc. En los grupos que lo requieren aparecen "subdivisiones más sutiles, dentro de cada categoría gramatical, basadas en la analogía de conceptos."(op.cit.: XVII). Por ejemplo, cuando una serie de sustantivos aparece dividida mediante espacios en blanco se ha de entender que los sustantivos de cada sección tienen entre sí más afinidad que con los restantes de la misma serie (sustantivos de instrumento, de acción...).

Según lo expuesto, las actividades 2-8 están distribuidas de la siguiente manera:

- actividad 2: reconocimiento de la ordenación general de cada grupo en clases de palabras;
- actividades 3-5: sustantivos y subdivisiones de los mismos;
- actividad 6: verbos;
- actividad 7: adjetivos;
- actividad 8: adverbios.

Estas actividades permiten recapitular los conocimientos que los alumnos tienen sobre estas cuatro clases de palabras o categorías gramaticales (seleccionadas por ser las de más fácil reconocimiento, al ser las que tienen mayor contenido léxico).

Para la distinción planteada en la actividad 2 (*sustantivos, verbos, adjetivos* y *adverbios* , por este orden de aparición en los ejemplos) es necesario tener en cuenta las siguientes observaciones:

- en el subgrupo de *sustantivos* pueden aparecer en ocasiones nombres propios (ejº "Arimán", bajo MALDAD, "En la India, nombre del espíritu del mal") o sintagmas nominales como "el mal" o "mala acción". En el primer caso se trata del sintagma con artículo de valor genérico ("el mal" por antonomasia; obsérvese la diferencia con el adjetivo "*mal* hijo" -apócope de *malo*- y con el adverbio "hizo *mal* el croquis"). En el caso de "mala acción" se trata de sintagmas en los que adjetivo y sustantivo funcionan como una sola pieza léxica ("eso es una *mala acción*" equivale a "eso es una *maldad*"; en cambio "eso es una *buena acción*" no equivale a "eso es una *bondad*").
- en el subgrupo correspondiente a *verbos* aparecen también *frases hechas* (según el *Diccionario de uso* de M. Moliner, "expresión preformada que se intercala frecuentemente en el habla, sin introducir en ella ninguna variación, o, a lo más, las que impone la flexión de algún elemento de ella") como "ser un asco", bajo MALDAD, o "hacer pucheros", bajo LLANTO. Cuando en la lengua hay muchas expresiones de este tipo, forman un subgrupo que se coloca detrás de los verbos, separados de éstos por un espacio en blanco (caso de LLANTO). Conviene señalar que estas frases hechas funcionan en la oración igual que los *verbos*, es decir, son núcleos de predicado (no se puede, por tanto, analizar cada palabra independientemente de las demás).
- en el subgrupo de *adjetivos* las entradas se citan siempre en masculino cuando la palabra tiene variación de género y número; cuando la entrada se hace en femenino ha de observarse si no existe la palabra en masculino o, caso más frecuente, si en femenino se usa con un significado espe-

cífico. Véanse, bajo LLANTO, los adjetivos[18] "plañidera", "lloradera", "endechadera" y "llorona" todos ellos con el significado de "mujer contratada para llorar en los entierros"; en la misma columna aparece "llorón" -"que llora mucho o fácilmente"- y "plañidero" -"lloroso y lastimero"-. Estas diferencias corresponden a implícitos culturales (papel social de mujeres y hombres) sobre los que conviene suscitar la reflexión de los alumnos.

También pueden aparecer en este subgrupo sintagmas adjetivales (por ejº, "tanto peor" -adverbio + adjetivo-) por las mismas razones que se han comentado antes para los sintagmas nominales (vid.supra).

- por último, en el subgrupo de *adverbios* se agrupan en primer lugar los que no están formados añadiendo sufijos al adjetivo ("mal", por ejº); a continuación los formados con el sufijo -MENTE y, por último, las locuciones adverbiales, si las hay. Aunque en los dos ejemplos incluidos no se relacionan locuciones, las razones que las justifican son similares a las ya comentadas para los sintagmas nominales y adjetivales.

Insistimos en que el reconocimiento de las clases de palabras, si se plantean problemas para diferenciarlas, se ha de hacer siempre por *criterios formales*, nunca de significado.

La actividad 3 muestra las diferencias de significado que existen dentro de una misma clase de palabras (en este caso, los *sustantivos*). Se pretende con ello que los alumnos entiendan las clases de palabras como categorías *formales* que agrupan elementos de significado diverso incluso cuando todos ellos comparten, como en este caso, una idea común.

En el epígrafe "palabras con el mismo significado pero que no se usan en las mismas ocasiones", se ha de comenzar por establecer con cuál de las dos acepciones básicas del encabezamiento MENTIRA se va a trabajar:

- "Expresión contraria a la verdad";
- "Errata o equivocación material en escritos o impresos.

---

[18] En su origen, estas palabras funcionaban exclusivamente como adjetivos ("mujer plañidera"), de ahí que aparezcan agrupadas en como tales. En la actualidad estos adjetivos funcionan generalmente sustantivados, por lo que en los diccionarios suelen aparecer clasificado como sustantivos, en su forma femenina, sin alternancia con el masculino.

Tomando como referencia la primera, se buscarán los términos de similar significado, al menos en una de sus acepciones, tales como: *cuento, bulo, embuste, trola, bola, falsedad, calumnia, patraña, paparrucha, embrollo, invención, engaño, error* (todos ellos tienen en común la característica "falso"). A continuación se buscarán contextos en los que no sean intercambiables, por ejemplo se diferenciarán las que corresponden al lenguaje coloquial, de aquéllas que se utilizan en lenguaje culto o estándar. Así, en un programa informativo de televisión o de radio se podría decir:"El diputado X declaró que las afirmaciones del diputado Y no son más que *calumnias*", pero no resultaría adecuado[19]: "El diputado X declaró que las afirmaciones del diputado Y no son más que *trolas*". En una sentencia redactada por un juez se podría afirmar: "En la vista del juicio se demostró que las acusaciones del testigo X eran *falsedades*", pero no:"En la vista del juicio se demostró que las acusaciones del testigo X eran *bolas*".

En el epígrafe "palabras que tienen un significado semejante, pero que también se pueden usar con significado diferente", se trata de localizar aquellos términos que tienen varias acepciones y alguna de ellas no coincide con el significado marcado por el encabezamiento. Por ejemplo: *cuento* (narración), *bola* (objeto redondo), *embrollo* (lío).

Por último, en el epígrafe "palabras cuyo significado no es el mismo aunque haya relación entre ellas" se pueden establecer pares de términos como, por ejemplo, *calumnia/error, chisme/trola*, etc.

En la **actividad 4** se insiste sobre el mismo objetivo de la anterior: mostrar que las clases de palabras son categorías *formales* y que las variaciones de significado incluso dentro de las palabras que sirven para expresar una misma idea son múltiples. Para ello se propone, a partir del encabezamiento AFLICCIóN, la subdivisión del bloque de *sustantivos* en cuatro subgrupos que se diferencian entre sí por establecer matices o grados de un significado común ("Efecto de afligir o afligirse", es decir, de "causar tristeza o pena").

Se pueden distribuir los subepígrafes de AFLICCIóN entre los grupos de la clase, de forma que cada uno haya de establecer sólo los términos que incluiría en el subepígrafe que le ha correspondido. De esta manera, la puesta en común de los resultados obligará a explicar matizadamente las razones de la

---

[19]Obsérvese que el concepto de "adecuación" no supone "incorrección" desde un punto de vista lingüístico. La palabra *trola* es inadecuada en el contexto, pero no es incorrecta, más que desde criterios de comportamiento social.

elección, ya que, con toda probabilidad, habrá términos incluidos en varias columnas. Por ejemplo, *pena* o *desconsuelo* podrían agruparse bajo "tristeza" o bajo "angustia" en función, no tanto de su significado denotativo cuanto de las connotaciones que susciten en cada hablante. No hay, por tanto, una clasificación "única y verdadera" de los términos aunque no todos ellos sean susceptibles de clasificaciones diversas (por ejemplo, *condolencia* o *pésame* sólo son agrupables bajo "compasión", del mismo modo que *añoranza* o *morriña* sólo lo son bajo "melancolía").

La **actividad 5** muestra un nuevo grado de especificación en la clasificación de los *sustantivos*, cuando éstos se forman añadiendo sufijos al lexema del verbo que les da origen (*sustantivos deverbales*). En estos casos, tras el bloque dedicado a *verbos* y, separados entre sí por espacios en blanco, pueden aparecer grupos de *sustantivos* que indican "acción", "efecto de una acción", "agente de una acción"... Son, normalmente aquéllos en cuya definición encontramos el verbo de origen, sin la comprensión del cual no es posible entender el significado del sustantivo (de ahí definiciones del tipo "causa de V", "efecto de V"...).

Se propone a los alumnos la distinción de sustantivos de este tipo en tres encabezamientos distintos, de forma que puedan observar casos diversos. Se aconseja proceder como en la actividad anterior, encargando a cada grupo la búsqueda de uno de estos tipos de sustantivos ("acción", "efecto de una acción", etc.). En la puesta en común, convendría hacer notar la importancia de los *sufijos* que identifican a cada tipo de sustantivos. Esta actividad se relaciona con el epígrafe del módulo *Actividades gramaticales*, **Sobre las nominalizaciones.**

La **actividad 6** se refiere a *verbos*. Se pretende que los alumnos distingan entre verbos transitivos (es decir, verbos que necesitan ir acompañados de algún tipo de complemento -directo, indirecto o regido (este último también llamado suplemento)- para constituir el predicado de una oración y verbos intransitivos (es decir, verbos capaces de constituir por sí solos el predicado).

De los verbos propuestos pertenecen al primer grupo los siguientes: *perpetuar, prolongar, alargar; mover* (salvo en expresiones muy contextualizadas, donde se omite el complemento, como en "mueve tú", "te toca mover a ti" [en un juego de fichas], *revolver, menear, conmover; surcar, pilotar, levar, izar* y *bordear*.

En el segundo grupo habría que incluir: *durar, continuar, persistir, subsistir, perdurar, envejecer, batir, desfilar, funcionar, pasar, fluir, disparar; zarpar, encallar, atracar, fondear* y *zozobrar*.

La **actividad 7** se refiere a *adjetivos*. La primera parte de la actividad consiste en seleccionar de la relación propuesta el encabezamiento más adecuado para cada bloque de adjetivos (estos encabezamientos son: atención, cambio, discusión e imaginación). Conviene hacer observar a los alumnos la distinta categoría de las palabras que sirven de epígrafes (sustantivos) y las palabras agrupadas en los bloques propuestos (adjetivos).

En la segunda parte de la actividad, se trata de reconocer el carácter [+activo] (correspondiente a los adjetivos que se pueden poner en relación con 1, 3, 5 y 7) o [-activo] (presente en los adjetivos relacionados con 2, 4, 6 y 8) de los adjetivos que aparecen en los distintos bloques. A que los alumnos establezcan explícitamente esta diferencia de matiz en el significado apunta la tercera parte de la actividad; para ello se pide a los alumnos que determinen si la diferencia de matiz entre los adjetivos de 1, 3, 5 y 7, por una parte y los de 2, 4, 6 y 8, por otra, se corresponde con la diferencia [+animado]/ [-animado] o [+ activo]/ [- activo]. Los alumnos pueden observar que, dentro de cada uno de los grupos (1-3-5-7 y 2-4-6-8) se encuentran adjetivos que convienen tanto a sustantivos que hacen referencia a seres animados como a sustantivos que se refieren a seres inanimados, por lo que el rasgo [± animado] no es el que explica la diferencia. Quizá convenga, a propósito de esta actividad, volver a las actividades del curso anterior en que se planteaba el reconocimiento de estos rasgos (Unidad 2, actividades 3.2-3.5 y G.9-G.10).

Para no prolongar excesivamente la duración de la actividad, se puede repartir la observación de los bloques que aparecen en la primera parte de la actividad por grupos, de manera que cada grupo de alumnos centre la observación en uno de los pares propuestos (1/2, 3/4, 5/6 y 7/8)

Creemos que la actividad resulta de gran interés por lo que supone de pequeña investigación gramatical sobre un criterio de clasificación, carácter con el que está planteada. En este sentido, hace intervenir fases características de cualquier investigación (en este caso, de una investigación lingüística):

- establecimiento de una hipótesis (la diferencia corresponde a uno de tales rasgos);
- comprobación o verificación de la hipótesis (ver si los rasgos propuestos dan cuenta de las diferencias entre los miembros de los dos grupos de adjetivos establecidos en cada caso);
- establecimiento de conclusiones (tal rasgo funciona o no funciona según lo previsto por tales razones; presentación de ejemplos y contraejemplos -ejemplos en contra-).

La actividad 8 se refiere a *locuciones adverbiales*. La asociación que se solicita entre las locuciones presentadas y los encabezamientos que aparecen a continuación, supone una exploración de los conocimientos léxicos de los alumnos (ya que, para realizar satisfactoriamente la actividad los alumnos deben conocer tanto el significado de las locuciones como el de los sustantivos entre los que deben encontrar el encabezamiento adecuado), y a la vez una comprobación del grado en que se han asimilado las razones que explican la adscripción a los encabezamientos.

Tanto para la realización de esta actividad como para la de las actividades anteriores, los alumnos podrán utilizar un diccionario alfabético (o la parte alfabética del *Diccionario ideológico*).

* * * * * * * * * * *

3. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

ABASCAL,MªD., BENEITO,J.M. y VALERO,F.(1990), *Hablar y escuchar: una propuesta de aprendizaje*, Valencia, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura. Este trabajo ofrece múltiples propuestas de trabajo con textos orales, pensadas para alumnos de Secundaria. Véase especialmente las que aluden a textos expositivos.

BERNÁRDEZ, E.(1982), *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa-Calpe. (cap.4, "Formas de coherencia textual"). En el capítulo a que hacemos referencia se abordan cuestiones directamente relacionadas con las actividades propuestas en el módulo de gramática, como los procedimientos de sustitución (en el apartado 4.2.1) y la progresión temática (en 4.4, "La articulación en tema y rema").

BRATOSEVICH,N. y RODRÍGUEZ, S. C. de (1975), *Expresión oral y escrita. Método para Primaria y Secundaria*, Buenos Aires, Guadalupe. En relación con esta unidad, véanse los capítulos 8 y 9 de la 3ª parte ("Unidad y estructuras de contenido" y "La disertación").

CASARES, J.(1959), *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili, 1989. Conviene consultar los apartados "Prólogo" y "Plan de la obra e instrucciones para su manejo", en los que el autor proporciona unas orientaciones de gran utilidad para comprender la organización del diccionario y aprovechar su consulta.

COMBETTES, B. y TOMASSONE, R. (1988), *Le texte informatif, aspects linguistiques*, Bruselas, De Boeck-Wesmael. Para lo directamente relacionado con los aspectos tratados en esta unidad, véanse especialmente los capítulos que hacen referencia a la distinción entre información conocida e información nueva y a los procedimientos de sustitución.

COMBETTES, B., FRESSON, J. y TOMASSONE, R. (1980), *De la phrase au texte. 3e. Guide pédagogique*. París, Delagrave. Vid. especialmente el cap. 6, sobre los textos expositivos, donde se abordan cuestiones relativas a la presentación didáctica y a la organización de textos expositivos.

GARCÍA-CAEIRO,I. et al. (1986), *Expresión oral*, Madrid, Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos, 1987. En este libro pueden encontrarse propuestas interesantes para el tratamiento de la lengua oral en relación con las cuestiones planteadas en la presente unidad.

HALLIDAY,M.A.K. y HASAN, R. (1976), *Cohesion in English*, Londres-Nueva York, Longman, 1985. Para los aspectos tratados en esta unidad, en lo que concierne a las actividades gramaticales, son particularmente interesantes los apartados 2.4 (sobre la referencia demostrativa), 3.1 y 3.2 (sobre la sustitución nominal) y el capítulo 6 (sobre la cohesión léxica).

JACOBI, D. (1987), *Textes et images de la vulgarisation scientifique*, Berna, Peter Lang, col. Recherches en sciences de l'éducation. El libro se centra en el estudio de los textos de divulgación científica (funcionamiento, autores, lectores, métodos de análisis), importantísima por lo que

supone de forma necesaria de comunicar contenidos científicos cada vez más especializados a un público general. Tras la descripción de los procedimientos de reformulación presentes en todos los discursos de este tipo, se exploran los recursos de transposición de la información a imágenes, y, en general, las relaciones entre textos e imágenes en los textos de divulgación científica. Interesa especialmente el capítulo 2 ("Les mécanismes textuels de la vulgarisation scientifique"), donde se tratan aspectos lingüísticos como la presentación de reformulaciones y el uso de neologismos.

MARCHESE, A. y FORRADELLAS, J.(1986), *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel, 1989. Véase especialmente la entrada *presuposición* (págs. 327-328), para lo relacionado con los diferentes tipos de presuposición.

MARTÍNEZ, A. y RODRÍGUEZ, C. (1988), *Exponer para explicar-(se). Materiales didácticos sobre el texto expositivo*. En esta propuesta didáctica -especialmente en las unidades dedicadas a "El orden de ideas en la exposición", "Marcas formales", y "Esquemas"- se pueden encontrar actividades complementarias en relación con los aspectos del texto expositivo tratados en esta unidad.

SERAFINI, M.T. (1985), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, Instrumentos Paidós 4, 1989. En esta monografía sobre la redacción de temas o pequeños ensayos en el contexto escolar, se ofrecen indicaciones sobre las fases previas a la textualización o producción material del texto. La lectura de los capítulos dedicados a estas fases (2 y 3, "La planificación" y "La producción de ideas", respectivamente) puede resultar interesante a la hora de programar la intervención didáctica.

VAN DIJK, T. A., (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona-Buenos Aires, 1983. Véase especialmente el capítulo 6 ("Psicología de la elaboración del texto"), en el que se abordan los procesos de comprensión y elaboración de textos, en relación con los esquemas cognoscitivos y textuales.

VAN DIJK,T.A. y KINTSCH, W.(1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando et al., Academic Press. Tratado que supone la re-elaboración de los trabajos previos de los autores en torno a los procesos de comprensión y en el que se expone un modelo teórico capaz de dar cuenta de las estrategias que intervienen en los mencionados procesos.

VIDAL-ABARCA, E. (1990), "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos", en *Infancia y Aprendizaje*, 49, págs. 53-71. En este artículo se presenta una investigación llevada a cabo por el autor sobre la comprensión de textos expositivos, tras exponer un marco general que resulta de gran interés como síntesis de investigaciones recientes sobre la comprensión de textos.

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos

1.-Presentación de la unidad

1.1.-Importancia de la unidad

1.2.-Objetivos y procedimientos generales

1.3.-Núcleos básicos de contenido

1.4.-Temporalización

1.5.-Recursos

1.6.-Fundamentos teóricos

2.-Orientaciones didácticas y para la evaluación

2.1.-Secuencia I: Describir es una manera de informar

2.2.-Secuencia II: Cómo es, que tiene

2.3.-Secuencia III: Cómo funciona, cómo se hace

2.4.Secuencia IV: La historia del mundo, la historia de las cosas

2.5.-Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- El diccionario ideológico: Cómo se relacionan las ideas

3.- Bibliografía específica

supone de forma necesaria de comunicar contenidos científicos cada vez más especializados a un público general. Tras la descripción de los procedimientos de reformulación presentes en todos los discursos de este tipo, se exploran los recursos de transposición de la información a imágenes, y, en general, las relaciones entre textos e imágenes en los textos de divulgación científica. Interesa especialmente el capítulo 2 ("Les mécanismes textuels de la vulgarisation scientifique"), donde se tratan aspectos lingüísticos como la presentación de reformplaciones y el uso de neologismos.

MARCHESE, A. y FORRADELLAS, J.(1986), *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Barcelona, Ariel, 1989. Véase especialmente la entrada *presuposición* (págs. 327-328), para lo relacionado con los diferentes tipos de presuposición.

MARTÍNEZ, A. y RODRIGUEZ, C. (1988), *Exponer para explicarse). Materiales didácticos sobre el texto expositivo*. En esta propuesta didáctica -especialmente en las unidades dedicadas a "El orden de ideas en la exposición", "Marcas formales", y "Esquemas"- se pueden encontrar actividades complementarias en relación con los

expositivo tratados en esta unidad

SERAFINI, M.T. (1985), *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, Instrumentos Paidós 4, 1989. En esta monografía sobre la r pequeños ensayos en el contexto escolar, sugerencias e indicaciones sobre las fases previas a la textualización o producción material del texto. La lectura de los capítulos dedicados a estas fases (2 y 3, "La planif producción de ideas", respectivamente) resulta interesante a la hora de programar la intervención didáctica.

VAN DIJK, T. A., (1978), *La ciencia del texto*, Barcelona-Buenos Aires, 1983. Véase especialmente el capítulo 6 ("Psicología de la elaboración del texto"), en el que se abordan los procesos de comprensión y elaboración de textos, en relación con los esquemas cognoscitivos y textuales.

VAN DIJK,T.A. y KINTSCH, W.(1983), *Strategies of Discourse Comprehension*, Orlando et al., Academic Press. Tratado que supone la re-elaboración de los principales trabajos de los autores en torno a los procesos de comprensión y en el que se expone un modelo teórico capaz de dar cuenta de las estrategias que intervienen en los mencionados procesos.

VIDAL-ABARCA, E. (1990), "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos", en *Infancia y Aprendizaje*, 49, págs. 53-71. En este artículo se presenta una investigación llevada a cabo por el autor sobre la comprensión de textos expositivos, tras exponer un marco general que resulta de gran interés como síntesis de investigaciones recientes sobre la comprensión de textos.

1.1. IMPORTANCIA DE LA UNIDAD

En esta unidad se abordan, repartidos en el material de castellano y valenciano, aspectos relativos a distintas formas de textualizar (es decir, de actualizar en textos concretos, orales o escritos) un texto expositivo. Una vez que se ha trabajado en la unidad 3 sobre cómo se organiza la información y sobre cómo se manifiesta dicha organización en un esquema o en un resumen, se trata ahora de dedicar esta unidad entera a tratar formas concretas de realizar esa organización textual, en particular la descripción informativa (de objetos y de procesos) y la instrucción (que consideramos como una variedad del texto de carácter informativo). En este sentido, la unidad que presentamos es complementaria de la anterior, ya que centra el trabajo en la elaboración de textos informativos de acuerdo con distintos esquemas, en relación con las principales variantes del texto expositivo. En la unidad siguiente (Unidad 5) se abordará el trabajo con otra variedad de texto informativo, próxima ya a la argumentación, por lo que supone de aporte de razones e informaciones para justificar, y, en este sentido, explicar, un determinado fenómeno.

Por otra parte, esta unidad se relaciona, complementándolo, con el trabajo sobre la secuencia descriptiva planteado en el primer curso (Unidad 5). Se abordaba allí la inserción de este tipo de secuencias como segundo plano del relato y se centraba el trabajo en la descripción de personajes y de escenarios.

El tratamiento de las variantes del texto de carácter informativo mencionadas (descripción de objetos y procesos e instrucciones) se distribuye entre el material de castellano y el de valenciano del siguiente modo: en castellano se dedica especial atención a la descripción -tanto de objetos como de procesos- que aparece en textos con finalidad informativa; en el material de valenciano se aborda la descripción de procesos para trabajar a continuación con más detalle el texto instructivo.

1.2 OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS GENERALES

1.2.1 Objetivos

Los objetivos fundamentales para el aprendizaje de los alumnos que se pretenden con el desarrollo de esta unidad, por lo que respecta a los materiales de castellano, son:

1. Distinguir el tipo de descripciones que aparece en un relato y el que aparece en textos de carácter informativo.

2. Reconocer los aspectos (partes, cualidades, funciones..) que pueden aparecer en una descripción de objetos, así como su estructuración y elaborar descripciones de objetos de acuerdo a un esquema previo.
3. Reconocer y utilizar las aposiciones como procedimiento textual para incorporar aclaraciones.
3. Distinguir la descripción técnica, como tipo especial de descripción, y producir descripciones que tengan este carácter.
4. Reconocer y utilizar adecuadamente los procedimientos textuales (mención de los factores y establecimiento de fases) que estructuran la descripción de un proceso.
5. Reconocer los tiempos verbales que aparecen en la descripción de procesos históricos y utilizarlos adecuadamente.

1.2.2 Procedimientos generales

Los procedimientos generales que se proponen para el desarrollo de esta unidad son:

- Distinción de la descripción informativa y de la descripción que aparece en textos narrativos (1.1).
- Reconocimiento y esquematización del tipo de informaciones que pueden aparecer en una descripción de carácter informativo (1.2 y 1.3).
- Reconocimiento y utilización de aposiciones como medio de introducir aclaraciones a una información (G.1- G.3).
- Re-construcción de oraciones a partir de formulaciones o informaciones previas (G.4-G.8).
- Reconocimiento y esquematización de descripciones de objetos, de acuerdo con su finalidad y teniendo en cuenta los elementos valorativos que se introducen en ellas (2.1-2.2 y G.13-G.16).
- Observación y producción de descripciones de objetos -orales y escritas- de tipo general o individual (2.3 y 2.4).
- Reconocimiento, producción y revisión de descripciones de objetos, en especial las descripciones técnicas, correspondientes a diferentes situaciones de comunicación (2.5-2.8).
- Reconocimiento de descripciones de procesos y de los elementos que aparecen en ellas (3.1 y 3.2).

- Reconocimiento, producción y revisión de descripciones de procesos, teniendo en cuenta los elementos que aparecen en ellas (3.1-3.5; en relación con G.12).
- Reconocimiento y esquematización de informaciones que siguen un eje cronológico -atendiendo a los tiempos verbales que aparecen en ellas- (4.1 y 4.2, en relación con G.9-G.11).
- Evaluación -a partir de una actividad de producción- de los diferentes aspectos tratados a lo largo de la unidad (4.3).
- Familiarización con el manejo de las partes analógica, alfabética y sinóptica del diccionario ideológico y de las relaciones entre ellas.

1.3. NÚCLEOS BÁSICOS DE CONTENIDO

Como contenidos fundamentales de la unidad hay que destacar los siguientes:

- Las descripciones que aparecen en los textos de carácter informativo suelen tener como finalidad informarnos de cómo es o cómo se produce algo, es decir, suelen ser descripciones de objetos o procesos.
- En las descripciones de objetos aparece información sobre cualidades, funciones y/o partes de un objeto, según la finalidad informativa a que responda la descripción.
- Un procedimiento para introducir aclaraciones a una información es la aposición, que es un tipo de complemento del nombre.
- Las descripciones de objetos pueden ser más o menos objetivas; en las descripciones valorativas (no objetivas) aparecen adjetivos, como complementos del nombre, que muestran la actitud del emisor respecto de lo descrito.
- Las descripciones de objetos con carácter informativo pueden referirse a un objeto genérico o a un objeto individual.
- Un tipo especial de descripción de objetos es la descripción técnica, de carácter objetivo, que suele ir acompañada de gráficos o esquemas y que supone un conocimiento especializado sobre el tema, compartido por emisor y receptor. Este tipo de descripción puede adoptar la forma de "ficha técnica".

- En las descripciones de procesos (acciones relacionadas entre sí que dan como resultado la creación o la transformación de un objeto o de un estado de cosas) se informa de los elementos que intervienen en el proceso y de las fases que se distinguen en él.
- Algunas informaciones sobre objetos o procesos se organizan en torno al paso del tiempo (se informa de cómo cambian los objetos o procesos a través del tiempo). Estas informaciones son de tipo histórico.
- En los textos de tipo histórico aparece como tiempo característico el pretérito perfecto simple, o el presente con valor de pasado, ambos del modo indicativo.
- Los textos que proporcionan información de tipo histórico pueden esquematizarse mediante cuadros o tablas cronológicas.
- En un diccionario ideológico las palabras aparecen agrupadas por afinidad de las ideas que representan.

1.4. TEMPORALIZACIÓN

El tiempo recomendado para el desarrollo de la unidad es de dos meses.

1.5. RECURSOS

ÍNDICE DE TEXTOS ESCRITOS. UNIDAD 4

TEXTO nº

1. AZORÍN (1949), *Valencia*, Buenos Aires, Losada, 1959, págs. 183-184.
2. ALMELA Y VIVES,F.(1960), *La vivienda rural valenciana*, Tirada aparte de la revista *Valencia Ilustración*, órgano de la Sociedad Valenciana de Fomento del Turismo, núms. 296 y ss.
3. LLANO BENEYTO, R. de (1979), *La Sangre*, Madrid, Ministerio de Sanidad y Seguridad Social.
4. VILLIERS DE L'ISLE ADAM, *La Eva futura*, Madrid, Valdemar ediciones, 1988.
5. "Ficha técnica de la Grulla Sarus" en *Hola*.
6. BAROJA, P., *El árbol de la ciencia*, Madrid, Alianza, 1986.
7. "Mezclas perfectas" en *El País Estilo*, suplemento dominical.
8. ENTRAMBASAGUAS, J. de (1957), *Miscelánea erudita*, Madrid, CSIC.
9. BEN JAFACHA, "El caballo alazán", en GARCÍA GÓMEZ, E. (1940), *Poemas arábigo-andaluces*, Madrid, Espasa Calpe, Colección Austral, 6ª ed., 1980, pág. 133.

10. "Pequeñas dimensiones" en *El País Estilo*, suplemento dominical.
11. MERINO, J.Mª (1986), *El oro de los sueños*, Madrid, Alfaguara juvenil, 1987. 2ª ed.
12. MACAULAY, D. y ARDLEY, N. (1988), "La máquina de coser" en *Cómo funcionan las cosas*, Barcelona, Muchnik eds., 1989.
13. SEALEY,L.(dir.),"El sistema solar" en *La tierra y más allá*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
14. "Audi hereda de sus hermanos mayores" en *El País semanal*, suplemento dominical.
15. SEALEY,L.(dir.),"Televisión" en *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
16. SEALEY,L.(dir.),"Teléfono" en *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
17. SEALEY,L.(dir.),"La orquesta" en *Las artes*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
18. *Clientes Renfe*, núm. 18, dic. 1988-enero 1989, pág.5.
19. Anuncios por palabras en *Trajín*, 7-XII-1990.
20. "Buatiné Party". Publicidad de DOCKERS.
21. "Granada, sabor exótico". Folleto publicitario del Ayuntamiento de Elche.
22. MINISTERIO DE CULTURA (1986), *Tesoros de España. Diez siglos de libros españoles*. Catálogo de la exposición del mismo título realizada en la Biblioteca Nacional.
23. "Ulmus minor Miller", en *Guía de la Naturaleza de la Comunidad Valenciana*, Valencia, Edicions Alfons el Magnànim, Diputació Provincial de València, Generalitat Valenciana, 1988.
24. "Prismáticos sumergibles", en *El País*, 23-V-1990.
25. SEALEY,L.(dir.),"Cohetes" en *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
26. "Paraguas", en *Nueva Enciclopedia Larousse* (1981), Barcelona, Planeta, 3ª ed., 1984, tomo 15 (P-Ple).
27. Catálogo publicitario de ordenadores.
28. MARTÍNEZ ABELLáN, R. y CONESA áLVAREZ, A. (1986), "Uña de gato" en *Estudio didáctico de la flora y fauna de una comarca: Yecla-Jumilla*. Edición de los autores. Murcia.
29. SEALEY,L.(dir.), "Sextantes", en *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
30. Publicidad de OLYMPUS.
31. ICONA (1979), "Acebuche", "Pino carrasco", "Algarrobo" y "Ciprés de Cartagena" en *Protección de la Naturaleza*, Madrid, Ministerio de Agricultura.
32-33. MARTÍNEZ ABELLáN, R. y CONESA áLVAREZ, A. (1986), "Gato montés" en *Estudio didáctico de la flora y fauna de una comarca: Yecla-Jumilla*. Edición de los autores. Murcia.
34. BUSCA ISUSI,J.Mª, *Cocinar a presión*, Magefesa.
35. SERRANO,S. (1990), "El dinosaurio que nació en Lérida", en *El País*, 16-II-90.
36. MARINETTI, F.T., "Entremés fulgurante", en *La cocina futurista*, Barcelona, Gedisa, 1985.
37. JEAN,G.(1989), *La escritura, archivo de la memoria*, Madrid, Aguilar.

38. MACAULAY, D. y ARDLEY, N. (1988), "El ciclo del lavavajillas" en *Cómo funcionan las cosas*, Barcelona, Muchnik eds., 1989.
39. SEALEY,L.(dir.), "Construcción de barcos" en *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
40. SEALEY,L.(dir.), "Frescos" en *Las artes*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
41. MACAULAY, D. y ARDLEY, N. (1988), "El tambor de la cerradura" en *Cómo funcionan las cosas*, Barcelona, Muchnik eds., 1989.
42. BRIGIDO, B. y otras, "Técnica de la leche" correspondiente a una memoria de trabajo de laboratorio escrita por alumnas de 3º de B.U.P. para la asignatura de Ciencias.
43. SEALEY,L.(dir.), "Para vender sus productos" en *El trabajo y la industria*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
44-45. Textos escritos por alumnos de 8º de E.G.B.
46. MACAULAY, D. y ARDLEY, N. (1988), "La cremallera" en *Cómo funcionan las cosas*, Barcelona, Muchnik eds., 1989.
47. ZARAGOZA,G.(1989), *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, serie Historia (Vida cotidiana).
48. MACAULAY,D. y ARDLEY,N. (1988), "Calibrador" en *Cómo funcionan las cosas*, Barcelona, Muchnik eds., 1989.
49. SEALEY,L.(dir.), "Escritura e imprenta", en *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.
50. PANIAGUA,J.(1987), *España siglo XX:1898-1931*, Madrid, Anaya,Col. Biblioteca Básica, serie Historia (contraportada).
51. ESCUDERO, A. (1988), "La siderometalurgia", en *La Revolución Industrial*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, serie Historia.
52. ZARAGOZA,G.(1989), *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, serie Historia (Vida cotidiana).
53. CABALLERO, A. (1989), "Guerreros del Arco Iris", en *El Independiente*, 26-XI-89.
54. PANIAGUA,J.(1987), "Datos para una historia", en *España siglo XX:1898-1931*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, serie Historia.

ÍNDICE DE TEXTOS ORALES. UNIDAD 4

Los textos relacionados corresponden a las cintas *Para narrar.Textos orales* (primer curso) y *Para informar(se).Textos orales*, del segundo curso de esta etapa.

TEXTO ORAL nº:

2. "La rosa del Teide" en *Para narrar.Textos orales* (primer curso).
18. "La guerra de los mundos" en *Para narrar.Textos orales* (primer curso).
17. "El vuelo en ala delta" en *Para informar(se).Textos orales* (segundo curso).

1.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Después de trabajar en la unidad 3 sobre la organización de las ideas en el texto de carácter informativo, conviene ahora dar un paso más, abordando diferentes posibilidades de organización, diferentes patrones de estructuración. Veíamos en los "fundamentos teóricos" de la unidad 3 que la comprensión de un texto, y en contrapartida, su producción, consiste en la asignación de una macro-estructura, es decir, de un sentido global al texto, de acuerdo con el modelo teórico elaborado por Kintsch y Van Dijk (1983) para dar cuenta de las estrategias de comprensión del discurso. La meta última de la comprensión de un texto sería, pues, la determinación de una macro-estructura textual, es decir, de un esquema abstracto del contenido de un texto que favorezca la captación de su coherencia global.

En el mismo sentido en que las dificultades en la comprensión de un texto se entienden como dificultades en la formación de su macro-estructura, podría decirse que gran parte de la dificultad que entraña la producción de un texto expositivo consiste en ser capaz de planificar esa macroestructura, ese contenido global, de manera que pueda ser reconstruido por el receptor del texto. Para llegar a establecer ese esquema de contenido global, el receptor de un texto combina diferentes estrategias cognoscitivas (aplicación de reglas -como las de supresión de elementos repetidos, generalización de datos particulares y construcción de proposiciones nuevas- a las proposiciones del texto, y otras macro-estrategias que se aplican al conjunto del discurso, entre las que hay que distinguir las contextuales (derivadas de los conocimientos previos del lector organizados en esquemas) y las textuales (derivadas de la captación de las marcas estructurales y de las estrategias desplegadas previamente en la composición del texto). De acuerdo con esto, parece lógico suponer que las estrategias utilizadas por el emisor para la elaboración de un texto (del cual es a su vez primer receptor) guardan un estrecho paralelismo con las estrategias de recepción, sobre todo en lo que se refiere a la planificación del contenido que se quiere transmitir.

La formación de la macro-estructura o esquema del contenido global del texto, objetivo fundamental de la comprensión, desempeña a su vez un papel importante en la planificación de un texto que aspire a ser comprendido por el receptor, aspiración prioritaria en un texto de carácter informativo. La aplicación de estas estrategias que permiten la construcción de dicho esquema de contenido global se ve facilitada por patro-

nes organizativos textuales o *estructuras esquemáticas*[1], que, grosso modo, corresponden a los tipos de texto y forman parte de la competencia textual de los hablantes. Así, la comprensión llamada "de abajo arriba" (es decir, de las proposiciones concretas al discurso como un todo) se ve facilitada en la medida en que la estructura del texto se adecúa a los propósitos del emisor y se acompaña de marcas de superficie que hagan patente dicha estructura. Por otra parte, la comprensión "de arriba abajo" (o interpretación de las proposiciones concretas a la luz del sentido global del texto) se facilita también en la medida en que las estructuras textuales estén presentes en la mente del lector y no sólo en el texto. Estas estructuras esquemáticas o patrones de organización textual son bastante conocidos en lo que respecta al discurso narrativo, pero lo son mucho menos para la prosa expositiva.

Como factores que afectan a la formación de una macroestructura textual, según el modelo de Kintsch y Van Dijk (1983), tal y como recoge Vidal-Abarca (1990: 55-56) se pueden señalar tanto factores relativos al texto -su grado de organización, el tipo de estructura textual al que responde, afirmaciones explícitas sobre la relación entre las proposiciones, anticipaciones sobre el contenido, oraciones que sintetizan las ideas principales, conectores lógicos, títulos, encabezamientos...- como factores relativos al lector, en particular sus conocimientos sobre el tema del texto o su conocimiento de las estructuras textuales.

En un marco como el que acabamos de bosquejar, que parte de la consideración de la comprensión de textos como un proceso interactivo entre las estrategias desplegadas en la composición del texto y las estrategias que pone en marcha el lector para acceder a su sentido, cobra especial importancia el trabajo sobre estructuras textuales que se propone en esta unidad. Como indicábamos más arriba, falta todavía una clasificación unánime de los tipos de estructura textual del texto expositivo, al contrario de lo que sucede con el texto narrativo, pero en todo caso parece que en los intentos de clasificación están presentes la *descripción* y el esquema problema-solución, que, en líneas generales, correspondería a la *explicación*. De ahí que consideremos importante incluir el tratamiento de estos esquemas en el presente curso, repartidos en esta unidad y en la siguiente.

Desde el punto de vista de la recepción es importante tomar conciencia de la estructura textual, ya que ésta orienta y hace más productiva la búsqueda y el seguimiento de la estructura del texto, centrándose en la idea principal. Si no se re-

---

[1] Un tipo de patrón estructural, sería la superestructura de la descripción, que aparece recogida en el cuadro 1.

conoce la estructura textual, la estrategia que se adopta frecuentemente es la denominada "de listado", en la que, como mucho, se reconoce un tema al que se le van añadiendo detalles, pero sin organizar realmente la información, lo cual dificulta tanto el almacenamiento del contenido del texto en la memoria como su posterior recuperación.

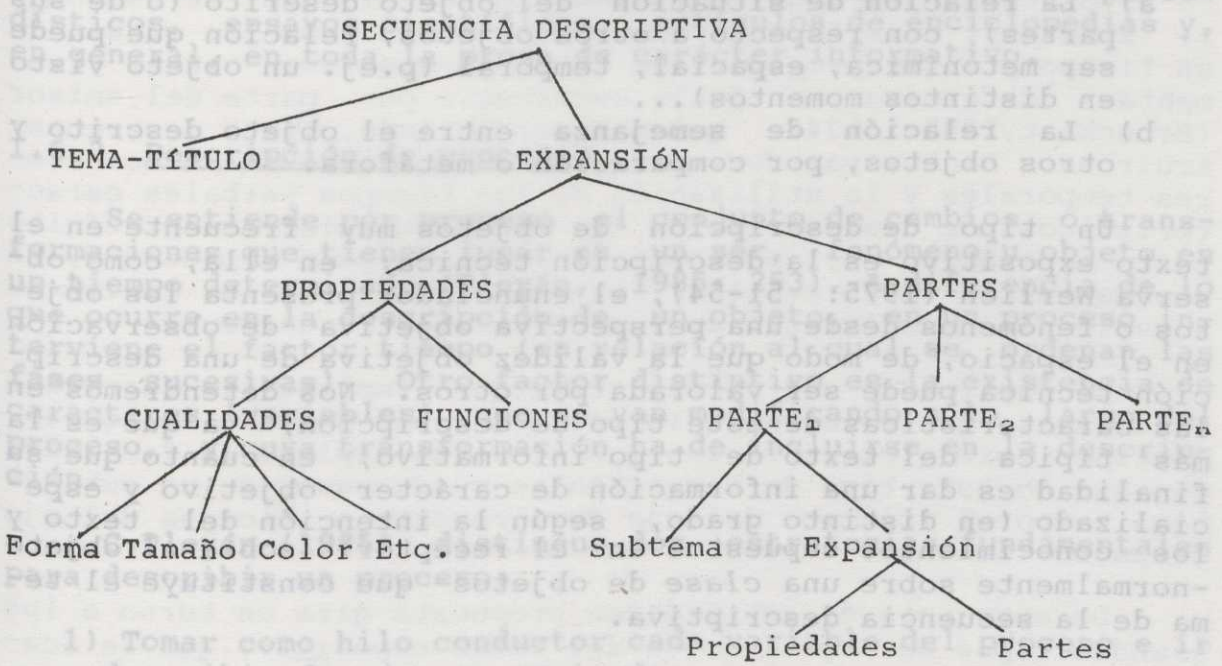
1.6.1. Descripción técnica de objetos

Veíamos el curso pasado cómo la descripción era, más que un tipo de texto, un tipo de secuencia textual (Adam, 1987) en cuanto que se trata de una actividad discursiva no autónoma. La secuencia descriptiva aparece tanto en textos narrativos (descripción de personajes, escenarios, ambientes y objetos) como en textos de carácter informativo. En esta unidad nos ocupamos de las descripciones que aparecen en textos de tipo informativo y, especialmente, de las más frecuentes en este tipo de textos: descripciones de objetos y descripciones de procesos.

Como veíamos en la unidad 5 del primer curso, toda secuencia descriptiva, cualquiera que sea su realización superficial concreta, responde a un esquema abstracto o superestructura, en la que están presentes los siguientes elementos:

a) **El tema-título** (o mención del objeto del discurso).
b) La **expansión** del tema título, que se realiza mediante la mención de:
   * las **partes** del objeto descrito
   * las **propiedades** (**cualidades** y **funciones**) del objeto.

Esta superestructura se puede representar mediante el esquema siguiente:



El contenido global de la descripción suele anunciarse en el inicio de la secuencia descriptiva mediante una pieza léxica que hace referencia al objeto del discurso. Esta indicación del objeto de la descripción es el **tema-título** que, en un primer momento alude a una clase abstracta que se va actualizando a lo largo de la secuencia. Este tema-título estimula, en la estructura cognoscitiva del lector, las representaciones que conciernen al objeto que se va a describir, representaciones que serán confirmadas o modificadas por la descripción, según que ésta represente lo ya conocido por el receptor o construya un objeto nuevo, no esperado a partir del tema-título.

El tema-título (o mención explícita del objeto de la descripción) supone un avance del contenido global de la secuencia, un anuncio de su macro-estructura y tiene como función "anclar" la secuencia descriptiva en el texto en el que se inserta. Puede no aparecer al comienzo de la secuencia, y corresponde entonces al lector descubrirlo a partir de las indicaciones aportadas por los subtemas descritos, como si se tratara de la solución a un enigma. Este caso, sin embargo, no es frecuente en las descripciones de carácter informativo.

Como muestra el esquema, las partes del tema-título pueden tomarse como nuevos temas (subtemas), susceptibles de tomar predicaciones que describan sus propiedades y que distingan nuevas partes, a su vez tematizables, en un proceso recursivo.

Además de los mencionados, la secuencia descriptiva puede presentar otros elementos:

a) **La relación de situación** del objeto descrito (o de sus partes) con respecto a otros objetos, relación que puede ser metonímica, espacial, temporal (p.ej. un objeto visto en distintos momentos)...
b) La **relación de semejanza** entre el objeto descrito y otros objetos, por comparación o metáfora.

Un tipo de descripción de objetos muy frecuente en el texto expositivo es la descripción técnica; en ella, como observa Werlich (1975: 51-54), el enunciador presenta los objetos o fenómenos desde una perspectiva objetiva de observación en el espacio, de modo que la validez objetiva de una descripción técnica puede ser valorada por otros. Nos detendremos en las características de este tipo de descripción, ya que es la más típica del texto de tipo informativo, en cuanto que su finalidad es dar una información de carácter objetivo y especializado (en distinto grado, según la intención del texto y los conocimientos supuestos en el receptor) sobre el objeto -normalmente sobre una *clase* de objetos- que constituye el tema de la secuencia descriptiva.

Con este tipo de descripción, normalmente acompañada de diagramas o ilustraciones que sirven de apoyo visual a la comunicación estrictamente lingüística, el emisor pretende transmitir una imagen exacta y comprensible de un fenómeno (objeto o proceso) al receptor, con el que comparte un cierto conocimiento especializado sobre el tema de la descripción.

El punto de vista que se adopta normalmente es el no-personal (descripción en 3ª persona), ya que los fenómenos descritos aparecen como fuente de acciones y procesos, con existencia propia al margen del proceso de comunicación. Otra de las características de la descripción técnica es que suele corresponder a una mirada o a un foco reductor (los segmentos descritos son progresivamente menores). En cuanto al tiempo verbal, las descripciones técnicas se suelen presentar en presente, ya que los objetos descritos no se ven sometidos a la acción del paso del tiempo, sino que se contemplan sincrónicamente, tal como se presentan en un momento temporal determinado, al margen de su evolución en el eje temporal (pasado-presente-futuro).

Como procedimiento de avance de la información o progresión temática, se suele recurrir a la tematización de las referencias a los elementos de un todo concreto (es decir, el tema de la descripción se expande en subtemas correspondientes a distintos elementos o aspectos de lo descrito). A partir de una introducción que determina la dirección que se va a seguir en la descripción de los aspectos o elementos que se toman como subtemas, se van introduciendo éstos hasta completar la imagen que se quiere comunicar al receptor.

La descripción técnica es frecuente en artículos periodísticos, ensayos científicos, artículos de enciclopedias y, en general, en toda la prosa de carácter informativo.

1.6.2. Descripción de procesos

Se entiende por **proceso** el conjunto de cambios o transformaciones que tienen lugar en un ser, fenómeno u objeto en un tiempo determinado (Pleyán, 1985: 253). A diferencia de lo que ocurre en la descripción de un objeto, en un proceso interviene el factor tiempo (en relación al cual se ordenan las **fases** sucesivas). Otro factor distintivo es la existencia de caracteres (**variables**) que se van modificando a lo largo del proceso, y cuya transformación ha de incluirse en la descripción.

C.Pleyán (1985) distingue dos estrategias fundamentales para describir un proceso:

1) Tomar como hilo conductor cada variable del proceso e ir describiendo cómo va variando;

2) Tomar como hilo conductor cada etapa de las establecidas como fases de observación e ir comparando los diferentes aspectos del conjunto a lo largo de las distintas etapas.

Con todo, no puede decirse que estas estrategias parezcan claramente delimitadas en la configuración de las descripciones de procesos, donde lo más frecuente es que ambas se combinen.

Al hablar de procesos conviene distinguir entre procesos que pueden ser repetidos voluntariamente, es decir, procesos que serían "controlables" por la voluntad humana (por ejemplo, los procesos de fabricación de objetos), y procesos que obedecen a factores independientes de la voluntad (por ejemplo, procesos históricos o naturales). En el primero de estos casos, la descripción puede realizarse mediante formas imperativas o marcas lingüísticas de instrucción (por ej: imperativos, tercera persona impersonal, infinitivos...). De ahí que consideremos al texto instructivo, cuando excede la pura orden, como variante del texto expositivo, en cuanto que describe un proceso.

Un tipo especial de descripción de procesos lo constituiría la descripción de procesos históricos, que en muchos casos adopta una forma textual narrativa . De ahí que se haya considerado a este tipo de narración (*narración histórica*) como un texto intermedio ente el texto expositivo y el narrativo (Bronckart,1985: 119), en el que, por un lado, se cuentan los hechos sucedidos y a la vez se comentan y se intentan explicar. Se da, pues, en este tipo de narración - o de exposición, si se prefiere- una relación con la situación en que se produce el discurso (el aquí y el ahora desde el que se comenta) y, a la vez, los hechos relatados y comentados se sitúan en un tiempo y lugar propios. La doble perspectiva -contar y comentar- determina una doble estrategia por parte del emisor (Bronckart,1985: 124), quien, por un lado, trata de reconstruir unos hechos pasados -mediante la utilización de conectores temporales y la utilización de los tiempos verbales característicos de la narración (y, en particular, el pretérito perfecto simple)- y, por otro, interviene para comentar y, en muchos casos, para explicar los medios mediante los cuales ha accedido al conocimiento de los hechos que reconstruye.

La duplicidad de perspectiva que implica la narración histórica, que puede aproximarse más a uno u otro de los arquetipos textuales entre los que se sitúa explica la facilidad con que en este tipo de narración se puede pasar de un subsistema temporal (tiempos del eje de presente o tiempos del eje de pasado) a otro.

La secuencia de actividades propuesta gira en torno a los grandes tipos de organización del texto expositivo que se acaban de presentar, abordados prioritariamente desde la perspectiva de la producción de textos expositivos; en esta produc-

ción, como señalábamos al principio de este apartado , ha de tenerse en cuenta la importancia de llegar a establecer el patrón estructural del texto, de manera que se garantice la posibilidad de comprensión del mismo.

* * * * * * * * * * *

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

Como se ha dicho en la Presentación de la Unidad, ésta se divide en cuatro secuencias. En la primera de ellas ("Describir es una manera de informar") se intenta establecer las características diferenciadoras de la descripción inserta en el relato y la descripción de carácter informativo. En la segunda la atención se centra en la descripción de objetos con finalidad informativa ("Cómo es, qué tiene"), mientras que la tercera se dedica especialmente a la descripción de procesos ("Cómo funciona, cómo se hace"). En la cuarta secuencia se aborda un tipo especial de información, próxima a la narración: la descripción de procesos históricos ("La historia del mundo, la historia de las cosas").

El trabajo de este módulo se completa con las actividades sobre la relación que se establece en el diccionario ideológico entre las palabras, según la proximidad de las ideas que representan.

Paralelamente, se plantea un trabajo de reflexión gramatical sobre los siguientes aspectos:

- **Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II)**, en torno a las aposiciones como recurso para introducir aclaraciones.
- **Sobre la construcción de oraciones**, en torno a diferentes formas de organizar sintácticamente las proposiciones (el contenido lógico de la oración).
- **Sobre tiempos verbales**, en torno al reconocimmiento de las formas verbales con valor de pasado y su incidencia en el sentido global del texto.
- **Sobre los adjetivos calificativos**, en torno al reconocimiento de un tipo especial de adjetivos que tienen valor modalizador, es decir, que muestran la actitud del emisor ante el enunciado.

El carácter eminentemente procedimental de las actividades gramaticales planteadas en la unidad conlleva la incorporación constante de procedimientos similares a la revisión y corrección de los textos producidos por los alumnos, con independencia de que en estas orientaciones se destaquen aquellos momentos en que se pueden introducir determinadas actividades en relación con el trabajo del módulo.

La unidad pretende, en definitiva, que los alumnos reconozcan y utilicen adecuadamente en sus propias producciones distintas formas de organizar un texto de carácter informativo, una vez establecida, en la unidad anterior, la necesidad previa de seleccionar, ordenar y jerarquizar las ideas.

2.1. SECUENCIA I: DESCRIBIR ES UNA MANERA DE INFORMAR

La primera secuencia de la unidad está destinada al reconocimiento de descripciones de carácter informativo, y al establecimiento de diferencias entre distintos tipos de descripción, en relación con la finalidad que se pretende y con las características de lo descrito. Así, no es lo mismo describir un objeto "simple" (una mesa, por ejº.) que un objeto considerado como un sistema de objetos o piezas en relación (por ejemplo, un reloj); no es lo mismo describir cómo es algo que describir cómo funciona o cómo son sus elementos, etc. En el mismo sentido, se trata también de trabajar con descripciones de carácter informativo, pero que responden a diferentes finalidades (anunciar para vender, hacer públicos los conocimientos sobre un tema determinado...).

Por lo que respecta a la relación de las *actividades gramaticales* con la propuesta de trabajo que se hace en esta secuencia en el módulo de textos, conviene continuar la observación sobre los procedimientos que se utilizan para incorporar aclaraciones, introduciendo las actividades del epígrafe **Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II)** (G.1-G.3), que centran el trabajo iniciado en la unidad anterior en la aposición. Como indicábamos más arriba, habrá que tener en cuenta en toda la unidad la necesidad de incorporar el trabajo sobre los procedimientos gramaticales que se vayan introduciendo en las distintas secuencias a la corrección colectiva de las producciones de los alumnos.

En el material de valenciano, la primera secuencia trabaja aspectos que ya se han visto en la unidad anterior, como la estructuración de la información y el mantenimiento de la referencia, y dedica una atención especial a la descripción de procesos.

1.1. En esta actividad se plantea la distinción entre la secuencia descriptiva de carácter informativo y la que aparece normalmente en los textos narrativos (y sobre la que se trabajó en la unidad V del primer curso).

Para las fases a) y b) se pueden tomar como puntos de referencia para establecer las diferencias entre un tipo y otro de descripción los siguientes aspectos:

- la finalidad de la descripción (vinculada al tipo de documento en que aparece);
- el empleo de vocabulario técnico relacionado con el tema de la descripción;
- el apoyo gráfico (acompañamiento de gráficos o ilustraciones);
- la existencia de un "marco" narrativo en el que se inserta la narración;

- aunque no es un criterio general, puede utilizarse también como criterio de diferenciación en un primer momento el hecho de que la descripción informativa suele hacer referencia a clases o tipos de objetos más que a objetos individuales.

Conviene encauzar las diferencias que los alumnos detecten hacia los aspectos señalados, de manera que sean éstos los criterios de clasificación con que se aborde la fase c).

La actividad podría realizarse también con textos orales (por ejemplo, observando las diferencias entre las descripciones que aparecen en los textos[2] 2 ("La rosa del Teide"), 9 (fragmento de un programa radiofónico sobre Jaime I), 14 (relato de aventuras de un periodista), 17 ("El «balmoto»") y 18 (fragmento de *La guerra de los mundos*). Las correspondientes a los tres primeros textos son más claramente descripciones insertas en un relato, mientras que las descripciones que aparecen en los dos últimos tienen carácter informativo; en el texto de *La guerra de los mundos*, si se reconoce el carácter ficticio del texto, las descripciones podrían considerarse insertas en un relato, aunque no por eso pierden su carácter de descripción informativa, en cuanto descripción "técnica" de objetos.

De las descripciones que se proponen para su clasificación en c) se pueden considerar claramente como descripciones correspondientes a relatos las de los textos 6 ("Abrió Andrés el postigo..."), y 11, mientras que las de los textos 3 ("El corazón..."), 5 ("Ficha de la grulla sarus"), 7 ("Mezclas perfectas") y 10 ("Pequeñas dimensiones") son descripciones de carácter informativo.

Las descripciones de los textos 4 ("La carne") y 8 ("Una miniatura desconocida") pueden presentar problemas de clasificación para los alumnos, ya que son un tanto "atípicas". En el primer caso, se trata en realidad de una descripción de carácter técnico, pero se reconocerá su carácter fictico -y, por tanto, no referencial- y su pertenencia a un relato por las referencias a un personaje individual ("Miss Alicia Clary") y por la presencia de diálogo. En el texto 8 encontramos una descripción que se reconoce como informativa por las alusiones a datos concretos relativos al objeto de la descripción, la cual, sin ellos, podría considerarse propia de un relato.

La descripción del texto 9 ("El caballo alazán") no tiene carácter informativo (se están presentando las características de un caballo concreto, con datos que no amplían nuestro cono-

---

[2]Correspondientes a la cinta *Para narrar.Textos orales* del primer curso.

cimiento del tema "caballo alazán") de forma claramente valorativa. Se podría considerar como descripción inserta en un relato, aunque en realidad se trate de una traducción en prosa de un poema.

1.2. Se trata de observar en esta actividad que las descripciones pueden ser de distinto tipo según se dé más importancia a unos aspectos u otros de lo que se describe. Es decir, de los aspectos a que se hace referencia en una descripción de objetos (sintetizados en la ficha 1, que, como se verá, corresponde al esquema arbóreo que incluimos en el apartado de "Fundamentos teóricos"), unos u otros cobran más relevancia en las descripciones concretas en función de aquello que se quiere describir.

Así, en el texto 12 las informaciones que predominan son las que hacen referencia a *funciones*, mientras que en el texto 13 son más relevantes las que hacen referencia a los componentes (*partes*) del objeto descrito (un sistema, en este caso, es decir, una serie de objetos relacionados) y en el texto 14 las informaciones más abundantes son las que aluden a las *cualidades* de lo descrito

FICHA 1

- **TEMA** de la descripción (qué se describe)
- **PROPIEDADES** de lo que se describe (informaciones sobre cómo es y qué hace):
  - **CUALIDADES** (informaciones sobre cómo es)
  - **FUNCIONES** (informaciones sobre qué hace, para qué se usa, cómo funciona...)
- **PARTES** de que consta (informaciones sobre los elementos de que consta lo que se describe)

Es necesario tener en cuenta que, cuando se pide a los alumnos que anoten en cada casilla los aspectos que se mencionan en cada descripción (b), no se trata de que incluyan en el cuadro todos los datos que aparezcan en la descripción, sino de que sinteticen las informaciones más importantes, de forma que se pueda llegar a la conclusión de que en un caso se informa más sobre las cualidades de lo descrito, en otros sobre sus componentes y en el otro sobre el funcionamiento. En el caso del coche se podría pensar que las informaciones que destacan se refieren a sus componentes, pero, en realidad, esto no es así: no se dice, por ejemplo, que el coche tenga motor, sino que ese motor tiene determinadas características.

Teniendo en cuanta las observaciones anteriores, pensamos que los alumnos podrían llegar a hacer, mediante la ficha propuesta, una síntesis del siguiente tipo:

FICHA 2

Qué se describe	CUALIDADES (cómo es, qué características tiene)	FUNCIONAMIENTO (cómo funciona)	COMPONENTES (elementos o partes que lo componen)
AUDI	-frenos de disco mayores -circuito de frenos -caída ruedas -motor de 1'8 -cuatro cilindos en línea -es capaz de desarrollar potencia de 90 -puede alcanzar grandes velocidades		
MÁQUINA DE COSER		-convierte movimiento rotatorio en secuencia para hacer puntadas y sujetar la tela	
SISTEMA SOLAR			-Sol y cuerpos circundantes: ·planetas: ·asteroides ·cometas

Es interesante introducir, al hilo de la actividad, la idea de "descripción recurrente", es decir, de que cada elemento de una descripción (por ejemplo, cada parte de lo que se describe) puede convertirse en tema de una nueva descripción.

1.3. En la primera fase de la actividad se trata, en primer lugar, de localizar las descripciones que aparecen en los textos propuestos, e indicar a qué tipo de informaciones se les otorga mayor relevancia en cada descripción. Los alumnos deberían llegar a reconocer que en el texto 15 se da más importancia al funcionamiento del objeto, igual que en el texto 16

(aunque se incluyen referencias a los componentes), mientras que en el texto 17 la atención se centra especialmente en los componentes.

La fase b) de la actividad está en relación:

- con el esquema estructural de la descripción, sobre el que se ha trabajado en 1.2;
- con el manejo del diccionario ideológico, para conocer las denominaciones de las partes del objeto;
- con la elaboración de esquemas, sobre la que ha trabajado en la unidad anterior (ya que lo que se pide al alumno es un esquema).

Las dos fases de la actividad se pueden realizar por grupos, que comuniquen oralmente sus conclusiones.

* * * * * * * * * * *

2.2. SECUENCIA II: CÓMO ES, QUÉ TIENE

Toda esta secuencia gira en torno a la descripción de objetos. En primer lugar, se trata de reconocer y esquematizar descripciones de objetos, según su finalidad (2.1), para pasar al reconocimiento y utilización de elementos valorativos en la descripción de objetos (2.2). Se establece a continuación la diferencia entre descripciones de objetos de tipo general o **referidas** a objetos individuales (2.3). Profundizando en la descripción de objetos, se llega a establecer la noción de *descripción técnica* (2.5) y a determinar pautas de elaboración de fichas técnicas (2.6 y 2.7). La secuencia se cierra con una actividad extensa que consiste en producir y revisar descripciones de objetos correspondientes a diferentes situaciones de comunicación (2.8). La descripción oral se objetos se plantea de manera focalizada en 2.4.

Las *actividades gramaticales* directamente relacionadas con la propuesta de trabajo que se hace en esta secuencia son las que aparecen reunidas bajo el epígrafe **Sobre los adjetivos valorativos** (G.13-G.16), que pueden ponerse en relación con 2.2. Conviene asimismo iniciar el trabajo **Sobre la construcción de oraciones**, concretamente con las actividades G.4, G.7 y G.8, directamente relacionadas con la descripción de objetos. La presentación de las actividades gramaticales puede hacerse en relación con la primera actividad de producción de cierta extensión planteada a los alumnos (actividad 2.3).

En el material de valenciano, la segunda secuencia plantea un proceso de trabajo en torno a las instrucciones, incidiendo de manera especial en las instrucciones que aparecen en los mensajes publicitarios.

2.1. Se trata en esta actividad de reconocer y esquematizar descripciones de objetos, así como de observar la forma de introducir la mención del tema-título y las diferentes finalidades a que puede responder una descripción de este tipo con carácter informativo. Habrá que observar, pues, que la finalidad informativa puede a su vez estar sometida a otra, por lo que se propone relacionar la descripción con el tipo de documento en que podría aparecer para facilitar el reconocimiento de áquella (los alumnos pueden no encontrar una denominación para la finalidad, pero sí podrán hacer hipótesis sobre el tipo de documento en que se podrían encontrar las descripciones propuestas).

Sintetizar las posibles conclusiones a las que habría que orientar la discusión de los alumnos en el siguiente cuadro:

TEXTO	QUÉ SE DESCRIBE (TEMA)	FINALIDAD DE LA DESCRIPCIÓN
18	Vagones RENFE	Información técnica
19	Cocina, máquina de escribir, estufa	Información publicitaria (Anuncios por palabras)
20	Zapatos	Información publicitaria
21	Granada	Información publicitaria de carácter institucional
22	Libros	Información especializada
23	Olmo	Información especializada
24	Prismáticos sumergibles	Información publicitaria
25	Cohetes	Información general

Conviene observar que en el texto 20 el tema-título no aparece mencionado explícitamente, sino que viene representado por la imagen que acompaña al texto publicitario. Presentar la descripción de un objeto sin mencionar éste explícitamente en el interior del texto es un recurso frecuente en publicidad, con el que se crea un efecto para lograr la atención del receptor similar al que consigue la descripción como enigma.

En la realización de esquemas que se pide en **b)** conviene insistir en que éstos se adapten a la pauta establecida en la ficha 1, para incidir en la apropiación de un tipo de patrón estructural de textos, en este caso, el de la descripción de objetos.

2.2. En esta actividad se trata de recoger la idea de "elementos valorativos", que ya se trabajó el curso anterior a propósito de la modalización y de la presencia del narrador en el texto (Unidad 3). Quizá la expresión *elementos valorativos* plantee dificultades a los alumnos; por ello conviene trabajar previamente las *actividades gramaticales* en relación con los adjetivos de carácter valorativo (**Sobre los adjetivos valorativos**, G.13-G.16) y recordar los aspectos que se planteaban en la Unidad 3 del curso anterior (Módulo de trabajo con textos y Actividades gramaticales) sobre la modalización.

Al pedir al alumno que reconozca las finalidades de las distintas descripciones propuestas a la vez que considera si éstas son o no valorativas, se pretende establecer la relación entre el uso de marcas de este tipo y la descripción en la publicidad, que siempre un fondo valorativo.

En b), al pedir al alumno que indique la clase de palabras a que pertenecen las marcas valorativas, se está dirigiendo la observación hacia el reconocimiento de adjetivos y adverbios, fundamentalmente. Así,

* en el texto 19 habría que señalar el adjetivo "perfecto" en "perfecto estado" (19 b)
* en el texto 20 habría que señalar:
  - los adjetivos "cepilladito y peinadito" (que adquieren un carácter valorativo por los sufijos diminutivos de carácter apreciativo), "deformatorias" (en "no esperes encontrarte plantillas deformatorias"), "nuevo" y "exclusivo" (en "estilo nuevo y exclusivo"). En el caso de "delicius", que se debería reconocer como adjetivo, conviene hacer notar el juego de palabras que se establece con la utilización de la forma especial "delicius" (que correspondería aproximadamente a la pronunciación de la palabra inglesa "delicious").
  - en algunos casos el adjetivo puede considerarse valorativo, aunque en realidad el elemento valorativo es la pieza léxica que constituye todo el sintagma. Esto es lo que ocurre con "relajada" y "abierta" en "te hará ir con la cara relajada y la boca abierta".
  - hay casos, como "dechado de virtudes", "causen una buena impresión", "te hagan quedar bien", "la belleza de la suela", en que no se pueden identificar los elementos valorativos con clases de palabras, ya que en ellos el carácter valorativo viene dado por la expresión completa.
* en el texto 21 habría que señalar:
  - los adjetivos "exótico" (en "sabor exótico"), "único" (en "fruto único"), "ideal" (atributo del predicado semi-atributivo "resulta ideal"), "agradable" (en "es altamente agradable") y "rica" (en "rica en proteínas").
  - el sustantivo "ventajas" (en "presenta amplias ventajas nutritivas").

En el apartado c) se trata de que los alumnos "neutralicen" los aspectos valorativos de una descripción de marcado carácter subjetivo (por ejemplo, la del texto 20) o introduzcan elementos valorativos en una descripción claramente objetiva (por ejemplo, las de 19 a y 19 c, o la del texto 23). Hay que tener en cuenta que, al proponer las transformaciones habrá que introducir alguna situación que pudiera servir de contexto a los textos transformados (por ejemplo, para el caso de la nueva versión de la descripción de los zapatos se podría

pensar en un catálogo de tipo puramente informativo, y en el caso de la transformación del texto 23, en un anuncio publicitario sobre plantas de jardín).

2.3. Se pretende con esta actividad que los alumnos reconozcan, para poder incorporarlas a sus propios textos, las principales diferencias entre las descripciones que se refieren a una *clase de objetos* y las que se refieren a un *objeto particular*. Las descripciones del primer tipo representan el objeto como si fuera una realidad desconocida para el receptor por lo cual se hace necesario mencionar sus rasgos característicos, explicitándolos como información nueva. En líneas generales podemos decir que en el segundo caso se presupone un objeto arquetípico, cuyos rasgos característicos son conocidos por el receptor, por lo que se parte de ellos -como información conocida- para aportar información nueva, individualizadora, sobre los rasgos generales característicos del objeto.

En a), los alumnos pueden señalar como descripciones de tipo similar a la del texto 26, las que aparecen en los textos 23 y 25. En realidad, la más próxima es la del texto 23, ya que en ella se describe un olmo como si el receptor no tuviera ningún conocimiento de cómo es este tipo de árbol. En el caso del texto 25, aunque se habla de los cohetes en general (más precisamente, del funcionamiento de los cohetes) se está dando por supuesto el conocimiento de cómo es un cohete (en todo caso, se podría decir que en el gráfico adjunto es donde se muestra qué clase de objeto es y qué características tiene). En el texto 18 se describe un tipo particular de vagón, que supone un conocimiento sobre el objeto `vagón' (con ventanillas, mecanismos de descarga y de desplazamiento de la mercancía, techo...) que, además, se refuerza con la imagen.

Las descripciones de 19 a), b) y c) se refieren a objetos concretos. La primera de ellas podría entenderse como una descripción general o de clase, aunque de una clase particular: no se dice cómo es una "cocina" (=`cualquier cocina'), pero sí cómo es una "cocina mixta Corberó" (=`cualquier cocina mixta Corberó'). En cualquier caso, el contexto en que aparece la descripción, que se identificará claramente como una sección de anuncios por palabras, hace pensar inmediatamente en la descripción de un objeto particular. Otra cuestión es ver si esta descripción resulta adecuada, o, si, por ejemplo, sería mejor añadir, como ocurre en 19 b) y 19 c) indicaciones de tipo particular ("perfecto estado", "usada sólo un invierno") para orientar la compra.

En el texto 20 aparece una descripción valorativa, en la que se presupone un conocimiento de la clase de objetos a que se hace referencia. Se trata, por tanto, de la descripción de un modelo de un tipo particular de marca de zapatos.

El texto 21 no presenta una descripción de cómo es el objeto, sino más bien una relación de características, referidas a una clase de fruta.

En 22 a) y 22 b) aparecen descripciones de dos objetos concretos en las que se dan por supuestos los conocimientos de un receptor especializado sobre los elementos del objeto susceptibles de una descripción de estas características.

El texto 24 ofrece también una descripción de un objreto particular, un tipo de la clase más general de `prismáticos'. Se dan por supuestas las características de estos objetos y se centra la atención en la descripción o presentación de aquellos rasgos que caracterizan este tipo particular.

Con respecto al apartado b), conviene contextualizar bien la descripción que se pide, ya que la adecuación del texto a la situación ha de ser uno de los aspectos fundamentales que se tengan en cuenta al valorar el texto producido.

El apartado c) puede plantearse como una descripción oral, que resultaría más natural en la situación propuesta, por lo que la producción requerida tendría un carácter más verosímil.

Al ser ésta la primera actividad de la secuencia en la que se plantea a los alumnos una producción algo extensa, puede ser un momento adecuado para introducir las actividades gramaticales del epígrafe **Sobre la construcción de oraciones**, concretamente G.4, G.7 y G.8, directamente relacionadas con la descripción de objetos.

2.4. Se trata de una actividad dedicada específicamente al trabajo sobre la descripción oral. Aunque no requiere necesariamente de una preparación previa, ésta puede resultar conveniente para agilizar el ritmo de la sesión en que se realice la actividad. Posibles variantes con respecto a la propuesta formulada en el material del alumno son:

- sólo intervienen aquellos alumnos a los que se les ocurra algo que cambiar. Los alumnos que en ese momento no puedan pensar en nada que les gustaría cambiar, pueden redactar anuncios para un mural que se expondrá en la clase, o pueden intervenir en otra sesión de "rastrillo";
- los cambios propuestos pueden no ser reales, sino "ideales" (por ejº: "cambio padre gruñón, pero generoso, por abuelito simpático aunque sea tacaño"). En este caso, no conviene plantear la actividad como obligatoria para todos los alumnos (ya que en definitiva, lo que se estaría valorando sería el ingenio de cada uno), a no ser que se

plantee en grupos (cada grupo puede presentar a la clase una serie de cambios que hayan pensado entre todos sus componentes);

- se pueden grabar las ofertas de cambio realizadas por los alumnos de una clase y luego pasar la cinta a otro grupo del mismo o de distinto centro, para que se realicen los cambios;

2.5. Se trata de introducir el concepto de *descripción técnica*, y para ello la actividad consiste en que los alumnos lleguen a establecer como características comunes de este tipo de descripción:

- finalidad de la descripción: proporcionar una información precisa, objetiva y especializada.
- tipo de receptor al que se dirigen: receptor con un conocimiento especializado sobre el tema y que busca una información detallada.
- tipo de vocabulario empleado: vocabulario de carácter técnico, especializado.

Otra característica de la descripción técnica es el hecho de ir frecuentemente acompañadas de gráficos o esquemas, aspecto que los alumnos pueden apreciar también en los textos propuestos; en ellos se puede mostrar la utilización de las imágenes como apoyo del texto, no como mera ilustración.

En **b)** se pide a los alumnos que sistematicen las observaciones realizadas en el apartado anterior. Una posible redacción del párrafo propuesto sería:

> Hay descripciones que suponen un conocimiento ...especializado.. sobre el tema por parte de los interlocutores (emisor y receptor) y que pretenden informar con ...precisión.... de cómo es algo. Las descripciones de este tipo reciben la denominación de *descripciones técnicas*. Incluyen ....datos..... objetivos sobre lo que se describe y suelen ir acompañadas de ...gráficos..... o ...esquemas.

No se trata, por supuesto, de "acertar" con la palabra justa, y por ello la pauta propuesta debe entenderse como tal, es decir, como un modelo orientativo del tipo de párrafo que podrían redactar los alumnos.

Como descripciones técnicas aparecidas en los textos de la unidad vistos hasta ahora, los alumnos pueden señalar las que aparecen en los textos: 2 (descripción técnica de una barraca), 4 (téngase en cuenta en este caso que el hecho de que

la descripción aparezca en un marco narrativo puede hacer que los alumnos no perciban su carácter técnico), 5 (ficha técnica de la grulla sarus), 12 (descripción de la máquina de coser), 14 (descripción del Audi), 18 (descripción de los vagones), 22 (fichas de descripción bibliográfica), 23 (ficha técnica del olmo), 27 (descripción de las características del ordenador). Más que de reconocer todas las descripciones técnicas de la unidad se trata de que los alumnos muestren ejemplos de descripción técnica que permitan valorar si se reconoce este tipo de descripción.

2.6. Se trata en esta actividad de una forma de descripción técnica como es la *ficha técnica*. Es de notar que no en todas las descripciones del texto 31 aparece información sobre todos los apartados de la ficha, por lo que en los casos en que falte algún dato, se podrá dejar vacío el apartado o, mejor, localizar la información que falte e incorporarla en la ficha.

El apartado c) intenta poner de relieve un recurso para ampliar la información, concretamente la especificación de la información general.

2.7. El apartado a) consiste en la elaboración de una ficha técnica a partir de informaciones sueltas sobre el tema. Se trata, pues, de reconocer a cuál de los apartados propuestos en la ficha corresponden las informaciones que se incluyen. La información sobre la localización geográfica (Sierra Larga) se refiere únicamente a la zona de Yecla-Jumilla, ya que el texto procede de un libro sobre la flora y la fauna de esa comarca. Los alumnos pueden tener dificultades en distinguir las nociones de "hábitat" (entendido aquí como `tipo de lugar o ambiente' en que vive el animal) y "localización geográfica" (que identifica los lugares donde se encuentra ese hábitat); para obtener información sobre estos aspectos pueden consultar alguna obra de referencia o a alguien que pueda conocer el tema (por ejemplo, el profesor de Ciencias), y esta búsqueda de información puede considerarse también parte de la actividad, en relación con el trabajo realizado sobre fuentes de información en la Unidad 1.

La actividad propuesta en b) debe centrarse en la adaptación de la información al receptor que se establece (niños de diez años), sobre todo en lo que respecta a la selección y organización de la información disponible. Finalizada la actividad, los alumnos podrán comprobar, a partir de los textos disponibles (tanto los elaborados por ellos como los incluidos en el material) la diversidad de formas que puede presentar la información sobre un mismo tema (o sobre temas relacionados) en función de la finalidad y el destinatario del texto.

2.8. La actividad se plantea como una producción que puede servir para evaluar los aprendizajes realizados por los alumnos en esta secuencia. El profesor ha de valorar la dificultad de cada una de las descripciones propuestas, de manera que cada grupo realice la descripción más acorde con sus características (capacidad, intereses, etc.). La idea es que cada grupo realice un tipo de descripción distinto, bien por el tema o bien por el contexto que se determina. Es importante que se respeten los pasos previstos; dentro de éstos, en la corrección colectiva conviene fijarse en la siguiente relación de aspectos:

- adecuación a la situación propuesta;
- disposición de las ideas;
- estructura de la descripción;
- delimitación de párrafos;
- aspectos sintácticos (especialmente en lo que respecta a la construcción de oraciones, las repeticiones y las sustituciones);
- ortografía;
- disposición en la página.

Estos aspectos han de servir a los alumnos como punto de referencia (o guía de auto-corrección) para, a partir de la corrección colectiva, realizar la redacción definitiva de la descripción solicitada.

Los tipos de descripción que se proponen en el apartado a) son, respectivamente:

- una descripción genérica, de clase;
- una descripción de un objeto particular, en la que pueden aparecer elementos valorativos;
- una descripción con carácter publicitario;
- una descripción técnica.

Por lo que respecta a b), las descripciones propuestas son de los siguientes tipos:

- una descripción técnica detallada (puede ser una ficha técnica);
- una descripción informativa de carácter técnico, pero destinada a un público no especializado);
- una descripción publicitaria, en la que aparecerán elementos valorativos.

* * * * * * * * * * *

2.3. SECUENCIA III: CÓMO FUNCIONA, CÓMO SE HACE

El recorrido didáctico propuesto en la secuencia gira en torno a la descripción de procesos. Como primer paso, se plantea el reconocimiento de lo que se entiende por procesos (3.1), para pasar a la determinación de sus componentes (3.2). A partir de estas actividades de reconocimiento, se propone una fase consistente en una serie de actividades de producción más o menos guiada, en 3.3-3.5.

Las *actividades gramaticales* más directamente vinculadas con los contenidos de la secuencia son las agrupadas bajo el epígrafe **Sobre tiempos verbales** (en particular, la actividad G.12).

3.1. Los alumnos han de reconocer que los textos propuestos al principio de esta actividad hacen referencia a *procesos*, es decir, a acciones que se relacionan entre sí. En el caso de los textos 41 y 42 se les pide además que indiquen (por ejemplo, en forma de listado) las acciones que se ponen en relación para describir el proceso.

En **b)** se trata de distinguir diferentes tipos de procesos (fundamentalmente, de elaboración -fabricación, realización, producción...- y de funcionamiento, y, de acuerdo, con esta distinción, proponer un título alternativo para cada texto, que ponga de manifiesto el tipo de proceso que se describe.

Una muestra de posibles títulos alternativos sería:

Texto 36 - "Elaboración de un entremés"
Texto 37 - "Realización del afilado de una pluma"
Texto 38 - "Funcionamiento del lavavajillas"
Texto 39 - "La fabricación de barcos"
Texto 40 - "Realización de frescos"
Texto 41 - "Funcionamiento de la cerradura"
Texto 42 - "Realización de un experimento"

Conviene hacer notar que, en el caso del texto 39, el título que aparece en el texto ya hace referencia a un proceso (hecho que se puede poner en relación con el valor del sufijo "-ción", que normalmente indica proceso.

3.2. Se trata de que los alumnos lleguen a reconocer como elementos característicos de la descripción de un proceso la mención de los distintos factores que intervienen en él, así como el establecimiento de fases para dar cuenta de cómo se desarrolla el proceso en cuestión.

En **b)** se pretende que se observen los procedimientos que se suelen utilizar para el establecimiento de las fases. En algunos casos, éstas se establecen mediante *indicaciones tipográficas* (como ocurre, por ejemplo, en el texto 37); en otros, mediante *conectores temporales* que funcionan como marcas de orden (por ejemplo, en el texto 39), y en ocasiones mediante recursos como *expresiones temporales* ("Una vez+PARTICIPIO", "Al+INF.", o el simple encadenamiento de oraciones mediante *signos de puntuación*, procedimiento que se observa más detalladamente en 3.3. En relación con los procedimentos para establecer el orden sucesivo entre las fases de un proceso, se puede plantear la actividad gramatical G.12 del epígrafe **Sobre tiempos verbales.**

3.3. Se trata en **a)** de que los alumnos reconozcan el orden lógico entre las fases que se indican en el texto y, de acuerdo con él, reconstruyan el texto 43 asociando viñetas y enunciados. Obsérvese que la formulación misma de las instrucciones del apartado -"ordena adecuadamente...", "distribuye los enunciados..."- constituye un ejemplo de lo que se dice en las líneas que introducen la actividad.

La correspondencia ordenada entre textos e imágenes es la siguiente:

- El cliente necesitado de una campaña publicitaria... (11)
- Comienza el estudio de mercado (1)
- y se hacen algunos originales (2)
- Los diseñadores esquematizan ... (8)
- Los bocetos y el texto ...(9)
- Se inicia la campaña y se hacen fotografías (6)
- y el original se pasa al impresor (10)
- Con las fotografías y los textos ... (5)
- Se terminan las correcciones y se envía ... (7)
- Si se desea hacer publicidad en TV ... (3)
- El anuncio aparece en televisión, diarios y revistas (4)

El apartado **b)** requiere la realización de un resumen en el que se establezcan las principales fases del proceso al que se refiere el texto, y se marquen éstas mediante la utilización de recursos tipográficos.

Reproducimos seguidamente la ordenación de imágenes que aparece en el original del texto cuya reconstrucción se propone a los alumnos.


PARA VENDER SUS PRODUCTOS
11
ÉSTE ES MI PRODUCTO. ¿PUEDE AYUDARME VD ?
SI. ENTRE VD. Y HABLE CON NUESTRO DEPARTAMENTO DE ESTUDIO DE MERCADOS
1
2
8
9
¡BIEN! ESTO SERÁ BASTANTE FÁCIL
ME GUSTA LA IDEA; PERO ¿PODRÍA CAMBIARSE EL COLOR?
6
¡POR FAVOR. ENSEÑE MÁS EL PAQUETE!
10
CREO QUE SE PODRÍA REDUCIR EL TEXTO Y AGRANDAR LAS FOTOGRAFÍAS
¡TIENE VD. RAZÓN!
5
7
¡ACCIÓN!
3
4
LIMPIA Y BLANQUEA MÁS.

3.4. Tras la comparación de los textos 44 y 45 propuesta en **a)**, se trata de que los alumnos escriban la descripción de un proceso (en este caso, una receta de cocina) teniendo en cuenta lo visto hasta ahora en esta secuencia (y en la secuencia II de valenciano), y evitando especialmente fallos como los que se pueden advertir en el texto 45 (por ejº, inclusión de informaciones innecesarias como "se coge una sartén por el mango para no quemarse"). También se puede realizar la producción de forma oral; con las recetas que se recojan se puede pensar en hacer un recetario de cocina real.

En **c)** se propone a los alumnos redactar la descripción de un proceso, utilizando, para marcar las fases del mismo, recursos como los observados en 3.2 (marcas tipográficas, uso de conectores y expresiones temporales, puntuación). De nuevo, interesa observar aquí si se han producido transferencias del trabajo más detallado que se propone en el material de valenciano sobre la descripción de procesos.

Las imágenes de esta actividad corresponden a WOLTER,A., *Pasta*, Barcelona, Círculo de Lectores.

3.5. La secuencia se cierra con esta actividad de producción sobre la descripción del proceso de fabricación del papel. Puede plantearse como actividad individual, pero también puede seguirse un proceso de redacción similar al propuesto en 2.8. En todo caso, es importante tener muy presentes las recomendaciones que se dan a los alumnos para la elaboración del texto, que pueden funcionar como "guía de corrección", de manera que facilite tanto la redacción como la revisión y evaluación del trabajo.

El esquema en que se basa la actividad ha sido extraído de SEALEY,L.(dir.), *El trabajo y la industria*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro mundo, 1981.

* * * * * * * * * * *

2.4 SECUENCIA IV: LA HISTORIA DEL MUNDO, LA HISTORIA DE LAS COSAS

En esta breve secuencia se plantea el trabajo con una clase especial de texto de carácter informativo: el que proporciona información de tipo histórico, es decir, organizada en torno a un eje cronológico. Este tipo de información está estrechamente relacionado con la narración; la relación entre texto de carácter histórico y texto narrativo plantea muchas dificultades de análisis (por ejemplo, ¿hasta qué punto los textos históricos son o no son textos narrativos?, ¿qué diferencia hay entre un texto narrativo que hace referencia hechos históricos y un texto expositivo que pasa revista a esos mismos hechos?) problemas que consideramos fuera de los objetivos didácticos en el nivel educativo en que nos movemos. Por el momento, lo que se pretende es que los alumnos reconozcan como un tipo especial de textos informativos aquéllos que siguen un eje cronológico (atendiendo al uso de tiempos verbales del eje de pasado) y sean capaces de esquematizarlos con respecto a dicho eje. En relación con ello se plantean las actividades gramaticales G.9-G.11 del epígrafe **Sobre tiempos verbales.**

La secuencia se cierra con una actividad de producción larga (4.3) que permite la evaluación de los aspectos tratados en la unidad.

4.1. Se trata en esta actividad de hacer ver a los alumnos la diferencia entre informaciones en las que no es importante el paso del "tiempo histórico", las transformaciones en un tiempo más o menos largo, y otras en las que es precisamente esta acción del tiempo lo que se destaca. En todos los procesos interviene el *factor tiempo*, pero este factor no actúa siempre igual, independientemente del momento histórico en que se sitúe el proceso. Por ejemplo, si decimos "un edificio tarda tanto tiempo en construirse", esto no tiene que ver con la fecha en que se realice la construcción, no es una información de tipo histórico, pero si tratamos de la evolución de la construcción de edificios a lo largo de los dos últimos siglos, estamos ya dando una información de tipo histórico; de la misma forma, podemos hablar de las grafías que se utilizaban en el siglo XIII, y esto es un tipo de información distinto al que daremos si hablamos de la evolución histórica de las grafías, en cuyo caso estaremos hablando de un proceso histórico. En definitiva, se trata de una primera aproximación a la diferencia entre *sincronía* y *diacronía*, entre visión estática y visión histórico-evolutiva de un proceso o de un objeto.

Se pretende en a) que el alumno establezca la diferencia entre los textos 47, 48, 51 y 52, que pertenecen al primer grupo de los propuestos (ya que en ellos no se habla de su

evolución, de los cambios sufridos a lo largo del tiempo por el objeto o por el proceso), y los textos 46, 49 y 50, donde se trata precisamente de mostrar una evolución a través del tiempo.

Para marcar la diferencia establecida en el apartado anterior, se pide en **b)** que se proponga un título para cada uno de los textos del segundo grupo que ponga de manifiesto su carácter histórico. Obsérvese que esta actividad implica también el reconocimiento del tema del texto, por lo que puede ponerse en relación con lo visto ya al respecto en la Unidad 3.

El apartado **c)** se centra en la observación de los *tiempos verbales* que aparecen en los textos propuestos, para llegar al establecimiento del *pretérito perfecto simple* de indicativo como tiempo característico de los textos de tipo histórico (como se puede deducir de su presencia en todos los textos del segundo grupo) y del *presente* como tiempo verbal sin valor temporal en sentido estricto y, que, por tanto, puede referirse al pasado en determinados contextos; de ahí su presencia en textos del segundo grupo, como el texto 50. Las *actividades gramaticales* G.9-G.11 del epígrafe **Sobre tiempos verbales** tienen como objetivo reforzar las observaciones que se realicen en este apartado.

En **d)** se plantea una sistematización de las observaciones de los apartados anteriores, mediante la realización de una síntesis para la que se proporciona a los alumnos una pauta. Como en otras propuestas similares, no se trata de "adivinar" la palabra que falta, sino de tomar el texto propuesto como ayuda para realizar una síntesis individual de las observaciones realizadas en los apartados anteriores.

4.2. El objetivo de la actividad es trabajar una forma especial de resumen y esquematización de textos, aplicable a los textos que proporcionan información de tipo histórico. Es importante que los alumnos observen que para la realización de las *tablas cronológicas* (resumen cuya disposición gráfica lo acerca al esquema) se toman como puntos de referencia las fechas más importantes, que indican los momentos más significativos, las marcas que se establecen en el continuum temporal para mostrar cómo se desarrolla el proceso histórico.

El apartado **b)** tiene como finalidad establecer qué textos son susceptibles del tipo de resumen esquematizado propuesto en el apartado anterior. Para ello, se comprobará que los textos que pueden esquematizarse mediante un cuadro o una tabla cronológica son aquéllos que se han señalado como pertenecientes al grupo 2 en 4.1, es decir, aquellos textos que proporcionan información de tipo histórico.

4.3. La última actividad de la secuencia tiene un carácter evaluatorio, que permitirá apreciar los aprendizajes realizados por los alumnos en toda la unidad. Para ello se propone una producción larga (de uno o dos folios), en la que se incluyan la descripción de un objeto, la descripción de un proceso y una pequeña información de tipo histórico, para las que pueden utilizarse como modelos los textos propuestos a lo largo de la unidad. En la elaboración del texto conviene combinar el trabajo en grupo y la redacción individual, de manera que se pueda evaluar tanto el funcionamiento de los grupos como el aprendizaje individual.

Es necesaria la intervención del profesor para orientar bien la elección del tema sobre el que los alumnos van a trabajar, de manera que éste permita la realización de las actividades propuestas. Para proporcionar a la actividad un sentido, aparte del puramente escolar, se pueden proponer a los alumnos una situación en la que los textos que realicen puedan resultar adecuados, como, por ejemplo, la realización en el centro de una exposición de "antigüedades" (objetos antiguos o ya en desuso que tengan en sus casas).

* * * * * * * * * * * * *

2.4. DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

Las **actividades** 1 y 2, sobre los términos técnicos de la unidad inciden nuevamente en la práctica de la definición corta siguiendo estructuras oracionales pre-fijadas (lo que implica también un trabajo sobre léxico de carácter formal). Se trata de que el trabajo sobre la definición del término sea también una forma de reflexionar sobre la noción que éste recubre, tras haberla "manejado" procedimental y, a veces, conceptualmente en las actividades de este módulo. Se favorece así la complementación entre conceptos y procedimientos, entendiendo siempre la conceptualización como un trabajo posterior a la manipulación.

Estas actividades de definición se realizarán, preferiblemente de forma individual y por escrito. Esto no impide que los alumnos puedan comentar entre ellos las distintas soluciones posibles, pero sin que se tenga que llegar a una única formulación para todos.

En el caso de la **actividad 3**, el interés se centra en la discriminación sobre el concepto que recubre uno de los términos gramaticales, la *aposición*. Las dos primeras afirmaciones son válidas pero inciden en aspectos diferentes: la primera ("la *aposición* es un grupo nominal que se une mediante comas a otro") se fija en la *estructura* de la aposición (estructura de sintagma o grupo nominal) y en la forma gráfica en que se incluye en la oración (entre comas). La segunda, en cambio, se centra en la *función* que la aposición realiza dentro de la oración (complemento del nombre o modificador directo, aunque es preferible la primera denominación, más acuñada en la terminología gramatical). La tercera afirmación es falsa, en sentido estricto (la aposición, como complemento del nombre, formaría parte del sujeto, es decir, sería complemento del núcleo del sujeto, no del sujeto), pero se incluye porque su elección por parte de los alumnos revelaría en qué medida confunden *forma* con *función*. Cabría comprobar si los alumnos diferencian entre "tipo de complemento del sujeto" y "tipo de complemento del nombre".

Se trata, pues, de propiciar la discusión de los alumnos sobre las tres afirmaciones por lo que conviene realizar la actividad en grupo-clase, de forma oral. Es importante, en todo caso, que queden claras las conclusiones de la discusión (qué afirmaciones son válidas o no y por qué) y que se reflejen por escrito en el cuaderno de clase.

La **actividad 4** recoge uno de los planteamientos constantes en esta sección: la identificación de las *clases de palabras*. La pregunta que se propone -es fundamental que los alum-

nos intenten comprenderla sin la ayuda del profesor- exige reconocer la relación de términos como *tiempo verbal*, *presente de indicativo*... con la clase de palabras *verbo*, para lo cual habrán de utilizar los conocimientos que tienen sobre esta categoría, tanto del curso anterior como de éste.

Las **actividades 5 y 6** proponen dos formas distintas de reflexión metalingüística. En el primer caso los alumnos han de explicar uno de los *usos* del presente de indicativo, el *presente con valor histórico*, término que indica cómo en ocasiones (siempre dentro de un contexto claramente de tiempo pasado) este tiempo equivale funcionalmente al pretérito perfecto simple de indicativo. Se pretende que entiendan que este tipo de presente funciona como el pretérito perfecto simple -en determinadas condiciones de uso- pero no es formalmente igual a él. En el segundo caso la pregunta plantea una reflexión tanto léxica como gramatical en torno a la palabra "pretérito". El uso del diccionario les permitirá comprobar que es un *adjetivo*, sinónimo de pasado (es un cultismo), que se utiliza en expresiones del tipo "en tiempos pretéritos...". Al mismo tiempo, la palabra se ha especializado en la terminología gramatical para aludir a los tiempos verbales que indican pasado, como en "(tiempo) pretérito perfecto simple". La omisión del sustantivo "tiempo" ha forzado la sustantivación del adjetivo cuando se utiliza como término técnico de gramática.

* * * * * * * * * * *

* EL DICCIONARIO IDEOLÓGICO: CÓMO SE RELACIONAN LAS IDEAS

Para las actividades que se incluyen en este apartado es necesario utilizar el *Diccionario ideológico de la lengua española* de Julio Casares, el diccionario más completo de este tipo para el castellano.

Como decíamos en la sección similar de la unidad 3, la continuación que planteamos ahora sobre el trabajo con el diccionario ideológico aborda la forma de manejar la parte sinóptica y la parte alfabética, en relación con la parte analógica, sobre cuya estructuración se trabajaba en la unidad anterior y en la que se insiste en las primeras actividades de la unidad. Se pretende, con ello, completar la introducción al alumno, por un lado, en el manejo de una fuente de consulta de gran utilidad para asociar ideas y palabras (por tanto, para el enriquecimiento léxico) y, por otro, insistir en que las palabras, en tanto que expresión de ideas, mantienen relaciones entre sí, tanto en función de sus significado como de las condiciones de uso. Estas relaciones entre palabras que se refieren, grosso modo, a una misma idea también están ordenadas.

Las actividades 1-4 de este apartado toman como punto de partida el conocimiento de la estructura de la parte analógica visto en la unidad anterior y, a partir de él, plantean la manipulación de las palabras agrupadas bajo un mismo encabezamiento. En las **actividades 5-8** se establecen las formas de relacionar las partes *analógica* y *alfabética*. La **actividad 9** se dedica, por último a una somera introducción en el manejo de la parte *sinóptica* a la que, en palabras del autor "...sólo en casos muy contados o para fines especiales habrá que acudir" (Casares, op.cit: XXIV).

En la **actividad 1** se pide a los alumnos que realicen (a) una "asociación de ideas" en torno al término GUITARRA tomando como referencia parte del esquema de los términos que se relacionan bajo él en el diccionario ideológico:

. Tipos de guitarra . Partes de la guitarra	sustantivos
. Acciones que se realizan con ella	verbos
. Personas relacionadas con su uso o fabricación . Nombres de lugar directamente relacionados con el instrumento	sustantivos

A continuación (b), se contrastará la lista confeccionada con la que aparece en el diccionario y se buscarán en la parte alfabética los términos cuyo significado se desconozca.

Se aconseja realizar estas fases en gran grupo, anotando los términos que se vayan sugiriendo en la pizarra. Se dejará constancia de los resultados de la actividad en el cuaderno de clase.

Incluimos a continuación la columna de términos que aparece en el diccionario bajo el encabezamiento GUITARRA.

GUITARRA (29)	
guitarra	guitarrear
vihuela	afinar
guitarrón	florear
colachón	puntear
machete	rasguear
guitarro	rasgar
guitarrillo	zangarrear
cavaco	trastear
tiple	
requinto	guitarreo
discante	rasgueo
cuatro	rasgueado
cinco	punteado
octavilla	floreo
guenebra	patilla
balalaika	cruzado
samisén	albarillo
(bandurria	campanela
mandolina, etc.	armónico
V. *Instrumento*)	falseta
	saltarén
mástil	
clavijero	guitarrista
clavija	vihuelista
diapasón	tocador
traste	payador
tapa	tiple
aro	
ceja	guitarrero
puente	violero
cejuela	trasteante
cejilla	
prima	guitarrería
cantarela	
segunda	guitarresco
tercera	—
cuarta	
recuarta	
quinto	
bordón	

Por último, en c) se pide el reconocimiento de esquemas similares para los encabezamientos HACHA (tipos, partes, acciones, personas relacionadas con su uso o fabricación, efectos de acciones -"hachazo") y BRÚJULA (otras denominaciones del objeto, partes[3], acciones, fenómenos físicos relacionados con el objeto, cualidades). El tipo de términos incluidos en las columnas (pertenecientes a ámbitos de uso especializados) exigirá que, para poder realizar el esquema, los alumnos consulten la parte alfabética del diccionario. Se recomienda que la actividad se realice en pequeño grupo y que luego se contrasten las diferentes propuestas y los razonamientos que las justifiquen.

---

[3]Entendido en sentido amplio; por ejemplo, "bitácora" designa el armario inmediato al timón en que se pone la brújula.

La **actividad 2** incide en la manipulación de la parte analógica estableciendo relaciones de significado entre los términos, es decir, se exploran posibilidades de trabajo léxico-gramatical en torno a bloques de ideas. En la fase **a)** se pide el reconocimiento del término que encabeza cada columna a partir de la observación de las palabras asociadas a él[4], semántica y/o formalmente (lexemas comunes, por ejemplo). En **b)** los alumnos han de buscar tipos de términos referidos a METAL y en **c)** han de señalar términos o agrupaciones de términos, bajo el encabezamiento RELOJ.

Como se observará, la actividad plantea actividades de manipulación en torno a *familias léxicas* (palabras que comparten el mismo lexema) y a *campos semánticos o asociativos* (palabras formalmente distintas pero relacionadas por su rasgos comunes de significado). Se hará notar, en relación con estas cuestiones, que las relaciones entre términos pueden reconocerse por similitud formal y de contenido (palabras con lexema común) o por similitud de contenido (términos del mismo campo semántico).

Para realizar la **actividad 3** es necesario aplicar las observaciones realizadas en las actividades anteriores a una columna (encabezamiento, LICOR) cuyo esquema presenta algunas variaciones (tipos, acciones, procesos de elaboración, personas relacionadas con, lugares de elaboración o venta, cualidades del objeto). Se trata de evitar mecanicismos en los alumnos y de habituarlos a enfrentarse reflexivamente con los problemas.

La actividad se puede realizar de forma individualizada, lo que permitirá observar las dificultades de cada alumno para establecer analogías entre ordenaciones de términos similares, pero no idénticas.

Finalmente, la **actividad 4** introduce en el manejo de marcas tipográficas (uso de la *negrita*) que se utilizan en el diccionario como "claves" para relacionar encabezamientos en

---

[4]Por un error de montaje no se han suprimido los encabezamientos (PIANO, LLAVE y LIMA) de las columnas. Habrá que reconducir la actividad hacia una explicación de la relación que existe entre el encabezamiento y los términos subsiguientes (cuáles servirían de "pistas" para identificarlos y por qué -lexemas comunes, proximidad de significado... También se pueden proponer otras columnas, sin encabezamiento, y realizar la actividad según el diseño inicial.

la parte analógica. Esta actividad da paso al bloque centrado en las relaciones entre ésta y la parte alfabética del diccionario.

La **actividad 5** enlaza con la anterior ya que también proporciona una "clave de uso", básica para remitir de la parte *alfabética* a la *analógica*. Esta "clave", el *asterisco* puede aparecer sobre un sustantivo o sobre una de las abreviaturas que indican ámbitos especializados de uso (caso de "*Mús.* en la entrada de COMA). En los textos de trabajo de la fase **b)** se han suprimido los asteriscos de los términos "piano" (PIANOLA) y "vástago", "principio" y "manifestación" (BROTE).

Parece posible que los alumnos puedan detectar como término marcado con asterisco la palabra "piano" de la primera entrada. La localización de términos en la segunda, habrá de ser guiada, probablemente, por el profesor, ya que el término "vástago" corresponde a ámbitos de uso con los que el alumno puede no estar familiarizado -quizá la relación más próxima para ellos sea con la biología- y tanto los sustantivos "principio" como "manifestación" son grandes abstracciones, que sentirán alejadas del significado de "brote". No parece difícil en todo caso guiar la búsqueda a partir de las expresiones más o menos coloquiales que ellos utilicen para explicar el significado de la palabra. En todo caso, el profesor de lengua ha de ser consciente de que estos términos y otros muchos que suponen abstracciones similares son de uso habitual en otras áreas de conocimiento del mismo nivel. Reflexionar sobre ellos, pues, ayudará al alumno al menos a intentar "desvelar" definiciones costosamente memorizadas en algunos casos y carentes de todo valor significativo en la mayoría de ellos.

La elaboración de hipótesis propuesta en la **actividad 6** (a) ha de realizarse remarcando la necesidad de ajustarse a unas condiciones previas:

- sólo se pueden proponer *sustantivos en singular*;
- han de ser términos que "recubran" a las dos palabras de cada pareja;
- ha de justificarse la propuesta explicando la relación de significado entre el término propuesto y cada una de las palabras de la pareja.

Fijadas las condiciones la actividad se puede plantear como un juego entre grupos. Cada grupo pensará el término apropiado para cada pareja, pero no podrá hacer más de tres

propuestas fallidas[5] ya que si no, quedará excluido del juego (se trata, con ello, de evitar propuestas irreflexivas). Ganará el grupo que se quede solo al final. Se podrá utilizar el diccionario durante la actividad, ya que la clave del juego no está en ser más "culto" sino en saber manejar con habilidad y rapidez la parte alfabética en la que aparecen marcados con asterisco los encabezamientos pedidos. Se subrayará el carácter lúdico del procedimiento, no el competitivo (no es "más listo" quien gana, en todo caso se trata de "activar" la capacidad de juego con el lenguaje).

Los encabezamientos de donde se han extraído las parejas propuestas son:

-"llover" y "canalón" ------ *LLUVIA*
-"colina" y "precipicio"------ *MONTAÑA*
-"mesa" y "cama" ------ *MUEBLE*
-"oscilación" y "desplazamiento" ------ *MOVIMIENTO*
-"equivocación" y "confusión" ------ *ERROR*
-"carencia" y "escasear" ------ *ESCASEZ*
-"protestantismo" y "bóveda" ------ *IGLESIA*.

La fase **b)** de la actividad se puede plantear con el mismo carácter lúdico. Cada grupo buscará parejas de términos (dos, al menos) entre las columnas de esta unidad o de la anterior y las propondrá al resto de la clase, que habrá de ajustar sus propuestas a las mismas condiciones anteriores. Cada grupo será, rotativamente, el "director" de la actividad de forma que se eviten protagonismos de unos grupos sobre otros.

Evidentemente, la actividad persigue que el alumno domine las claves de uso entre las partes alfabética y analógica de **este** tipo de diccionarios.

En la **actividad 7** se muestran las relaciones de *jerarquía* entre las palabras sobre la base de *mayor o menor grado de generalidad* de su significado. Se denomina *hiperónimo* al término de significado más genérico. Los términos que comprende un hiperónimo se denominan *hipónimos*. Así, por ejemplo, "sentimiento" es hiperónimo en relación con sus hipónimos "amor", "celos", "pena", etc. Las denominaciones técnicas han de servir para entender mejor el contenido a que hacen alusión (obsérvense las posibilidades de relación de los prefijos *hiper-* e *hipo-* con multitud de términos del lenguaje coloquial y del lenguaje científico); su finalidad no es la memorización asignificativa.

---

[5]Se considerarán fallidas si no cumplen alguna de las tres condiciones fijadas antes.

La **actividad 8** pretende fomentar la reflexión crítica sobre la actitudes de los hablantes que se manifiestan frecuentemente en el uso que hacen del lenguaje (connotaciones de las palabras, dobles sentidos...). El hecho de que estos usos aparezcan recogidos en fuentes de información habituales, como los diccionarios, muestra el grado de generalización de los mismos en una sociedad y una cultura determinadas. Para ello se propone un ejemplo accesible a la edad de los alumnos: el contraste entre los significados de las palabras que se incluyen bajo los encabezamientos MUJER, HOMBRE y VARÓN.

En primer lugar (a), se han de buscar los términos de las listas MUJER y HOMBRE que puedan ser utilizados indistintamente para individuos uno u otro sexo (entre otros *criatura, persona, individuo...* bajo HOMBRE; *joven, matrimonio, divorcio, deshonestidad, amancebamiento, prostitución...* bajo MUJER). A continuación (b) se aislarán en listas distintas los términos que sólo puedan ser utilizados para individuos de uno de los dos sexos. No se considerarán, o se incluirán en ambas listas, las palabras con variación de género que no conlleven cambio de significado, más allá del que implica este tipo de alternancia morfemática. Por ejemplo: *ciudadano/ciudadana, niño/niña, anciano/anciana.*

En c) se habrán de determinar los términos que "faltan" bajo VARÓN para que la relación de términos agrupados bajo este epígrafe sea de carácter similar a la que aparece bajo MUJER; Para facilitar la realización de la actividad, conviene centrar la observación sobre los grupos de palabras que aparecen separadas por espacios; se apreciará así que:

- bajo MUJER aparecen términos que hacen referencia a las relaciones familiares, cosa que no ocurre bajo VARÓN;
- hay palabras bajo MUJER que tienen correspondientes con relación al género masculino, correspondientes que no aparecen bajo VARÓN (por ejemplo, *amo, criado, patrón, lechuguino, masculinidad, androcracia, patriarcado, machismo, antimachismo, antimachista, machista*).
- hay palabras que convienen a personas de ambos sexos, por lo que podrían a aparecer en ambas relaciones (serían los términos que se hayan localizado en el apartado a) de esta misma actividad.

Se puede observar también que bajo VARÓN aparecen menos términos despectivos que bajo MUJER; en este caso conviene señalar la ausencia de términos correspondientes para el género masculino, ausencia de la que, evidentemente, no es responsable la estructura de la lengua, sino la de la sociedad que la usa.

Una vez realizada la observación, puede plantearse un debate abierto sobre las dos soluciones posibles ante esta situación de desequilibrio:

- añadir las palabras que faltarían en el caso de VARÓN;
- suprimir las palabras que en ambos casos (VARÓN y MUJER) no hacen referencia a significados directamente relacionados con la diferencia sexual, e incorporar los términos suprimidos bajo el epígrafe HOMBRE.

Las cuestiones planteadas en d) tienen por objetivo facilitar la síntesis de las observaciones realizadas en los apartados anteriores, de manera que se pueda partir de ella para abordar el debate planteado en e).

Una vez establecidas las conclusiones de este debate, se plantea a los alumnos en f) la posibilidad de proponer algún cambio en el diccionario con el que se ha trabajado, siguiendo para ello las indicaciones de la editorial. Esta actividad tiene aspectos de gran interés; por un lado, los alumnos pueden sentirse más próximos a las fuentes de información, pueden tomar conciencia de sus posibilidades -por mínimas que sean éstas- como receptores de este tipo de obras. Por otra parte, la cumplimentación de la ficha propuesta hace necesario poner en práctica sus conocimientos sobre la organización del diccionario y sobre morfología. Además, llegar a cumplimentar la ficha supone una fase previa de delimitación de los problemas detectados. Las propuestas que se pueden hacer irían dirigidas a incluir bajo el epígrafe de HOMBRE algunos de los términos que en a) se haya considerado conveniente incluir bajo este epígrafe o a incluir bajo VARÓN algunos de los términos que hayan surgido a propósito de c).

La **actividad 9** tiene como objetivo reconocer los grandes campos en que pueden incluirse las listas de términos 1-7; supone en este sentido, un trabajo sobre clasificación de las ideas, relacionado con grandes campos semánticos. A la hora de trabajar con el cuadro sinóptico general (o "Plan general de la clasificación ideológica") conviene recordar que, en palabras del propio autor[6], este cuadro no representa más que "el andamiaje utilizado" para la elaboración del diccionario que nos ocupa y que "no hay clasificación que no sea en gran medida artificial y transitoria, inclusive cuando se aplica a zonas restringidas del conocimiento científico y a cosas materiales, como los animales y las plantas".

* * * * * * * * * * * *

---

[6]CASARES, J., *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gili Gaya, 1989, 2ª ed., 16ª tirada, pág. XIV.

Se puede observar también que bajo VARÓN aparecen menos términos despectivos que bajo MUJER; en este caso conviene señalar la ausencia de términos correspondientes para el género masculino, ausencia de la que, evidentemente, no es responsable la estructura de la lengua, sino la de la sociedad que la usa.

---

3. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA

ADAM, J.M. (1987), "Approche lingüistique de la séquence descriptive", en *Pratiques*, 55, septiembre 1987, págs. 3-27.
Interesante artículo sobre la estructura de la secuencia descriptiva y su concreción en planes de texto diferentes.

ALCINA, J. y BLECUA, J.M.(1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel.
Para lo relacionado con la aposición, vid. apartado 7.8.6. (págs. 948 y ss.). Interesa también la consulta del apartado 5.2 ("Formas personales"), para los aspectos relacionados con el sistema verbal.

BERNáRDEZ, E.(1982), *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, Espasa Calpe. (cap.4, "Formas de coherencia textual").
En el capítulo a que hacemos referencia se abordan cuestiones directamente relacionadas con las actividades propuestas en el módulo de gramática. Véase especialmente el apartado 4.4, "La articulación en tema y rema".

BOSQUE, I.(1989), *Las categorías gramaticales. Relaciones y diferencias*, Madrid, Síntesis.
Con relación a las actividades gramaticales sobre adjetivos calificativos propuestas en esta unidad, vid. los capítulos 5 ("Sustantivos y adjetivos. Relaciones y diferencias") y 6 ("Adjetivos y adverbios. Relaciones y diferencias").

BRATOSEVICH,N. y RODRíGUEZ, S. C. de (1975), *Expresión oral y escrita. Método para Primaria y Secundaria*, Buenos Aires, Guadalupe.
En relación con esta unidad, véase el capítulos 10 de la 3ª parte ("El texto descriptivo sensorial"), sobre la descripción en general.

BRONCKART, J.P. (1985), *Le fonctionnement des discours*, París, Delachaux et Niestlé.
En relación con la narración histórica y, más en general, con las formas textuales que se encuentran en las fonteras de los arquetipos de discurso, véase el capítulo VI (a cargo de B. Schneuwly) "Le texte intermédiaire: un espace qui éclate", págs.101-144, y en particular el apartado C.2 donde se abordan cuestiones específicas relacionadas con la narración histórica.

CAMPS, A.(1990), "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", en *Infancia y Aprendizaje*, 49, págs. 3-19.
Este artículo sintetiza con claridad las ideas fundamentales en torno a la redacción entendida como proceso, ideas que conviene tener en cuenta a la hora de plantear a los alumnos la producción de descripciones escritas.

CASARES, J. (1959), *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili, 1989.
De nuevo conviene tener en cuenta los apartados "Prólogo" y "Plan de la obra e instrucciones para su manejo", en los que el autor proporciona unas orientaciones de gran utilidad para comprender la organización del diccionario y aprovechar su consulta.

COMBETTES, B (1975), *Pour une linguistique textuelle*, Nancy, CRDP de Nancy.
Imprescindible para comprender los conceptos de *dinamismo comunicativo*, *tema* y *rema*, *progresión temática*, los tipos de progresión y las aplicaciones didácticas de estos conceptos.

GARCÍA-CAEIRO,I. et al. (1986), *Expresión oral*, Madrid, Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos, 1987.
En este libro pueden encontrarse propuestas interesantes para el tratamiento de la lengua oral en relación con las cuestiones planteadas en la presente unidad.

GÓMEZ TORREGO,L.(1985) *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra.
Es recomendable la consulta de esta obra en lo que se refiere a los temas abordados en las actividades gramaticales de esta unidad.

HAMON, Ph. (1981), *Analyse du descriptif*, París, Hachette.
Importante estudio que ha servido de base para posteriores acercamientos al texto descriptivo.

LÓPEZ,A. (dir.y coord.) (1988), *Lengua española C.O.U.*, Valencia, Mestral.
Vid. especialmente para lo relativo a las actividades gramaticales de la unidad los capítulos 4 ("El sintagma nominal") y 7 ("El sistema verbal).

PLEYáN, C. (1985), "Una proposta didàctica. IV", en *Papers de Batxillerat*, 1985, págs. 247-255.
Con relación a los aspectos del texto expositivo conviene consultar este artículo, en el que se intentan clasificar las principales dificultades de los alumnos en la elaboración de textos informativos escritos.

RICARDOU, J. (1982), "L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique", en *Pour un nouvel enseignement du français (Colloque de Cerissy)*, Bruselas-París, DeBoeck-Duculot.
Presentación de una experiencia didáctica en torno a la elaboración de descripciones a partir de un trabajo sobre el léxico.

WERLICH, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle and Meyer.
Interesa sobre todo con relación a esta unidad la caracterización de los diferentes tipos de descripciones (epígrafe 5.1, págs. 47-54).

* * * * * * * * * *

UNIDAD 5: Memoria personal del curso

1.-Presentación de la unidad

1.1-Importancia de la unidad

1.2.-Objetivos y procedimientos generales

1.2.1.-Síntesis de los objetivos del curso

1.2.2.-Procedimientos generales

1.3.-Núcleos básicos de contenido

1.4.-Temporalización

1.5.-Recursos

1.6.-Fundamentos teóricos

2.-Orientaciones didácticas y para la evaluación

2.1.-Orientaciones generales

2.1.1.-Consideraciones previas

2.1.2.-Orientaciones para la evaluación del curso y del ciclo

2.2-Orientaciones para el desarrollo de la unidad

CASARES, J. (1959), *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Gustavo Gili, 1989.
De nuevo conviene tener en cuenta los apartados "Prólogo" y "Plan de la obra e instrucciones para su manejo", en los que el autor proporciona unas orientaciones de gran utilidad para comprender la organización del diccionario y aprovechar su consulta.

COMBETTES, B. (1975), *Pour une linguistique textuelle*, Nancy, CRDP de Nancy.
Imprescindible para comprender los conceptos de *dinamismo comunicativo, tema y rema, progresión temática*, los tipos de progresión y las aplicaciones didácticas de estos conceptos.

GARCIA-CAEIRO, I. et al. (1986), *Expresión oral*, Madrid, Alhambra, Biblioteca de Recursos Didácticos, 1987.
En este libro pueden encontrarse propuestas interesantes para el tratamiento de la lengua oral en relación con las cuestiones planteadas en la presente unidad.

GÓMEZ TORREGO, L. (1985) *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra.
Es recomendable la consulta de esta obra en lo que se refiere a los temas abordados en las actividades gramaticales de esta unidad.

HAMON, Ph. (1981), *Analyse du descriptif*,
Importante estudio que ha servido de base a posteriores acercamientos al texto descriptivo.

LÓPEZ, A. (dir. y coord.) (1988), *Lengua española C.O.U.*, Valencia, Mestral.
Vid. especialmente para lo relativo a las actividades gramaticales de la unidad los capítulos 4 ("El sintagma nominal") y 7 ("El sistema verbal").

PLEXÁN, C. (1985), "Una propuesta didáctica", *Papers de Batxillerat*, 1985, págs. 247-255.
Con relación a los aspectos del texto expositivo conviene consultar este artículo, en el que se intentan clasificar las principales dificultades de elaboración de textos informativos escritos.

RICARDOU, J. (1982), "L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique", en *Pour un nouvel enseignement du français (Collection U)*, DeBoeck-Duculot.
Presentación de una experiencia didáctica en torno a la elaboración de descripciones a partir de un trabajo sobre el léxico.

WERLICH, E. (1976), *A Text Grammar of English*, Heidelberg, Quelle and Meyer.
Interesa sobre todo con relación a esta unidad la caracterización de los diferentes tipos de descripciones (epígrafe 5.1, págs. 47-54).

* * * * * * * * * *

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

1.1. IMPORTANCIA DE LA UNIDAD

El sentido de esta unidad consiste en proponer la recapitulación y evaluación de lo trabajado durante el curso, en torno a la elaboración de una memoria o informe personal del alumno en el que se recojan los aprendizajes realizados a lo largo del curso.

La evaluación que se pretende facilitar está planteada como evaluación global y no como evaluación puntual, dada la imposibilidad de recoger en un solo momento de trabajo la información cualitativa y cuantitativamente suficiente para emitir un juicio razonado sobre la trayectoria de aprendizaje de los alumnos, sobre los materiales y la metodología empleados y sobre la misma actuación del profesor. Se trata, pues, de tener en cuenta todo el trabajo del curso y ver cómo éste se refleja en las actividades propuestas en esta unidad.

Hay que tener en cuenta que la evaluación ha de ser acorde con los objetivos propuestos, la metodología empleada y el tipo de trabajo realizado a lo largo del curso. Conviene recordar que, en definitiva, la meta fundamental del curso -y del ciclo- es el desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos, es decir, de su competencia para producir y entender textos -orales y escritos. Por tanto, habrá que valorar si los aprendizajes realizados sobre diversos aspectos de la lengua, y en particular, en este curso, sobre el texto de carácter informativo, han incidido en la mejora de la producción de textos, y en particular, en la de textos informativos estructurados y coherentes, acordes con la situación de comunicación en que se producen, y adecuados a la norma.

Al igual que en el primer curso del ciclo, se trata de evaluar contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, teniendo en cuenta el carácter fundamentalmente procedimental de la materia de Lengua en esta etapa. Así pues, habrá que evaluar, como se hizo en el curso anterior:

- la asimilación de los principales conceptos presentados, tanto en el módulo "Trabajo con textos" como en "Actividades gramaticales".
- la capacidad de expresión y de comprensión, oral y escrita, con atención especial al lenguaje oral formal en la lengua primera del alumno. Tanto en la evaluación de la expresión escrita como en la de la expresión oral habrá que tener en cuenta todos los aspectos que intervienen en la producción de un texto. En el caso de los alumnos cuya primera lengua sea el valenciano, habrá que valorar no sólo la corrección, sino también la fluidez.

- las actitudes específicamente relacionadas con la materia: actitudes sobre la otra lengua oficial, sobre la expresión lingüística de estereotipos y prejuicios, sobre la actividad lingüística como forma de comunicación y sobre el uso del lenguaje como medio de adquisición de conocimientos, especialmente.

Al hacer la evaluación de cada alumno es preciso considerar su punto de partida, tanto al comenzar el curso como al comenzar el ciclo, así como la situación sociolingüística que le rodea. Con relación a este último aspecto, hay que tener presente la responsabilidad de la escuela, y de la comunidad escolar en su conjunto, para conseguir -mediante un planteamiento riguroso de la enseñanza de la lengua y el aprovechamiento de todos los recursos a su alcance-, que, al finalizar la enseñanza obligatoria, el alumno posea una competencia comunicativa suficiente y similar tanto en valenciano como en castellano.

Es necesario tener en cuenta a la hora de hacer la evaluación del curso que se cierra con éste el primer ciclo de la Secundaria Obligatoria. Esto supone conceder gran importancia tanto a la valoración de los aprendizajes realizados como a la función orientadora de la evaluación con vistas al curso siguiente.

A grandes rasgos, la unidad didáctica que se propone para la evaluación consiste en la elaboración por escrito de una memoria individual del curso, que tiene una doble finalidad: por un lado, proporcionar un marco en que se recapitulen los aprendizajes realizados y, por otro, servir de "carta de presentación" del alumno para el curso próximo.

El trabajo escrito se completa con una exposición oral en la que se dé cuenta tanto del proceso de trabajo seguido en la realización de la pequeña investigación que se proponía en la tercera unidad como de los principales aspectos del tema tratado.

Es importante destacar que el objetivo de la evaluación propuesta no se agota con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, sino que se dirige al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje (materiales empleados, metodología seguida, estructuración del curso, organización de la clase, interacción profesor-alumnos, ambiente de la clase, respuesta a la diversidad...).

1.2. OBJETIVOS Y PROCEDIMIENTOS GENERALES

1.2.1. Objetivos

El objetivo global de esta unidad consiste en evaluar el trabajo realizado a lo largo del curso, de acuerdo con los objetivos fundamentales propuestos en las distintas unidades, que se pueden sintetizar en los siguientes:

1. Reconocer distintos tipos de información y distintos tipos de textos de carácter informativo, según su finalidad y el tipo de receptor al que se dirigen.

2. Distinguir los textos de carácter informativo de los textos narrativos atendiendo a la relación entre emisor y receptor, la caracterización del emisor y su forma de estar presente en el texto informativo.

3. Familiarizarse con fuentes y recursos de información, y, en particular, con el uso de diccionarios. En el caso de diccionarios ordenados según el criterio alfabético, se pretende que los alumnos sean capaces de utilizarlos adecuadamente, reconociendo el criterio de ordenación, y en el caso del diccionario ideológico, que sean capaces de consultarlo para localizar afinidades o diferencias entre ideas o términos relacionados.

4. Establecer la noción de vocabulario técnico y emplear fórmulas sencillas de definición lexicográfica.

5. Reconocer y utilizar adecuadamente diferentes recursos gráficos que marcan los temas y subtemas, la estructura y la incorporación de información nueva en los textos de carácter informativo, para facilitar su comprensión.

6. Reconocer la función de determinadas palabras y expresiones que sirven para relacionar o conectar las ideas de un texto y utilizarlas de manera adecuada.

7. Tener en cuenta en la producción de textos propios, la necesidad de seleccionar y organizar la información en función de la intencionalidad del texto y del tipo de documento.

8. Conocer la importancia que tienen para la comprensión de un texto las presuposiciones -lingüísticas culturales y de conocimiento del mundo- que el emisor supone compartidas por el receptor a quien se dirige y reconocer estas presuposiciones en los textos.

9. Conocer y utilizar criterios básicos para clasificar la información (Clasificación Decimal Universal, fichas de catalogación...).

10. Reconocer la importancia del título y de los epígrafes de un texto como pautas para establecer el orden y la jerarquía de ideas seguido en el mismo, y, por tanto, como pautas para elaborar esquemas, resúmenes, índices o sumarios de textos de carácter informativo.

11. Conocer y utilizar procedimientos gramaticales básicos (coordinación disyuntiva, expresiones de reformulación, aposiciones, signos de puntuación) que permiten introducir aclaraciones sobre el significado de las informaciones.

12. Reconocer los aspectos (partes, cualidades, funciones...) que pueden aparecer en una descripción de objetos de carácter informativo, y tenerlos en cuenta en la producción de textos.

13. Reconocer y utilizar adecuadamente los procedimientos textuales (mención de los factores y establecimiento de fases) que estructuran la descripción de un proceso.

1.2.2. Procedimientos generales

La tarea que se propone a los alumnos con la elaboración de la memoria personal del curso constituye un marco para la obtención de material que sirva de base para el juicio del profesor sobre los aprendizajes realizados por los alumnos y sobre el desarrollo del proceso didáctico a lo largo del curso.

En este informe se trata de que los alumnos recojan, en un documento de carácter informativo, los aprendizajes realizados a lo largo de todo el curso (tanto lo que se sabe -contenidos conceptuales- como lo que se sabe hacer -contenidos procedimentales-). En este sentido, es importante tener en cuenta que los procedimientos trabajados en gramática se han de incorporar a la redacción del escrito, mientras que los conceptos se incluyen en el informe como parte del aprendizaje realizado. A lo largo de todo el proceso de elaboración del texto escrito se han de tener en cuenta los aspectos más destacados para la corrección del texto, que aparecen sistematizados para el alumno en un cuadro, bajo el epígrafe "Revisión del texto".

En el informe se han de incluir también aspectos relacionados con el funcionamiento general del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado a lo largo del curso.

Los contenidos actitudinales difícilmente pueden incorporarse en un escrito de las características propuestas, pero el mismo proceso de elaboración del informe puede proporcionar

al profesor la ocasión de observar actitudes de los alumnos relacionadas con la materia, y, en particular, hacia el uso del lenguaje como medio de adquisición de conocimientos.

El proceso previsto para el desarrollo de la unidad consta, en líneas generales, de las siguientes fases:

- Presentación del trabajo a los alumnos (en grupo). En esta fase se pretende que los alumnos comprendan el sentido de la tarea y se hagan una idea de las sub-tareas implicadas en ella.
- Determinación, por parte del grupo-clase, de la estructuración de los bloques que hacen referencia a los grandes apartados del informe.
- Elaboración de cada bloque (planificación y preparación de un borrador en grupo, redacción individual y revisión del texto resultante).
- Revisión del trabajo en su conjunto (trabajo individual).
- Presentación de los informes orales (por grupos) y evaluación de los mismos.

Las actividades propuestas pretenden combinar el trabajo escrito con el oral (que será objeto de atención tanto en la valoración de la exposición como en el proceso de planificación del texto escrito), así como los momentos de actividad individual y de trabajo en grupo.

A lo largo de toda la unidad, es importante tener en cuenta las valoraciones de los alumnos -tanto sobre su propio trabajo como sobre el de sus compañeros y sobre el conjunto de factores que han intervenido en el desarrollo del curso- de manera que éstos sean no sólo objeto sino también sujeto de la evaluación.

1.3. NÚCLEOS BÁSICOS DE CONTENIDO

Como contenidos fundamentales del curso hay que destacar:

- El emisor del texto informativo es un emisor con autoridad sobre lo que habla, es decir, es un emisor especializado, que adapta las informaciones que proporciona a los intereses y conocimientos del receptor.
- En los textos de carácter informativo, se utilizan recursos, como las marcas tipográficas o los conectores, que ayudan a percibir la organización del texto.

- La elaboración de un texto de carácter informativo exige seleccionar la información pertinente para la finalidad pretendida y organizarla de forma coherente. Esta organización se refleja en el esquema (y en índices o sumarios, en documentos de cierta extensión).

- Un texto es coherente, es decir, tiene sentido cuando las ideas de que habla están ordenadas de forma que haya una unidad -es decir un tema, generalmente expresado en el título- y no presenta contradicciones.

- Las descripciones que aparecen en los textos de carácter informativo suelen tener como finalidad informar de cómo es o cómo se produce algo, es decir, suelen ser descripciones de objetos o procesos.

- Las descripciones de objetos proporcionan información sobre cualidades, funciones y/o partes de un objeto, según la finalidad informativa a que responda la descripción.

- Un tipo especial de descripción de objetos es la descripción técnica, de carácter objetivo, que suele ir acompañada de gráficos o esquemas y que supone un conocimiento especializado sobre el tema, compartido por emisor y receptor. Este tipo de descripción puede adoptar la forma de "ficha técnica".

- En las descripciones de procesos (acciones relacionadas entre sí que dan como resultado la creación o la transformación de un objeto o de un estado de cosas) se informa de los elementos que intervienen en el proceso y de las fases que se distinguen en él.

- Algunas informaciones sobre objetos o procesos son de tipo histórico, es decir, se organizan en torno al paso del tiempo (se informa de cómo cambian los objetos o procesos a través del tiempo). En los textos de este tipo aparece como tiempo característico el pretérito perfecto simple, o el presente con valor de pasado.

Como contenido directamente asociado al trabajo con diccionarios hay que tener en cuenta el siguiente:

- Los diccionarios se ordenan normalmente siguiendo el criterio alfabético, que se aplica a toda la palabra y no sólo a la letra inicial. En un diccionario ideológico las palabras se agrupan además teniendo en cuenta las relaciones de significado entre ellas.

Como contenidos directamente relacionados con el trabajo específico sobre gramática hay que tener en cuenta los siguientes:

- Las oraciones que forman un texto se aíslan mediante puntos. Estas oraciones pueden ser simples o compuestas. Un procedimiento para formar oraciones compuestas es la coordinación, que puede ser copulativa, disyuntiva o adversativa.

- Algunos procedimientos gramaticales que permiten incorporar aclaraciones sobre las informaciones nuevas que se introducen en el texto son: las oraciones coordinadas disyuntivas, las expresiones de reformulación, las aposiciones y signos de puntuación como el paréntesis o la raya.

- Los demostrativos, determinantes o pronombres, permiten establecer relaciones entre elementos del texto próximos entre sí, generalmente sustantivos, o entre elementos del texto y del contexto de situación.

- Un verbo se puede convertir en un sustantivo, manteniendo el mismo lexema y añadiendo a éste determinados sufijos. Se produce entonces una nominalización.

1.4. TEMPORALIZACIÓN

El tiempo previsto para la realización de la unidad puede ser de 10 sesiones, aproximadamente.

1.5. RECURSOS

Los recursos con que los alumnos han de contar para la realización del informe son:

- cuaderno de actividades
- diario de clase
- materiales del curso correspondientes a las unidades trabajadas
- diccionarios.

1.6. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dado el carácter recapitulador de la unidad, no se ha considerado oportuno incluir notas teóricas diferentes de las incluidas en las unidades del curso y se ha optado, en su lugar, por ofrecer un índice en el que se recogen los aspectos del texto de carácter informativo abordados en las orientaciones teóricas de los materiales correspondientes al curso.

PRESENTACIÓN GENERAL DEL CURSO

- Fronteras del texto expositivo
- Justificación del texto expositivo como objeto de aprendizaje
- Características generales del arquetipo expositivo

UNIDAD 1.- Caracterización enunciativa del texto informativo

- Información y discurso informativo
- Información sobre conocimientos y sobre acontecimientos
- Relación entre emisor y receptor en el discurso informativo

UNIDAD 2.- Marcas estructuradoras del texto informativo

- índices gráficos del texto de carácter informativo
- Conectores. Tipos de conectores

UNIDAD 3.- Factores que intervienen en la comprensión del texto informativo

- Estrategias de comprensión del texto informativo.
- Elaboración del texto informativo. El conocimiento compartido, lo conocido y lo nuevo
- Densidad de la información. Equilibrio entre información conocida e información nueva
- Elaboración del texto informativo. Esquemas y resúmenes

UNIDAD 4.- Patrones organizativos del texto informativo

- Importancia de los patrones organizativos textuales o estructuras esquemáticas en la configuración del texto informativo.
- Descripción técnica de objetos. Elementos de la secuencia descriptiva.
- Descripción de procesos.
  * estrategias de descripción de procesos
  * tipos de procesos
  * procesos históricos.

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN

2.1. ORIENTACIONES GENERALES

2.1.1 Consideraciones previas

Como se apuntaba en las orientaciones para la evaluación del primer curso, es necesario tener en cuenta para el desarrollo de la presente unidad una serie de consideraciones sobre el sentido que se le da a la evaluación propuesta, de manera que ésta sea acorde con los presupuestos didácticos que sustentan este proyecto de materiales curriculares y, por tanto la actividad propuesta a lo largo del curso.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el objeto de la evaluación es el conjunto de aspectos que intervienen en el aprendizaje lingüístico, es decir, que en la evaluación debe quedar recogida la diversidad de aspectos que intervienen en el aprendizaje lingüístico. Esto supone evitar, por un lado, una evaluación por separado de las actividades correspondientes a los diversos ejes de la asignatura (trabajo con textos, gramática, ortografía, expresión oral y escrita...) -dado que los objetivos de estos ejes están interrelacionados- y, por otro, una evaluación centrada en los aspectos más fácilmente cuantificables (conceptos gramaticales, paradigmas, etiquetación de formas gramaticales o de fenómenos textuales, etc.). Esta evaluación conjunta de todos los componentes que configuran el aprendizaje limgüístico debe dar prioridad, lógicamente, a aquellos aspectos que se hayan considerado más relevantes durante el curso.

Otro principio de la evaluación que orienta este proyecto de materiales es la necesidad de articular las actividades de evaluación en el conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje. Esto no impide que, tal y como se propone, se establezca una fase de trabajo al final del curso dirigida específicamente a que profesores y alumnos dediquen una especial atención a hacer una reflexión valorativa sobre el trabajo realizado a lo largo del curso, tanto para hacer un balance de éste como para tener en cuenta las conclusiones con vistas al próximo curso.

Es importante también no perder de vista la necesidad de que los alumnos sean evaluadores conscientes de su propio proceso de aprendizaje para que la evaluación tenga un carácter auténticamente formativo y contribuya a desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo. Esto supone que la evaluación debe favorecer, por una parte, que los alumnos expliciten, en la medida de lo posible, el proceso seguido en la realización de los aprendizajes (es decir, que tengan una idea de qué han aprendido y cómo lo han hecho) y, por otra, que emitan juicios razonados sobre el proceso de aprendizaje en su conjunto (adecuación de los instrumentos utilizados para la con-

secución de los objetivos propuestos, participación de los mismos alumnos en el proceso, actuación del profesor, organización de la clase,ambiente en el grupo...).

Conviene insistir en la importancia de la evaluación como instrumento para la mejora de la práctica profesional del docente, como medio para que el profesor lleve a cabo una investigación sobre su propia práctica. En este sentido, la evaluación puede proporcionar al profesor información relevante sobre la labor llevada a cabo en aspectos como la adaptación de los materiales utilizados a las condiciones específicas de cada grupo, el diseño de la programación y la modificación de la misma de acuerdo con las dificultades o logros observados y el diseño, la aplicación, la interpretación y la crítica de los medios empleados para la evaluación del aprendizaje lingüístico.

El conflicto que se plantea entre el sentido de la evaluación que se desprende de las consideraciones anteriores y la exigencia social y administrativa de "poner notas" puede ser, si no resuelto, al menos atenuado siguiendo algunos criterios, como, por ejemplo:

* utilizar instrumentos de evaluación y calificación diversificados (que permitan atender a la diversidad del aula y valorar con perspectiva los aprendizajes realizados por los alumnos);
* difundir y justificar los criterios de calificación que se van a utilizar, de manera que los alumnos puedan tenerlos en cuenta con vistas a la evaluación;
* tener en cuenta en la evaluación el punto de vista de los alumnos, tanto en lo que respecta a la evaluación de los propios aprendizajes (auto-evaluación) como en lo referente a la evaluación de los compañeros (co-evaluación).

En definitva, se trata de que, al menos, la calificación (como exigencia social y administrativa) tenga en cuenta el conjunto de factores observado en la evaluación.

2.1.2 Orientaciones para la evaluación del curso y del ciclo

Incluimos a continuación las orientaciones generales que se proponían ya el curso anterior para abordar la evaluación de contenidos tanto procedimentales como actitudinales y conceptuales.

Los contenidos referidos a procedimientos cobran una importancia especial en esta materia y en este nivel de la enseñanza. Los grandes procedimientos generales se podrían resumir en el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión, tanto en la vertiente oral como en la escrita.

Al evaluar la expresión oral y escrita conviene tener presentes distintos aspectos.

- Aspectos formales del texto

A este respecto hay que tener en cuenta en la expresión oral factores como:

* la capacidad de intervenir en el proceso de interacción que supone la comunicación lingüística, de modificar el discurso propio según las intervenciones de los interlocutores, la capacidad de tomar la iniciativa, cambiar de tema, evitar preguntas no deseadas, improvisar..., en definitiva, todo lo que se entiende por fluidez.

* el control de la voz (volumen, velocidad, ritmo, matización de la entonación...) y la utilización de los elementos paralingüísticos que acompañan a la expresión oral (gestos, miradas, situación de los interlocutores...).

En la expresión escrita, hay que considerar aspectos como la disposición del texto en el espacio de la página, la utilización de distintos tipos de letra o de recursos como el subrayado, los sangrados, la separación entre párrafos, los márgenes, etc.

- Coherencia pragmática o adecuación del texto a la situación de comunicación

Habrá que tener en cuenta dentro de este apartado los siguientes factores:

* la intención o finalidad del texto.
* el papel que adopta el emisor en el texto.
* la selección del registro o de la modalidad lingüística adecuada según la situación de comunicación.
* la adecuación del texto a los destinatarios.
* la selección de la información relevante.
* la estructuración del texto (según un plan previo en la expresión escrita y en la oral de carácter formal).

- Cohesión u organización de los elementos lingüísticos

Los factores que deben ser tenidos en cuenta con relación a este aspecto de la expresión oral y escrita son:

* la utilización de elementos de enlace (en la expresión oral, a este respecto, habrá que atender a la funcionalidad de elementos como palabras-comodín, apoyaturas fonéticas - del tipo "mmm", "bueno", "o sea").

* la utilización de recursos para el mantenimiento de la referencia tales como la sustitución léxica (por sinónimos, hipónimos o hiperónimos) y la pronominal.
* la distribución adecuada de la información a lo largo del texto (progresión temática).

Otro aspecto importante es la adaptación del texto a la norma considerada estándar, especialmente en un registro formal (entendido el registro como una caracterización de todo el texto y no en su aspecto meramente léxico). Es decir, se trata de tener en cuenta también los aspectos puramente normativos (relacionados con la morfología, la construcción sintáctica y el léxico, así como con la ortografía, en el texto escrito), pero considerados en el marco de los grandes bloques señalados.

Como contenidos actitudinales específicos de esta asignatura hay que tener en cuenta:

- la actitud ante los estereotipos lingüísticos (por ejemplo, los que ponen de manifiesto consideraciones de tipo sexista o racista).
- la actitud ante las diferencias de origen geográfico y social de los hablantes.
- la actitud hacia la otra lengua oficial de nuestra comunidad y, en general, hacia las situaciones de contacto de lenguas.
- la actitud positiva hacia el uso de la lengua como medio de comunicación que es conveniente saber utilizar.

Como contenidos conceptuales deben considerarse los conceptos introducidos tanto a propósito del trabajo con textos como a propósito de las actividades gramaticales. Tanto en uno como en otro caso, se trata de evaluar la asimilación de dichos conceptos, no pidiendo definiciones, sino observando si el alumno es capaz de explicarlos, aun de manera aproximada, y, sobre todo, si los incorpora de manera adecuada a su actividad lingüística, tanto oral como escrita.

Para una visión general de los principales contenidos tratados a lo largo del curso, véanse los documentos que se adjuntan en el material del alumno, en relación con los puntos incluidos en el cuadro del apartado 1.5 ("Plan general del curso") del documento de presentación del curso.

2.2. ORIENTACIONES PARA EL DESARROLLO DE LA UNIDAD

Las dos primeras actividades, de carácter introductorio, se proponen para ser realizadas de forma oral en el grupo-clase con la finalidad de situar al alumno ante la tarea que se le plantea y hacer que comprenda el sentido de ésta.

Es importante dirigir la discusión indicada en la primera actividad de manera que a la hora de determinar las razones que pueden tener los receptores propuestos para interesarse por el material, se vaya más allá de las finalidades más inmediatas (del tipo de por ejemplo, "poner notas", para el profesor de este curso).

La segunda actividad consiste en determinar la estructura del documento ordenando los grandes apartados que se prponen de la forma que se crea más conveniente. Es importante tener en cuenta lo que esta actividad supone de ejercicio de elaboración de un esquema (casi de un índice , en este caso). Los alumnos habrán de valorar la importancia de cada uno de los apartados, teniendo como punto de referencia la finalidad del informe y el tipo de destinatario al que se dirige. Esto supone haberse apropiado bien de los elementos de la situación comunicativa que se plantea y ser capaces de adaptar a ella la tarea de configuración de la estructura del informe.

Con respecto a la ordenación en sí, es evidente que la Presentación deberá ir al principio del informe, pero, en lo que concierne al resto de los apartados, cualquier ordenación podría ser válida si se justifica debidamente. Se podría pensar incluso, por ejemplo, en establecer una organización en dos grandes apartados: "Qué hemos aprendido" (en el que se incluirían "Objetivos" y "Contenidos") y "Cómo hemos aprendido" (en el que se incluirían "Forma de trabajo" y "Forma de evaluación").

Una vez fijada la estructura del informe, se trata de empezar a trabajar ordenadamente en cada uno de los apartados. Conviene presentar también en este momento la actividad oral que se propone, de manera que se vaya preparando en paralelo al informe escrito.

CONTENIDOS

1. La primera actividad de este apartado supone un trabajo de selección y ordenación de ideas (las recogidas en los epígrafes) para llegar a determinar esquemas para las unidades en los que se incluirán estos epígrafes (o algunos de ellos o algunos más, según se acuerde tras la consulta de los materiales, el diario de clase y los cuadernos de actividades de los componentes del grupo.

Los epígrafes están deliberadamente desordenados para dar sentido a la tarea de ordenación y relación de ideas que se requiere. Puede ser conveniente indicar a los alumnos la posibilidad de que los epígrafes aparezcan en distintos niveles del esquema, ya que se trata más de hacer un verdadero esquema que un listado de epígrafes.

El proceso de trabajo previsto es:

a) elaboración por parte de cada grupo de los esquemas correspondientes a las unidades;
b) puesta en común de los diferentes esquemas;
c) establecimiento, en el grupo-clase, de un esquema común para todas las memorias.

Es importante prestar atención a las discusiones que se planteen en torno a los puntos b) y c), ya que pueden proporcionar una buena ocasión para observar la utilización del lenguaje oral por parte de los alumnos en un contexto de cierta formalidad y a propósito de temas académicos.

2. En este punto se trata de redactar un resumen de cada unidad a partir del esquema al que se haya llegado en el punto 1. La inclusión de ejemplos tiene como objetivo facilitar la explicación de algunos de los conceptos que se hayan recogido en el esquema y, a la vez, provocar la revisión del texto por parte de los mismos alumnos (actividad que proporcionará al profesor una buena ocasión para observar el grado de autonomía de los alumnos en la corrección de los textos propios).

3. Si los dos primeros puntos del apartado se referían a contenidos de carácter conceptual, este punto se dedica a la recapitulación y valoración de contenidos procedimentales específicos de este curso. De nuevo, los ejemplos que se piden a los alumnos tienen como objetivo facilitarles su explicación. Una variante de esto último es que el profesor proponga actividades específicas a los alumnos para que éstos muestren qué han aprendido al respecto e incorporen posteriormente estas actividades o ejercicios a la memoria como ejemplos. Las propuestas de actividades podrían ser:

- ordenar alfabéticamente una lista de palabras de cierta complejidad
- comentar una entrada o una página del diccionario
- comentar una columna o una entrada del diccionario ideológico
- clasificar varios libros según la CDU
- ...

4. Este apartado pretende recoger la recapitulación sobre los principales contenidos conceptuales de gramática que se han tratado en las distintas unidades del curso.

Los alumnos habrán de seleccionar aquellos conceptos que hayan sido objeto de atención en clase, ordenarlos de la manera que juzguen más adecuada (p.e. clases de palabras, nociones relacionadas con la oración simple, nociones relacionadas con la oración compuesta,etc.) y proceder a continuación a su definición o explicación (para la que tendrán que tener en cuenta el trabajo sobre fórmulas de definición que hayan realizado a lo largo del curso), acompañada de un ejemplo. La búsqueda de ejemplos puede hacerse en gran grupo y previamente a la ordenación, de manera que sirva para revisar y aclarar conceptos antes de pasar a la definición o explicación.

Incluimos a continuación un esquema en el que se recogen los conceptos específicamente gramaticales sobre los que conviene centrar la evaluación, dada la atención de que han sido objeto a lo largo del curso.

* Relación texto-contexto
- Marcas enunciativas: reconocimiento y manipulación (Adecuación del texto a la finalidad comunicativa)
  . persona gramatical
  . actitud del emisor
  . tiempo
- Presuposiciones lingüísticas

* Procedimientos de cohesión
- Repeticiones y sustituciones
- Procedimientos para aclarar información
- Tiempos verbales
- Conectores

* Palabra-oración
- Oración:
  . sujeto/predicado
  . copulativas predicativas
  . oración simple/ oración compuesta
  . coordinadas/subordinadas. Tipos de coordinadas.
- Palabra:
  . nominalizaciones
  . verbos
  . conjunciones.

Bajo el epígrafe referido a **LECTURAS**, se trata de que los alumnos incorporen a sus memorias las informaciones que se les solicitan. Éstas consisten, más que en resúmenes de los contenidos de los libros leídos, en pequeñas notas tipo reseña breve, de las que se pueden proponer modelos a los alumnos (por ejemplo,

los que aparecen en la actividad 2.4 -página 19- del material de trabajo con textos del segundo trimestre). En estas notas habrá que incluir una breve valoaración de los libros leídos, evitando juicios de valor inadecuados al emisor (del tipo de, por ejemplo, "esta obra está mal escrita").

EVALUACIÓN

El pimer punto del apartado de evaluación pretende que los alumnos informen del tipo de actividades (controles, redacciones, ejercicios, actividades de los materiales, actividades realizadas previamente en clase, trabajos, etc.).

Puede ser interesante que, aplicando fórmulas de definición practicadas a lo largo del curso, los alumnos intenten definir (o describir) qué eran los controles (haciendo referencia, por ejemplo, al número de preguntas que solían tener, al tipo de éstas, a los apartados de que constaban, etc.). Otra información interesante puede ser la frecuencia con que se han hecho las pruebas y en qué momentos se han realizado.

En cuanto a la forma de evaluación, se trata de que los alumnos informen del proceso que se ha seguido normalmente para llegar a la evaluación del alumno, y cómo se ha plasmado ésta en calificaciones.

El tercer guión pretende suscitar, más que un informe objetivo (que estaría incluido en el punto anterior), una valoración personal del alumno, ya que éste ha de dar su opinión sobre su participación en la evaluación (si le ha parecido suficiente o escasa, si considera que le ha servido para algo o no, si prefiere una mayor o menor participación en la evaluación, etc.).

En cualquier caso, los alumnos han de tener claro -y el profesor también- que no se trata de hacer la crítica individual de un profesor en concreto, sino de informar u opinar en términos generales y objetivos, partiendo de una base de respeto, tanto del profesor a las opiniones de los alumnos, como de éstos a la labor del profesor).

La discusión en pequeño grupo que se propone para elaborar y seleccionar las ideas conviene que vaya precedida de una reflexión individual por parte de cada alumno sobre los puntos propuestos.

FORMA DE TRABAJO EN CLASE

Como resultado del trabajo de reflexión y discusión en torno a este apartado, los alumnos han de llegar a redactar unos cuatro párrafos, que serán incluidos posteriormente en el informe, sobre los puntos indicados.

En el primer punto, los alumnos han de informar del tipo de actividades que se han realizado normalmente en clase (debates, lectura, redacción del diario de clase, discusión por grupos, dictados, corrección de actividades, preparación de actividades, corrección de textos, etc.) añadiendo, si se considera conveniente, algunas precisiones sobre el contenido de dichas actividades y la forma de llevarlas a cabo.

Con relación a las actividades que se han realizado fuera de clase, los alumnos han de informar también de cuáles han sido éstas (realización de actividades y preparación de textos escritos en casa, búsqueda de información, esquematización o resumen de lo trabajado en clase, corrección individual de escritos...), añadiendo, como en el caso anterior, las informaciones que se crean pertinentes: por ejemplo, si el trabajo fuera de clase se realizaba diariamente, si se tenía mucho o poco en cuenta para la calificación, si resultaba útil o interesante para seguir el curso...). También pueden incluirse en este punto informaciones sobre actividades extra-escolares que se hayan propuesto en relación con la materia, como por ejemplo: visión de películas y comentario sobre ellas, asistencia a alguna representación teatral o a alguna exposición, preparación de una semana cultural, etc.).

A propósito de la intervención del profesor en clase, los alumnos deben recoger en su memoria un párrafo sobre los rasgos que consideren más destacados de ésta en lo que concierne, por ejemplo, a: forma de corregir, intervención en el trabajo en grupo, explicación de cuestiones que planteaban dificultades, ampliación de información...

El último punto de este apartado hace referencia a las distintas formas de organizar el trabajo de clase (trabajo individual, en pequeño grupo, en gran grupo, por parejas...) y a cómo se combinaban normalmente. Es interesante que en este punto, al igual que en los anteriores, el alumno valore de forma objetiva el tipo de organización más frecuente en la clase (parte de esta valoración puede ser, por ejemplo, su opinión justificada sobre el trabajo en grupo, sobre las discusiones en gran grupo o sobre el trabajo individual).

Como en los otros apartados, es importante la fase de discusión colectiva porque, por un lado, ayudará a que surjan ideas sobre los aspectos propuestos y, por otra, garantizará en la medida de lo posible una cierta homogeneidad en las memorias, lo cual contribuirá a la objetividad de éstas. Esto sin perjuicio de que cada alumno pueda incorporar, si lo cree conveniente, sus propias opiniones, distinguiéndolas lo más claramente posible de informaciones más objetivas.

OBJETIVOS

Este apartado puede resultar díficil para los alumnos, ya que tienen que hacerse una idea de los objetivos que se ha propuesto el profesor para su trabajo durante el año. Teniendo en cuenta todos los aspectos del curso, los alumnos deben hacer una hipótesis de lo que el profesor pretendía que aprendieran, a partir de lo que ellos hayan podido deducir del proceso experimentado.

Conviene que el profesor guíe la reflexión de los alumnos, aportando las precisiones que crea necesarias sobre sus objetivos de enseñanza y procurando que los alumnos no caigan en apreciaciones demasido inmediatas o simplistas. Esta guía es tanto más necesaria cuanto que en el material del alumno no se dan indicaciones específicas sobre este apartado.

PRESENTACIÓN

La presentación que se pide redactar a los alumnos a partir de las indicaciones ofrecidas viene a ser el prólogo o la introducción de la memoria. La actividad preparatoria tiene como objetivo que los alumnos se hagan una idea exacta del tipo de documento que tienen que elaborar y de las características de la situación comunicativa en que se inserta. En este sentido, debe quedar claro:

- que el emisor es un alumno que ha cursado el primer ciclo de una etapa experimental, la Secundaria Obligatoria, en un centro determinado;
- que el receptor a quien se dirige el texto es toda persona (familiar del alumno o profesor) que tenga interés en conocer cuáles han sido los aprendizajes realizados por el alumno durante el curso que ahora termina;
- que el tipo de documento es una memoria informativa de los aspectos más destacados del curso, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como en lo relativo a la forma en que éstos han sido propiciados;
- que la finalidad de la memoria es dar cuenta razonada de lo que se ha aprendido durante el curso y qué proceso de trabajo se ha seguido.

REVISIÓN DEL TEXTO

La revisión final de todo el texto constituye la última fase del trabajo. Para realizarla, los alumnos han de guiarse por la ficha que se les proporciona, que habrá sido utilizada también para las revisiones parciales, y que sólo será de la utilidad prevista si los alumnos comprenden cada uno de los epígrafes propuestos. Es importante que los alumnos perciban la importancia pragmática de que el texto resulte "bien escri-

to" (adecuado, coherente y correcto), ya que, por un lado va a ser evaluado por el profesor, y, por otro, va a servir de "carta de presentación" para el profesor del curso próximo.

INFORME ORAL

La preparación de este informe se realizará en grupos, que han de tener la misma composición que los que llevaran a cabo la investigación que se proponían en la Unidad 3. El proceso de trabajo previsto es:

- reflexión sobre el proceso seguido para realizar la pequeña investigación.
- estructuración de las ideas resultantes de la reflexión anterior, tanto relacionadas con la elaboración del trabajo como con las informaciones que se presentaban en el mismo.
- elección, dentro del grupo, de las personas más adecuadas para realizar la exposición ante el resto de los compañeros; esta elección implica una valoración de las destrezas de los componentes del equipo respecto de la utilización de la lengua oral.

Para realizar la valoración de la exposición oral ante el grupo es importante tener en cuenta los criterios generales -que convendrá presentar previamente a los alumnos- que se dan al alumno en la ficha que reproducimos a continuación.

LISTA DE ASPECTOS QUE HAY QUE TENER EN CUENTA EN UNA EXPOSICIÓN ORAL

1. ADECUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN (al receptor y a la finalidad)
2. FLUIDEZ (claridad de las ideas expuestas, mantenimiento del hilo de la exposición...)
3. UTILIZACIÓN ADECUADA DE LA VOZ (volumen y velocidad adecuados, pausas bien hechas ...)
4. ORDEN DE LAS IDEAS EN LA EXPOSICIÓN
5. CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA EXPOSICIÓN

Conviene grabar las exposiciones, de manera que luego se puedan hacer copias para los alumnos interesados.

ACTIVIDADES GRAMATICALES

UNIDAD 1

UNIDAD 2

UNIDAD 3

ACTIVIDADES GRAMATICALES

UNIDAD 1	
UNIDAD 2	
UNIDAD 3	

UNIDAD 1

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información

2.-Sobre los procedimientos de sustitución

3.-Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas

4.-Sobre la palabra

5.-Recapitulación

UNIDAD 1

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información

2.-Sobre los procedimientos de sustitución

3.-Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas

4.-Sobre la palabra

5.-Recapitulación

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La primera unidad del módulo "Trabajo con textos" de este segundo curso propone el reconocimiento de dos grandes tipos de información en relación con su contenido: la información sobre acontecimientos y sobre conocimientos. Esta primera división nos permite aislar un arquetipo textual, el que se ocupa de la transmisión del saber, ya sea éste práctico o teórico y asimismo posibilita el estudio de las características del emisor de la información.

En relación con ello, en este módulo se plantean actividades gramaticales en torno a

- la relación del texto con el contexto (Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información);
- la coherencia de la información en el texto y los mecanismos de cohesión que la manifiestan. En este caso, se aborda el problema del mantenimiento de la referencia y de algunos procedimientos de sustitución para ello en Sobre los procedimientos de sustitución;
- el estudio de la oración base de este arquetipo textual en Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas;
- el estudio de los elementos del código que es necesario conocer y dominar para la correcta utilización y sistematización de los epígrafes anteriores en Sobre la palabra.

Para una profundización en estas cuestiones se puede consultar la bibliografía específica correspondiente a la unidad en el módulo "Trabajo con textos". Sobre los títulos más específicamente relacionados con las actividades gramaticales se hacen indicaciones en las orientaciones didácticas que se incluyen a continuación.

2. ORIENTACIONES DIDáCTICAS

- Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información

G.1. La actividad plantea una actualización de lo tratado sobre el concepto persona gramatical durante el curso anterior para, basándose en ello, ir introduciendo las cuestiones específicas de los textos de carácter informativo. Como ya se vio entonces, las clases de palabras que manifiestan la persona gramatical son los pronombres personales y las formas verbales, básicamente. En los apartados a) y b) de la actividad se propone el reconocimiento de la persona gramatical en primer lugar y, a continuación, de las clases de palabras que lo manifiestan en oraciones extraídas de los textos del módulo central. En todas ellas aparece la tercera persona del singular manifestada mediante formas verbales y no mediante pronombres.

En los apartados c) y d) se pregunta por la relación entre sujeto gramatical y emisor de la información. Como se observará, sólo se puede detectar la presencia del emisor en dos casos:

- en la oración correspondiente al texto 1 ("El Sol sale de nuevo"),
- en la oración correspondiente al texto 5 ("Julia Martínez, médico estomatólogo...").

En ambos casos, las auto-alusiones al emisor se realizan no mediante pronombres sino mediante expresiones nominales (sintagmas nominales): "El Sol" y "Julia Martínez".

El apartado e), que conviene realizar mediante una discusión colectiva, pretende que los alumnos reflexionen sobre cómo, en los textos de carácter informativo, lo característico no es la presencia del emisor sino su ausencia. Esta ausencia se manifiesta en el predominio de la tercera persona gramatical que se observa fundamentalmente en las formas verbales.

G.2. En esta actividad se pretende precisar las formas de manifestación del emisor en textos, orales y escritos, de carácter informativo. La separación inicial de los textos en dos grupos (con presencia del emisor y sin ella) permite realizar el núcleo básico de la actividad: la detección y clasificación de las manifestaciones según la clase de palabras y según su funcionamiento en el texto:

- mediante sustantivos
  . integrados en una oración:
    texto 1: "El Sol sale de nuevo"
    texto 5: "Julia Martínez, médico estomatólogo, tiene el gusto de comunicarle..."[1]
  . como "firma" del texto:
    texto 9: "Casa-Museo Federico García Lorca"
    texto 10: "NH, hoteles"
    texto 11: "El productor del programa, Pablo Pedraza"
    texto 13: "Isaac Asimov"
- mediante pronombres (o terminaciones verbales):
    texto 3: "También podemos pernoctar en La Gomera, si bien en este último caso tendremos que hacer la reserva (...) A medida que ganamos..."

Obsérvese que en este caso, el emisor utiliza la primera persona del plural en lo que se llama plural ficticio[2], es decir, el hablante trata de hacer partícipe a su interlocutor de sus mismas inquietudes e intereses (plural sociativo).

texto 5: "Con tal motivo se pone a su entera disposición"

En coherencia con el uso del nombre propio para auto-aludirse, el emisor ha de utilizar en el texto las formas pronominales de tercera persona (véanse también los posesivos "su Clínica Dental", "sus servicios"). Es probable, no obstante, que el caso del reflexivo de tercera persona se pase inadvertido para los alumnos, dado que este tipo de formas no se ha tratado con detenimiento todavía. No conviene insistir de momento en estos usos que pueden dar lugar a confusiones con formas similares que aparecen en otros textos y que no aluden al emisor sino al sujeto gramatical (por ejemplo, obsérvese en el texto 7 "Esta dolencia se produce...").

---

[1] Probablemente los alumnos no detectarán la presencia del nombre propio del emisor como integrado en una oración. Conviene indicar entonces que observen el verbo que encabeza el primer párrafo de la carta (tiene) y pedir que busquen el sujeto gramatical del mismo. La disposición gráfica no impide que los dos sintagmas del encabezamiento (SN+ SN en aposición) formen parte de una oración. Esta disposición gráfica viene exigida por el tipo de documento (notificación mediante carta, con modelo muy próximo a los saludas oficiales). Se puede pedir a los alumnos que redacten de forma similar una invitación de cumpleaños o que observen invitaciones de boda tradicionales en las que se puede observar una disposición gráfica de la información bastante similar.

[2] Vid. Alcina y Blecua (1975:§4.1.5), concretamente lo que se refiere a Plural sociativo y Bello (1860:§ 233, nota 9).

Queda un último caso que puede ser controvertido: en el texto 4, el emisor de la información (vid. "Recursos" en 1.5 del módulo "Trabajo con Textos" en este mismo documento) es EL PAíS, por lo que, conociendo este dato, el texto habría de clasificarse dentro de los que aluden al emisor mediante sustantivos que forman parte de una oración (sería un caso similar al del texto 1, "El Sol sale de nuevo"). Evidentemente el texto que se muestra no permite deducir el dato mencionado, por lo que habrá que clasificarlo entre aquéllos en los que no aparece el emisor.

Para la organización de la actividad, se recomienda distribuir los textos, orales y escritos, por grupos (por ejemplo, cuatro textos escritos y uno oral), de forma que. cada texto sea revisado al menos por dos grupos para que haya contraste de opiniones en la puesta en común (que conviene hacer antes de sintetizar los datos en el cuadro). En ningún caso parece adecuado que todos los alumnos revisen todos los textos, ya que ello haría la actividad demasiado larga y pesada.

Las tres actividades que siguen (G.3, G.4 y G.5) inciden en las manifestaciones gramaticales de una de las características básicas del emisor del texto de carácter informativo: el "ocultamiento" del yo individual.

G.3. En esta actividad el interés se centra en una de las formas de ocultamiento del emisor: su inmersión en el colectivo del que forma parte y en nombre del cual habla mediante el uso de la primera persona del plural. Tradicionalmente se conoce este uso como plural de modestia[3], denominación que hoy puede parecer algo inexacta, por lo que no parece necesario trasmitirla a los alumnos de este nivel.

La primera fase de la actividad pretende que los alumnos reconozcan entre los sustantivos señalados en G.2 a emisores que representan a una colectividad, un grupo o una institución: El Sol, Casa-Museo Federico García Lorca, NH-hoteles. Es importante desligar esta idea de la oposición sustantivo colectivo/sustantivo individual, que responde a una clasificación semántica de los nombres comunes[4] no pertinente en este caso.

---

[3]Vid. Alcina y Blecua (1975:§4.1.5.2) y RAE (1973:§3.6.6).
[4]vid. Alcina y Blecua (1975:§3.1.5) y RAE (1973:§2.3.4.c).

En la segunda fase de la actividad, b), se muestran algunos casos de uso de la primera persona del plural como reflejo de este emisor colectivo. Es importante tener en cuenta que el emisor de este tipo tiene una doble opción:

- acudir a la tercera persona del singular para concordar con el nombre propio de la empresa o del colectivo ("El Sol sale de nuevo") tanto si éste forma parte de una oración del texto como si aparece al final del mismo como "firma",
- acudir a la primera persona del plural cuando el nombre propio no forma parte de oración sino que aparece como "firma" o como "encabezamiento" del texto. A este caso corresponden los ejemplos que se incluyen en el apartado b) de la actividad.

La conclusión que se pretende establecer en la pregunta final enlaza con la actividad 3.2 del módulo "Trabajo con textos", es decir, el emisor de este tipo de textos es con frecuencia una entidad formada por diversas personas y el emisor concreto que toma la palabra lo hace como portavoz de un grupo y no como individualidad.

G.4. El encabezamiento de esta actividad sintetiza las observaciones realizadas hasta el momento sobre persona gramatical y emisor y añade una información nueva: el uso del se impersonal como alternativa a las anteriores. La fase a) plantea la observación y el reconocimiento de estos recursos en los textos orales 7, 9 y 11 así como en algunas páginas del diario de clase que conviene que el profesor haya seleccionado previamente.

En el apartado b), tomando siempre como referencia la síntesis de recursos planteada al comienzo de la actividad, se inicia la fase de corrección de errores frecuentes en los escritos de los alumnos, fase que comprende también la actividad G.5. Las oraciones que se incluyen en b) muestran, junto con formas correctas (oraciones 2, 5 y 6), anacolutos[5] debidos a discordancias formales entre sujeto y verbo en las oraciones 1, 3 y 4. Hay que tener en cuenta que estos errores pueden ser disculpables en el lenguaje coloquial, pero no en el escrito y conviene que los alumnos sean conscientes de ello. A este respecto, consúltese Gómez Torrego (1985:110 y 1989, vol.II: 227 y ss).

---

[5] "Se llama anacoluto a cualquier ruptura sintáctica o incoherencia gramatical; por ejemplo, una mala concordancia (discordancia)..." (Gómez Torrego, 1985: §1.6).

G.5. La primera fase de esta actividad completa el análisis realizado en G.4.a) de los recursos que puede utilizar el emisor para manifestarse en textos de carácter informativo, en este caso, en dos fragmentos de diarios de clase de alumnos de 12-13 años. Es interesante que se observe el uso de la primera persona del plural en los dos fragmentos, pero especialmente en el primero, de una notable corrección, por otra parte.

En el apartado b) de la actividad se introduce la reflexión sobre uno de los coloquialismos más frecuentes en los textos de alumnos: el uso de la segunda persona como impersonal[6]. De igual manera que en los casos de discordancias vistos en la actividad anterior, este uso puede justificarse en el lenguaje conversacional pero no debe extenderse al lenguaje escrito de carácter formal (caso de los diarios de clase). Se trata, pues, de modificar este procedimiento utilizando la primera persona del plural ("Teníamos que poner quién era el emisor, cómo aparecía en el texto, etc. y luego decir cómo lo sabíamos") o las formas impersonales ("Había que poner...", "Se tenía que poner...").

En el apartado c) se propone la reescritura de los fragmentos incorporando la corrección ortográfica. A este respecto es interesante que se discuta verbal y colectivamente cuáles son los problemas que plantea el texto para pasar después a la reescritura individual.

El primer fragmento plantea cuestiones de acentuación de pronombres interrogativos en el segundo párrafo ("quién era el emisor", "cómo aparecía en el texto") mientras que en el segundo fragmento además de la acentuación ("también", "había", "opinión", "así") se pueden observar dos casos interesantes: la ortografía de porque y el sintagma en opinión, claramente agramatical y desligado de la oración siguiente por el punto y seguido y la mayúscula. Se pueden proponer reformulaciones del tipo "En mi opinión, la actividad fue..","Mi opinión es que la actividad fue..", "La actividad me pareció divertida...". Queda a criterio del profesor el comentario sobre el contenido del fragmento.

G.6. Las alusiones al receptor de la información en los textos de carácter informativo queda restringida casi exclusivamente a los llamados textos de instrucción. Los textos expositivos propiamente dichos muestran una casi total ausencia de alusiones al receptor en coherencia con la ausencia de alusiones al emisor.

---

[6] Vid. Gómez Torrego (1989, vol.II: 61-62).

Como en el caso de G.4 la introducción a la actividad sintetiza las formas que puede utilizar el emisor para aludir al receptor del texto, de manera que sean una guía para la realización de las distintas cuestiones que se plantean a continuación.

Hay que tener en cuenta, para orientar la realización del apartado a), algunas particularidades de los textos que se proponen para la observación:

Texto 1: se alude al receptor utilizando la forma de respeto sólo detectable por las formas verbales de valor imperativo[7] que aparecen en el párrafo final: "El martes 22 descubra que un diario serio no tiene por qué ser aburrido. El Sol. Recupere el placer de leer".

Texto 3: no hay alusiones al receptor salvo el uso del plural sociativo comentado en G.2. Formas como "nuestro país", "nuestros parques nacionales" o "podemos pernoctar" incluyen tanto al emisor como al receptor de la información (lectores españoles).

Texto 5: uso de formas de respeto para aludir al receptor mediante pronombres personales ("comunicarle", "ofreciéndole") y mediante posesivos -en este caso, en función de determinante- ("a su entera disposición").

Texto 6: en la contestación a la pregunta del título no aparecen alusiones al receptor (cualquier lector de la revista Muy interesante). Sin embargo, en lo que podríamos considerar "firma" del emisor de la pregunta ("Remitida por...") sí se alude a un receptor en particular mediante el nombre propio. Esto nos indica que el documento ha de corresponder a una sección del tipo "Consultorio", en la que las publicaciones atienden demandas concretas de los lectores.

Texto 8: formas de respeto para aludir al receptor en un ejemplo claro de texto de instrucciones. Las marcas para aludir al receptor son, como en los textos 1 y 5, formas verbales de valor imperativo, posesivos y pronombres personales: "Haga repasar y regular sus aparatos...", "Haga revisar...", "Evite dejar (...) en caso de ausentarse de la vivienda", "Cuando adquiera (...) recuerde (...) para el tipo de gas que vaya a consumir".

---

[7] Formalmente corresponden al presente de subjuntivo, ya que el imperativo cuenta únicamente con formas específicas (recupera, recuperad) para la segunda persona tanto del singular como del plural. La forma de respeto concuerda en tercera persona ya que las palabras usted, ustedes no son pronombres sino sustantivos (recuérdese que provienen del sintagma vuestra merced).

Texto 9: formas impersonales de aludir al receptor también en un texto de instrucciones: "No se permite...", "Se prohibe", "Pueden hacerse", etc. Se observará que la impersonalidad viene marcada por el uso del pronombre se que en este caso no alude a un receptor concreto sino "a cualquiera" o "a todos". Se pueden proponer parejas de ejemplos del tipo:

Se prohíbe fumar
Se le prohíbe fumar (a él, a ella, a usted)

para observar la diferencia de receptores en un caso y en otro. Las construcciones en que aparece este pronombre son bien impersonales, bien pasivas reflejas pero no parece conveniente introducir todavía estas nociones dada la edad de los alumnos y dada también la discusión permanente que se mantiene entre los gramáticos respecto de unas y otras. El criterio más claro para diferenciar impersonales de pasivas reflejas es la presencia de un sintagma nominal que concuerde con el verbo y que por tanto desempeñe la función de sujeto gramatical (sujeto paciente según la denominación tradicional que indica por un lado función sintáctica -sujeto- y por otro papel semántico, paciente). Así, fotografías es el sujeto gramatical de "Pueden hacerse fotografías" ("*Pueden hacerse fotografía", es agramatical). Las construcciones impersonales no pueden pasarse a plural y necesitan verbos intransitivos. De acuerdo con estos criterios, todas las oraciones del texto 9 que presentan se son pasivas reflejas.

Texto 10: se podría considerar que el texto alude al receptor mediante las figuras de las viñetas.

Texto 11: formas de respeto para aludir al receptor mediante verbos, posesivos y pronombres personales como en los textos 1, 5 y 8. La diferencia radica en que en este caso el receptor es único mientras que en los textos mencionados el receptor es genérico.

Texto 13: se presenta aquí un caso de alusión genérica a los receptores mediante una construcción con se ("Téngase en cuenta...") y otro de plural sociativo, como en el texto 3: "Todos (nosotros) hemos oído decir...".

Se puede acudir también a los fragmentos de las páginas 9 y 10 del módulo central en los que se encontrarán alusiones al receptor tanto mediante la segunda persona gramatical como mediante formas de respeto.

En el apartado b) de la actividad se propone un reconocimiento similar pero sobre tres textos orales. Conviene que estas dos fases. a) y b) se planteen de forma coordinada: se pueden realizar por grupos distribuyendo a cada uno cinco textos escritos y uno oral, por ejemplo, de modo que cada texto sea analizado al menos por dos grupos. Esto enriquecerá luego la puesta en común. En cualquier caso, se debe evitar el tra-

bajo con todos los textos ya que la duración de estas dos fases de la actividad sería excesiva, con el riesgo consiguiente de pérdida de atención de los alumnos.

A la puesta en común de las dos fases anteriores le seguirá una discusión colectiva sobre las cuestiones planteadas en c) y d). La denominación de impersonal que se atribuye a las formas genéricas de aludir al receptor no hay que confundirla con las llamadas construcciones impersonales, con las que evidentemente mantienen relación, pero que no son objeto de atención específica en este momento dada su complejidad (revísese lo dicho a propósito del texto 9 sobre los problemas entre construcciones impersonales y de pasiva refleja). En d) la conclusión debe reforzar la identificación de los textos de instrucciones que se plantea en la actividad 3.3 del módulo "Trabajo con textos".

- Sobre los procedimientos de sustitución

Uno de los aspectos gramaticales que ha de ser objeto permanente de atención es el uso de procedimientos para mantener el referente en el texto. Uno de los requisitos para que un texto sea coherente es esta permanencia del referente, que se asegura mediante diferentes recursos[8]. En esta unidad se abordan fundamentalmente la repetición mediante sustitución léxica sinonímica y la pronominalización o sustitución mediante proformas.

G.7. La actividad pretende poner de relieve uno de los problemas centrales en los textos de los alumnos: la pérdida de la referencia que impide que el texto sea entendido por alguien que no haya compartido la situación en que se han producido los hechos o las informaciones a que se alude. Los textos corresponden a diarios de clase de alumnos de 12-13 años y reflejan la "información completa" sobre lo realizado en una sesión de Lengua (castellano).

---

[8] Para el concepto de cohesión del texto y procedimientos de sustitución, vid. Bernárdez (1982:§4.2); Combettes (1975); Charolles (1978), Halliday y Hassan (1976); López (1988); Rigau (1981) y Van Dijk (1978a y 1978b).

En la fase a) se propone la lectura (en voz alta y para toda la clase) de los textos. A continuación se comentará qué información se aporta y qué información falta para que un receptor, distante en el tiempo y/o en el espacio del momento de la emisión, pueda entender aquello que se pretende comunicar. Es importante observar qué elementos carecen de referente preciso:

- en el primer caso, ¿a qué aluden las formas pronominales "lo hemos hecho en equipo", "nos lo ha explicado", "lo hemos hecho", "lo hemos corregido"? ¿A quién se refiere la forma verbal "nos lo ha explicado"? ¿La forma pronominal nos corresponde a toda la clase o sólo a un equipo? ¿Cómo se puede saber si la clase a que alude el emisor es de Física, de Matemáticas o de Lengua? Conocer que el texto corresponde a un diario de clase sólo nos sirve para presuponer, no para saber, que la primera persona del plural probablemente se refiera a los alumnos, que las formas neutras (lo) se pueden referir a algún ejercicio y que la referencia de la forma verbal ha explicado puede aludir al profesor o a la profesora.
- en el segundo caso se puede deducir que la clase es de Lengua porque el emisor habla de "el ejercicio de textos orales" pero ¿qué ejercicio es ése?, ¿cómo identificarlo si durante el curso se ha hecho más de uno de este tipo? ¿A qué se alude con el artículo el? Más grave es la pérdida de referencia en "un cuento para que el padre lo entreteniera". No sabemos ni quién es el padre ni la referencia de lo, por lo que el texto se hace prácticamente ininteligible.
- en el texto c de nuevo se hace imposible adivinar a qué materia corresponde la sesión de la que se informa. Se repiten los problemas de falta de referente preciso en expresiones nominales con artículo ("la Ficha 1") y en formas verbales como explicó. Aparecen, además, problemas nuevos: ¿a qué se alude con "unas cuantas cosas"?, ¿cuál es el referente de esto en "pero esto a mí me pareció muy divertido y muy fácil? Si nos atenemos al texto, "lo divertido y lo fácil" ha de referirse al hecho de que alguien pusiera otro ejercicio "cuando estábamos a punto de irnos a casa", lo que no parece muy coherente. Hay que señalar, por último, la ruptura de la coherencia temporal en la segunda línea del texto "lo primero que hicimos era corregir..".
- el último texto (d) es una amalgama de pseudo-oraciones sin ningún procedimiento de cohesión entre ellas y con enormes "saltos" en la línea discursiva. Obsérvese como ejemplo:

"Después lo hemos corregido yo lo tenía bien lo que pasa que el otro personaje era un jarrón."

Es importante que se observe en esta primera fase que no es la ortografía la que impide la comprensión. La ortografía nos transmite una "imagen" de la formación cultural del emisor y por ello tiene una gran importancia para el desenvolvimiento en la sociedad y, en especial, en el ámbito profesional. Sin embargo, salvo en casos extremos, no suelen ser los problemas ortográficos los que impiden la comprensión del texto.

En b) se plantea la posibilidad de reescritura de los textos. Se puede invertir el orden de las preguntas planteadas de forma que se rescriba cada texto subsanando los errores de grafías, acentos y puntuación. Hecho esto, la relectura en voz alta permitirá comprobar que no ha aumentado apenas su inteligibilidad. La falta de información es "irreparable".

A propósito de la corrección ortográfica, es interesante que los alumnos observen las "fluctuaciones" de criterio en los dos primeros textos en lo que respecta a los verbos haber y hacer (éste sólo en el primer caso). Se trata de que se entienda que las normas, que en estos casos seguramente los alumnos conocerán de forma mecánica, hay que aplicarlas con regularidad y reflexivamente. Véase a este respecto la actividad G.15 de esta misma unidad.

G.8. Tras la observación de problemas planteada en la actividad anterior se propone ahora el análisis de algunos procedimientos de sustitución, fundamentalmente la sustitución léxica y la pronominal inicialmente en tres fragmentos breves de textos del módulo central (fase a) y luego en un texto completo del que se han destacado preferentemente elementos pronominales de diverso tipo (fase b). Conviene revisar los ejemplos que se muestran en el encabezamiento de la actividad para comprobar que son entendidos por los alumnos y, a continuación distribuir las dos fases propuestas entre trabajo individual o en grupos, según el criterio del profesor.

En el primer fragmento de la fase a), el sintagma una revolución aparece sustituido por una expresión pronominal en el caso de la primera (revolución) y por una expresión nominal en el caso de el cambio. Es probable que los alumnos no detecten el primer caso como sustitución pronominal (quizá lo entiendan como una elipsis de la palabra revolución) ya que la diferencia entre el funcionamiento como determinante o como pronombre sustituto de los cuantificadores numerales no ha sido abordado hasta ahora. En definitiva, interesa principalmente que establezcan la relación entre las dos expresiones: (una revolución - la primera) sin entrar en precisiones complejas para su edad. En el segundo caso la sustitución léxica es fácil de percibir. Si los alumnos plantean la cuestión o si el profesor cree conveniente suscitarla, se puede aclarar que este tipo de sustituciones exige que entre los términos implicados haya una cierta sinonimia, lo que no supone que siempre

uno pueda sustituir al otro. Se trata en muchos casos de una sinonimia que precisa del contexto para ser eficaz (en realidad, toda sinonimia precisa del contexto -los sinónimos "totales" no existen- pero esta dependencia admite grados).

En el segundo fragmento la oración señalada presenta dos casos claros de sustitución pronominal: "no hay que creerlo" y "Eso puede...". Se puede indicar a los alumnos cómo cuando la sustitución remite a toda una oración, a un fragmento o a un texto completo utilizamos las llamadas formas neutras de los pronombres tanto personales como demostrativos.

En el tercer caso, el sintagma nominal La Gomera tiene una sustitución léxica clara, la más antigua de las islas Canarias -perífrasis identificadora equivalente al nombre propio de la isla-, y dos casos de sustitución mediante alusión a las partes del referente: "su gastada geografía" (la gastada geografía de La Gomera) y "su contorno" (el contorno de La Gomera). Pese a que los posesivos funcionan aquí como determinantes, estos casos se consideran incluidos en la llamada sustitución pronominal (por oposición a la léxica).

En la fase b) de la actividad se plantea el análisis inverso, es decir, dada una serie de pronombres -excepto en 2- se trata de buscar el referente en un texto completo ("Exámenes" de J.Vidal). El procedimiento permitirá comprobar de nuevo cómo los pronombres neutros se refieren a más de una palabra mientras que los que tienen marca de género remiten normalmente a una única expresión nominal:

1. Los padres también lo creen -> Los padres también creen que los muchachos se juegan su futuro.
3. ...y les[9] inducen a la violencia -> e inducen a los alumnos a la violencia.
4. Las hay muy sofisticadas -> Hay chuletas muy sofisticadas.
7. Sucede esto -> El padre Esteban armó un gran escándalo, la emprendió a capones, hicimos el examen de rodillas y suspendió a media clase.

En otros tres casos se muestran sustituciones con posesivos:

5. En mi colegio... -> En el colegio de Joaquín Vidal o En el colegio del autor del artículo.
6. ...se iba con su pupitre a cuestas -> ...se iba con el pupitre de cada uno (de los alumnos)...
8. ...con la responsabilidad de su suspenso -> ...con la responsabilidad del suspenso de él solito.

y una sustitución léxica

---

[9] Obsérvese el caso de leísmo de persona, masculino, único aceptado por la RAE.

Por último, el caso 2 muestra cómo mediante una sustitución nominal se puede aludir a prácticamente todo un fragmento. El sustantivo elegido (cuestión) tiene un significado lo suficientemente "general" como para que pueda ser aplicable en muy diversas situaciones. Estos elementos léxicos especializados en la sustitución son conocidos como proformas lexicales (Bernárdez, 1978:§4.2.1.2.1) y son una especie de "super-hiperónimos". En el caso que nos ocupa, cuestión es un hiperónimo que engloba todo lo mencionado en las líneas anteriores. En castellano existen otras proformas lexicales ampliamente utilizadas como cosa (sustituto universal para denominaciones de objetos), persona (para seres humanos) o hacer (para verbos de acción).

G.9. En la actividad se recapitula lo observado en este epígrafe a propósito de textos de alumnos (de diarios de clase). Se combina el diagnóstico (fase a) con la corrección mediante el uso del procedimiento adecuado (fase b).

En la fase a) de la actividad se propone que los alumnos detecten si los errores son de sustitución (textos a y b) o de "falta de sustitución", es decir, de repetición excesiva (textos c y d). En el primer caso las propuestas de corrección son prácticamente únicas ("los hemos oído", "Como no los acabamos en clase los/lo hicimos en casa"[10]) mientras que en el segundo, las propuestas de mejora pueden ser muy diversas siempre que se eviten las repeticiones (de "hora", "acabar" y "ficha" en el texto c y de "terminar" y "corregir" en el texto d, básicamente). Esta fase conviene que sea realizada en pequeño grupo.

En la fase b) -de desarrollo individual preferentemente- cada alumno volverá a escribir los textos incorporando las correcciones de ortografía y puntuación necesarias. Son especialmente interesantes para comentar y "regularizar" los casos de corregir, escrito con "j" en los textos a y d (obsérvese que en el texto c está bien escrito), del vulgarismo acabemos del texto b y del anacoluto "Los ejercicios que hicimos eran de unos cuadros quien es el protagonista" también del texto b.

---

[10]Obsérvese que si se sustituye por los el referente es "ejercicios", pero si se hace por lo, el referente sería "acabar los ejercicios" y por ello aparece el neutro que normalmente sustituye a más de una palabra.

- Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas

En el primer curso de este proyecto, a partir del concepto de persona y el de concordancia se introduce el concepto de oración, entendida como la relación entre un sujeto y un predicado, es decir basada en criterios estrictamente gramaticales: la concordancia de persona y número. Posteriormente (Unidad 2), el análisis de los rasgos semánticos de los participantes en el texto narrativo permite observar la estructura semántica de la oración y caracterizar papeles como agente, paciente, objeto, causa. Se ve entonces cómo sujeto gramatical y papel semántico no tienen por qué coincidir y de hecho no lo hacen en numerosas ocasiones. En la Unidad 5, a propósito de la secuencia descriptiva dentro del relato se observa un nuevo tipo de oración simple, la oración de verbo copulativo. Por último, en la Unidad 6 se aborda un primer tipo de oración compuesta (subordinadas completivas) como forma de expresar el discurso relatado. Se establece así una primera aproximación a la diferencia entre oración simple y oración compuesta.

Este planteamiento nos permite introducir en este segundo curso una sistematización de los tipos de oración simple según la forma del predicado (de verbo predicativo o de verbo copulativo) para después incidir en la estructura de las oraciones de verbo copulativo (en el subepígrafe "Sobre las oraciones copulativas"). Este tipo de oraciones es la base textual del texto expositivo que podemos considerar, en términos generales, como la expansión de "X es...", tanto en las definiciones cortas (de "diccionario") como en textos más amplios.

G.10. La primera fase de esta actividad sirve para recordar los aspectos básicos sobre la estructura sintáctica de la oración trabajados en el primer curso. En b) a partir de dos esquemas básicos ("A hace B" y "A es B") que, obviamente son generalizaciones, se introduce una división entre las oraciones simples predicativas (2, 5 y 7 procedentes de titulares de prensa) y las copulativas (casos 1, 3, 4 y 6, todos ellos correspondientes a textos del módulo central). En c), se muestra una serie de frases que son enunciados sin verbo -siempre con elipsis del verbo ser, fácilmente sobreentendible[11]- para que se advierta otro esquema posible de oraciones copulativas fijado por el uso (máximas, refranes o afirmaciones de carácter intemporal con el llamado presente gnómico -1 y 3-). En estos casos, la coma separa el sujeto del predicado y sirve para avisar de la elipsis del verbo. Es importante observar que la coma entre sujeto y predicado sólo ha de aparecer con esta

---

[11]Vid. Alcina y Blecua (1975:§10.3).

función. Son rechazables usos del tipo: "La casa, tenía cinco ventanas" en los que la coma no tiene ninguna justificación.

En la fase d) se propone una discusión sobre la diferencia entre los tipos de verbos de cada uno de los tipos de oraciones simples observados. En las oraciones predicativas, grosso modo, el verbo es fundamental para comprender el sentido mientras que en las copulativas el verbo carece de contenido léxico propiamente dicho y solamente sirve como cópula, es decir como enlace entre el sujeto y el predicado. Como en casos anteriores, las preguntas de este estilo pretenden fomentar la reflexión sobre el código (reflexión metalingüística) aunque no se llegue a una gran precisión en la formulación de hipótesis. Es preferible, por tanto, que se planteen como discusión de gran grupo.

G.11. Se inicia aquí el análisis de la estructura específica de las oraciones de verbo copulativo, tomando como base los siguientes ejemplos:

a. "Esto es vida" (sujeto gramatical "esto", atributo "vida").
b. "Éste es el vehículo a toda prueba más atractivo del mundo" (sujeto gramatical "éste", atributo "el vehículo a toda prueba más atractivo del mundo").
c. "Somos compatibles" (sujeto gramatical elidido, atributo "compatibles").

Es importante distinguir el atributo del complemento predicativo, términos sobre las que hay diversas interpretaciones[12]. Entendemos aquí como atributo el elemento (sustantivo, adjetivo, proposición...) que se predica de un nombre a través de un verbo copulativo y que forma parte de un predicado nominal (del cual es núcleo, ya que el verbo ser no es un verbo pleno semánticamente). Reservamos el término complemento predicativo para aquel elemento capaz de complementar a la vez a un nombre y a un verbo siempre que éste sea un verbo pleno semánticamente (no necesita del predicativo para seguir significando lo mismo) y sintácticamente (función de núcleo del predicado). Así, encontramos complementos predicativos en oraciones del tipo: "El niño se puso nervioso durante la actuación" o " Eligieron delegada a María", mientras que en "El niño era nervioso" o "María es delegada", los dos adjetivos desempeñan función de atributo.

La fase b) plantea la distinción de los dos tipos básicos de oraciones de verbo copulativo: las de identificación o ecuativas ("qué o quién es A" con el esquema A=B -> B=A) y las

---

[12]Vid.Gómez Torrego (1985: 86-90) y Alcina y Blecua (1975: §7.3.1).

de caracterización ("cómo es A"). En el primer caso nos encontramos con oraciones "reversibles" (del tipo "Marta es mi prima" -> "Mi prima es Marta") en las que el orden de palabras determina qué elemento funciona como sujeto gramatical y cuál como atributo. En el segundo caso, siempre se puede sustituir el atributo por la proforma adverbial así ("Marta es perspicaz" -> "Marta es así").

Interesa únicamente que el alumno sea consciente de que todas las oraciones con ser no son iguales: unas proporcionan información acerca de cómo es X y otras acerca de quién o qué es X". En el caso de los textos que se proponen se puede observar que la información que esperamos al leer el eslógan de G.11.b. no es la misma que la deducible de un eslógan como el de G.11.c. ("Somos compatibles"): en el primer caso sólo interesa identificar la marca comercial; en el segundo, se han de aducir las características que permiten la afirmación del eslógan. Se puede establecer también un cierto paralelismo entre estos dos tipos de oraciones y los nombres comunes y propios. En el primer caso se trata de nombres de clase (caracterizadores de un tipo de objetos) mientras que en el segundo se trata de nombres individuales cuya función es identificar sin posibilidad de confusión a un elemento entre todos los de su clase (vid. G.14).

G.12.-G.13. En ambos casos se trata de actividades de aplicación de las observaciones anteriores. G.12 incide sobre la distinción identificación/caracterización a partir de un texto publicitario cuyo eslógan, "Así es el....", es ya caracterizador (el adverbio así compendia todas las cualidades indicadas debajo de cada imagen). Los alumnos habrán de detectar que hay dos casos diferentes del resto: "Te escucha" y "entiende de finanzas". En ellos, la mayor información del predicado reside en el verbo y no en un elemento de carácter nominal (atributo) como en los otros casos. Estas oraciones son, pues, de verbo predicativo y no copulativas como las demás. En c) los ejemplos propuestos pretenden servir de base a la discusión (en grupo) sobre formas de distinguir entre caracterización e identificación. En este último caso, el atributo viene marcado por un elemento que determina (en el ejemplo, el artículo definido; también puede ser un determinante demostrativo o posesivo, pero no los llamados indefinidos salvo que vayan complementados por determinaciones de relativo como se muestra en la actividad siguiente). La pregunta es, de nuevo, una invitación a la reflexión metalingüística, es decir, sobre el código.

En G.13 se aplica el esquema de las oraciones copulativas de carácter identificador a un tipo de texto de carácter informativo, la definición corta, en este caso con un sentido lúdico. Se propone así una reformulación de las definiciones

del texto, por ejemplo: "Zambomba es el/un instrumento que utilizan los ejércitos en Navidad como gesto de buena voluntad".

En la fase b), antes de realizar la página de Diccionarioloco que se propone conviene observar el procedimiento seguido en el texto: apoyarse en la forma de un fragmento de la palabra para distorsionar el sentido original el término. Se pueden realizar definiciones de este estilo también con los términos técnicos de la unidad que se incluyen en la sección Diccionario del módulo "Trabajo con textos".

- Sobre la palabra

La reflexión sobre los elementos del código no puede estar disociada en esta etapa de la reflexión ortográfica. Así, en el primer caso (G.14), en conexión sobre las diferencias entre nombres comunes y propios se plantea el uso de las mayúsculas y en el segundo (G.15) se incide directamente en las dificultades ortográficas del verbo ser (formas simples y compuestas) en relación con tiempos verbales ya estudiados en el curso anterior y que conviene recordar aquí.

G.14. Conviene establecer una reflexión en este momento sobre nociones tan aparentemente adquiridas como las de nombre común y nombre propio y las diferencias ortográficas entre ambas (fases a y b). Ello nos permitirá (c) tener criterio para determinar cuáles de los sustantivos de las páginas 9 y 10 del módulo "Trabajo con textos" son nombres propios (que identifican al emisor, por ejemplo) y cuáles se escriben con mayúscula simplemente a efectos de diseño gráfico o para destacar una información (caso de Medio Ambiente y de Mosto, Zumo de uva o Naturaleza Viva, en los textos a y b de la actividad). Es aconsejable que se distinga este uso, propio de la publicidad sobre todo, del que se utiliza normalmente en los textos y al que los alumnos conviene que se habitúen.

G.15. La actividad pretende que los alumnos racionalicen aquellos aspectos de la ortografía que no son puramente producto de la convención sino que aparecen asociados a cuestiones gramaticales. Se insistirá especialmente en a) en identificar las formas compuestas de los verbos propuestos para fijar la ortografía de los mismos. En b) conviene remarcar la ausencia

de acento de los monosílabos salvo que tengan función diacrítica; la forma "fué" es incorrecta, por tanto. Tanto c) como d) unen la ortografía con la reflexión puramente léxica en el primer caso y gramatical en el segundo.

- Recapitulación

En este apartado se combinan actividades de dos tipos: de conceptualización y procedimentales. En las primeras, dada la edad de los alumnos, se pretende una reflexión básica tanto sobre los elementos del código como sobre su funcionamiento en la oración. En las del segundo tipo (d), se pretende fundamentalmente que el alumno se apropie de una serie de procedimientos necesarios para la mejora de su capacidad de expresión (tanto oral como escrita). La evaluación de ambos tipos habrá de hacerse con criterios distintos, por tanto.

Referencias de los textos utilizados

G.5. Fragmentos de diarios de clase, curso escolar 1989-1990.
G.7. Fragmentos de diarios de clase, curso escolar 1989-1990.
G.8. VIDAL,J.(1989), "Exámenes" en El País, 5-IX-1989.
G.9. Fragmentos de diarios de clase, curso escolar 1989-1990.
G.11. Publicidad de Helix (a), Joma (b) e Investrónica (c).
G.12. Publicidad de Seguros Génesis.
G.13. URBERUAGA, E.(1988), "Diccionarioloco" en El País Semanal 361, 30-X-1988.
G.14. Fragmentos de publicidad de Greenpeace (a) y Alimentos de España (b).

Por último, el texto de la actividad d) de la recapitulación corresponde a un fragmento de diario de clase (curso escolar 1989-1990).

UNIDAD 2

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre la diferencia entre oración simple y oración compuesta

2.-Sobre la coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa

3.-Recapitulación

de acento de los monosílabos salvo que tengan función diacrítica; la forma "fué" es incorrecta, por tanto. Tanto c) como d) unen la ortografía con la reflexión puramente léxica en el primer caso y gramatical en el segundo.

- Recapitulación

En este apartado se combinan actividades de dos tipos: de conceptualización y procedimentales. En las primeras, dada la edad de los alumnos, se pretende una reflexión básica tanto sobre los elementos del código como sobre su funcionamiento en la oración. En las del segundo tipo (d), se pretende fundamentalmente que el alumno se apropie de una serie de procedimientos necesarios para la mejora de su capacidad de expresión (tanto oral como escrita). La evaluación de ambos tipos habrá de hacerse con criterios distintos, por tanto.

Referencias de los textos utilizados

G.5. Fragmentos de diarios de clase, curso escolar 1989-1990.
G.7. Fragmentos de diarios de clase, curso escolar 1989-1990.
G.8. VIDAL,J.(1989), "Exámenes" en El País, 5-IX-1989.
G.9. Fragmentos de diarios de clase, curso escolar 1989-1990.
G.11. Publicidad de Helix (a), Joma (b) e Investrónica (c).
G.12. Publicidad de Seguros Génesis.
G.13. URBERUAGA, E.(1988), "Diccionarioloco" en El País Semanal 361, 30-X-1988.
G.14. Fragmentos de publicidad de Greenpeace (a) y Alimentos de España (b).

Por último, el texto de la actividad d) de la recapitulación corresponde a un fragmento de diario de clase (curso escolar 1989-1990).

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

Las actividades de la Unidad 2 del módulo de trabajo con textos relacionadas con la comprensión del texto expositivo dan ocasión para abordar la oración compuesta, ya que la complejidad sintáctica es uno de los factores que pueden dificultar la comprensión del texto. Para ello parece aconsejable un trabajo previo sobre la idea de oración compuesta, en relación con la de oración simple, así como abordar algunos procedimientos de composición de oraciones. A este trabajo se dedican los dos primero epígrafes del material de actividades gramaticales del alumno (actividades G.1 - G.4).

En relación con el trabajo propuesto en el módulo central sobre conectores u organizadores textuales de tipo coordinativo no temporal, se proponen actividades gramaticales que abordan las relaciones de coordinación en el plano oracional (actividades G.5 - G.15).

Se pueden encontrar referencias sobre los aspectos abordados en esta unidad en la mayoría de las obras citadas en la bibliografía sobre gramática del documento "Presentación general del curso". Más específicamente, sobre la coordinación como procedimiento de cohesión del texto puede consultarse Bernárdez (1982: 142-151) y Van Dijk (1978: §2.2 y §6.3-6.4). Un buen compendio de los problemas sobre delimitación de oración simple y compuesta y sobre la coordinación desde los planteamientos de la gramática oracional puede encontrarse en Alcina y Blecua (1975:§9) y en Sagüés (1983). Por último, el reciente estudio de Cuenca (1988)[13].

---

[13] Vid. "Bibliografía específica" de la Unidad 2 (Módulo de Trabajo con textos").

2. ORIENTACIONES DIDáCTICAS

- Sobre la diferencia entre oración simple y oración compuesta

G.1. La actividad pretende relacionar las nociones de párrafo y oración con los signos de puntuación, en particular con el punto y aparte y el punto y seguido, respectivamente. Para ello se propone el trabajo con un texto en lengua desconocida, lo cual obliga a utilizar exclusivamente el criterio de la puntuación para el reconocimiento de oraciones.

G. 2. Una vez establecido el criterio de la puntuación para el reconocimiento de oraciones se introducen las nociones de oración simple y oración compuesta en relación con la presencia de uno o más verbos en forma personal en la oración.

En a) se utilizará como criterio para delimitar oraciones la separación por puntos (punto y aparte y punto y seguido), tal como se ha visto en la actividad anterior. para la delimitación de oraciones que se propone en d) habrá que seguir también este criterio.

En b), convendrá recordar la idea de verbo en forma personal, sobre la que se trabajó el curso pasado a propósito de las marcas de persona gramatical, y que probablemente habrá sido objeto de atención en la unidad anterior. También es conveniente acudir a las nociones de forma compuesta y perífrasis.

A la hora de clasificar las oraciones que aparezcan en los textos sobre los que se ha de realizar la fase d) de la actividad, en casos como:

- debemos comer tantos gramos de proteínas como kilos pesemos (texto 31);
- Se escogió este metal porque el peso del "Lunar Roving Vehicle" tenía que ser lo más reducido posible. Además, el material elegido debía soportar bruscos cambios de temperatura... (texto 33).

habrá que acudir a la noción de perífrasis, introducida el curso anterior, para establecer la presencia de un solo verbo.

El criterio que se propone para la clasificación de oraciones en simples y compuestas en c) es un criterio muy sencillo, que deja sin explicar casos de oración compuesta, como por ejemplo, aquéllos en que se omite el verbo auxiliar, en formas compuestas o perífrasis ("la ciudad fue saqueada e incendiada por los persas"), o aquellos en los que aparece una forma no personal como núcleo del predicado ("nos avisaron pa-

ra ir al cine). Esto puede nacer que en algunos casos, la distinción entre oraciones simples y compuestas en los fragmentos que se propone a los alumnos en el apartado d) de esta actividad presente problemas. Una forma de solventar éstos sería afinar el criterio de distinción, introduciendo otras consideraciones. Creemos que es conveniente hacer esto si los alumnos perciben la insuficiencia del criterio propuesto, En caso contrario, se puede pasar por alto y afianzar el criterio de la forma personal, dejando para más adelante la introducción de criterios más completos.

Comentamos a continuación los casos que pueden plantear problemas de clasificación en los fragmentos propuestos en d):

En el texto 27, la última oración ofrece un ejemplo de coordinación en el que el auxiliar que lleva la marca de forma personal está elidido:

la ciudad fue saqueada e [y fue] incendiada por los persas.

Si se considera que el verbo auxiliar (fue) está elidido, la oración se clasificará como compuesta. Si se considera que se trata de dos participios coordinados que no dan lugar a expansiones del predicado distintas -al contrario de lo que ocurriría, por ejemplo, en la ciudad fue saqueada en varias ocasiones y fue incendiada por los persas en el siglo VI, donde se trata claramente de una coordinación de oraciones- la oración puede considerarse simple.

Otros casos que pueden plantear problemas de clasificación a los alumnos son los del tipo:

.Haga todo lo que pueda para llevar adelante sus planes y procure que las nuevas tareas avancen.(texto 28).

En este caso concreto, encontramos más de un verbo en forma personal, por lo que la oración se clasificará como compuesta sin problemas. Otra cuestión es detectar la composición oracional que se da en Haga todo lo que pueda para llevar adelante sus planes (texto 28), Pero necesita importar el 85% de su consumo de energía primaria (texto 34), Si pudiéramos seguir la pista del dinero(...), dejando ahora de lado... (texto 35), donde sólo hay un verbo en forma personal (lo cual puede hacer pensar a los alumnos que se trata de oraciones simples), pero aparece una forma no personal (infinitivo o gerundio) como núcleo de predicado oracional. Esta misma cuestión, que en los casos anteriores no afecta a la realización de la actividad, se plantea en las oraciones siguientes, donde sí tiene repercusiones para la clasificación propuesta:

. Es un buen momento para planear un día de fiesta muy especial.

Pero todas ellas tienen en común la capacidad de fabricar su propio alimento.

En estos casos es donde el profesor tendrá que decidir, si conviene introducir la consideración de que también hay oración compuesta en el caso de que aparezca un infinitivo como núcleo del predicado, es decir, con complementación propia, o si, por el contrario, conviene en este momento insistir en el criterio de clasificación por la forma personal del verbo, pasando por alto estos problemas.

Se trata, en definitiva, de trabajar sobre la noción de forma personal como criterio para distinguir oraciones simples y compuestas, sin entrar en análisis más completos y sin dar como único dicho criterio.

G.3. En esta actividad se trata de ver cómo, en ocasiones, encontramos secuencias de palabras que tienen valor oracional, es decir, que constituyen unidades lingüísticas de entonación y sentido sintácticamente independientes. Se trata de poner de manifiesto estas equivalencias a partir del texto propuesto, en una actividad de pequeña producción controlada.

G.4. Esta actividad, que, para realzar su sentido, aparece en el material del alumno como un epígrafe aislado, persigue una aproximación a dos mecanismos de composición de oraciones, la yuxtaposición y la coordinación, dejando de lado por el momento la composición subordinada.

En a) se trata de observar ambos procedimientos, que en el texto e aparecen combinados. En f encontramos un caso de subordinación relativa, sobre el que de momento bastará con observar cómo la subordinada se integra en el sintagma nominal una ola de calor como complemento de sentido próximo al de un adjetivo; para insistir en esta idea, se puede proponer la sustitución de la oración de relativo por otros complementos. En el texto g el fragmento que interesa es el titular (¿Estudias o trabajas?).

En c) conviene insistir en que se utilicen los procedimientos observados, para evitar que aparezcan casos de subordinación, ya que ésta no interesa en la actividad.

- Sobre la coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa

Agrupamos a continuación las orientaciones correspondientes a cuatro epígrafes que aparecen claramente delimitados en el material del alumno con el fin de facilitar la consulta de actividades. Estos epígrafes son:

- Sobre las oraciones coordinadas copulativas (actividades G.5-G.8).
- Sobre las oraciones coordinadas disyuntivas (actividad G.9).
- Sobre las oraciones coordinadas adversativas (actividades G.10-G.13).
- Sobre las condiciones para la formación de oraciones coordinadas (G.14-G.15).

Tras haber establecido la noción de coordinación en la actividad anterior como uno de los procedimientos de composición de oraciones, se trata ahora de profundizar en algunos aspectos de dicha coordinación. Hay que tener siempre presente en el desarrollo de estas actividades que su objetivo principal es incidir en la producción de textos, y que por tanto, la necesaria conceptualización no tiene un fin en sí misma, sino que tiene un carácter procedimental, ya que está subordinada a la mejora de la expresión, en particular de la expresión escrita.

G.5. En esta actividad se trata de observar cuestiones relacionadas con la relación semántica entre las oraciones coordinadas copulativas.

En a) se trata de ver cómo afecta al sentido de la oración compuesta (cambiándolo o eliminándolo) el orden de los elementos coordinados, en casos como los que ejemplifican las oraciones 1, 3, 4, 5 de las propuestas.

En b) se propone la explicitación de las relaciones semánticas que se dan en los casos de coordinación copulativa propuestos. Para ello se propone el cambio de orden de las oraciones coordinadas, de manera que se haga necesario explicitar la relación mediante otros recursos. Como cierre de la actividad se puede establecer una pequeña clasificación de los tipos de relación lógica que han aparecido en las oraciones coordinadas en las que ha sido necesario explicitar dicha relación; éstas oraciones son: 1 (relación causal), 2 (relación concesiva o causal), 3, 4 y 5 (relación causal), 6 (relación condicional) y 7 (relación causal).

A propósito del último apartado, interesa hacer notar en el trabajo en clase las alteraciones que provoca en la redacción de las oraciones coordinadas el cambio de orden de sus

elementos. Así, por ejemplo, en la oración 6, el imperativo se transforma en indicativo (Te diré a qué generación perteneces si me dices cómo juras).

G.6. La actividad persigue el reconocimiento de la idea de coordinación entre otras unidades inferiores a la oración, así como el establecimiento de la idea de conjunción como palabra que une unidades similares, del mismo rango sintáctico.

G.7. Esta actividad recoge los aspectos tratados a propósito de las oraciones copulativas: reconocimiento (a), relaciones de sentido entre las oraciones unidas por coordinación (b) y reconocimiento de la diversidad de unidades lingüísticas que se unen mediante conjunciones copulativas.

G.8. Por último, se propone una actividad de corrección de textos sobre el exceso de coordinación copulativa que aparece frecuentemente en los escritos de los alumnos. Es preferible que esta actividad se realice por grupos, ya que así se facilitará la búsqueda de redacciones alternativas.

G.9. El apartado a) pretende que se reconozcan distintos tipos de unidades lingüísticas que pueden ir unidos por conjunciones disyuntivas.

En b) se trata de identificar casos en que la conjunción "o" tiene valor identificativo, es decir, establece la equivalencia entre dos elementos, como ocurre en las oraciones 6 (sacerdote musulmán = imán), 7 ("Las Lanzas" = "La rendición de Breda"), y 8 ("Paleografía" = "arte de leer los documentos antiguos").

En el apartado c) se trabaja sobre otro de los valores que puede presentar la conjunción disyuntiva, el valor distributivo, propio de la descripción de acciones o situaciones, que consiste en presentar distintas acciones que constituyen una situación determinada. En la actividad propuesta se trata de que los alumnos, en torno a las situaciones o temas propuestos, elaboren pequeños fragmentos enlazados por la conjunción disyuntiva.

Aunque no se propone como actividad en el material del alumno, conviene aplicar las nociones y los aspectos sintácticos sobre los que se haya trabajado a los textos producidos por los propios alumnos.

G.10-G.11. La primera actividad trabaja sobre la noción de oposición de ideas a propósito de la coordinación adversativa. En la actividad siguiente (G.11) se propone la rescritura de los textos que se ofrecen introduciendo oraciones de tipo adversativo. Las producciones de los alumnos pueden utilizarse como material para corregir posibles errores (de sentido o de construcción sintáctica).

G.12. La actividad se plantea como un trabajo de ortografía vinculado a la sintaxis; en este caso, a la coordinación adversativa.

G.13. Se trata en este caso de poner de relieve algunos prejuicios mediante la detección de las ideas que se oponen en las oraciones coordinadas adversativas propuestas. Conviene, como paso previo a la realización de la actividad propuesta, señalar las predicaciones que se hacen en cada caso (por ejemplo: es inglés/es muy simpático) para extraer a modo de conclusión la formulación del prejuicio (en el ejemplo anterior, los ingleses no son simpáticos). Como final de la actividad, se puede proponer un debate sobre el contenido de dichos prejuicios y si son compartidos o no por los alumnos.

G.14. De las dos actividades que se proponen sobre la buena formación (o sobre la coherencia en sentido general) de las oraciones coordinadas, ésta propone una serie de ejemplos para que los alumnos detecten en ellos las incoherencias e intenten explicar en qué consisten (a). Se trata a continuación, en b), de que los alumnos imaginen situaciones en que los enunciados propuestos no resultasen incoherentes (así, por ejemplo, el primero de ellos no lo sería si se tratara de una afirmación sobre unos animales desconocidos que se acabasen de descubrir en otro planeta). Si se considera pertinente, se puede intentar un trabajo de sistematización como el que se propone en c), aunque es necesario advertir que puede resultar demasiado complicado.

G.15. La actividad propuesta en a) puede resultar interesante como recuerdo o presentación de una serie de refranes, algunos -o muchos- de los cuales pueden resultar desconocidos para los alumnos. Una vez localizados dichos refranes, se seleccionarán aquéllos que tengan forma de oración coordinada copulativa.

En b) se trata también de localizar oraciones coordinadas copulativas, pero ahora en la letra de la canción propuesta y ver qué repercusiones tendría para el sentido de cada oración el cambio de orden de los elementos coordinados.

El apartado c) reviste cierta dificultad. Se podría plantear como juego que consiste en afirmar que algunos refranes son falsos. Para ello, y a grandes rasgos, el procedimiento general sería:

- establecimiento del sentido del refrán: "el refrán dice que" (refrán en estilo indirecto; este paso ea estilo indirecto supone la "traducción" del sentido del refrán).
- alusión a una experiencia personal, en la que se haya actuado de acuerdo con lo que aconseja el refrán.
- resultado de la experiencia, opuesto al establecido en el refrán.

Así, en el ejemplo propuesto, este esquema daría:

1. El refrán dice que no hay que escuchar a los necios.
2. Yo no escuché a los necios.
3. Tenían razón.

Después de esta tarea previa, se puede pasar a la redacción de una oración del tipo de las que se sugieren como ejemplo en el material del alumno.

- Recapitulación

Se pretende con las actividades aquí propuestas facilitar la sistematización en torno a los aspectos gramaticales abordados a lo largo de las actividades sobre gramática. No se trata, pues de una muestra de actividad de evaluación, sino de un guión para extraer conclusiones sobre el trabajo llevado a cabo. En el apartado c) gran parte del interés de la actividad propuesta consiste en promover la participación de los alumnos en un debate de carácter "formal".

- Referencias de los textos utilizados

G.2. "La revolución de los titulares", en M.MERLINO (1981), Cómo jugar y divertirse con periódicos, Madrid, Altalena.
G.3. Publicidad de la agencia de seguros MNA.

G.4.a. "Cayó la nieve, calló la crítica, cayó la bomba" en ABC, 15-II-1990.
b. "Fallece un montañero y otro resulta herido en un accidente en el monte Gurutzieta en Abadiano" en El Correo Español, 27-V-1990.
c. "La policía filipina dispara en el entierro de un líder comunista y mata a dos personas" en El País, 29-VI-1990.
d. "Irán pide ayuda internacional, pero no quiere voluntarios de otros países" en El País, 23-VI-1990.
e. Publicidad de MPF Informática.
f. "Una ola de calor que alcanza los 50 grados azota el suroeste de EEUU y causa 11 muertes" en El País, 29-VI-1990.
g. "¿Estudias o trabajas?" en El País, 29-V-1990.
G.5.b.6. Chiste de Forges en El Mundo 7-IX-1989.
b.7. Fragmento de publicidad de Investrónica.
b.8. Publicidad de INDO.
G.6. Publicidad de la cadena SER.
G.8. Texto de alumno.
G.9. "Tenía cinco hijos varones...", fragmento de noticia de prensa en El País, 27-V-1990.
G.11 a y b. Publicidad de Ultramar Express.
G.15. Texto oral nº 14 ("Malditos refranes", Gabinete Caligari).
Texto b) de "Recapitulación": texto de alumno.

* * * * * * * * * * *

* * * * * * * * * * *

Recapitulación

Se pretende con las actividades aquí propuestas facilitar la sistematización en torno a los aspectos gramaticales abordados a lo largo de las actividades sobre gramática. No se trata, pues de una muestra de actividad de evaluación, sino de un guión para extraer conclusiones sobre el trabajo llevado a cabo. En el apartado c) gran parte del interés de la actividad propuesta consiste en promover la participación de los alumnos en un debate de carácter "formal".

Referencias de los textos utilizados

G.2. "La revolución de los titulares", en M.MERLINO (1981), Cómo jugar y divertirse con periódicos, Madrid, Altalena.
G.3. Publicidad de la agencia de seguros MNA.

UNIDAD 3

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre informaciones que se dan por supuestas

2.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (I)

3.-Sobre las nominalizaciones

Referencias de los textos utilizados

UNIDAD 3

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre informaciones que se dan por supuestas

2.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (I)

3.-Sobre las nominalizaciones

Referencias de los textos utilizados

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

La Unidad 3 del módulo "Trabajo con textos" gira en torno a la propuesta de un pequeño trabajo de investigación. Las actividades requeridas para este trabajo se encaminan, por una parte, al aprendizaje de procedimientos para localizar, seleccionar y organizar la información, y, por otra, a la exposición oral y/o escrita de este trabajo.

Las actividades gramaticales que se proponen en relación con las de la Unidad del módulo "Trabajo con textos" se refieren a los siguientes aspectos:

- Reconocimiento de informaciones que aparecen en un texto como supuestamente conocidas por el receptor, así como el análisis y uso de palabras -especialmente verbos- cuyo significado comprende una información presupuesta.

- Análisis y uso de procedimientos para aclarar informaciones que el emisor supone que el receptor desconoce: coordinación disyuntiva y expresiones como *es decir, o sea*, etc.. En relación con esto último, uso de signos de puntuación como la coma, el paréntesis y la raya.

- Análisis y uso de procedimientos para asegurar la cohesión del texto: sustituciones sinonímicas, hiperonimia y demostrativos.

- Uso de la nominalización como recurso para la confección de esquemas y resúmenes.

Para la consulta bibliográfica sobre las cuestiones relacionadas con esta Unidad del módulo "Actividades gramaticales", remitimos a la bibliografía del apartado *Bibliografía específica* (Vid. índice de la Unidad 3 del módulo "Trabajo con textos". Libro del profesor.)

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- Sobre informaciones que se dan por supuestas

G.1. La actividad propone, en el apartado a), que se identifique en diversos enunciados la información que se supone conocida por el receptor y la información nueva. En el apartado b), la actividad consiste en la construcción de enunciados en los que parte de la información se ha de considerar conocida por el destinatario. A partir de este último ejercicio se plantean varias actividades de reflexión gramatical en torno al grupo nominal.

La pista para identificar la información conocida en a) es generalmente el grupos nominal con artículo determinado:

"Los fallos del telescopio 'Hubble'..."
"...el bando contra el consumo de bebidas en la calle"
"...la oferta de diálogo de Bush"
"...los cortes de la carretera N-340"
"...la deuda egipcia".

Se señala de este modo que se da por supuesto que el lector del periódico conoce una información, probablemente por haberla encontrado en el periódico en días anteriores.

En "El viceprimer ministro de la URSS niega que haya hambre en el país", "niega" presupone una afirmación ("hay hambre en la URSS") que alguien ha hecho y que probablemente el lector conoce por haberse publicado en días anteriores.

Hay otros verbos cuyo significado presupone una acción o estado anterior: "acepta" presupone "ofrecimiento"; "persisten" presupone que la acción ("cortes de carretera") se ha efectuado ya en un tiempo anterior; "perdona" presupone una ofensa, una deuda, un incumplimiento...

En "Un perro impidió que una niña de 20 meses se muriera de frío" no se presupone una información conocida por el lector, pero se dan dos tipos de informaciones:

- Una niña de 20 meses ha estado en peligro de morirse de frío. (Información presupuesta en "impedir")
- Un perro lo ha impedido.

Las oraciones resultantes en b) pueden ser las siguientes:

- La protesta de los inmigrantes norteafricanos en demanda de trabajo se extiende a Valencia. (También "La protesta realizada por los inmigrantes norteafricanos en demanda de trabajo se extiende a Valencia" o "La protesta que han realizado los inmigrantes norteafricanos en demanda de trabajo se extiende a Valencia")
- La fusión de la Caja de Cáceres y la de Plasencia ha sido anulada por decisión judicial.
- Las explicaciones del general Pinochet no satisfacen a al Gobierno chileno. (También: "Las explicaciones dadas por el general Pinochet no satisfacen al Gobierno chileno" o "Las explicaciones que ha dado el general Pinochet no satisfacen al Gobierno chileno".

- El automóvil arrollado por el tren en Catarroja no respetó las señales. (También "El automóvil que fue arrollado por el tren en Catarroja no respetó las señales").
- La cocina donde se originó la explosión de Barcelona fue precintada en 1989.

Puede ser interesante mostrar que "respetó" y "fue precintada" pueden ser sustituidos por pretéritos pluscuamperfectos si se quiere marcar más claramente que se trata de hechos anteriores a "ser arrollado por el tren" y "originarse una explosión" respectivamente: "El automóvil arrollado por el tren en Catarroja no había respetado las señales".

En c), se trata de observar los grupos nominales con función sujeto de las oraciones resultantes en la actividad anterior. Conviene observar las opciones dentro de una misma oración, tal como se muestra arriba.

La actividad que se propone en d) es del mismo tipo que las de b), pero ahora se exige incorporar al grupo nominal, como parte de la información conocida, elementos de tres oraciones anteriores:

La dama [del balcón de la torre de la plaza] tiene una blanca flor.

G.2. Se propone en esta actividad el reconocimiento de palabras cuyo significado presupone alguna información que no se da explícitamente en el titular. Se observa también que esta información presupuesta resulta de la formación de verbos por medio de prefijos.

En a), los significados que se presuponen en cada contexto son:

- "recuperación": el oso pardo está desapareciendo;
- "regeneración": la playa de San Juan está en mal estado;
- "Se entrega": el estafador está siendo buscado por la policía;
- "retirada": el Ejército guatemalteco está ocupando un territorio;
- "nuevo": ya ha enviado otro(s);
- "insiste": la declaración ya se ha hecho con anterioridad;
- "otros": hay otros ertzainas detenidos;
- "volverá a vivir": había vivido en Colombia, pero en estos momentos no vive allí.
- "no consigue" lo ha intentado.

Todos los verbos propuestos en b) tienen un significado presupuesto: "interrumpir", una acción en marcha; "incumplir", la existencia de una promesa, un contrato o un compromiso, o bien, de una orden o disposición; "lograr", un deseo o intención; "terminar", un proceso que está en marcha; "desconvocar", una convocatoria; "reelegir", la elección anterior de la misma persona que ahora se elige.

En esta actividad han aparecido verbos cuyo significado presupuesto depende del prefijo: "des-convocar" y "re-elegir". A partir de esta observación los alumnos buscarán verbos con estos prefijos y que contengan presuposiciones:

- reaparecer, recaer, recuperar, recomponer, reproducir, etc.
- desarreglar, desarropar, desatascar, descalzar, descentrar, descoser, desembarcar, etc.

Hay que tener en cuenta que no todos los verbos con el prefijo *des-* contienen este significado. Por ejemplo, en *desobedecer, desacertar, desatender, desconfiar, desconocer*, etc. el prefijo tiene valor de negación: "no obedecer", "no acertar", no atender", "no confiar", "no conocer", etc.

Tampoco todos los verbos con el prefijo *re-* presuponen una acción que se repite o se intensifica: en *reprobar* el prefijo invierte el significado del verbo primitivo y significa desaprobar; en *refluir*, significa retroceso. Estos y otros usos no son los habituales, y los hablantes han perdido además la conciencia de que, en estos casos, *re-* funciona como prefijo; de hecho, sólo se utiliza para la formación de palabras nuevas con el significado de repetición o intensificación.

G.3. En los titulares de esta actividad el emisor presupone que el receptor comparte con él la creencia de que:

- Israel no es miembro de la CE
- Los gitanos (que viven en España) son españoles

Esta presuposición es lo que permite que a cada uno de estos enunciados se les pueda añadir, "pero esto no es cierto".

- Sobre procedimientos para aclarar informaciones

G.4. El glosario que se puede elaborar siguiendo las informaciones del texto es el siguiente:

Basamento: zapata.
Cimentación sobre zapatas: tipo de cimentación que consiste en colocar debajo de cada pilar y debajo de los muros de cimentación unas placas planas de hormigón que se denominan *zapatas*.
Fondo rocoso: corteza terrestre sólida sobre la que se hallan capas de materiales como la arena, la arcilla, conglomerados de piedras, etc.
Manto de agua: parte del suelo completamente saturado de agua.

Perfil del suelo: representación de una sección o corte vertical del terreno.
Vaciado: excavación de una zanja para construir los muros de cimentación.
Zapatas: placas planas de hormigón que se colocan debajo de cada pilar y de los muros de cimentación.

(A los alumnos, en las instrucciones para la actividad, se les advertirá de la necesidad de que los términos del glosario estén ordenados alfabéticamente).

G.5. El concepto de coordinación disyuntiva, que se introdujo en la Unidad 2, se vuelve a utilizar aquí, ahora como procedimiento para la explicación de términos que el emisor supone desconocidas para el destinatario. Tienen este valor los usos de la conjunción *O* de los textos 3 ("en conserva" o escoltados), 4 (de vela latina o triangular), 6 (unas capitulaciones o acuerdo con el rey) y 7 ("bastimentos" o productos alimenticios que se embarcaban).

En dos ocasiones, el elemento de la disyunción cuyo significado se explica está entrecomillado. Conviene que los alumnos observen este uso de las comillas: se señala con ellas términos propios de un determinado ámbito de actividad -en este caso, las expediciones marinas- y se distingue estas palabras de las usuales de la lengua (algo así como si el autor del texto dijera: "estas palabras las uso porque eran las que se utilizaban entre los marinos").

G.6. Se trata de elegir uno de los procedimientos para cada fragmento, excepto en el fragmento 5, en el que hay que introducir dos aclaraciones y por ello conviene usar dos procedimientos distintos. Téngase en cuenta que el paréntesis o la raya es más son más apropiados si la aclaración tiene cierta extensión. Conviene vigilar la ortografía de la expresión "o sea", que muchos alumnos perciben como una sola palabra.

En el fragmento 2 se puede utilizar al mismo tiempo una expresión explicativa y la conjunción disyuntiva practicada en el ejercicio anterior:

> En esta época de navegación astronómica se podían calcular las coordenadas en alta mar -es decir, la latitud y longitud o líneas imaginarias que indican la posición de un punto en la Tierra- mediante la observación del sol o de las estrellas.

En el fragmento 5 hay que introducir dos aclaraciones, como se ha dicho arriba. La segunda sería: "...Colón avanzó 32 millas en 25 días, es decir, cincuenta y nueve kilómetros."

- Sobre repeticiones y sustituciones: los demostrativos

G.7. En esta actividad, los alumnos se encontrarán con las siguientes dificultades:

- 1 y 3 pueden aparecer indistintamente en el segundo hueco, si atendemos a la concordancia del demostrativo "éstos" de ambos fragmentos con el grupo nominal "ríos y arroyos". Pero la oración siguiente, "Parte del agua subterránea...", exige que en el segundo hueco haya aparecido información sobre el agua subterránea, lo que ocurre si en este segundo hueco se inserta el fragmento 3. Por lo tanto, el fragmento 1 se colocará en el tercer hueco.
- 4 no cabe en ninguno de los tres huecos: por el sentido, podría colocarse en el primero, pero, en ese caso, el pronombre "ellas" de la oración siguiente no tendría antecedente. En el primer hueco ha de colocarse, pues, el fragmento 2: el pronombre "éste" tiene como antecedente en la oración anterior a "vapor" y "precipitaciones de lluvia y nieve" es el antecedente del pronombre "ellas" de la oración siguiente.

G.8. Una vez reconocido el pronombre demostrativo *este, -a, os, -as*, se observarán, en este ejercicio y en el siguiente, algunas dificultades en su uso.

En la primera versión del fragmento, el demostrativo *éstos* se refiere al conjunto de los participantes, no a los últimos componentes de este grupo (los "condenados a muerte por homicidio..."): no hay ninguna razón para que solamente éstos últimos combatientes saluden al Emperador antes de comenzar la pelea. Si no apareciese el demostrativo, entenderíamos igualmente que la información de esta oración se refiere a los participantes en los combates de gladiadores. Más aún, sin el demostrativo no habría peligro de que creyéramos que la información se refiere únicamente a los "condenados a muerte por homicidio": interpretaríamos sin dificultad que la elipsis es una forma de repetición del tema de la secuencia ("los gladiadores", "los participantes", 0) de acuerdo con el esquema de *progresión temática constante*:

Tema 1——>Rema 1
↓
Tema 1——>Rema 2
↓
Tema 1——>Rema 3

Es decir, el mismo tema aparece repetido en sucesivos enunciados -"los gladiadores", "los participantes", 0 -,

mientras que los remas son diferentes.[1]

En la segunda versión del fragmento, el demostrativo *estos* se refiere a una parte de la información nueva (rema) de la oración anterior, la más cercana al demostrativo. Esta referencia está confirmada por el sentido de la oración "los tribunales condenaban a muerte por delitos mucho menos graves". La expresión "estos últimos" marcaría más claramente la referencia. El esquema de progresión temática de esta segunda versión es

Tema 1——>Rema 1
↓
Tema 1——>Rema 2
↓
Tema 2——>Rema 3

Es decir, una combinación de *progresión de tema constante* (oraciones 1 y 2) y *progresión lineal* (oraciones 2 y 3). En este último tipo de progresión, el rema o parte del rema de un enunciado se convierte en tema del enunciado siguiente.[2]

G.9. En la primera versión del fragmento, el demostrativo *éstas* remite al grupo nominal más próximo con el que puede concordar: "las representaciones teatrales". Si queremos que se refiera a "máscaras" -segunda versión del fragmento-, habrá que repetir este sustantivo, pues está más alejado del demostrativo que "las representaciones teatrales". Esta segunda versión es la original:

> Los actores romanos, al igual que los griegos, se cubrían el rostro con máscaras en las representaciones teatrales. Estas máscaras eran muy variadas, y los actores se ponían una u otra según representaran el papel de un rey, una mujer, un esclavo, un viejo, un niño o un animal.

Si en esta versión original suprimimos "máscaras", en un primer momento relacionamos "éstas" con "representaciones teatrales". Sólo al leer "los actores se ponían una u otra" comprendemos que "éstas" se ha de referir a "máscaras".

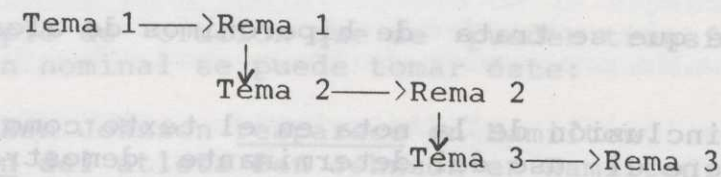
Pero si colocamos "representaciones teatrales" en una posición anterior y, de este modo, aproximamos "máscaras" al demostrativo "estas" , no será necesario repetir el sustantivo "máscaras":

---

[1] Vid. *Para narrar...Profesores*, pp. 284 y 333.
[2] Vid. *Para narrar... Profesor*, p. 333.

En las representaciones teatrales, los actores romanos, al igual que los griegos, se cubrían el rostro con máscaras. Éstas eran muy variadas, y los actores...

G.10. En la progresión temática lineal



el rema o parte del rema de un enunciado se convierte en tema del enunciado siguiente. En este tipo de progresión es frecuente el encadenamiento mediante una sustitución sinonímica o mediante un hiperónimo. En ambos casos, el sustantivo que sirve de enlace lleva un determinante -el artículo determinado o el demostrativo- que marca al sustantivo como elemento temático. Esto es lo que se va a observar, mediante actividades prácticas, en los ejercicios G.10, G.11 y G.12.

En G.10 a), pueden servir de enlace los siguientes grupos nominales:

1. Este hecho (hiperónimo de "flexión")
2. Esta agua (hiperónimo de "lluvia"; cabe también el determinante *el*)
3. Estas gemas (hiperónimo de "rubíes" y "zafiros"); estos minerales (hiperónimo de "gemas").
4. Esta unidad (hiperónimo de "recorrido de la luz en un año")
5. Este conjunto de colores ("conjunto", hiperónimo de todo grupo de objetos; también cabe "Esta gama de colores...")

Obsérvese que en todos los casos la repetición de un rema como tema de la oración siguiente se ha producido mediante el un hiperónimo.

En la actividad b) de G.10, el grupo nominal "este continente" se refiere al continente más próximo de los mencionados en el texto: Europa. Sin embargo, parece evidente que el autor ha querido referirse a Africa. Puede corregirse el texto del siguiente modo:

> A lo largo del siglo XV los navegantes portugueses exploraron la costa occidental de Africa rumbo al Sur. Cada vez se alejaban más de Europa. Su objetivo era bordear el continente africano, llegar a la India y, desde allí, alcanzar las tierras donde se daban las codiciadas y carísimas especias asiáticas.

G.11. Los grupos nominales que repiten como tema el rema -o parte del rema- de la oración anterior pueden ser:

1. Este fenómeno.
2. Esta acción.
3. Este efecto (disolvente).

Nótese que se trata de hiperónimos de alcance muy general.

G.12. La inclusión de la nota en el texto como una oración de éste requiere el uso del determinante demostrativo *este* ante "tipo de ganadería tradicional", hiperónimo de "nomadismo":

> En las frías fronteras del círculo polar, en las zonas montañosas y en las fronteras secas de los desiertos se sigue practicando el nomadismo pastoril en diferentes modalidades. Este tipo de ganadería tradicional practicado en las zonas escasas en pastos consiste en el continuo desplazamiento del ganado en busca de pastos y agua.

G.13. Esta actividad se podría realizar oralmente. Los alumnos tratarían de expresar -literalmente o mediante paráfrasis- la información a la que se refieren los pronombres *ello* o *esto:*

- no existían ciudades, tal como hoy las entendemos, hasta que no llegaron los romanos...
- la inexistencia, antes de la llegada de los romanos, de lo que hoy entendemos por ciudades...
- el hecho de que no existieran ciudades, tal como hoy las entendemos, hasta que no llegaron los romanos...

Después de esta actividad oral, se pueden construir -oralmente o por escrito- oraciones complejas de este tipo:

> El hecho de que en el territorio peninsular no existieran ciudades, en el sentido moderno de la palabra, hasta la llegada de los romanos explica que hoy en día no resulte fácil encontrar ciudades importantes que no tengan raíces romanas.

- Sobre las nominalizaciones

G.14. La actividad tiene como objeto que los alumnos reconozcan sustantivos que comparten el lexema con un verbo, en general por proceder de éste (*sustantivo deverbal*).

Como ejemplo de oración que se pueden transformar en una construcción nominal se puede tomar éste:

El atleta Ben Johnson reaparece en Hamilton.
Reaparición del atleta Ben Johnson en Hamilton.

Puede ser de interés observar que el sujeto de la oración ha pasado a ser un complemento del sustantivo "reaparición".

Como ejemplos de construcciones nominales que pueden transformarse en oraciones (sujeto - predicado) podemos tomar:

Visita del presidente norteamericano a Moscú.
El presidente norteamericano visita Moscú.

Comienzo del primer torneo del Grand Slam de tenis.
Comienza el primer torneo del Grand Slam de tenis.

Reunión de los ministros de Asuntos Exteriores de la CSCE en Malta
Se reúnen los ministros de Asuntos Exteriores de la CSCE en Malta

Se pueden observar -además de la relación entre verbos y sustantivos que compartes un mismo lexema- los cambios sintácticos que se producen al pasar de un tipo de construcción a otro: el grupo nominal que hace de sujeto de la oración se convierte en complemento del nombre en la construcción nominal y viceversa.

Algunos de los enunciados del texto G.14 presentan dificultades si los alumnos los toman para realizar la actividad. Por ello conviene trabajar con los ejemplos que se han mostrado más arriba. Algunas de las dificultades que pueden surgir son:

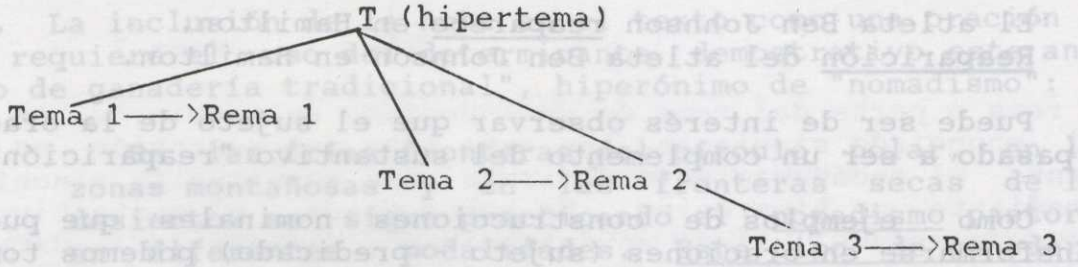
Terminan las vacaciones de Navidad.
Fin de las vacaciones de Navidad (no cabría "Término de...").

Apertura de las celebraciones por el séptimo centenario de la creación de Suiza.
Comienzan las celebraciones... (no cabría "Se abren...").

Expira el ultimátum de la ONU a Irak
Vencimiento del ultimátum de la ONU a Irak ("expira" no admite nominalización).

Relevo de la flotilla española en el Golfo.
Es relevada la flotilla española en el Golfo (es necesario el uso de la pasiva).

G.15. Tanto esta actividad como la G.16 tienen como referencia el esquema de progresión de temas derivados:[3]



En el texto G.15 el hipertema es "avances técnicos". De él derivan: "se recubrió el casco...", "se aumentó el tonelaje..." y "se cambió el diseño...". Estos verbos se pueden sustituir por sustantivos manteniendo el mismo lexema: *recubrimiento, aumento, cambio*. El esquema sería, pues, el siguiente:

AVANCES TÉCNICOS DE LA NAVEGACIÓN DEL SIGLO XVI

a) Recubrimiento del casco del barco con finas láminas de plomo.
b) Aumento del tonelaje.
c) Cambio del diseño de los barcos.

Obsérvese que los complementos de los verbos del texto original son ahora complemento del nombre de los sustantivos subrayados en el esquema. La redacción del nuevo texto sería la siguiente:

"Entre los avances técnicos de la navegación del siglo XVI se pueden citar el recubrimiento del casco del barco con finas láminas de plomo, el aumento del tonelaje y el cambio del diseño de los barcos.

---

[3] Vid. *Para narrar...Profesor*, p.333.

El esquema de G.16 podría ser el siguiente:

ETAPAS DE LA EXPANSIÓN EUROPEA

a) Finales Edad Media: inicio de la expansión.

b) Siglo XVI: conocimiento y conquista de América.

c) Siglo XVII: control y explotación colonial de Asia y archipiélagos del Sureste.

d) Siglo XVIII: llegada a Australia y Nueva Zelanda.

e) Siglo XIX: reparto de Africa

El hipertema del fragmento es "etapas", que da título al esquema. Los temas derivados encabezan cada apartado del esquema, y son los periodos de tiempo que corresponden a cada etapa. Es interesante observar que hasta que el lector no llega al sintagma "en el siglo XIX" no entiende que "y se repartieron el más viejo continente..." corresponde a una nueva etapa, distinta de la del s.XVIII. Una mejor redacción sería, por lo tanto, "...y en el siglo XIX las grandes y pequeñas potencias europeas se repartieron el más viejo continente, Africa."

Obsérvese también el cambio de "llegaron" y "se repartieron" por los sustantivos "llegada" y "reparto", con los cambios sintácticos que esto conlleva.

G.17. La ficha de esta actividad puede completarse del siguiente modo:

VERBOS	SUSTANTIVOS	SUFIJOS
protestar	protesta	-A
fundir(se)	fusión	-IóN
devolver	devolución	-CIóN
interrogar	interrogación	-(A)CIóN
incumplir	incumplimiento	-(I)MIENTO
lograr	logro	-O
desconvocar	desconvocatoria	-(A)TORIA
reelegir	reelección	-CIóN
repetir	repetición	-(I)CIóN
sacudir	sacudida	-(I)DA
aterrizar	aterrizaje	-AJE
tardar	tardanza	-ANZA
abundar	abundancia	-(A)NCIA
negar	negativa	-IVA

Se ha puesto entre paréntesis la vocal que admite conmutación por otra:

- (A)CIóN: interrog-(a)ción, part-(i)ción.
- (I)MIENTO: incumpl-(i)miento, enamor-(a)miento.
- (I)DA: sacud-(i)da, lleg-(a)da
- (A)NCIA: abund-(a)ncia, aflu-(e)ncia.

- Referencias de los textos utilizados

G.1

a)
a. "Dueños de tascas...", en *El País*, 3-XII-90.
b. " Sadam Husein...", en *El País*, 2-XII-90.
c. "Alumnos de F.P..." en *Levante*, 15-XII-90.
d. "El viceprimer ministro de la URSS..." en *Levante*, 15-XII-90.
e. "Un perro impidió..." en *Levante*, 15-XII-90.
f. "Arabia Saudí..." en *El País*, 2-XII-90.

d)

MACHADO,A., *Poesías completas*, Madrid, Espasa-Calpe, Selecciones Austral, sexta edición, 1980, pág. 317.

G.2

a. "El Gobierno asturiano..." en *El País*, 4-VIII-90.
b. "La regeneración..." en *El País*, 23-XI-90.
c. "Se entrega el cerebro..." en *El País*, 7-XII-90.
d. "Miles de personas.." en *El País*, 10-XII-90.
e. "El Reino Unido envía..." *El País*, 23-XI-90.
f. "La CE insiste..." en *El País*, 7-VI-90.
g. "Detenidos otros tres..." en *El Independiente*, 23-IX-89.
i. "Las memorias de Pinochet..." en *El País*, 30-XI-90.
h. "García Márquez..." en *El País*, 20-XII-90.

G.3

a. "Los israelíes creen..." en *El Independiente*, 2-VI-89.
b. "Una cuarta parte de los alumnos..." en *El País*, 4-XI-90

G.4

MACAULAY,D., *Nacimiento de una ciudad moderna. El subsuelo*, págs. 8-12, (texto adaptado).

G.5

1-8. Fragmentos procedentes de:
ZARAGOZA,G.(1989) *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana,(textos adaptados).

G.6

1-5. Fragmentos procedentes de:
ZARAGOZA,G.(1989) *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana,(textos adaptados).

G.7

MONGUILOT,I. (1985), *El mar y sus recursos*, Madrid, Cincel, Cuadernos de Estudio, Serie Geografía, pág.13 (texto adaptado).

G.8

ESPINÓS,J. et al. (1988), *Así vivían los romanos*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 68 (texto adaptado).

G.9

ESPINÓS,J. et al. (1988), *Así vivían los romanos*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 64 (texto adaptado).

G.10

1-5. Fragmentos procedentes de:

SEALEY,L.(dir.) (1979), *La tierra y más allá*. Barcelona, Editorial Juventud. Colección Nuestro Mundo, págs. 24 y 31.

6.
ZARAGOZA,G.(1989) *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág.6.

G.11

1-3. Fragmentos procedentes de:

SEALEY,L.(dir.) (1979), *La tierra y más allá*. Barcelona, Editorial Juventud. Colección Nuestro Mundo, pág. 40.

G.12

GIL, A.(1984) *De la agricultura tradicional a la tecnología*, Madrid, Cincel,1986.

G.13

1. Fragmento procedente de:

ESTÉBANEZ ALVAREZ,J. (1989) *Las ciudades. Morfología y estructura*. Madrid, Síntesis, pág. 24 (texto adaptado).

2.Fragmento procedente de:

ESPINÓS,J. et al. (1988), *Así vivían los romanos*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 44 (texto adaptado).

3. Fragmento procedente de:

MONGUILOT,I. (1985), *El mar y sus recursos*, Madrid, Cincel, Cuadernos de Estudio, Serie Geografía, pág.27 (texto adaptado).

4. Fragmento procedente de:

ESPINÓS,J. et al. (1988), *Así vivían los romanos*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 57 (texto adaptado).

G.14

Agenda *El Mundo*, enero 1991.

G.15

ZARAGOZA,G.(1989) *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, págs. 25-26(textos adaptados).

G.16

ZARAGOZA,G.(1989) *Los grandes descubrimientos*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág.4.

G.6

1-5. Fragmentos procedentes de:

ZARAGOZA,G.(1989) *Rumbo a las Indias*. Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, (texto adaptado).

G.7

2.Fragmento procedente de:

ESTEBANEZ ALVAREZ,J. (1989) Las ciudades. Morfología y estructura. Madrid, Síntesis, pág. 24 (texto adaptado).

G.8

3. Fragmento procedente de:

MONGUILOT,I. (1985), *El mar y sus recursos*, Madrid, Cincel, Cuadernos de Estudio, Serie Geografía, pág. 77 (texto adaptado).

G.9

4. Fragmento procedente de:

ESPINOS,J. et al. (1988), Así vivían los romanos, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 64 (texto adaptado).

G.10

Agenda El Mundo, enero 1991.

1-5. Fragmentos procedentes de:

G.15

SEALEY,L.(dir.) (1979), *La tierra y más allá*. Barcelona, Editorial Juventud. Colección Nuestro Mundo, págs. 24 y 31.

ZARAGOZA,G.(1989) *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 25-26(texto adaptado).

G.16

ZARAGOZA,G.(1989) Los grandes descubrimientos, Madrid, Anaya, Biblioteca Básica de Historia, Vida cotidiana, pág. 4.

1-3. Fragmentos procedentes de:

SEALEY,L.(dir.) (1979), *La tierra y más allá*. Barcelona, Editorial Juventud. Colección Nuestro Mundo, pág. 40.

G.11

G.12

GIL, A.(1984) *De la agricultura tradicional a la tecnología*, Madrid, Cincel,1986.

UNIDAD 4

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II)

2.-Sobre la construcción de oraciones

3.-Sobre tiempos verbales

4.-Sobre la palabra: los adjetivos calificativos

Referencias de los textos utilizados

UNIDAD 4

1.-Presentación de la unidad

2.-Orientaciones didácticas:

1.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II)

2.-Sobre la construcción de oraciones

3.-Sobre tiempos verbales

4.-Sobre la palabra: los adjetivos calificativos

Referencias de los textos utilizados

1. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD

En la Unidad 4 del módulo "Trabajo con textos" se centra el trabajo en las siguientes cuestiones:

- diferencias entre la descripción inserta en el relato y la descripción de carácter informativo (secuencia 1);
- descripción de objetos con finalidad informativa (secuencia 2);
- descripción de procesos (secuencia 3);
- descripción de procesos históricos (secuencia 4).

El trabajo de reflexión gramatical que se plantea de modo paralelo en esta unidad del módulo "Actividades gramaticales" gira en torno a las siguientes cuestiones:

1. La *aposición* como procedimiento para aclarar la información. Se continúa así con el trabajo iniciado en la unidad anterior en torno a otros procedimientos que tienen la misma finalidad.

2. La *construcciones de oraciones* dentro de la organización de una secuencia textual. El trabajo gira en torno a diferentes formas de organizar sintácticamente las oraciones teniendo en cuenta algunas condiciones impuestas por la organización de la secuencia.

3. El uso del tiempo presente con valor *atemporal* en los textos informativos, así como su uso como *presente histórico* -y, por lo tanto, conmutable por un tiempo pretérito- en informaciones acerca de situaciones o procesos del pasado. Junto a esto, se trabaja el uso de construcciones absolutas de participio (equivalentes a oraciones subordinadas temporales-causales).

4. Reconocimiento del valor apreciativo o evaluador de algunos adjetivos calificativos y el contraste de este uso con otro meramente informativo.

Como se ha advertido en las "Orientaciones didácticas y para la evaluación" del módulo "Trabajo con textos", las actividades gramaticales propuestas -dado su carácter eminentemente procedimental- se deben mantener en toda la unidad, al hilo de la revisión y corrección de textos por parte de los alumnos.

Para la consulta bibliográfica sobre las cuestiones relacionadas con esta Unidad del módulo "Actividades gramaticales", remitimos a la bibliografía del apartado *Bibliografía específica* (Vid. índice de la Unidad 3 del módulo "Trabajo con textos". Libro del profesor.)

2. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

- SOBRE PROCEDIMIENTOS PARA ACLARAR INFORMACIONES (II)

G.1. En la actividad G.1 de la Unidad 3 se trabajaba con los complementos del nombre: adjetivos o participios, grupos preposicionales y oraciones de relativo. Ahora se introduce otro complemento del nombre: el grupo nominal en *aposición*.

La manipulación de textos breves propuesta en la actividad G.1 es una fase de trabajo previa a la introducción del concepto de *aposición* en G.2.

También se puede observar, en el fragmento 2, el uso de la coordinación disyuntiva como procedimiento para aclarar una información ("alminar o torre de la mezquita"), tal como se estudió en la Unidad 3.

G.2. Tras las actividades de G.1, se proporciona a los alumnos la descripción de un grupo nominal que contiene otro grupo nominal como complemento del nombre y se fija el concepto de *aposición*. La actividad que se propone tiene la finalidad de comprobar si los alumnos incorporan conscientemente estos conceptos.

El texto, tras la inserción de aposiciones, puede quedar de este modo:

> «La Edad de Bronce cretense vio florecer un mundo desarrollado y original al que se dio el nombre de minoico por el legendario rey legislador Minos, hijo de Zeus, el padre de los dioses. Según la mitología, la esposa de Minos, Pasifae, había copulado con un toro y de esta unión nació el Minotauro, mitad toro y mitad hombre, al que recluido en un laberinto dio muerte Teseo, héroe nacional ateniense.»

G.3. Las oraciones copulativas resultantes son las siguientes:

1. Los Verdes es el partido ecologista y radical surgido en Alemania de los turbulentos años sesenta.
2. Lech Walesa es hijo de campesinos, padre de ocho hijos, electricista, católico fervoroso y premio Novel de la Paz.
3. Yasir Arafat es presidente de la Organización para la Liberación de Palestina.
4. Manuel Sarabia es delantero del Logroñés.
5. El Milán es campeón de Europa (de fútbol).

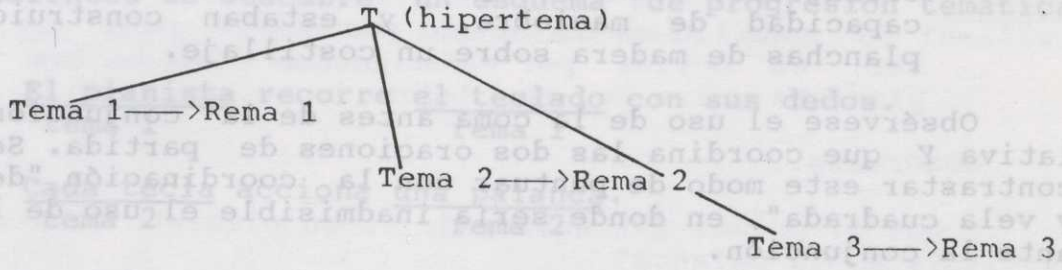
En 2 hay una serie de aposiciones. Hay que tener en cuenta, además, que el complemento del nombre "nacido en la aldea de Popowo" no es una aposición, ya que no es un GN, sino una construcción con un participio como núcleo.

En 4, la palabra "delantero", que en otros contextos podría ser un adjetivo, funciona como sustantivo: puede tomar artículo y complemento adjetivo ("el famoso delantero").

Esta actividad se puede proponer -y es más interesante hacerlo así- a partir de un periódico reciente que los alumnos manipulen directamente.

- SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE ORACIONES

G.4. El texto que sirve como base de la actividad corresponde al tipo de *progresión de temas derivados*:

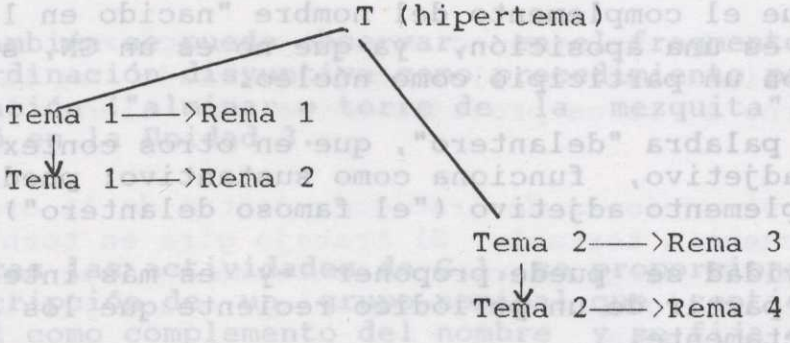


En la primera oración aparece un *hipertema* compuesto: "los (barcos) nórdicos" y "los (barcos) mediterráneos". Cada una de estas partes del hipertema será el tema de dos oraciones:

Los barcos nórdicos eran largos, veloces, provistos de remos y de vela cuadrada. (Los barcos nórdicos) estaban construidos a base de planchas de madera clavadas unas sobre otras.

Los barcos mediterráneos eran redondos, de vela triangular, lentos, poco manejables, pero con gran capacidad de maniobra. (Los barcos mediterráneos) estaban construidos con planchas de madera sobre un costillaje.

Es decir, dentro de un tipo de *progresión de temas derivados* se ha insertado una forma de *progresión de tema constante*, como muestra este esquema.

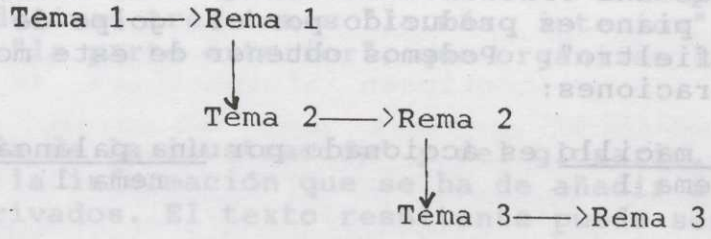


Cada grupo de oraciones construidas en torno al mismo tema se puede convertir en una sola mediante la coordinación copulativa, y el texto quedaría de este modo:

> Los barcos nórdicos eran largos, veloces, provistos de remos y de vela cuadrada, y estaban construidos a base de planchas de madera clavadas unas sobre otras. Los barcos mediterráneos eran redondos, de vela triangular, lentos, poco manejables, pero con gran capacidad de maniobra, y estaban construidos con planchas de madera sobre un costillaje.

Obsérvese el uso de la coma antes de la conjunción copulativa *Y* que coordina las dos oraciones de partida. Se puede contrastar este modo de puntuar con la coordinación "de remos y vela cuadrada", en donde sería inadmisible el uso de la coma ante la conjunción.

G.5. El texto es un ejemplo muy claro del tipo de progresión lineal:



El tema "Este descenso de la presión" repite un rema anterior", que se ha suprimido en el texto. Lo mismo ocurre con el tema "Con el flujo de aire". De este modo podemos reconstruir el texto guiándonos por los temas subrayados:

> «Un huracán o ciclón tropical es el tipo de tormenta más arrasador que existe. Tiene su origen sobre el océano, en los trópicos. El aire caliente, lleno de humedad, comienza a elevarse, y la rotación de la Tierra hace que empiece a girar. Esta acción hace descender las presión en la zona. Este descenso de la presión atrae el aire de las regiones próximas. Con el flujo de aire, el giro se hace más y más violento y una rugiente tormenta empieza a desplazarse por el océano.»

La unión de las dos oraciones que se han reconstruido puede hacerse mediante el procedimiento de insertar una en otra como oración de relativo:

> Esta acción hace que se cree una zona de baja presión que atrae el aire de las zonas próximas.

G.6. Al distribuir la información de este texto en oraciones independientes se descubre un esquema de progresión temática lineal:

1. El pianista (tema 1) recorre el teclado (rema 1) con sus dedos.
2. Cada tecla (tema 2) acciona una palanca (rema 2).
3. La palanca (tema 3) acciona un macillo (rema 3) cubierto de fieltro.
4. El macillo (tema 4) golpea una cuerda tensa.

El funcionamiento del piano se puede explicar siguiendo la anterior serie de oraciones, pero comenzando por el final, a partir de una oración como ésta: "El sonido que emite la cuerda del piano es producido por el golpe de un macillo cubierto de fieltro". Podemos obtener de este modo la siguiente serie de oraciones:

1. El macillo es accionado por una palanca
   tema 1 rema 1

2. La palanca es movida por una tecla.
   tema 2 rema 2

3. Las teclas son pulsadas por el pianista
   tema 3 rema 3

La inversión en la explicación del proceso -de los efectos a las causas y no de las causas a los efectos- y el encadenamiento según una progresión lineal explican el uso de la oración pasiva:

- los grupos "el macillo", "la palanca" y "las teclas" son los elementos de enlace (los temas), y han de estar en posición inicial;
- como hacen función de *sujeto* y no son *agente*), reclaman la construcción pasiva para que el elemento agente ("por una palanca", "por una tecla", "por el pianista") aparezca en el predicado como complemento verbal.

Si queremos formar una sola oración con la serie de tres oraciones que se han relacionado arriba, el resultado puede ser este:

> El macillo es accionado por una palanca que, a su vez, es movida por cada una de las teclas que el pianista pulsa con sus dedos.

Obsérvese:

- que el primer *QUE* subrayado es un elemento temático que sustituye a "la palanca"
- que el segundo *QUE* subrayado es un elemento temático que sustituye a "cada una de las teclas"
- que, en este segundo caso, el uso del relativo en posición temática ha permitido el uso de la construcción activa.

G.7. El texto cuya redacción se propone en esta actividad sigue el modelo de *progresión de temas derivados* (vid. G.4.). El hipertema aparece en la primera oración: "tres partes". De este hipertema derivan tres temas "la más interior", "la segunda parte" y "la parte exterior", que organizan la información del texto.

Con la ayuda de la ilustración[1] y del glosario, los alumnos completarán la información que se ha de añadir a cada uno de los temas derivados. El texto resultante puede ser parecido a éste:

> La pirámide constaba de tres partes. La más interior constituía el núcleo central, compuesto por grandes bloques de piedra colocados escalonadamente. La segunda parte estaba formada por los bloques de relleno, que se colocaban sobre las gradas formadas por los bloques del núcleo central. La parte exterior estaba compuesta por los bloques de revestimiento, es decir, por las piedras exteriores de la pirámide, que se tallaban cuidadosamente y se encajaban sobre los bloques de relleno.

G.8. El desarrollo del texto cuya redacción se propone aquí sigue también un esquema de *progresión de temas derivados*. El *hipertema* es "patio central", y los *temas derivados* que articulan el texto son los grupos que indican espacios relacionados con el hipertema ("su centro", "en un rincón", "en torno al patio". El texto que resulta tras incorporar las informaciones que se proporcionan al alumno puede ser semejante a éste:

> Tres de los lados del patio tenían galerías con columnas de mármol. Su centro lo ocupaba una pequeña alberca con un surtidor. En un rincón había una pequeña escalera para subir al piso superior. En torno al patio estaban los dormitorios para la familia, sirvientes y esclavos.

---

[1] La ilustración que aparece en el material del alumno procede de MACAULAY, D.(1975), *Nacimiento de una pirámide*, Barcelona, Timun Mas, 1987.

- SOBRE TIEMPOS VERBALES

G.9. Las oraciones que también pueden aparecer con los verbos en pasado, ya que contienen informaciones de tipo histórico, son las siguientes:

- La física y la química progresan (progresaron) notablemente a lo largo del siglo XVII.
- las ciudades de la Europa del siglo XVIII no se caracterizan (caracterizaban) por su salubridad, ni las casas por sus comodidades.
- A fines del siglo XVIII, los europeos llegan (llegaron) al quinto continente, Australia y Nueva Zelanda.

En estas oraciones se ha utilizado el presente para indicar un hecho pasado presentándolo como actual: este uso del presente se denomina *presente histórico*.

El resto de oraciones no pueden cambiar el presente por otro tiempo. El presente no tiene aquí valor temporal, es decir, no vincula la acción a ningún tiempo cronológico concreto. Este presente "se emplea para comunicar los hechos y observaciones de la experiencia con validez fuera de todo límite temporal. Se usa en refranes, proverbios, moralejas, y en el estilo científico en definiciones y verdades universales."[2] En general, se usa para expresar experiencias de validez universal, supuesta o real. Este uso del presente se denomina *presente atemporal* y también *presente gnómico*.

Puede tener interés hacer notar que, en la cuarta oración, si en vez de "cetáceos" se hablara de un animal ya extinguido, se podría usar el pasado, ya que la información se situaría en un tiempo histórico.

G.10. Si se comparan estas tres oraciones:

a) Cuando la puerta está cerrada, el muelle presiona el pestillo hacia adentro del marco de la puerta.
b) Cuando la puerta esté cerrada, el muelle presionará el pestillo hacia adentro del marco de la puerta.
c) Cuando la puerta estaba (estuvo) cerrada, el muelle presionaba (presionó) el pestillo hacia adentro del marco de la puerta.

---

[2] ALCINA,J. y BLECUA, J.M. (1975) *Gramática española*, Barcelona, Ariel, 1988, p. 792.

se concluye fácilmente que, en cada caso, el uso de las formas verbales está vinculada a un tipo de comunicación:

En a), se informa del funcionamiento de la cerradura. El presente no señala tiempo.

En b), se informa de cómo funciona la cerradura en el caso de que alguien ponga en funcionamiento su mecanismo: el uso del futuro es esperable en un documento informativo con instrucciones para el uso de un objeto.

En c), el uso del pasado hace que el texto se perciba como parte de un relato.

G.11. En esta actividad se contrastan textos informativos con presente no temporal (1 y 2) y textos con verbos en pasado por contener informaciones de tipo histórico (3 y 4). Si la información contenida en los textos 1 y 2 se refiriera a un tiempo pasado, sus tiempos deberían ser también el perfecto simple e imperfecto. Ocurre lo contrario con el texto 5: si se estuviera describiendo un animal existente en nuestros días, el texto requeriría el presente.

G.12. Tras la información sobre la construcción de participio absoluto (construcción que equivale un oración subordinada temporal-causal) y su aplicación en el ejercicio a), en b) los alumnos habrán de redactar construcciones de este tipo transformando fragmentos del texto G.12. Por ejemplo:

- Confeccionados los planos, éstos han de ser aprobados por las autoridades.

- SOBRE LA PALABRA : LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

Las actividades reunidas bajo este epígrafe tienen como finalidad centrar el trabajo gramatical sobre una clase de palabras: los adjetivos (entendidos como *adjetivos calificativos*) y, en particular, sobre el valor modalizador o valorativo que pueden presentar. Parece conveniente reservar la denominación de *adjetivos* para los tradicionalmente denominados *adjetivos calificativos* (es decir, aquéllos con contenido semántico, de carácter léxico) e incluir los llamados *determinativos* (es decir, aquéllos cuyo significado es de tipo gramatical, más que semántico-léxico), dentro de la clase de los *determinantes*. En este sentido hemos hablado en la Unidad 3 de "determinantes demostrativos" (palabras tradicionalmente consideradas como una subclase de los adjetivos determinativos).

G.13. Se plantea en esta actividad el reconocimiento de los adjetivos como un tipo de complementos del nombre, como parte del grupo nominal, y su distinción respecto de otros recursos de complementación nominal.

Más que de hacer un ejercicio de análisis y "etiquetación" de formas lingüísticas, se trata de buscar ejemplos correspondientes a los elementos de un grupo nominal; el matiz es importante, ya que pensamos que tal como está planteada la actividad se favorece el establecimiento de regularidades, mientras que el "análisis" puede llevar a un trabajo más irreflexivo, en el que el alumno esté más preocupado por dar con la denominación acertada que por reconocer realmente los elementos del grupo nominal.

G.14. La actividad va dirigida a observar diferencias de comportamiento sintáctico entre distintas clases de adjetivos. En particular, se pretende distinguir los adjetivos que indican valoración por parte del emisor de aquéllos que informan de forma más objetiva sobre las características de la realidad a que hace referencia el sustantivo.

En **a)** los alumnos han de establecer las diferencias entre adjetivos como *mecánico*, *griego* y *bendita*, cuya posición es anterior al sustantivo y adjetivos como *fascinante*, *ingenioso* y *primer*, que pueden aparecer tanto delante como detrás del sustantivo. En el caso de *bendita* conviene señalar el distinto sentido qué tendría antepuesto al nombre, anteposición que no es posible en este caso. *Muchos* y *otros* no se tienen en cuenta aquí, ya que serían *determinantes indefinidos*. Si los alumnos los incluyen dentro del grupo de adjetivos, se puede dirigir la observación al distinto tipo de significado.

El apartado **b)** pretende hacer ver cómo la supresión de los adjetivos del primer tipo -excepto *primer/primero*, que en realidad sería un numeral ordinal- es imposible sin una pérdida de información sustancial; en **c)** se intenta que los alumnos reconozcan el aspecto valorativo implícito en adjetivos como *fascinante* e *ingenioso*. En **d)**, por último, los alumnos deben poner en relación las respuestas obtenidas en los apartados anteriores, para llegar a caracterizar los adjetivos que se hayan considerado "valorativos", en cuanto a su posición con respecto al sustantivo y el tipo de información (suprimible o no) que proporcionan.

G.15. En los dos apartados de la actividad se propone comprobar cómo la sustitución de los adjetivos valorativos por sus contrarios lleva consigo un cambio del "tono" general del texto, cosa que no ocurre con los adjetivos no valorativos. En el caso de estos últimos (apartado a) hay que entender la expresión "de sentido contrario" de forma muy amplia (ya que, en realidad, sólo se puede hablar de "adjetivos de sentido contrario" en el caso de los valorativos, y no siempre); así, por ejemplo, el adjetivo de sentido contrario a "típico" puede ser "atípico", pero no se puede hablar en sentido estricto de un adjetivo contrario a "mediterránea" (de ahí que haya que admitir en este caso sustantivos como "atlántica", "pacífica", "índica", etc.). De acuerdo con esto, observar en a) que no hay "adjetivos de sentido contrario" sería una consideración válida, que revelaría el buen criterio gramatical de los alumnos.

Tanto en a) como en b) los textos que se proponen son meramente orientativos. En particular, para la realización de b) conviene utilizar más textos que sean representativos del uso de adjetivos con carácter valorativo.

G.16. En esta actividad se trata de las equivalencias entre adjetivos y otros recursos de complementación del nombre: oraciones subordinadas de participio y sintagmas preposicionales (en el apartado a) y oraciones de relativo (en el apartado b). Si se juzga conveniente para facilitar a los alumnos la realización de la actividad, se puede proporcionar la siguiente lista de los adjetivos correspondientes a los sintagmas u oraciones subrayados:

- lácteo
- bíblico
- milenario
- asiática
- colombina
- difícil
- ancestrales
- peligroso

- Referencias de los textos utilizados

G.1

1-3. Fragmentos procedentes de:
GREUS, J. (1988), *Así vivían en Al-Andalus*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, Serie Vida Cotidiana (textos adaptados).

G.2

PÉREZ, A. (1988), *La civilización griega*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, Serie Historia, pág. 16 (texto adaptado)

G.3

1. Los verdes... *El País* , 30-11-90
2. Lech Walesa...*El País* , 10-12-90
3. Arafat..... *El País* , 30-11-90
4. Sarabia.... *El País* , 30-11-90
5. Tres goles del Milán... *El País* , 10-12-90

G.4

ZARAGOZA, G. (1989), *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, Serie Historia (Vida cotidiana), pág. 20 (texto adaptado).

G.5

SEALEY, L. (dir.) (1974), *La Tierra y más allá*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro Mundo, 1981, pág. 67 (texto adaptado).

G.6

SEALEY, L. (dir.) (1974), *Las artes*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro Mundo, 1981, pág. 70 (texto adaptado).

G.8

GREUS, J. (1988), *Así vivían en Al-Andalus*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, Serie Vida Cotidiana, pág. 17 (texto adaptado).

G.10

MACAULAY, D. y ARDLEY, N. (1988), *Cómo funcionan las cosas*, Madrid, Muchnik, 1989. pág. 17.

G.11

1. SEALEY, L. (dir.) (1974), *Viajes y comunicaciones*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro Mundo, 1981, pág. 74 (texto adaptado).
2. *Muy interesante* (monográfico dedicado a la comunicación).
3. ZARAGOZA, G. (1989), *Rumbo a las Indias*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, Serie Historia (Vida cotidiana), pág. 72.
4. *Tiza*, revista de Juvenalia nº 3.
5. "El parahabdodon isonense...", en *El País*, 16-2-90

G.12

SEALEY, L. (dir.) (1974), *Países y ciudades*, Barcelona, Juventud, Col. Nuestro Mundo, 1981, págs. 80-81 (texto adaptado).

G.14

MACAULAY, D. y ARDLEY, N. (1988), *Cómo funcionan las cosas*, Madrid, Muchnik, 1989.

G.15

1. ICONA (1979), *Protección de la Naturaleza*, Madrid, Ministerio de Agricultura.
2. Publicidad de OLYMPUS.
3. Publicidad de KRONY.

G.16

1. *Tiza*, revista de Juvenalia, nº 3.
2. ZARAGOZA, G. (1988), *Colón y el Descubrimiento*, Madrid, Anaya, Col. Biblioteca Básica, Serie Historia (Monografías), pág. 34 (texto adaptado).

* * * * * * * * * *

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Ministerio de Educación y Ciencia

SECUNDARIA OBLIGATORIA

PARA INFORMAR(SE)

CASTELLANO: LENGUA Y LITERATURA

Segundo curso

Alumnado

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Ministerio de Educación y Ciencia

SECUNDARIA OBLIGATORIA

PARA INFORMAR(SE)

LENGUA . CASTELLANO

2º CURSO

Material para el alumno

Autores:
A. Martínez Laínez
C. Rodríguez Gonzalo
F. Zayas Hernando

© GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació i Ciència
Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa
Depósito legal: V. 4.662- 1993
ISBN: 84-482-0391-7
Imprenta:
Tip. Artística Puertes, S. L.
Calixto III, 21. 46008 Valencia

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
Dirección General de Renovación Pedagógica

PARA INFORMAR(SE) . 2º CURSO

ÍNDICE GENERAL

TRABAJO CON TEXTOS ____ 5

UNIDAD 1: Lo que son las informaciones ____ 7
Secuencia I: La información nos invade ____ 9
Secuencia II: ¿Dónde buscamos información? ____ 13
Secuencia III: De buena fuente ____ 15
Diccionario:
- Términos técnicos de la unidad ____ 27
- Jugando a ordenar palabras ____ 29

UNIDAD 2: A buen entendedor ____ 33
Secuencia I: Entender o no entender ____ 35
Secuencia II: Marcas que ayudan a entender ____ 45
Secuencia III: Palabras que ayudan a entender ____ 57
Diccionario:
- Términos técnicos de la unidad ____ 71
- Descifrando diccionarios ____ 72

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio ____ 75
Secuencia I: Una pequeña investigación ____ 77
Secuencia II: Seleccionar la información ____ 81
Secuencia III: Organizar la información ____ 93
Diccionario:
- Términos técnicos de la unidad ____ 105
- El diccionario ideológico: de la idea a la palabra ____ 107

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos ____ 115
Secuencia I: Describir es una manera de informar ____ 117
Secuencia II: Cómo es, que tiene ____ 129
Secuencia III: Cómo funciona, cómo se hace ____ 145
Secuencia IV: La historia del mundo, la historia de las cosas ____ 155
Diccionario:
- Términos técnicos de la unidad ____ 161
- El diccionario ideológico: Cómo se relacionan las ideas ____ 163

UNIDAD 5: Memoria personal del curso ____ 175

ACTIVIDADES GRAMATICALES ____ 189

UNIDAD 1 ____ 191

1.-Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información ____ 193
2.-Sobre los procedimientos de sustitución ____ 199
3.-Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas ____ 205
4.-Sobre la palabra ____ 211
5.-Recapitulación ____ 213

UNIDAD 2 ____ 215

1.-Sobre la diferencia entre oración simple y oración compuesta ____ 217
2.-Sobre la coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa ____ 222
3.-Recapitulación ____ 235

UNIDAD 3 ____ 237

1.-Sobre informaciones que se dan por supuestas ____ 239
2.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (I) ____ 245
3.-Sobre repeticiones y sustituciones: los demostrativos ____ 251
4.-Sobre las nominalizaciones ____ 259

UNIDAD 4 ____ 265

1.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II) ____ 267
2.-Sobre la construcción de oraciones ____ 271
3.-Sobre tiempos verbales ____ 275
4.-Sobre la palabra: los adjetivos calificativos ____ 281

TRABAJO CON TEXTOS

UNIDAD 1: Lo que son las informaciones

UNIDAD 2: A buen entendedor

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos

UNIDAD 5: Memoria personal del curso

ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS _____ 189

UNIDAD 1 _____ 191
1.-Sobre las nuevas tecnologías del emisor y del receptor de la información _____ 193
2.-Sobre los procedimientos de sustitución _____ 199
3.-Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas _____ 205
4.-Sobre la palabra _____ 211
5.-Recapitulación _____ 213

UNIDAD 2 _____ 215
1.-Sobre la diferencia entre oración simple y oración compuesta _____ 217
2.-Sobre la coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa _____ 222
3.-Recapitulación _____ 235

UNIDAD 3 _____ 237
1.-Sobre informaciones que se dan por supuestas _____ 239
2.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (I) _____ 245
3.-Sobre repeticiones y sustituciones: los demostrativos _____ 251
4.-Sobre las nominalizaciones _____ 259

UNIDAD 4 _____ 265
1.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II) _____ 267
2.-Sobre la construcción de oraciones _____ 271
3.-Sobre tiempos verbales _____ 275
4.-Sobre la palabra: los adjetivos calificativos _____ 281

TRABAJO CON TEXTOS

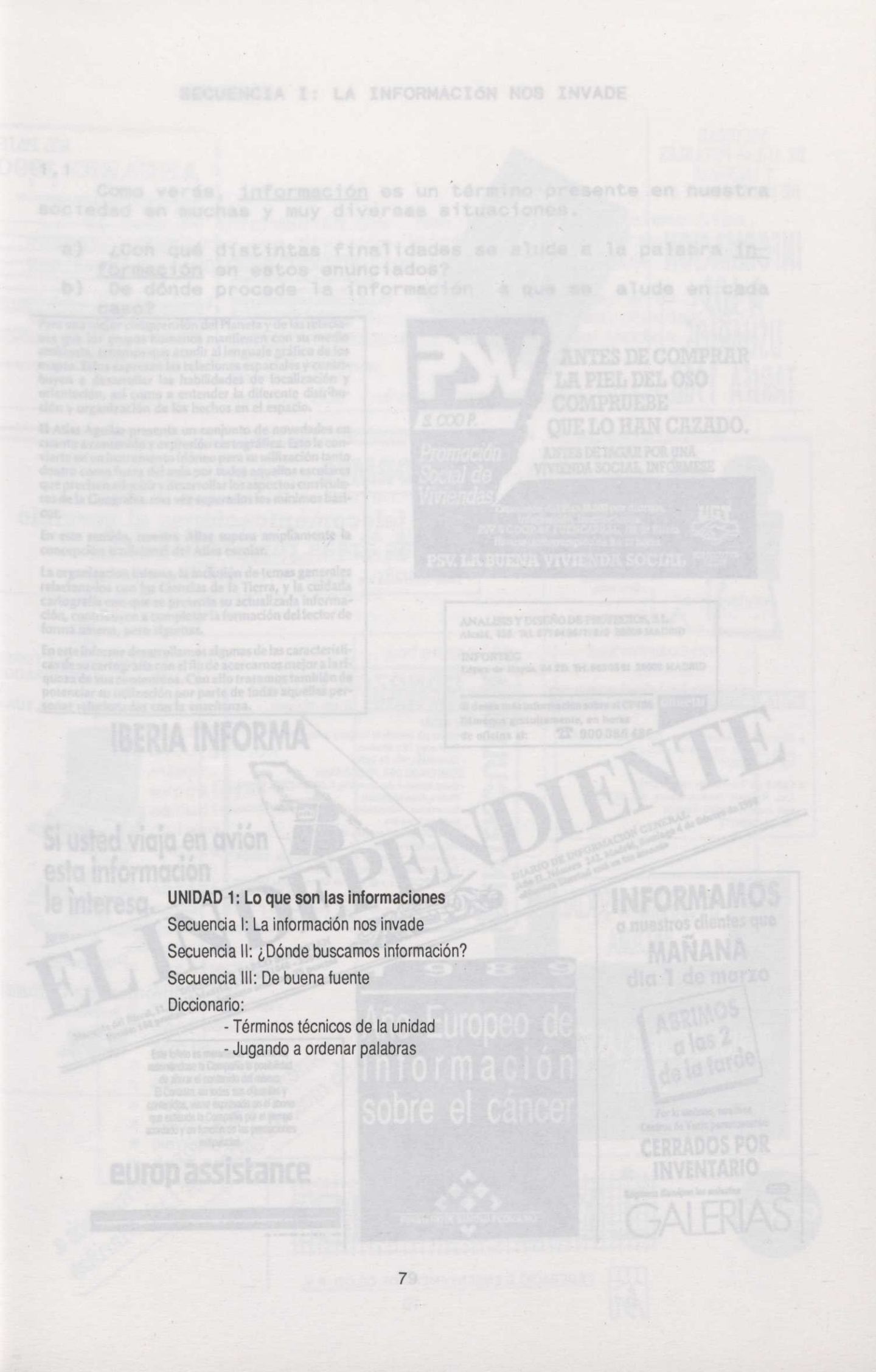
UNIDAD 1: Lo que son las informaciones

UNIDAD 2: A buen entendedor

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos

UNIDAD 5: Memoria personal del curso



UNIDAD 1: Lo que son las informaciones

Secuencia I: La información nos invade

Secuencia II: ¿Dónde buscamos información?

Secuencia III: De buena fuente

Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- Jugando a ordenar palabras

1.1

Como verás, <u>información</u> es un término presente en nuestra sociedad en muchas y muy diversas situaciones.

a) ¿Con qué distintas finalidades se alude a la palabra <u>información</u> en estos enunciados?

b) De dónde procede la información a que se alude en cada caso?

Para una mejor comprensión del Planeta y de las relaciones que los grupos humanos mantienen con su medio ambiente, tenemos que acudir al lenguaje gráfico de los mapas. Estos expresan las relaciones espaciales y contribuyen a desarrollar las habilidades de localización y orientación, así como a entender la diferente distribución y organización de los hechos en el espacio.

El Atlas Aguilar presenta un conjunto de novedades en cuanto a contenido y expresión cartográfica. Esto le convierte en un instrumento idóneo para su utilización tanto dentro como fuera del aula por todos aquellos escolares que precisen adquirir y desarrollar los aspectos curriculares de la Geografía, una vez superados los mínimos básicos.

En este sentido, nuestro Atlas supera ampliamente la concepción tradicional del Atlas escolar.

La organizacion interna, la inclusión de temas generales relacionados con las Ciencias de la Tierra, y la cuidada cartografía con que se presenta su actualizada información, contribuyen a completar la formación del lector de forma amena, pero rigurosa.

En este informe desarrollamos algunas de las características de su cartografía con el fin de acercarnos mejor a la riqueza de sus contenidos. Con ello tratamos también de potenciar su utilización por parte de todas aquellas personas relacionadas con la enseñanza.

PSV
S. COOP.
Promoción Social de Viviendas
ANTES DE COMPRAR LA PIEL DEL OSO COMPRUEBE QUE LO HAN CAZADO.
ANTES DE PAGAR POR UNA VIVIENDA SOCIAL, INFÓRMESE
Exposición del Plan 18.000 por distritos. Información. Inscripciones.
PSV. S COOP. c/. FUENCARRAL, 121 3º Planta
Horario ininterrumpido de 9 a 19 horas.
PSV. LA BUENA VIVIENDA SOCIAL
UGT
POR INICIATIVA DE UGT

ANALISIS Y DISEÑO DE PROYECTOS, S.L.
Alcalá, 155. Tel. 577 94 86/7/8/9 28009 MADRID
INFORTEC
López de Hoyos, 64 2D. Tel. 563 08 81 28002 MADRID
Si desea más información sobre el CP486 llámenos gratuitamente, en horas de oficina al: 900 386 486
olivetti

IBERIA INFORMA
Si usted viaja en avión esta información le interesa.

EL INDEPENDIENTE
DIARIO DE INFORMACION GENERAL
Año II. Número 242. Madrid, domingo 4 de febrero de 1990
«Nuestra libertad está en tus manos»
DIRECTOR: PABLO SEBASTIAN
Marqués del Riscal, 11. 28010-Madrid. Tels. 3191040 - 3084998
Precio: 150 pesetas. Sin suplemento semanal: 75 pesetas

Este folleto es meramente informativo, reservándose la Compañía la posibilidad de alterar el contenido del mismo. El Contrato, en todas sus cláusulas y contenidos, viene expresado en el abono que extiende la Compañía por el tiempo acordado y en función de las prestaciones estipuladas.
europ assistance

1989
Año Europeo de información sobre el cáncer
MINISTERIO DE SANIDAD Y CONSUMO

INFORMAMOS
a nuestros clientes que
MAÑANA
día 1 de marzo
ABRIMOS a las 2 de la tarde
Por la mañana, nuestros Centros de Venta permanecerán
CERRADOS POR INVENTARIO
Rogamos disculpen las molestias
GALERIAS

SOCIEDAD
DE AGUAS POTABLES
Y MEJORAS
DE VALENCIA, S. A.

INFORMACION A LOS USUARIOS TARIFA 1988



Anuario EL PAIS 1990: 464 páginas de información práctica: estadísticas, documentos, artículos, rankings, mapas, resultados electorales, palmarés deportivos, gráficos, informes, índices... un auténtico banco de datos a su alcance. Anuario EL PAIS 1990, consíguelo en quioscos y librerías o rellenando el cupón adjunto. Así tendrá respuesta a todas las preguntas de 1989 y sobre lo que puede venir en el 90... de cara al 92.

EL PAIS
ANUARIO 1990

Precio unitario: 950 Ptas. Extranjero: 1.300 Ptas. (gastos de envío incluidos).

Nombre .....

Dirección .....

C.P. ..... Ciudad .....

Provincia, Departamento o Estado .....

País ..... Teléfono .....

Forma de pago: los precios en pesetas —o su contravalor en divisa a la fecha de emisión de este boletín— son iguales para cualquier país del mundo. Es imprescindible la recepción del pago para formalizar el envío.

Por talón bancario ☐ Contra reembolso ☐ Giro Postal ☐ Nº ..... a la orden de Ediciones El País, S. A. (Apartado de Correos 35.105. MADRID. Apartado de Correos 60 - 08080 BARCELONA).

Para cualquier consulta: (91) 337 83 62 - (91) 337 82 61 / (93) 336 48 00



Para cualquier información

- Centro de Transfusión de la Comunidad Valenciana
  Avda. del Cid, 65 — 46014 Valencia
  Tel. 96/3503500
- Centro de Transfusión de Alicante
  Ctra. Nacional Valencia-Murcia, Km. 82
  San Juan — 03550 Alicante
  Tel. 96/5658112

INFORMES

Las telecomunicaciones al servicio de las áreas rurales

José Correira de Cunha

INTERCULTURA

CONOZCA CHINA

ESTE VERANO (14 Julio - 30 Agosto)

SI TIENE:
- Interés por conocer la Lengua y cultura China.
- Edad entre 18 y 60 años.
- Nivel medio /alto de Inglés.

CONTENIDO DEL PROGRAMA:
- Curso intensivo de: Mandarín, Caligrafía China, Cocina, Pintura, Artes Marciales.
- Excursiones y actividades culturales , Visitas a fábricas, escuelas y granjas

PRECIO: 365.000 pesetas, que incluye:
Viaje de ida y vuelta.
- Alojamiento y comida en una escuela de Shangai.
- Seguro médico y cursillo inicial de orientación.

INSCRIPCION: Hasta el 22 de Marzo. Plazas limitadas

INFORMACION: INTERCULTURA
C/ Ferraz, 58 - 2º Izq. 28008 Madrid
Tlf. (91) 248 63 31 / 248 65 57 Fax: 247 91 01

COLEGIO DE DOCTORES
Y LICENCIADOS
Y
MINISTERIO DE CULTURA



pic

Punto de
Información Cultural
Noviembre 86

CDL

LA SEGURIDAD SOCIAL INFORMA

REVALORIZACION DE LAS PENSIONES EN 1990

Tele 5 comenzará a emitir informativos a finales de mes, dirigidos por Luis Mariñas

CC.OO.

informa

FEDERACIÓ D'ENSENYAMENT DE CC.OO. P.V.

1.2

No toda la información que nos llega es del mismo tipo. Podemos establecer una división inicial entre información sobre acontecimientos e información sobre conocimientos.

a) Elige diez textos -orales o escritos- que, a tu juicio sean informativos y divídelos en dos bloques. Puedes utilizar la carpeta de textos y la cinta de textos orales del curso anterior.

BLOQUE I: textos que informan sobre conocimientos

BLOQUE II: textos que informan sobre acontecimientos

b) ¿Con qué bloque relacionarías las informaciones cuya finalidad has establecido en 1.1.a?

c) Aquí tienes una lista de sustantivos relacionados con el término información. Indica cuáles crees que aluden a cada uno de los tipos de información señalados (o a ambos).

	Información sobre conocimientos	Información sobre acontecimientos
* noticia * divulgación * rumor * exposición * estudio * chisme * indicación * aviso * notificación * advertencia * declaración * edicto * testimonio * informe * observación * confidencia * soplo * recensión * declaración * reportaje * mentira * mensaje * carta		

1.3

Compara los textos seleccionados en 1.2.a. ¿Cuál de los dos tipos de información establecidos se parece más al texto narrativo, atendiendo a:

. los elementos de la situación de comunicación
. la estructura
. los componentes del texto narrativo?

1.4

La información sobre conocimientos es muy diversa: se nos puede informar, por ejemplo, de conocimientos prácticos relacionados con la vida cotidiana (cómo interpretar el recibo del gas, qué trámites son necesarios para sacar el pasaporte...) o de conocimientos más teóricos (cómo funciona el cuerpo humano, cuál es la estructura del átomo...).

Distribuye los textos que informan sobre conocimientos seleccionados en 1.2.a en dos grupos:

a) Textos que proporcionan información relacionada con la vida cotidiana

b) Textos que nos introducen en el saber teórico

* * * * * * * * * * *

SECUENCIA II: ¿DÓNDE BUSCAMOS INFORMACIÓN?

2.1

Habrás oído muchas veces que "el saber no ocupa lugar" pero lo cierto es que lo podemos encontrar en muchos sitios.

a) ¿Sobre qué obtendrías información en:

- la consulta del médico
- una oficina de turismo
- la escuela
- el despacho de un abogado
- una biblioteca
- la federación de vela
- una tienda de discos
- una agencia de viajes
- tu casa
- un museo de arqueología
- la universidad
- la oficina del consumidor?

b) Indica si los conocimientos que te pueden proporcionar en cada uno de estos lugares están relacionados con la vida cotidiana o son de tipo más teórico.

2.2

La información se puede encontrar también en objetos (libros -diccionarios, enciclopedias, manuales, guías...-, discos, folletos...) que nos sirven de <u>recursos</u> para saber más sobre aquello que nos interesa.

¿Dónde buscarías información sobre:

1. cuándo hay que trasplantar un geranio
2. cómo se ha formado el mundo
3. quién es Calderón de la Barca
4. cuál es el último disco de Madonna
5. qué significa una palabra que desconoces
6. cómo está regulada la jornada laboral en España
7. cómo se utiliza la calculadora
8. qué es un procesador de textos ?

2.3

En nuestra sociedad contamos con medios muy poderosos que continuamente transmiten información de todo tipo (en muchos casos ni buscada ni deseada por el receptor). Son los llamados medios de comunicación, es decir, la prensa, la radio y la televisión.

a) Entre todos, comentad cuáles son las diferencias entre estos medios y los recursos para obtener información que habéis señalado en la actividad anterior. Las siguientes preguntas pueden servir de ayuda para el debate:

- ¿qué tipo de información proporcionan estos medios:
  . sobre acontecimientos
  . sobre conocimientos relacionados con la vida cotidiana
  . sobre conocimientos relacionados con el saber teórico?

- ¿para qué acude el receptor a estos medios?

- ¿qué se quiere decir con la expresión "el poder de los medios de comunicación"? ¿Qué medio consideráis más poderoso? ¿Por qué?

- ¿estaríais de acuerdo con las siguientes afirmaciones:
  . los medios de comunicación hacen a la gente más culta
  . los medios de comunicación facilitan la convivencia?

b) Por grupos, redactad las conclusiones del debate en un texto de un máximo de cuatro párrafos y un mínimo de dos.

* * * * * * * * * *

3.1

"RENFE informa de los cambios de horario en los vuelos transoceánicos"

"La Seguridad Social informa de la próxima subida de los precios de la gasolina"

"El presidente de la Federación de Judo informa de las últimas investigaciones sobre la estructura del átomo"

"El martes, a las 20 h., el presidente de la Asociación de Vecinos informará de las tendencias de la moda para el próximo otoño"

"Amnistía Internacional informó de los resultados de la primera jornada inglesa de fútbol"

"El Defensor del Pueblo informa de cuál será la mascota de los próximos Juegos Olímpicos"

"El Tribunal Constitucional informó sobre el agujero de ozono de la atmósfera"

"El hombre del fin de siglo será urbano, pero vivirá en el campo"

Predicción del demógrafo Michel Poulain, profesor de la universidad de Lovaina

a) ¿Cuáles de estas informaciones no son creíbles? ¿Por qué?

b) Modifica los enunciados anteriores de forma que se conviertan en informaciones verosímiles. ¿Qué has cambiado en cada caso para conseguirlo?

c) ¿Qué quiere decir la expresión "de fuentes bien informadas"?

d) Según lo observado en a y b, para que la información sea creíble y por lo tanto eficaz, ¿qué característica fundamental ha de tener el emisor que la proporciona?

3.2

a) Lee los textos siguientes. ¿En cuáles puedes localizar la presencia del emisor? ¿Qué elementos te ayudan a ello?

b) Según los datos obtenidos en a, discutid cuáles de las siguientes afirmaciones serían adecuadas para explicar cómo aparece el emisor en cada uno de estos textos.

Tened en cuenta que puede haber afirmaciones válidas para unos textos, pero no para otros.

- El emisor no habla en nombre propio sino en función del cargo que ocupa o de la profesión que desempeña.
- El emisor es colectivo.
- No hay emisor.
- El emisor no habla de sí mismo sino de lo que sabe.
- El emisor no está presente en el texto, aunque sabemos que existe.

c) De estos sustantivos ¿cuáles representarían las características generales del emisor de este tipo de textos?

***seguridad** ***subjetividad** ***cercanía**

***impersonalidad** ***familiaridad**

***distancia** ***especialización** ***objetividad**

***inseguridad**

TEXTO . . . 1

A partir del día 22, El Sol sale de nuevo.

El martes 22 de mayo, El Sol sale de nuevo como periódico diario. Nació en 1917 y se ocultó con la guerra civil. Renace en la democracia, sólo comprometido con ella. El eclipse ha terminado. Sale El Sol con un lenguaje claro, directo y solvente. Sin mezclar información y opinión.

EL SOL

Crítico y tolerante. Portavoz de las aspiraciones de la sociedad contra los excesos de cualquier poder. El martes 22 descubra que un diario serio no tiene por qué ser aburrido. El Sol. Recupere el placer de leer.



TEXTO . . . 2

? Qué es el impuesto sobre la renta de las personas físicas

El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas es un impuesto directo, progresivo y personal.

El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas recae directamente, sobre la totalidad de los ingresos netos que percibe una persona física, o una unidad familiar, sumando las rentas de los distintos miembros que la integran.

El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas es un impuesto progresivo porque grava la renta en función de la cuantía de la misma y personal porque las circunstancias personales y familiares de cada contribuyente determinan las deducciones a las que tiene derecho, y por tanto, la cuantía del Impuesto.

TEXTO . . . 3

CON ORIGEN VOLCANICO

Canarias es, en realidad, una inmensa cordillera submarina de compleja formación donde contrastan el suelo volcánico y desértico con los bosques y lagos, dos de los más hermosos espacios naturales de nuestro país.

GARAJONAY

Un bosque entre las nieblas

En la meseta del centro de La Gomera se encuentra un bosque único: la Laurisilva que constituye un tesoro vegetal siempre inmerso en espesas nieblas. Junto con Doñana es el más valioso de nuestros parque nacionales.

La Gomera es la más antigua de las islas Canarias. Lo denota su gastada geografía: desde su contorno casi circular hasta el perfil que asciende por un sistema de barrancos en la costa pasando por una elevada meseta central.

Para llegar a este parque nacional hay que embarcarse en el ferry que comunica esta isla con la cercana Tenerife. La travesía dura un par de horas. Debe emprenderse al comienzo del día con el fin de poder retornar a Tenerife a la caída de la tarde. También podemos pernoctar en La Gomera, si bien en este último caso tendremos que hacer la reserva con bastante antelación, dada la escasez de plazas hoteleras de la pequeña isla.

Partiendo de San Sebastián de La Gomera la carretera comienza a subir salvando los impresionantes barrancos con un sinfín de curvas. A medida que ganamos altura la perspectiva cambia y va surgiendo una tupida masa vegetal, mientras que el fondo de los valles está ocupado en la mayoría de los casos por plataneras.

TEXTO . . . 4

Defensor del lector

El diario EL PAÍS fue el primer periódico español en crear, en noviembre de 1985, la figura del Ombudsman, o Defensor del Lector.

El *ombudsman* —palabra de origen nórdico adoptada en la Prensa internacional— es el encargado de recoger y atender las quejas de los lectores de EL PAÍS sobre si el tratamiento informativo que da el diario a cuanto sucede en España y en el mundo es acorde con las reglas éticas y profesionales del periodismo.

El *ombudsman* es nombrado por la dirección del diario y su trabajo está amparado por un estatuto que fija sus derechos y obligaciones y garantiza su independencia a la hora de realizar su trabajo.



TEXTO . . . 6

¿POR QUÉ LOS MURCIÉLAGOS DUERMEN COLGADOS BOCA ABAJO?

Remitida por Cristina Torrente. Madrid.

La justificación de tan peculiar conducta hay que buscarla en la constitución morfológica de este grupo animal. Los quirópteros son los únicos mamíferos que realizan un vuelo batido. Para ello han desarrollado unas alas especiales —las llamadas membranas alares o patagios— que, recubriendo sus extremidades superiores, se extienden desde el cuello hasta la cola, gracias al alargamiento de las manos.

La extensión de las alas de los murciélagos resulta extraordinaria en la mayor parte de las especies, en relación con el tamaño de sus cuerpos. Se comprenderá que unas alas desmesuradas dificultan sus desplazamientos en tierra, convirtiéndolos en torpes y lentos, y dejándoles a merced de sus predadores. De igual manera, sus alas sólo les permiten —al igual que a determinadas aves, como golondrinas y vencejos— volar cuando se dejan caer de sus asideros, y no pueden remontar el vuelo desde tierra. El hecho de dormir suspendidos es una forma segura de salvar el pellejo ante un inminente peligro. ■

TEXTO . . . 5

Julia Martínez Fabra

Médico Estomatólogo

Tiene el gusto de comunicarle, que el nuevo número de Teléfono de su Clínica Dental, es el 3 ofreciéndole sus servicios de lunes a Viernes de 4'30 a 8'30 de la tarde, previa cita (Salvo Urgencias).

Con tal motivo se pone a su entera disposición

46 Valencia - Mayo 1988

CLÍNICA:
R D - Tel.
46 VALENCIA
(Se atienden Beneficiarios de ASISA, ADESLAS, PREVIASA)

TEXTO . . . 7

¿Qué es la Caries?

La caries es la más extendida de las enfermedades del diente. Una auténtica plaga a escala mundial. La mayoría de los adultos y cerca de un 85% de la población infantil la padece.

Esta dolencia se produce por la acción de unos ácidos que se originan en la placa bacteriana y atacan primero el esmalte, después la dentina y finalmente la pulpa del diente.



La caries, afecta el esmalte

La caries afecta la dentina

La caries afecta la pulpa

3.3

Mediante los textos observados en esta unidad, hemos visto que:

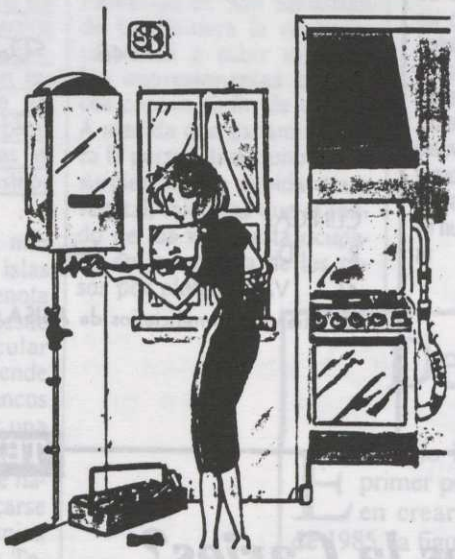
- unos informan de saberes teóricos,
- otros informan de saberes prácticos, de la vida cotidiana,
- otros nos informan de acontecimientos.

a) ¿Cuál de estas denominaciones aplicarías a cada uno de los apartados anteriores?

- instrucciones (normas, consejos, advertencias...)
- exposición
- noticias

b) ¿Cuáles de los textos siguientes clasificaríais como exposición, noticias o instrucciones? Buscad también un texto oral de cada uno de estos tipos.

TEXTO...8



- **Haga repasar y regular sus aparatos a gas periódicamente.**
- **Los quemadores han de estar siempre limpios.**
- **Si la llama ennegrece los recipientes, hay una mala combustión.** Haga revisar el aparato.
- **En la cocina es necesario evitar el derrame de líquidos, producidos por ebullición, sobre el quemador,** pues pueden apagar la llama y causar, a continuación, una fuga de gas.
- **Evite dejar los fuegos de la cocina encendidos** en caso de ausentarse de la vivienda.
- **Los aparatos de consumo de gas que no sean de circuito estanco deben estar instalados fuera del cuarto de baño o ducha.**
- **Cuando adquiera un aparato a gas** recuerde que debe estar homologado y preparado para el tipo de gas que vaya a consumir.

NORMAS DE ENTRADA A LA CASA MUSEO

En beneficio de la mejor conservación de esta Casa-Museo se ruega al público respetar las indicaciones de los guías-vigilantes, así como las siguientes normas de funcionamiento:

1. No se permite la visita pública portando maletas, mochilas, u otros objetos de gran tamaño que puedan resultar molestos para los demás visitantes dado el espacio reducido de algunas habitaciones de la casa

2. No está permitido comer en el interior de la casa (aunque sí beber agua fresca en el patio).

3. Se prohíbe fumar en las habitaciones de la casa, sala de exposiciones, etc. En cambio sí se permite en el patio, siempre que se utilicen los ceniceros.

4. Pueden hacerse fotografías en el patio, pero no en el interior de las habitaciones. Excepción serán los medios informativos (prensa, televisión, etc.) que deberán mostrar los documentos acreditativos.

5. Los profesores o encargados de grupos deben responsabilizarse del cumplimiento de las normas generales y consultar con los guías-vigilantes las modificaciones a que obliguen circunstancias concretas.

6. La casa podrá visitarse por grupos de quince personas como máximo (cantidad modificable mínimamente en caso de excursiones de colegios, tercera edad, etc.), disponiéndose de una hora para efectuar el recorrido.

7. Los grupos deberán concertar la visita telefónicamente y con suficiente antelación con el fin de evitar esperas excesivas.

CASA ~ MUSEO
FEDERICO GARCIA LORCA
Calle Poeta Garcia Lorca,4. Tel. (958)446453
FUENTEVAQUEROS











NH HOTELES

DESAYUNO BUFFET

De 7:00 a 11:00 horas
en el Restaurante

TELEGRAMA

DIRECCION GENERAL DE CORREOS Y TELECOMUNICACION

INDICACIONES RECEPCION

34006 BENICALAP DE MADRID TFNO 9170 9786 5 1500+

INDICACIONES, DESTINATARIO Y SEÑAS

R F C

SIERRA DE 7 PRIMERA+

Tg. 2. EOSA

TELECOMUNICACION 6 ABR 77 BENICALAP

HABIENDOSELE SELECCIONADO PARA HACER LA PRUEBA DE SLECCION DEL PROGRAMA GENTE JOVEN PRESENTADORES RUEGO SE PERSONE EN EL INSITUTTO DE RADIO TELEVISION CARRERA DE LA DEHESA DE LA VILLA SN MADRID EL PROXIMO DIA 20 DEL ACTUAL A LAS 10.30 HORAS SE SIGNIFICA QUE TODOS LOS GASTOS CORREN DE SU CUENTA TIENE QUE PERSONARSE CON EL PRESENTE TELEGRAMA PARA PODER TENER ACCESO AL INSTITUTO PARA CUALQUIER ACLARACION LLAMAR AL TELEFONO 2188530 DE TELEVISION ESPANOLA DE MADRID 10.30 A 14 HORAS EL PRODUCTOR DEL PROGRAMA PABLO PEDRAZA +

TEXTO . . 12

¿Cómo luchar contra la Caries?

Existe un elemento químico muy extendido en la naturaleza en forma de diferentes sales, llamado Fluor, cuya principal propiedad es su extraordinaria efectividad contra la caries. El Fluor se encuentra presente en el agua del mar, agua mineral, vegetales, the, etc. A través de estos productos el organismo refuerza los tejidos duros de nuestro cuerpo, como los huesos y los dientes.

Estudios llevados a cabo por especialistas bajo normas de la Organización Mundial de la Salud y de la Federación Dental Internacional han demostrado científicamente la elevada eficacia anticaries de productos con alta concentración de Fluor.





TEXTO . . 13

LA REVOLUCION DEL LIBRO

Ha llegado el momento de hacer una revolución en la apariencia del libro, la primera en dieciséis siglos. Pero téngase en cuenta que el cambio será en la apariencia del libro, no en el libro en sí. La idea esencial del libro no ha cambiado en cinco milenios y no cambiará en un futuro previsible. Nada puede reemplazar a la palabra escrita en alguna forma portátil, más o menos permanente, que se puede pasar de mano en mano.

Todos hemos oído decir que "una imagen vale más que mil palabras", pero no hay que creerlo. Eso puede ser cierto en ocasiones —para algún analfabeto o cuando se trata de describir la apariencia física de un objeto complicado—, pero no de manera general. El soliloquio de Hamlet tiene 260 palabras. ¿Se puede comprender en una imagen o, para el caso, en 260 imágenes? No; la palabra es la cosa, pero la forma en que la palabra se presenta puede cambiar y ha cambiado. Los documentos escritos más antiguos (listas de impuestos, registros, cartas y, con el tiempo, relatos o cuentos lo suficientemente largos para ser considerados como "libros") se deben a los sumerios, hace unos cinco mil años. Los símbolos de la escritura se grababan en tabletas de arcilla con un punzón, y las tabletas se cocían luego para darles la consistencia de piedra artificial. El relato épico superviviente más antiguo del mundo, el de Gilgamés, apareció en esa forma.

Otros tipos de escritura en superficies duras (un instrumento aguzado sobre una tablilla encerada, yeso en un pedazo de pizarra) pueden ser útiles, pero no poseen la permanencia de los libros. Los caracteres tallados en columnas de piedra son permanentes, pero no portátiles como los libros.

Isaac Asimov
ABC, 24 de abril de 1990

DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

Siempre que estudiamos algo, aprendemos palabras o expresiones empleadas de forma diferente, o con un sentido distinto, del lenguaje normal. Al conjunto de estos términos se le denomina vocabulario técnico o específico. Así, podemos hablar de un vocabulario técnico de la física, de la escultura, de la lingüística, de la literatura...

En cada una de las unidades de este curso, encontrarás recopilados los términos técnicos que has ido utilizando en las actividades. En algunos casos, estos términos ya han sido utilizados en el curso anterior.

A) TEXTOS

* emisor
* receptor
* información
* finalidad de la información
* medios de comunicación
* exposición
* instrucciones
* noticias

B) GRAMÁTICA

* sustantivo
* pronombre personal
* persona gramatical
* verbo
* verbo copulativo
* oración copulativa
* atributo
* SN (sintagma nominal)

1. ¿Cuáles de estos términos conoces del curso anterior?

2. Para explicar correctamente lo que significa un término disponemos de muchas "fórmulas"; algunas de ellas son:

   - Información:.....

   - "Información" alude a.....
     "Información" quiere decir.....
     "Información" significa.....

   - El término "información" alude a.....
     La expresión "finalidad de la información" significa.....

DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

Siempre que estudiamos algo, aprendemos palabras o expresiones empleadas de forma diferente, o con un sentido distinto, del lenguaje normal. Al conjunto de estos términos se le denomina vocabulario técnico o específico. Así, podemos hablar de un vocabulario técnico de la física, de la escultura, de la lingüística, de la literatura...

En cada una de las unidades de este curso, encontrarás recopilados los términos técnicos que has ido utilizando en las actividades. En algunos casos, estos términos ya han sido utilizados en el curso anterior.

A) TEXTOS

- * emisor
- * receptor
- * información
- * finalidad de la información
- * medios de comunicación
- * exposición
- * instrucciones
- * noticias

B) GRAMÁTICA

- * sustantivo
- * pronombre personal
- * persona gramatical
- * verbo
- * verbo copulativo
- * oración copulativa
- * atributo
- * SN (sintagma nominal)

1. ¿Cuáles de estos términos conoces del curso anterior?

2. Para explicar correctamente lo que significa un término disponemos de muchas "fórmulas"; algunas de ellas son:

   - Información:.....

   - "Información" alude a.....
     "Información" quiere decir.....
     "Información" significa.....

   - El término "información" alude a.....
     La expresión "finalidad de la información" significa.....

- Entendemos por "información".....
  Se entiende por "información".....

Explica el significado de los términos del apartado A utilizando alguna de estas fórmulas.

3. De los términos de gramática:

a) ¿cuáles se refieren a clases de palabras?
b) ¿qué clases de palabras pueden expresar persona gramatical?
c) ¿qué quiere decir el adjetivo copulativo en las expresiones verbo copulativo y oración copulativa?

* * * * * * * * * * *

* JUGANDO A ORDENAR PALABRAS

Como sabéis, los diccionarios ordenan las palabras alfabéticamente. Todos conocemos el orden de las letras del alfabeto pero ¿sabríais resolver estas sencillas cuestiones?

1. Entre todos buscad la palabra que iría situada en el diccionario inmediatamente antes e inmediatamente después de cada uno de los términos siguientes:

   a) información

   b) noticia

   c) instrucción

2. En cada uno de los apartados siguientes hay un término que debes situar entre una de las tres parejas de palabras que aparecen debajo de él. El criterio de ordenación ha de ser exclusivamente el alfabético.

a) exposición

explicar ..... explotar	exploración ..... exprimir	explosivo ..... exponer

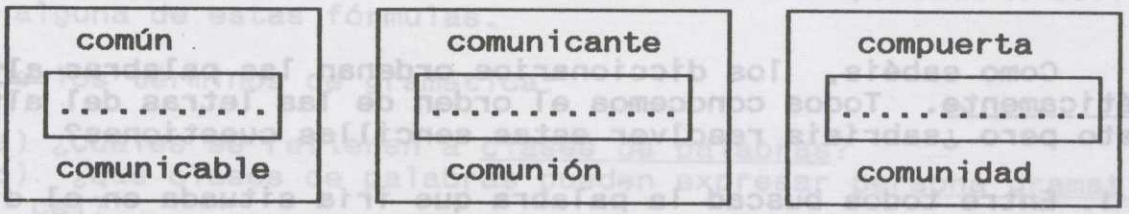
b) verbo

verbena ..... verdear	vergel ..... vértice	veraz ..... verbalmente

c) emisor

emigrar ..... emisario	emergencia ..... eminencia	emir ..... emitir

d) comunicación



3. En cada grupo de palabras que te proponemos a continuación hay derivados del término en mayúsculas. Pero también hay una palabra que es un falso derivado. Averigua cuál es y comprueba en el diccionario si tu respuesta es correcta.

a) SUSTANCIA	b) NOMBRE	c) PERIODO
sustancioso	nómina	peripecia
sustantivo	nomenclatura	periódico
sustancialmente	nómada	periódicamente
sustentar	nombrar	periodismo

4. Escribid cinco palabras que alfabéticamente estén situadas entre:

a) pronombre.....propiedad

b) impersonal.....impúdico

c) reflexión.....registro

d) haber.....hacer

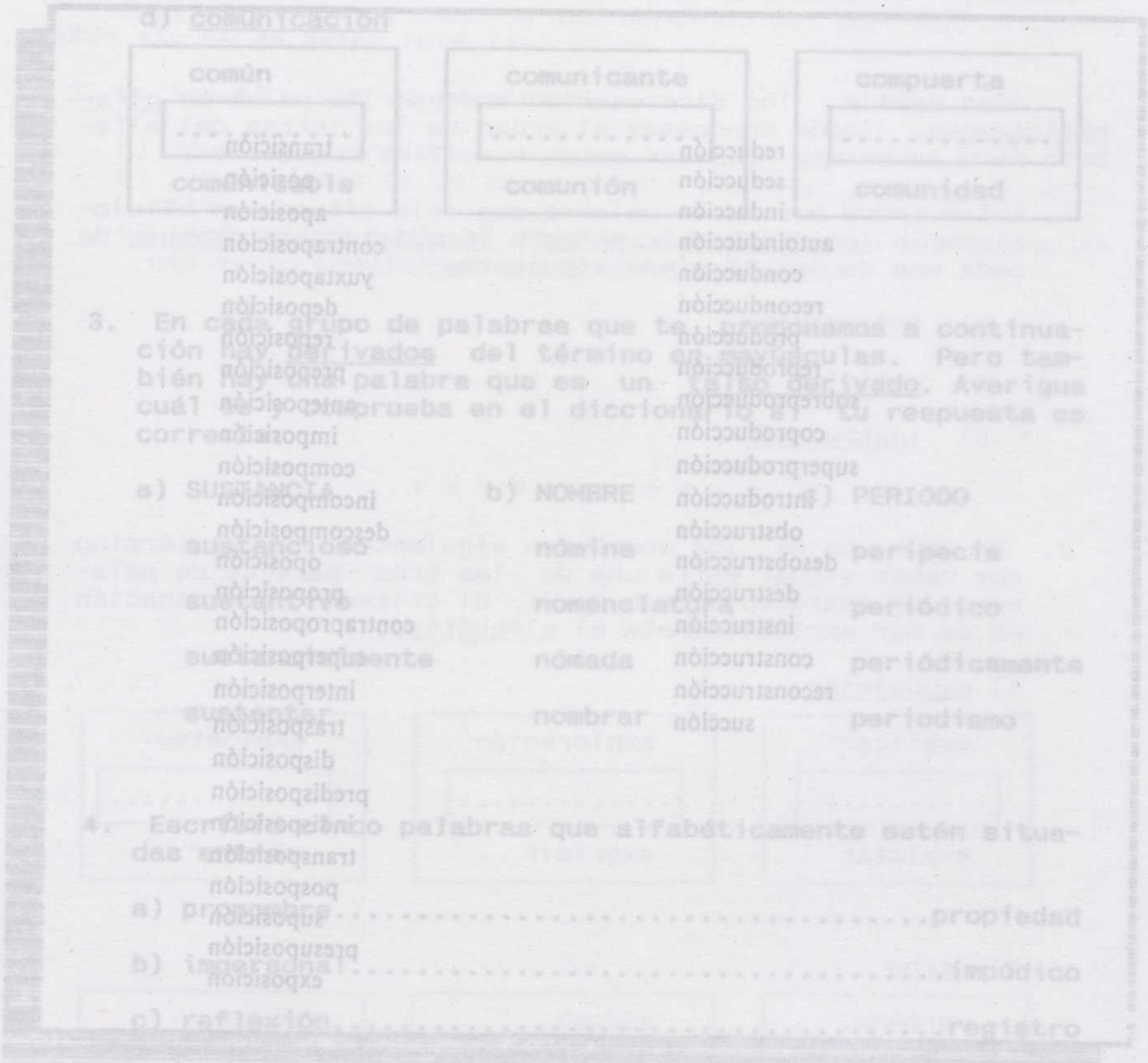
Podéis utilizar el diccionario.

5. El fragmento que incluimos a continuación pertenece a un diccionario inverso, es decir, a un diccionario que ordena las palabras alfabéticamente, pero partiendo del final. Ordénalas "al derecho", tal como aparecerían en un diccionario normal (directo).

reducción
seducción
inducción
autoinducción
conducción
reconducción
producción
reproducción
sobreproducción
coproducción
superproducción
introducción
obstrucción
desobstrucción
destrucción
instrucción
construcción
reconstrucción
succión

transición
posición
aposición
contraposición
yuxtaposición
deposición
reposición
preposición
anteposición
imposición
composición
incomposición
descomposición
oposición
proposición
contraproposición
superposición
interposición
trasposición
disposición
predisposición
indisposición
transposición
posposición
suposición
presuposición
exposición

* * * * * * * * * * *


común
comunicante
compuerta
comunión
comunidad

UNIDAD 2: A buen entendedor

Secuencia I: Entender o no entender

Secuencia II: Marcas que ayudan a entender

Secuencia III: Palabras que ayudan a entender

Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- Descifrando diccionarios

SECUENCIA I: ENTENDER O NO ENTENDER, ÉSA ES LA CUESTIÓN

1.1

a) Observad los siguientes mapas y el plano y decid qué representan.

b) Escribe las informaciones que te proporciona cada documento y luego, con tu grupo de trabajo, amplía la lista de informaciones sobre uno de ellos.

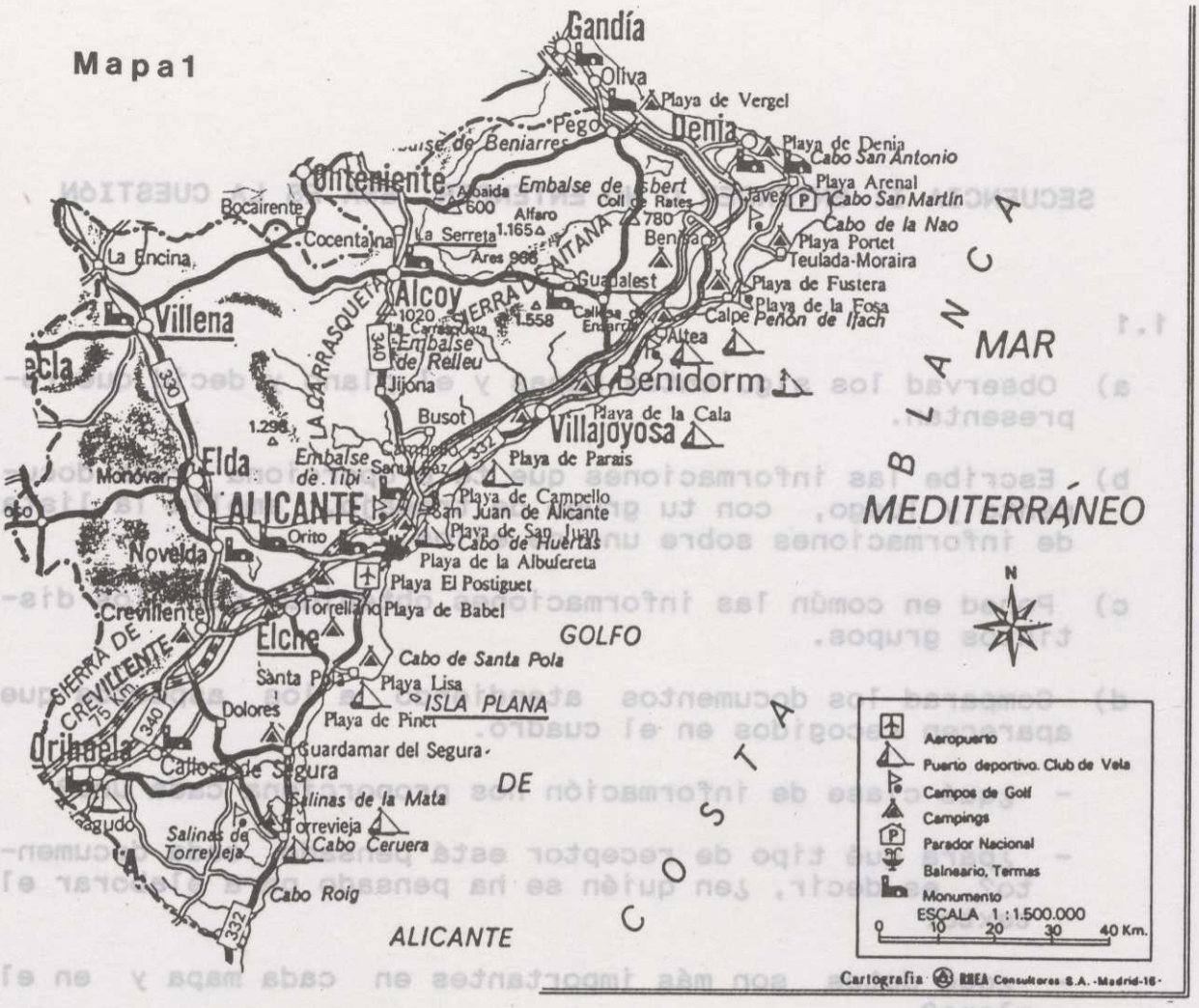
c) Poned en común las informaciones obtenidas por los distintos grupos.

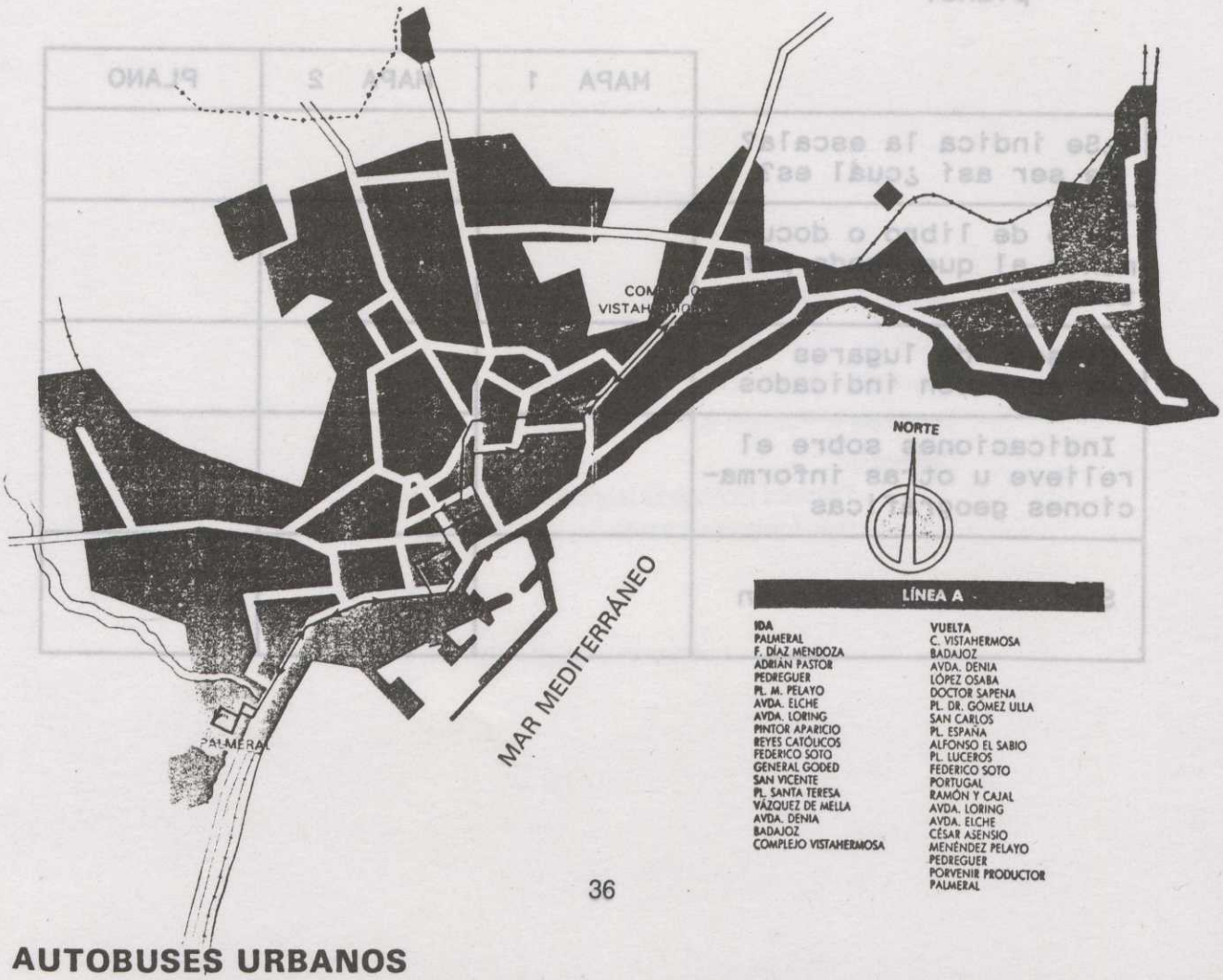
d) Comparad los documentos atendiendo a los aspectos que aparecen recogidos en el cuadro.

- ¿qué clase de información nos proporciona cada uno?
- ¿para qué tipo de receptor está pensado cada documento?, es decir, ¿en quién se ha pensado para elaborar el texto?
- ¿qué datos son más importantes en cada mapa y en el plano?

	MAPA 1	MAPA 2	PLANO
¿Se indica la escala? De ser así ¿cuál es?			
Tipo de libro o documento al que puede pertenecer			
Clases de lugares que aparecen indicados			
Indicaciones sobre el relieve u otras informaciones geográficas			
Símbolos que aparecen			

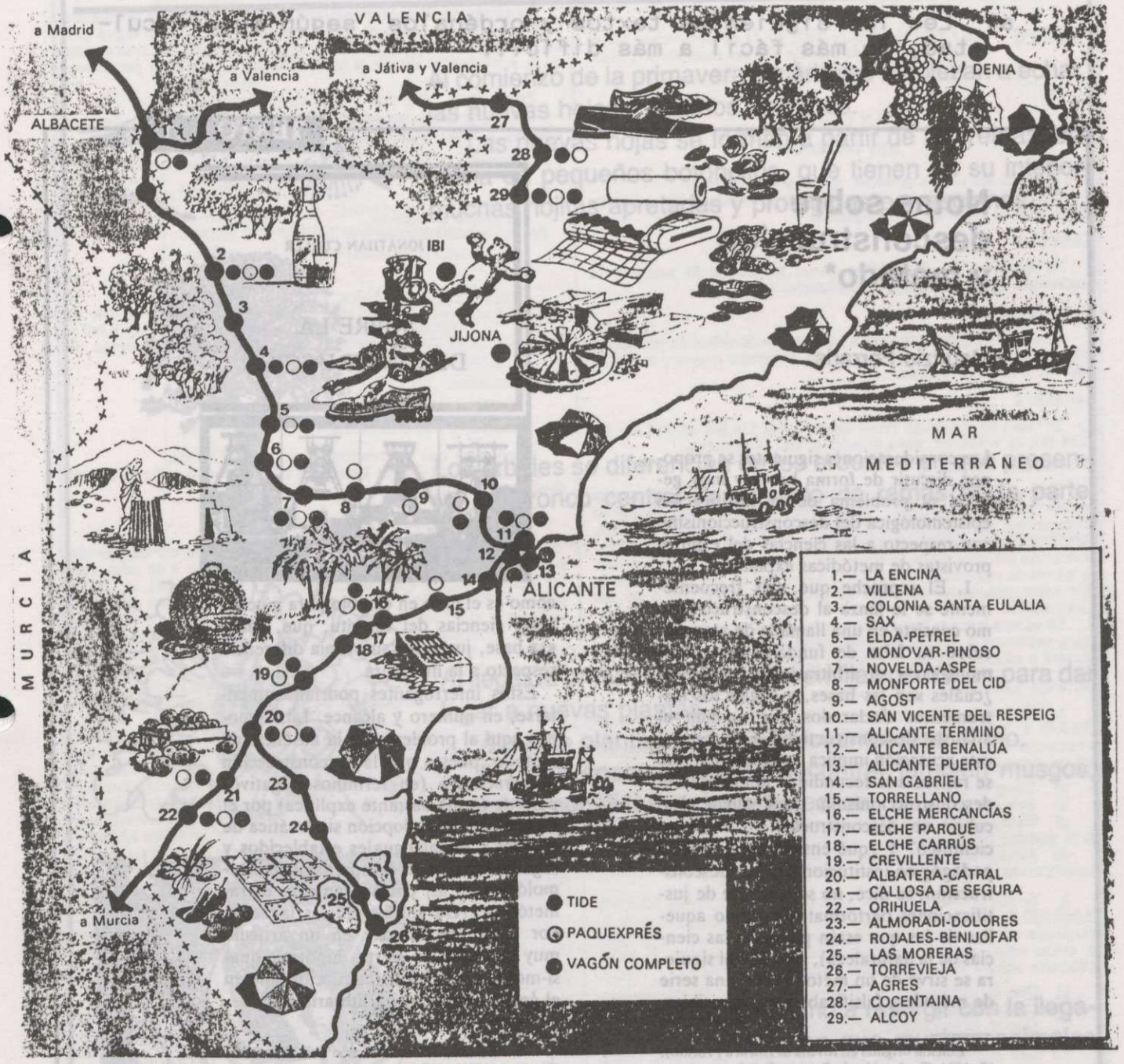
Mapa 1





AUTOBUSES URBANOS

Mapa 2


VALENCIA
a Madrid
a Valencia
a Játiva y Valencia
ALBACETE
DENIA
IBI
JIJONA
MAR
MEDITERRÁNEO
ALICANTE
MURCIA
a Murcia
1.— LA ENCINA
2.— VILLENA
3.— COLONIA SANTA EULALIA
4.— SAX
5.— ELDA-PETREL
6.— MONOVAR-PINOSO
7.— NOVELDA-ASPE
8.— MONFORTE DEL CID
9.— AGOST
10.— SAN VICENTE DEL RESPEIG
11.— ALICANTE TÉRMINO
12.— ALICANTE BENALÚA
13.— ALICANTE PUERTO
14.— SAN GABRIEL
15.— TORRELLANO
16.— ELCHE MERCANCÍAS
17.— ELCHE PARQUE
18.— ELCHE CARRÚS
19.— CREVILLENTE
20.— ALBATERA-CATRAL
21.— CALLOSA DE SEGURA
22.— ORIHUELA
23.— ALMORADI-DOLORES
24.— ROJALES-BENIJOFAR
25.— LAS MORERAS
26.— TORREVIEJA
27.— AGRES
28.— COCENTAINA
29.— ALCOY
TIDE
PAQUEXPRÉS
VAGÓN COMPLETO

1.2

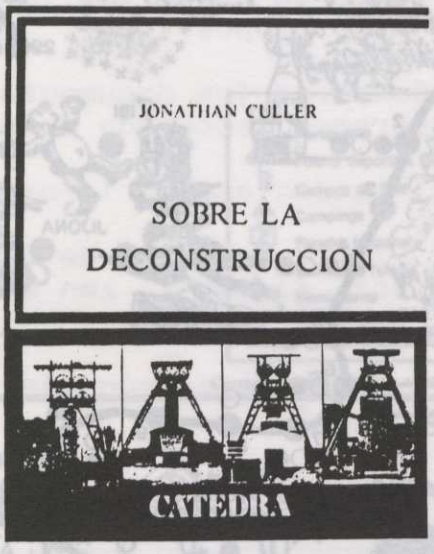
No entendemos todos los textos de la misma manera. La información que proporcionan los textos expositivos puede tener distintos "niveles" de comprensión, es decir, este tipo de textos proporciona información con diferente grado de dificultad.

a) Lee los siguientes textos y ordénalos según su dificultad, de más fácil a más difícil:

TEXTO...1

Notas sobre desconstrucción y método*

Maurizio Ferraris



Las consideraciones siguientes se proponen discutir de forma breve y muy general el problema de la justificación epistemológica del desconstruccionismo con respecto a las ciencias del espíritu provistas de metódicas explícitas.

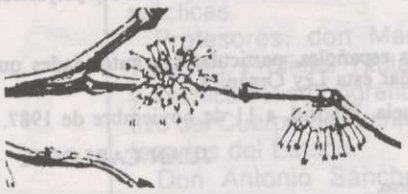
1. El reproche que más frecuentemente se le lanza al desconstruccionismo consiste en una llamada de atención sobre su falta de fundamento epistemológico y su arbitrariedad metódica: ¿cuáles son las bases, y cuáles los instrumentos declarados que animan el análisis desconstructivo? En general esta acusación implica una segunda, que se refiere a la fecundidad heurística del desconstruccionismo: ¿qué puede descubrir un desconstructor en el plano científico? Y ¿qué enseña en el ámbito pedagógico-institucional? La desconstrucción, se dice, no sólo carece de justificaciones performativas (como aquellas de las que están provistas las ciencias de la naturaleza), sino que ni siquiera se sirve de un método o de una serie de métodos, falsificables y trasmisibles, como es el caso en cambio para muchas otras ciencias del espíritu, que, sobre esa base, justifican su propia diferencia respecto a la literatura.

Estos interrogantes podrían aumentarse, en número y alcance. Limitémonos aquí al problema de la ausencia de método, puesto que la desconstrucción se caracteriza (en términos negativos pero de forma bastante explítica) por el rechazo de una adopción sistemática de códigos y metalenguajes establecidos y regulados; su autocomprensión epistemológica es así declaradamente extrametódica. (De ahí las críticas lanzadas por Rodolphe Gasché en un artículo muy conocido* a ciertas hipótesis quasi-metódicas del desconstruccionismo en el ámbito de la crítica literaria.)

* Edición original en *Rivista di Estetica* (Torino), 17, 1984. Traducción de Patricio Peñalver.

* R. Gasché, «Deconstruction and Criticism», *Glyph*, 6 (1979), 177-216.

Has aprendido que:

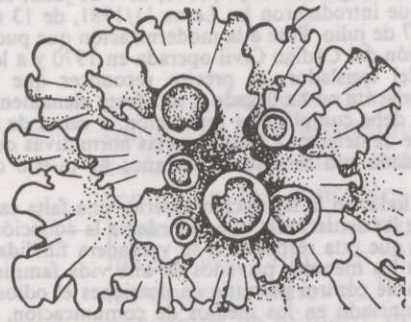


Al comienzo de la primavera los árboles empiezan a echar las nuevas hojas y algunos las flores.

Las nuevas hojas se forman a partir de las yemas, en forma de pequeños botoncitos, que tienen en su interior muchas hojitas apretadas y protegidas por escamas.



Los árboles se diferencian de los arbustos en que presentan un tronco central desprovisto de ramas en la parte baja.



Al llegar la primavera, muchas semillas germinan para dar lugar a nuevas plantas.

Algunas plantas florecen en cuanto cesa el frío.

En esta época podemos encontrar también musgos, líquenes, hepáticas, setas y helechos.



La vida animal comienza asimismo a resurgir con la llegada de la primavera, momento en que muchos animales empiezan a preparar sus nidos.

I. Disposiciones generales

JEFATURA DEL ESTADO

25626 *LEY ORGANICA 6/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifica la sección III del capítulo 4.º, título XIII del libro II del Código Penal.*

JUAN CARLOS I.

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

Artículo 1

El artículo 534 del Código Penal tendrá en lo sucesivo la redacción que se inserta a continuación:

Artículo 534

El que infringiere intencionadamente los derechos de propiedad industrial será castigado con las penas de arresto mayor y multa de 30.000 a 600.000 pesetas.

Artículo 2

Se crean en el Código Penal los artículos 534 bis, a), 534 bis, b), 534 bis, c) y 534 ter, cuya redacción será la siguiente:

Artículo 534 bis, a)

Será castigado con la pena de multa de 30.000 a 600.000 pesetas quien intencionadamente reprodujere, plagiare, distribuyere o comunicare públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica o su transformación o una interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la autorización de los titulares de los correspondientes derechos de propiedad intelectual o de sus cesionarios.

La misma pena se impondrá a quien intencionadamente importare, exportare o almacenare ejemplares de dichas obras o producciones o ejecuciones sin la referida autorización.

Artículo 534 bis, b)

1. Será castigado con la pena de arresto mayor y multa de 50.000 a 1.500.000 pesetas quien realizare cualquiera de las conductas tipificadas en el artículo anterior, concurriendo alguna de las siguientes circunstancias:

a) Obrar con ánimo de lucro.
b) Infringir el derecho de divulgación del autor.
c) Usurpar la condición de autor sobre una obra o parte de ella o el nombre de un artista en una interpretación o ejecución.
d) Modificar sustancialmente la integridad de la obra sin autorización del autor.

2. Se impondrá la pena de prisión menor, multa de 50.000 a 3.000.000 de pesetas e inhabilitación especial para el ejercicio de la profesión relacionada con el delito cometido, por un período de dos a cinco años, cuando, además de obrar con ánimo de lucro concurra alguna de las siguientes circunstancias:

a) Que la cantidad o el valor de las copias ilícitas posean especial trascendencia económica.
b) Que el daño causado revista especial gravedad.

En tales supuestos el Juez podrá, asimismo, decretar el cierre temporal o definitivo de la industria o establecimiento del condenado.

Artículo 534 bis, c)

En el supuesto de sentencia condenatoria el Juez podrá decretar la publicación de ésta, a costa del infractor, en un periódico oficial.

Artículo 534 ter

La extensión de la responsabilidad civil derivada de los delitos tipificados en los artículos 534 bis, a), y 534 bis, b), se regirá por las disposiciones de la Ley de Propiedad Intelectual relativas al cese de la actividad ilícita y a la indemnización de daños y perjuicios.

Por tanto

Mando a todos los españoles, particulares y autoridades que guarden y hagan guardar esta Ley Orgánica.

Palacio de la Zarzuela, Madrid, a 11 de noviembre de 1987.

JUAN CARLOS R.

El Presidente del Gobierno,
FELIPE GONZALEZ MARQUEZ

25627 *LEY 21/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifican determinados artículos del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción.*

JUAN CARLOS I

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren,

Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley:

PREAMBULO

La regulación de la adopción ha sido objeto en España de sucesivas reformas hasta llegar a la Ley 7/1970, de 4 de julio, con los ligeros retoques que introdujeron las Leyes 11/1981, de 13 de mayo, y 30/1981, de 7 de julio. Pese a la modernización que pudo suponer la modificación del Código Civil operada en 1970 y a los buenos propósitos del legislador, es preciso reconocer que el régimen hasta ahora vigente no ha llegado a satisfacer plenamente la función social que debe cumplir esta institución, a causa de la existencia de una serie de defectos e insuficiencias normativas que la experiencia acumulada con el paso de los años ha puesto de relieve.

Se acusaba, sobre todo, en la legislación anterior una falta casi absoluta de control de las actuaciones que preceden a la adopción, necesario si se quiere que ésta responda a su verdadera finalidad social de protección a los menores privados de una vida familiar normal. Esta ausencia de control permitía en ocasiones el odioso tráfico de niños, denunciado en los medios de comunicación, y daba lugar, otras veces, a una inadecuada selección de los adoptantes. Desde otro punto de vista, resultaba inapropiado el tratamiento dado a los supuestos de abandono de menores, porque, debido a su rigidez, impedía o dificultaba en la práctica la realización de adopciones a todas luces recomendables. También pueden citarse, como otros inconvenientes, la posibilidad indiscriminada de adopción de los mayores de edad y la misma pervivencia de la figura de la adopción simple, reducida a una forma residual de escasa trascendencia jurídica y que sólo se utilizaba en la mayoría de las ocasiones para fines marginales no merecedores de una protección especial.

Se ha estimado, en fin, que aquel sistema no estaba suficientemente fundado en la necesaria primacía del interés del adoptado, que debe prevalecer, sin prescindir totalmente de ellos, sobre los demás intereses en juego en el curso de la adopción, como son los de los adoptantes y los de los padres o guardadores del adoptado.

La presente Ley pretende, por el contrario, basar la adopción en dos principios fundamentales: la configuración de la misma como un instrumento de integración familiar, referido esencialmente a quienes más la necesitan, y el beneficio del adoptado que se sobrepone, con el necesario equilibrio, a cualquier otro interés

TEXTO . . . 4

CURSO DE
PERFECCIONAMIENTO
DEL PROFESORADO

Sigilografía para archiveros

Se desarrolló en nuestro Colegio, los días 19 a 27 de febrero, un curso sobre Sigilografía en clases teóricas y prácticas.

Profesores: don Manuel Romero Tallafigo, Profesor Titular de Ciencias y Técnicas Historiográficas y Facultativo del Cuerpo de Archiveros y Bibliotecarios del Estado.

Don Antonio Sánchez González, Doctor en Historia y Director del Archivo General de la Fundación Casa Ducal de Medinaceli.

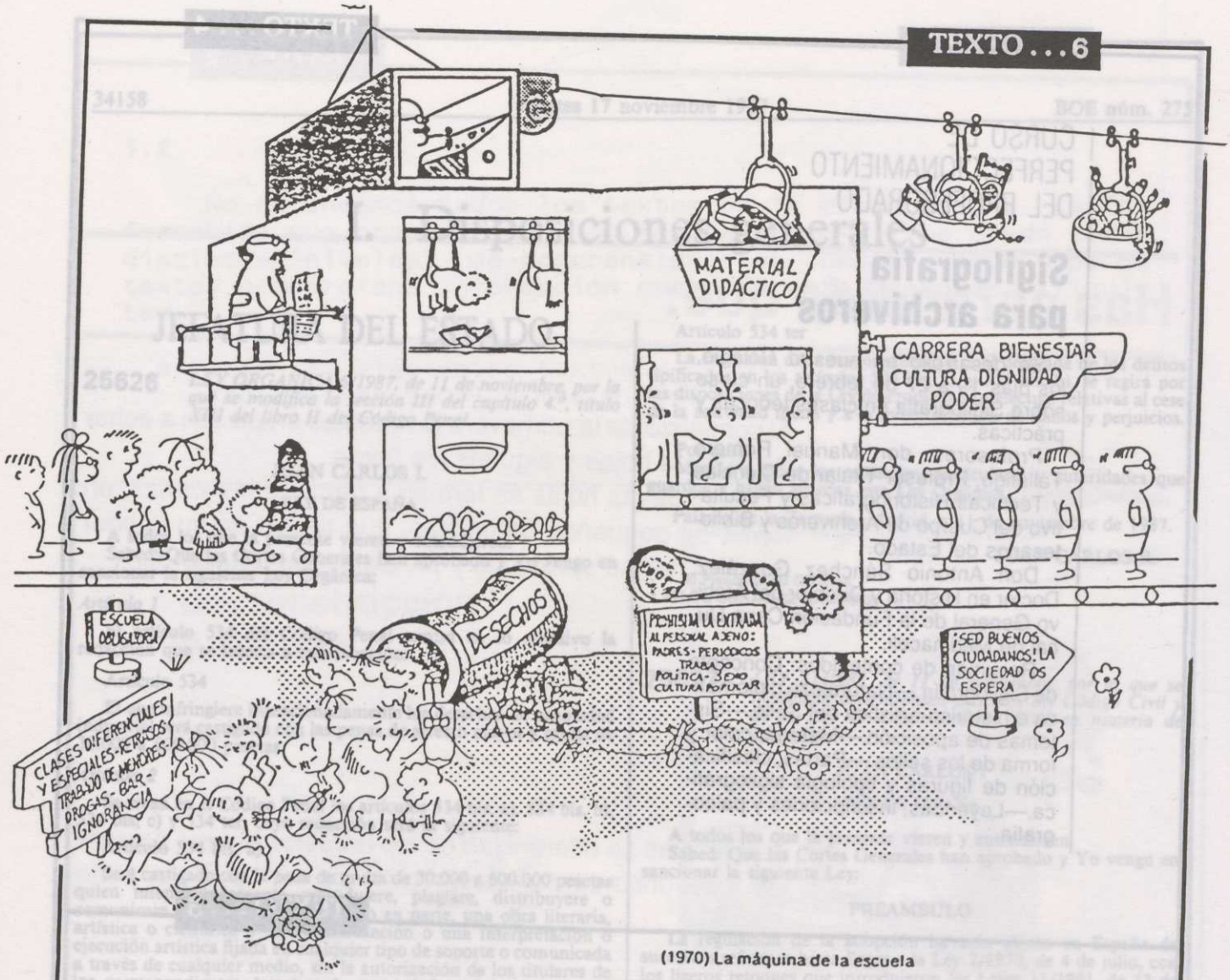
Resumen de contenidos: Concepto de Sigilografía.—Naturaleza diplomática e histórico-artística del Sello.—Sistemas de aposición.—Materia, color y forma de los sellos.—Partes, clasificación de figuras y tipologia sigilográfica.—Leyendas, inscripciones y paleografía.



TEXTO . . . 5

Los matemáticos del siglo XX llevan a cabo una actividad intelectual muy sofisticada que no resulta fácil de definir, pero una gran parte de lo que hoy se conoce como matemática es el resultado de un pensamiento que originalmente se centró en los conceptos de número, magnitud y forma. Las definiciones de la matemática al estilo antiguo, tales como la de que es «la ciencia del número y de la magnitud», ya no son válidas hoy, pero si que sugieren los orígenes que han tenido las diversas ramas de la matemática. Las nociones primitivas relacionadas con los conceptos de número, magnitud y forma se pueden hacer remontar a los primeros días de la raza humana, e incluso pueden encontrarse ya indicios de conceptos matemáticos en formas de vida que probablemente han precedido en muchos millones de años al género humano. Darwin, en su *Descent of Man* (1871), hace notar que algunos de los animales superiores tienen facultades tales como memoria y alguna forma de imaginación, y actualmente resulta incluso más claro que la capacidad para distinguir número, tamaño, orden y forma, aspectos rudimentarios todos ellos de un cierto sentido matemático, no son propiedad exclusiva del género humano. Experimentos llevados a cabo con cuervos y cornejas, por ejemplo, han demostrado que por lo menos algunos pàjaros pueden distinguir entre conjuntos que contengan hasta cuatro elementos . Una cierta conciencia de las diferencias de formas que se hallan en su medio ambiente se presenta de una manera clara en muchos organismos inferiores, y todo esto tiene ya cierta afinidad con el interés del matemático por la forma y la idea de relación.

TEXTO . . . 6



(1970) La máquina de la escuela

TEXTO . . 7

El análisis, es decir, el estudio de los procesos infinitos, lo habían entendido tanto Newton como Leibniz como referido a las llamadas magnitudes continuas, tales como longitudes, áreas, velocidades, aceleraciones, etc., mientras que la teoría de números tiene como dominio claramente definido el mundo discreto de los números naturales. Hemos visto, sin embargo, que Bolzano intentó dar demostraciones puramente aritméticas de proposiciones tales como el teorema de separación de raíces del álgebra elemental, que parecía depender evidentemente de las propiedades de las funciones continuas; y Plücker había aritmetizado completamente la geometría analítica. La teoría de grupos se había ocupado originalmente de conjuntos discretos de elementos, pero Klein abordó una unificación de los aspectos continuos y los discretos de la matemática bajo el concepto de grupo. El siglo XIX fue ciertamente un período de puesta en correlación en la matemática, y la aritmetización del análisis, frase acuñada por Klein mismo en 1895, fue uno de los más importantes aspectos de esta tendencia.

b) Localiza entre los textos anteriores alguno que sirva de ejemplo a las siguientes afirmaciones:

- en algunos textos no entiendo nada
- puedo saber de qué trata el texto, aunque no entienda todo lo que se dice en él
- hay textos que puedo entender sin mucha dificultad
- hay textos que entiendo perfectamente, pero que no me dicen nada nuevo.

c) Fíjate en los textos que te hayan resultado más difíciles de entender.

- ¿Crees que buscando en un diccionario las palabras que no entiendes podrías entender el texto? Prueba con este fragmento:

"La extrametodicidad es un apriori de la autocomprensión del desconstruccionismo"

- ¿Hay algún texto que podrías entender perfectamente sólo con la ayuda del diccionario?

d) ¿Puedes indicar otras razones -además del desconocimiento del vocabulario utilizado- que influyan para que un texto te resulte difícil de entender?

e)¿A qué tipo de receptor iría dirigido cada uno de los textos con que hemos trabajado en esta actividad?

1.3

Vamos a hablar de unos receptores especiales de textos que proporcionan información sobre conocimientos: los alumnos. Se trata de que en grupo discutáis sobre:

- ¿qué dificultades encontráis a la hora de entender textos expositivos o textos sobre conocimientos teóricos?
- ¿qué tipo de información se recibe fundamentalmente en la escuela?
- ¿es una información que se busca?
- ¿es la información que esperan los receptores?
- ¿quiénes son los principales emisores de textos expositivos o de carácter teórico en la escuela?
- ¿creéis que la información sobre conocimientos que se da en la escuela es una información adecuada a sus receptores?

Comunicad vuestras conclusiones al resto de la clase. Un grupo se encargará de redactar las conclusiones de la discusión general en el diario de clase.

SECUENCIA II: MARCAS QUE AYUDAN A ENTENDER UN TEXTO

2.1

El curso pasado veíamos cómo el aspecto formal de un texto nos puede suministrar información sobre el tipo de documento de que se trata. Los textos expositivos, es decir los textos que proporcionan información sobre conocimientos teóricos tienen unas marcas características de su aspecto formal. Mediante estas marcas los textos nos proporcionan "pistas" para que su comprensión sea más rápida y menos costosa.

a) Fíjate en los tipos de letra que se mencionan a continuación y busca ejemplos de cada uno de ellos.

_____

La letra de palo seco

_____

La letra romana

_____

La letra negra

_____

La letra fina

_____

La letra cursiva

_____

LA LETRA MAYÚSCULA

_____

b) Observa el siguiente texto. A primera vista, diríamos que no entendemos nada en absoluto, pero si lo piensas un poco, verás que podríamos decir algunas cosas del texto. Por ejemplo:

- aparecen varios tipos de letra: señala cuáles y di qué función pueden tener, es decir, para qué puede estar utilizado cada tipo
- podemos deducir algo de cómo está organizado el texto, es decir, del esquema que sigue. Explica qué esquema sería éste y en qué marcas te apoyas para establecer este esquema.
- a qué tipo de documento podría pertenecer este texto? En general ¿de qué crees que trata?

TEXTO...8

I. Kısım

TÜRKÇENİN SESLERİ

1. Dilim: Yazılı Türkçe

2. Yazı aslında çok basit, konuşmayı aksettirmek için pek yetersiz bir işaretler sistemidir. Sözü ancak kaba taslak tespit etmeye yarar. Yazı seslerin çeşitlerini, kelimenin vurgusunu, cümlenin ezgisini göstermez. Biz okurken bunları hayalimizden tamamlarız. Bu sebeple biz ancak bildiğimiz bir dilin yazısını okuyabiliriz. Hiç bilmediğimiz bir dilden bir şey okumaya kalkışırsak ortalığı güldürürüz.

Bununla birlikte zaman içinde hafızamızla ve hayal gücümüzle öğür olan yazı bize taşıdığı ses ve anlam inceliklerini rahatça duyurur. Sesli veya sessiz okurken sözü dilimizde, yahut kulağımızda aslına yakın bir canlılıkla tekrarlarız. Yeni zamanlarda sözü olduğu gibi kaydeden ve dinleten aletler de kullanılmaktadır. Ancak yazı çok yönlü pratik değerinden birşey kaybetmemiştir.

Dilimiz tarihi boyunca başlıca dört yazı sistemi ile yazılmıştır: *Köktürk, Uygur, Arap, Lâtin yazıları*. Lâtin asıllı *Yeni Türk Yazısı* dilimize 1928 yılında uygulanmış olup bugünkü haliyle yazı lehçemizin seslerini karşılamaya yeterlidir. Bu yazıda her ses için ayrı bir harf ve her harf için yalnız bir ses esasları gözetilmiştir.

I. ALFABE

3. Dilin seslerini harflerle gösteririz, harfleri de seslerle adlandırırız:

a = a, b = be, f = fe, t = te gibi.

Yeni Türk alfabesi 29 harften meydana gelmiştir. *Küçük harfler* (minuscule) şunlardır:

a b c ç d e f g ğ h ı i j k l
m n o ö p r s ş t u ü v y z.

Büyük harfler (majuscule) de şunlardır:

A B C Ç D E F G Ğ H I İ J K L
M N O Ö P R S Ş T U Ü V Y Z.

2.2

a) Haz una relación de las marcas o recursos tipográficos (letra cursiva, letra negrita, palabras en letra mayúscula, guiones, puntos, números, subrayados, títulos...) que aparecen en los siguientes textos.

b) Estas marcas tienen dos valores fundamentales:

- ordenar, enumerar para:
  . marcar las distintas fases de un proceso
  . establecer apartados en el texto

- destacar alguna información porque:
  . es nueva
  . es especialmente importante

Indica qué valor tienen los recursos que has indicado en a) en cada uno de los textos que te proponemos.

c) Fíjate en las marcas de ordenación del texto 14 ("El espacio rural y el espacio urbano"). ¿Responden a lo que se dice en el párrafo inicial? ¿Habría que arreglar algo?

TEXTO...9

UTILIZACIÓN

La Tarjeta RENFE se puede utilizar en cualquier punto de venta dotado con terminal electrónica de emisión de billetes, ya sean propios de RENFE (estaciones y Oficinas de Viajes), de Agencias de Viajes, o bien en máquinas automáticas de venta de billetes.

Bajo ninguna circunstancia RENFE efectuará reintegros en metálico de los billetes pagados con la Tarjeta, ni aquellos que, en su caso, los reemplacen (por cambios, anulaciones, etc.).

Para obtener cualquier billete de ferrocarril, emitido por venta electrónica, hasta un límite de 75.000 pesetas por compras/día, sólo tiene que presentar su Tarjeta RENFE. El Expendedor le facilitará, junto con los billetes solicitados, una factura, emitida electrónicamente al igual que los billetes, con copiativo que Vd. deberá comprobar y firmar. Conserve su copia, que servirá como documento válido para cualquier comprobación ulterior.

El mismo requisito será necesario cuando reserve los billetes por teléfono y la entrega se haga en su domicilio.

La utilización del número secreto personal (PIN) en Máquinas de Autoventa de billetes se realizará de acuerdo con las normas que rigen dicho sistema. Teniendo en cuenta que —salvo que haya una modificación contraria— la utilización del PIN supone la aceptación implícita del cargo de la operación efectuada, sin ser necesaria la expedición de factura firmada por el Titular.

Como el sistema de funcionamiento es siempre a través de venta electrónica, no se pueden adquirir billetes que no se emitan de dicha forma (como los de Cercanías). Tampoco pueden adquirirse Chequetrenes, puesto que éstos son un medio de pago distinto a la Tarjeta.

EL JARDÍ BOTÀNIC

El Jardí Botànic de València tiene sus puertas abiertas a los ciudadanos para dar a conocer el mundo vegetal a través de las diversas colecciones de plantas.

El paseo tranquilo entre grandes árboles o admirando las pinceladas multicolores de las plantas anuales, nos invitan, a cada instante, a realizar nuevos descubrimientos.

Se pretende, que el Jardí Botànic, además de un centro de Investigación Botánica, sea un núcleo cultural con una intensa actividad ligada a la sociedad, en la que conferencias, exposiciones, excursiones y seminarios pongan al ciudadano en contacto, cada vez más íntimo con el mundo vegetal y el medio ambiente.

COLECCIONES ABIERTAS AL PÚBLICO

- Visitar al Jardí Botànic. Importantes colecciones de Palmáceas y Fagáceas, plantas suculentas, invernadero tropical, Escuela botánica.
- Gabinete de atención pedagógica y al público.
- Biblioteca especializada, con servicio de fotocopias.
- Herbario de la flora valenciana para el uso de investigadores.
- Herbario de consulta con las especies más representativas de la flora valenciana.

ATENCIÓN PEDAGÓGICA

Desde el año 1988 el Jardí Botànic se ha propuesto ofrecer un servicio de atención pedagógica cuyos objetivos primordiales son la didáctica y divulgación botánica. Se han programado una serie de actividades con el fin de incrementar el conocimiento del mundo de las plantas y fomentar el respeto al patrimonio natural.

ATENCIÓN INDIVIDUAL

- Información y consultas al público general.
- Asesoramiento pedagógico a educadores y preparación de visitas, previa concertación.

VISITAS AL JARDÍN

- Visitas concertadas para estudiantes de E.G.B., B.U.P. y C.O.U. Martes y Jueves previa concertación.
- Visitas-descubrimiento para estudiantes con sus propios profesores. A tal fin se dispone de material didáctico previa concertación.

PARA REALIZAR LAS VISITAS

- Todas las actividades deben ser previamente concertadas, personalmente, por correspondencia o llamando al teléfono 331 16 57 de lunes a viernes de 10 a 13 h.
- Es necesario que el educador responsable del grupo visite el centro con anterioridad para preparar la visita.
- Es conveniente preparar con antelación la visita en la escuela para un mejor aprovechamiento.
- Los grupos serán de 30 personas máximo y dispondrán de un acompañante por cada 15 o fracción.

ACTIVIDADES. PUBLICACIONES Y MATERIAL DIDÁCTICO

- Guía comentada del Jardín Botánico para educadores.
- Itinerarios del Jardín Botánico.
- Herbario en préstamo para escuelas.

TEXTO..11

AGENTES ECONOMICOS

Son las personas o grupos de personas organizados que desempeñan un papel en el conjunto de producir bienes, usarlos y darles valor. Según la actividad principal que desempeñan en esa tarea podemos clasificar a esos **agentes económicos** en:

a) **Familias o economías domésticas:** su actividad principal es usar de los bienes producidos mediante el consumo de los mismos para satisfacer sus necesidades.

Ese consumo lo logran empleando los ingresos que obtienen, tanto por su trabajo como por el hecho de ser propietarios, en determinados casos, de ciertos bienes, en la adquisición de productos. En general piden —**demandan**— esos productos en el **mercado.**

b) **Empresas:** su actividad básica es la de producir bienes y servicios, que ofrecen —**oferta**— a los consumidores (familias).

c) **Sector público:** proporciona unos servicios a la comunidad (sanidad, transportes, correos, etc.) y desempeña un papel importante en la actividad económica del país, como veremos más adelante.

Se llama así al conjunto de entidades, instituciones o empresas que dependen del Estado (Instituto Nacional de Previsión, INI, Renfe, etc.).

d) **Resto del mundo:** puesto que un país realiza con otros países intercambios de los bienes que le son necesarios o que le sobran, se puede establecer un sector que aparezca como el realizador único de los intercambios que toda economía lleva a cabo con otras naciones.

TEXTO..12

25626 *LEY ORGANICA 6/1987, de 11 de noviembre, por la que se modifica la sección III del capítulo 4.º, título XIII del libro II del Código Penal.*

JUAN CARLOS I.

REY DE ESPAÑA

A todos los que la presente vieren y entendieren.
Sabed: Que las Cortes Generales han aprobado y Yo vengo en sancionar la siguiente Ley Orgánica:

Artículo 1

El artículo 534 del Código Penal tendrá en lo sucesivo la redacción que se inserta a continuación:

Artículo 534

El que infringiere intencionadamente los derechos de propiedad industrial será castigado con las penas de arresto mayor y multa de 30.000 a 600.000 pesetas.

Artículo 2

Se crean en el Código Penal los artículos 534 bis, a), 534 bis, b), 534 bis, c) y 534 ter, cuya redacción será la siguiente:

Artículo 534 bis, a)

Será castigado con la pena de multa de 30.000 a 600.000 pesetas quien intencionadamente reprodujere, plagiare, distribuyere o comunicare públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica o su transformación o una interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier medio, sin la autorización de los titulares de los correspondientes derechos de propiedad intelectual o de sus cesionarios.
La misma pena se impondrá a quien intencionadamente importare, exportare o almacenare ejemplares de dichas obras o producciones o ejecuciones sin la referida autorización.

Artículo 534 bis, b)

1. Será castigado con la pena de arresto mayor y multa de 50.000 a 1.500.000 pesetas quien realizare cualquiera de las conductas tipificadas en el artículo anterior, concurriendo alguna de las siguientes circunstancias:

a) Obrar con ánimo de lucro.
b) Infringir el derecho de divulgación del autor.
c) Usurpar la condición de autor sobre una obra o parte de ella o el nombre de un artista en una interpretación o ejecución.
d) Modificar sustancialmente la integridad de la obra sin autorización del autor.

SERVICIO URGENTE

C/.
Teléf. 3.
46. VALENCIA

1º- S.A.D. es una empresa de servicios a domicilio, creada con el principal objetivo de atender las necesidades del hogar.

2º- Su horario es de 7 a 23 horas ininterrumpidas, figuran en sus primeros proyectos las 24 horas de servicios.

3º- En estos momentos S.A.D. atiende con especialistas a ocho oficios, que son: DECORADOR, ELECTRICISTA, PINTOR, ALBAÑIL, FONTANERO, CARPINTERO, CERRAJERO y ESCAYOLISTA. Abarcando con ello todas las necesidades más urgentes y problematicas del hogar.

DECORADOR: Con ello pretendemos orientarle y aconsejarle en la reforma, en este apartado sus proyectos y dibujos - son sin compromiso y sin costo.

En los demás oficios, las pequeñas averias o repaso de instalaciones, se cobran según tarifa por fracción mínima de ½ hora y sin cobro de desplazamiento.

Los trabajos de envergadura se presupuestarán para su - conformidad.

4º- TARIFA S.A.D.: En estos momentos actua con fecha Enero del 89, en caso de variar por necesidades de costo será comunicado con un mínimo de 15 días antes de su puesta en vigor, no afectando en principio, a obras empezadas o presupuestos aceptados.

5º- FORMA DE OPERAR: Mediante su llamada o aviso S.A.D. se pone en marcha.

A) Escoge entre sus operarios al adecuado para resolver su problema, sino pudiese definir su problema, S.A.D. le - mandara un inspector.

B) Todo personal de S.A.D. llevara en sitio visible su - tarjeta de identificación.

C) S.A.D. prepara cuantos materiales hagan falta para su - trabajo. Estos materiales se facturaran a su precio de mercado existiendo en nuestras oficinas la tarifa de - los mismos a su disposición, pudiendo consultarlos con una simple llamada por telefono.

D) Nuestros operarios llevan su hoja de trabajo, en la - cual apuntan la hora de llegada y la de salida y cuantos materiales intervengan dando Vd. la conformidad de la misma. Una de estas copias es para su control y el resto van a nuestras oficinas para su valoración y facturación.

6º- Ser socio de S.A.D. es todo ventajas:

A) S.A.D. trabaja sólo para sus socios.

B) S.A.D. ira abarcando nuevos temas con la sola idea de - dar mayor y mejor servicios.

C) S.A.D. mandara a sus socios la factura repaso 15 días - mínimos del vto. del recibo en Banco.

D) S.A.D. le mandará a su domicilio una serie de ofertas y de artículos con grandes ventajas.

S.A.D. SIEMPRE A SU SERVICIO

El espacio rural y el espacio urbano

1. El poblamiento rural disperso

Los tipos de viviendas más frecuentes en el poblamiento disperso son la barraca, la alquería y el mas.

a) La barraca. Era ésta la vivienda tradicional del campesino modesto de la huerta. Está construida de barro y cañas, tiene planta rectangular, estrecha y alargada y su cubierta es a dos vertientes, muy alta e inclinada para permitir que escurra bien el agua de la lluvia. Esta cubierta está hecha a base de un armazón de cañas recubierto de hierbas.

En el interior de la barraca suele haber un pasillo lateral que conecta con dos o tres dormitorios; la cocina suele estar en el exterior. Es frecuente la existencia de dos barracas juntas, una de ellas destinada a vivienda y la otra a almacén y establos.

Un tipo de barraca distinto es el de la isla del Palmar, en la Albufera, de paredes más bajas, cuya fachada posterior es redondeada. En Cullera existe un tipo mixto de vivienda con forma de barraca en la parte delantera, y excavado en forma de cueva en la parte posterior.

En la actualidad la barraca tradicional casi ha desaparecido, porque sus materiales de construcción han sido sustituidos por paredes de ladrillo y cubiertas de tejas o uralita. Si se mantiene la barraca, se destina a establo; la vivienda humana se sustituye por una casa de dos plantas, con dormitorios, comedor y corral en la planta baja, sirviendo la superior o «cambra» de almacenaje.

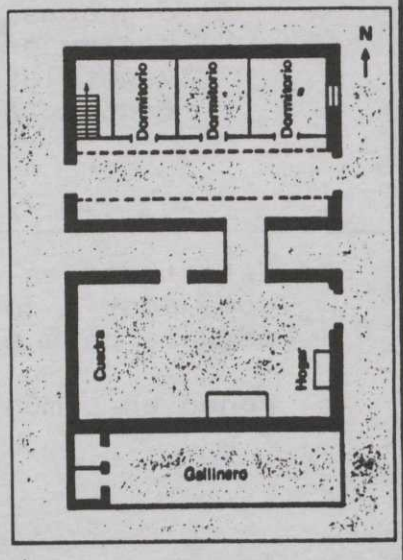
b) La alquería. Se encuentra sobre todo cerca de Valencia, y es una edificación grande rodeada de huerta. Normalmente es de planta rectangular; a veces tiene un patio interior, o se ha ampliado con otros edificios adosados. En la planta baja están los dormitorios, la cocina y la cuadra; la planta superior puede dedicarse a dormitorios o a guardar la cosecha. La puerta y las ventanas dan a la fachada principal, en tanto que las fachadas laterales no suelen tener aberturas.

El término alquería designa, a veces, viviendas más modestas y de una sola planta.

c) El mas. Así como la barraca y la alquería son edificaciones propias de la huerta, el mas o masía lo es del secano. Es de varios tipos; el más frecuente consta de un cuerpo principal con dos plantas y otros cuerpos auxiliares en torno a un patio cerrado. El cuerpo principal se destina a vivienda del dueño y del «masover»; las otras dependencias están dedicadas a cuadra, bodega, almazara. Abunda en las comarcas septentrionales del país, en el Campo de Liria, en torno a Requena, en La Marina, los valles de Alcoy y el valle del Vinalopó.

En la Plana de Castellón se encuentran «masets» (diminutivo de «mas»), que son pequeñas casas de recreo habitadas normalmente sólo en temporada estival. Constituyen un poblamiento disperso y semiurbano, intermedio entre la ciudad y la huerta, que se desarrolló a fines del siglo XIX. Generalmente tienen planta cuadrada con dos terrazas, la delantera, orientada al mar, y sostenida por finos pilares, y la posterior, tradicionalmente con un emparrado, que hoy se sustituye por cubierta de tejas. Lo más frecuente es que sea de una sola planta; en el caso de tener dos, la terraza delantera se sitúa en la planta superior. El «maset» suele disponer de un terreno no muy grande (generalmente entre 1 y 6 hanegadas) destinado a jardín y a cultivos de naranjos y hortalizas para uso familiar.

d) El riu-rau. Es una construcción casi exclusiva de La Marina; tiene una planta rectangular con cubierta a dos aguas paralelas a la fachada. Lo más típico es el porche o riu-rau, adosado a la fachada, y sostenido por pilares y arcadas, debajo del cual, en la «naia», se pone a cubierto la uva puesta a secar sobre cañizos. Aparece precisamente en esta comarca por haber sido esencial e importante en ella el cultivo de uva para pasas.



△ **Plano de barraca de la Huerta**

2.3

a) Vuelve a escribir el texto siguiente utilizando algunos de los recursos observados en la actividad anterior. Para ello:

- divide el texto en párrafos
- destaca una palabra en cada párrafo
- señala los distintos apartados en que podría dividirse la información que suministra el texto

TEXTO..15

Los alimentos que necesitamos

En nuestras comidas tomamos alimentos variados. Algunos sirven para obtener energía (alimentos energéticos). Otros se utilizan para construir y reparar nuestros tejidos (alimentos plásticos). Además necesitamos ingerir agua, sales minerales y vitaminas. Los alimentos energéticos sirven para que los músculos consigan energía y para generar el calor de nuestro cuerpo. Hay dos grandes grupos de alimentos energéticos: los glúcidos o hidratos de carbono (azúcares y alimentos que se convierten en azúcares) y los lípidos o grasas (aceite, manteca, etc.). Los glúcidos o hidratos de carbono los obtenemos comiendo pan, legumbres secas (judías, lentejas), patatas, arroz, azúcar, confituras, frutas, etc. Los lípidos o grasas los ingerimos cuando comemos alimentos grasos de origen animal (manteca, mantequilla), aceites vegetales (de oliva, de cacahuete) y también ciertos frutos (almendras. avellanas,etc.).

b) Este texto es un fragmento de un texto más largo. Imagina cómo podría continuar y, de acuerdo con esto, propón un esquema para el texto completo.

c) Poned en común vuestros trabajos.

2.4

La información que da el texto siguiente se podría presentar de forma que nos hiciéramos más fácilmente una idea de su contenido. Para ello podríamos utilizar recursos que facilitan la lectura del texto (separación en párrafos, subrayados, guiones, etc.).

a) Vuelve a escribir el texto utilizando marcas de este tipo.

b) Transcribe uno de los textos expositivos recogidos en el material oral utilizando algunos de los recursos con que has trabajado en las actividades anteriores.

TEXTO..16

EL MUNDO DE LA IMAGEN GRÁFICA SERIADA - EL GRABADO Y LOS SISTEMAS DE ESTAMPACIÓN

Las modalidades del grabado y los sistemas de estampación están configurados en cuatro grandes bloques o métodos:

El primer método empleado fue el de la xilografía o grabado en relieve, siendo por tanto el sistema más antiguo. En la mitad del siglo XV, aparece (como hija de la xilografía) la imprenta; unos años después a finales del siglo XV, surge el segundo método llamado grabado calcográfico o en hueco; más tarde, en el siglo de las luces (siglo XVIII), se incorpora otro gran invento de reproducción denominado litografía, mejorando con creces las posibilidades de reproducción y de edición. Tenemos que esperar un siglo más, al XIX; cuando la preocupación y la experimentación de la física-química y la óptica confluyen y dan como resultado la aparición de las fotomecánicas. Es en el siglo XX cuando otro precioso invento irrumpe con fuerza en el campo de la estampación, la serigrafía. A todos estos métodos habría que añadir los múltiples procedimientos y técnicas que cada uno de ellos genera, lamentablemente todos estos hallazgos, su función y sus aportaciones, no son valoradas en su justa importancia por ser, quizá, cosas muy próximas a nosotros y no nos paramos a pensar en la gran importancia e influencia que ejercen en nuestro cotidiano entorno.

ANTONIO TOMÁS SANMARTÍN
Catedrático de grabado y sistema de estampación en la Universidad Politécnica —Facultad de Bellas Artes— de Valencia.

2.5

Las marcas tipográficas se utilizan mucho en los índices. Un índice es una lista de las ideas o temas que aparecen en un texto largo (un libro, un trabajo de clase, un informe...). Estas ideas o temas se ordenan en partes, capítulos, o apartados.

a) Aquí tienes una serie de epígrafes, es decir de títulos o rótulos que preceden a cada capítulo o división de un libro. Utilizando la numeración adecuada, inclúyelos en el índice que aparece a continuación.

TEXTO..17

Indice

Introducción 9

PRIMERA PARTE: LOS TRANSPORTES

1. El sistema de transportes **13**
1.1. Aspectos generales 13
1.2. La influencia del medio físico 17

2. El transporte terrestre: Los transportes por carretera **21**
2.1. Antecedentes históricos 21
2.2. Caracteres generales del equipamiento viario 25
2.3. Características de la red 29
33
2.5. El transporte de viajeros y mercancías 35

3. El transporte terrestre: El ferrocarril y otros modos de transporte **39**
3.1. La formación de los ferrocarriles españoles 39
3.1.1. El siglo XIX: La creación de la red 39
40
3.1.3. De la Guerra Civil a la actualidad 41
3.2. Características generales y configuración técnica de la red 42
3.3. La estructura de la red en RENFE 46
3.4. El tráfico: Mercancías y viajeros 48
55
3.6. El transporte por tubería 57

4. El transporte marítimo **61**
4.1. Los puertos con funciones mercantiles 61
4.1.1. Antecedentes históricos 61
63
4.2. La marina mercante 68
4.2.1. Evolución histórica 68
69
4.2.3. El tráfico 71
4.2.4. Previsiones para el futuro 75
4.3. La navegación fluvial: El puerto de Sevilla 76

Estructura actual de la marina mercante

Otras modalidades del transporte de viajeros

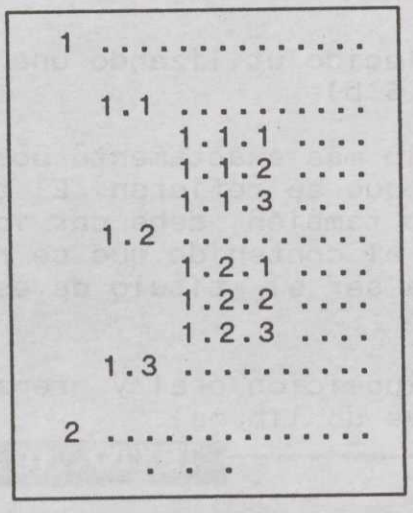
Características y clasificación de los puertos

De 1900 a la Guerra Civil

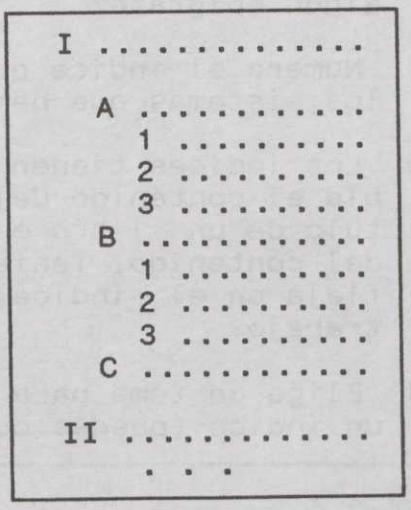
El parque automovilístico: Su estructura

b) Los índices suelen ajustarse a uno de los dos sistemas de ordenación siguientes.

ÍNDICE NUMÉRICO



ÍNDICE ROMANIZADO



En el fragmento de índice que incluimos a continuación, cambia el sistema de ordenación por otro, sin alterar la estructura del texto.

TEXTO..18

CAPITULO IV

Tipología del monstruo

Introducción 131

Primera parte: *Los monstruos o el juego de las formas* 137

I. LOS MONSTRUOS: LUGAR DE LO ANTITETICO, DE «TODO LO OTRO» 137
A) Monstruos que difieren de los seres normales según una simetría absoluta 137
B) Monstruos que hacen lo contrario de lo que nosotros hacemos 137

II. EL MONSTRUO: EL QUE CARECE DE ALGO ESENCIAL 138
A) Su constitución: 138
1. Sin cabeza 138
2. Con cabeza, pero sin ojos, nariz, labios 138
3. Sin lengua 140
4. Sin articulaciones en las rodillas 140
B) Origen de la monstruosidad: 140
1. El clima 140
2. Defecto congénito 141
3. La leyenda 141

III. MONSTRUOS POR CAMBIOS EN LA RELACION ENTRE SUS ORGANOS 141
A) Hipertrofia de ciertos órganos: 141
1. Las orejas, el cuello 141
2. Un pie 141
3. El labio inferior 142
4. Los órganos sexuales 142
B) Unicidad asociada a la hipertrofia: 142
C) Unicidad o multiplicidad de órganos, de miembros: 144
1. Unicidad: cíclopes, sciopodas; cf. *supra* 144
2. Reduplicación: 144
a) Hombres o animales con dos cabezas 144
b) Hombres o animales con dos cuerpos 145
3. Multiplicidad: de ojos, brazos, dedos, articulaciones ... 145

IV. MONSTRUOS CARACTERIZADOS POR: *A)* GRANDEZA O PEQUEÑEZ DEL CUERPO; *B)* LARGA O CORTA VIDA 148
A) 1. Grandeza: 148
a) Gigantes 148
b) Animales enormes: 148
— tortugas gigantes 148
— ratas y ratones gigantes 148
— hormigas grandes como perros 149
— perros gigantes 149
— serpientes gigantes 149
— animales míticos: pájaro rock, grifos 149
2. Pequeñez: pigmeos 150
B) 1. Corta vida: pigmeos 151
2. Longevidad: 151
— gentes que viven junto al Arbol del Sol y de la Luna 151

V. SUSTITUCION DE UN ELEMENTO HABITUAL POR OTRO INSOLITO 151
A) Diferencias de orden físico o anatómico: 151
1. Gallinas con lana 151
2. Seres que caminan con las rodillas 151
3. Seres que en lugar de boca tienen dos pequeños orificios 152
B) Diferencias debidas a la alimentación: 153
1. Astomori (sólo se alientan de olores) 153
2. Gentes que comen de todo, incluso inmundicias (el ejemplo de los tártaros) 153
C) Sustitución del lenguaje humano por un lenguaje animal ... 153

VI. MEZCLA DE REINOS 154
A) Animal-vegetal: 154
1. El cordero vegetal 154
2. El árbol de las ocas 156

2.6

a) El índice siguiente corresponde a un trabajo de clase ¿Se te ocurre como organizarlo mejor?, añadirías o quitarías algún epígrafe?

b) Numera el índice que hayas establecido utilizando uno de los sistemas que hemos visto en 2.5.b)

c) Los índices tienen que reflejar lo más exactamente posible el contenido del documento al que se refieren. El título de un libro o de un trabajo también debe dar idea del contenido. Teniendo en cuenta el contenido que se refleja en el índice, ¿cuál podría ser el título de este trabajo?

c) Elige un tema para una pequeña exposición oral y prepara un índice (puedes consultar índices de libros).

TEXTO..19

Indice

Dibujo de la base estelar pág. 1

Introducción pág. 2

El planeta Marte pág. 3

Encuesta a un profesor pág. 4

Gráficas respecto a la encuesta pág. 5-6

Comentario de las gráficas pág. 7-8

Bibliografía pág. 9

Contraportada. pág. 10

SECUENCIA III: PALABRAS QUE AYUDAN A ENTENDER UN TEXTO

3.1

Ya sabemos que algunas expresiones lingüísticas tienen la función de organizar el texto. Así, en los relatos, hay expresiones que organizan el texto indicando las relaciones temporales que se establecen entre los hechos narrados. Recuerda que a estas expresiones las llamábamos conectores temporales.

a) En los textos siguientes, encontramos también expresiones temporales que sirven para organizar, para ordenar, el texto. Señálalas.

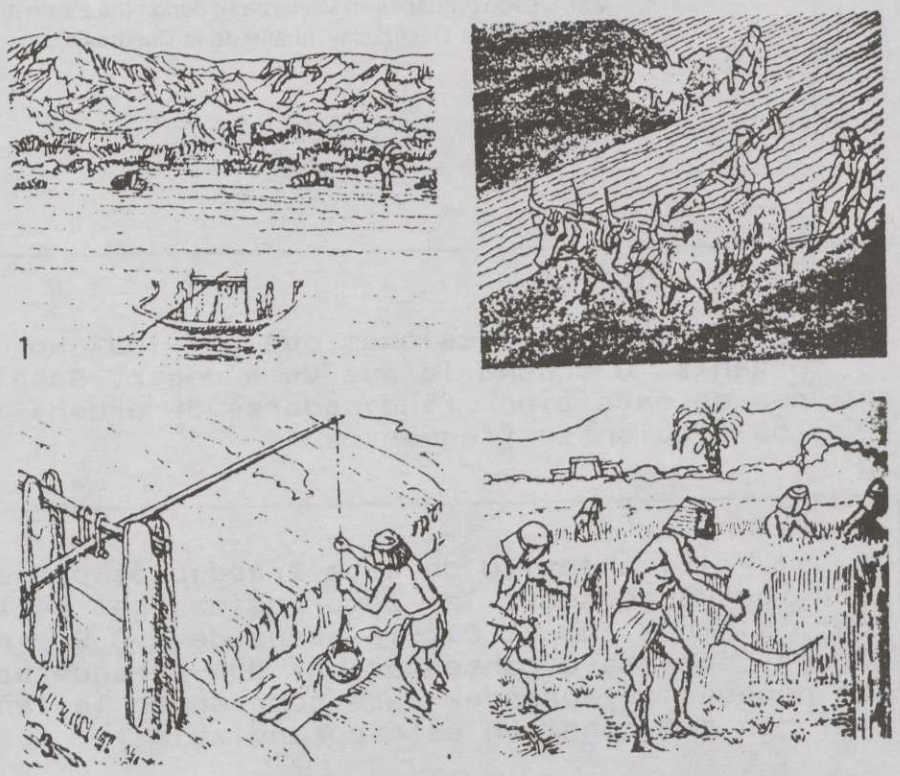
TEXTO..20

1. En el mes de julio, el Nilo empieza a crecer. Las tierras de ambas orillas se inundan. Hombres y animales se retiran a las tierras alejadas esperando que pase la riada.

2. En otoño, la tierra, húmeda y abonada con las aguas del río, está lista para sembrarse. Es la «tierra negra», fértil y próspera, que contrasta con la tierra roja del desierto. En ese momento se plantan el trigo, la cebada, etc.

3. Mientras el trigo se desarrolla, los campesinos almacenan todo el agua de la crecida que pueden en canales y presas para regar el resto del año.

4. En la época de cosecha, primavera, toda la familia va a los campos. El grano se separa de la espiga, se limpia al viento y, por último, se almacena en cubos.



TEXTO..21

4.4. LA TERCERA REVOLUCION INDUSTRIAL

La revolución industrial comenzó en Inglaterra en el siglo XVIII y fue poco a poco extendiéndose por los países europeos. El proceso se basó en la máquina de vapor y en el carbón como fuente principal de energía. A finales del siglo XIX, el petróleo y la electricidad fueron adquiriendo, junto con el automóvil y otras máquinas-herramientas, la preponderancia en el desarrollo industrial, configurando la que ha sido llamada segunda revolución industrial. A partir de los años sesenta la energía nuclear y la expansión de la electrónica han cambiado las formas de producción, con la introducción de tecnologías que hacen posible el nacimiento de una nueva era en la historia de la industrialización: *la era de la electrónica.*

TEXTO..22

LOS PIRATAS MOROS Y TURCOS

Durante siglos, a partir del mismo momento de la conquista de las Baleares por Jaime I, las incursiones de los piratas musulmanes no se interrumpieron. Especialmente feroces fueron las del siglo XVI. Mahón fue asediada, asaltada y saqueada por el pirata Barbarroja en 1535, y Ciutadella en 1358 por Mustafá y Piali, con sus sanguinarias huestes de Solimán el Magnífico. Después de heroica defensa, Ciutadella capituló y fue saqueada, incendiada y destruida. La totalidad de su población, cerca de cuatro mil personas: mujeres, niños, viejos, enfermos y heridos fueron hechos cautivos y llevados a Constantinopla como esclavos. Desde entonces en Menorca se denomina a este año «S'Any de sa Desgràcia» (el año de la Desgracia).

b) Hay también expresiones que nos indican cómo el emisor organiza u ordena lo que va a decir. Señala las expresiones de este tipo (indicadores de orden) que aparecen en los siguientes fragmentos.

TEXTO..23

«El objetivo de este trabajo es presentar diversos estudios sobre la comprensión de textos escritos por alumnos de la última etapa de E.G.B. Antes sin embargo, intentaré contestar a dos preguntas: ¿Por qué es necesario aprender para comprender la lengua escrita? ¿En qué consiste este aprendizaje?»

TEXTO..24

«La cuestión de la lectura y de los ñiños sordos ha venido acaparando la atención de los investigadores desde hace décadas. Tal interés se justifica por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque el estudio de las capacidades lingüísticas de los sordos se ha basado em el estudio de sus capacidades para leer y escribir. En segundo lugar, porque a menudo se ha pensado que la lectura podría compensar las deficiencias lingüísticas originadas por la pérdida de audición.»

c) Distingue en el texto siguiente qué expresiones de las subrayadas tienen un valor temporal y cuáles sirven para marcar el orden que se sigue en la exposición:

TEXTO..25

El viajero en su recorrido por la geografía ferroviaria alicantina, se encontrará con un complicado entramado de líneas que dibujan los perfiles de su fisonomía mediterránea.

La línea por excelencia de la provincia de Alicante es la de Madrid-Alicante, que entra en ella poco antes de bifurcarse la que lleva a Valencia. Después de pasar por La Encina (famoso enclave ferroviario donde se separan ambas líneas), curiosamente vuelve el trazado a la provincia de Albacete y posteriormente entra de nuevo en Alicante (cerca de Villena), provincia que no dejará, hasta llegar a la estación de Alicante Término. Consecuentemente, La Encina-Valencia tiene un tramo comprendido dentro de la provincia de Alicante, el que va desde su nacimiento hasta la mitad del túnel que une La Encina y Fuente de Higuera.

La segunda en importancia de las líneas de Alicante es la que enlaza la capital con Murcia. En realidad ésta nace en la estación de Alicante-Benalúa, situada junto al mar y termina en Alquerías, donde se une con la línea Madrid-Cartagena. Esta línea recorre una parte muy importante de las poblaciones populosas de la provincia de Alicante y pasa a la de Murcia después de dejar atrás Orihuela.

El enlace entre la línea de Madrid y la de Murcia se realiza a través de un ramal llamado «vía de enlace» de Alicante Término a San Gabriel, que obliga a unas curiosas maniobras en retroceso a todos los trenes que vienen de Madrid y que van hacia Murcia o viceversa.



En la línea de Alicante-Benalúa a Alquerías nace el ramal de Albatera Catral a Torrevieja, en el que durante mucho tiempo se realizó un importante transporte de sal. El servicio de viajeros fue ya suprimido hace bastantes años, y el de mercancías se dejó de prestar a finales de 1987 con motivo de unas inundaciones.

Finalmente, también penetra en la provincia de Alicante la línea de Játiva a Alcoy, que después de Onteniente pasa por Agrés, Concentaina y termina en Alcoy; si bien toda la infraestructura estaba prevista para continuar hasta la estación de Alicante y enlazar allí con la línea Madrid-Alicante, este interesante proyecto quedó sólo en una explanación de la que hoy puede verse un tramo desde el tren.

TEXTO..26

EL TERRITORIO ESPAÑOL

1.- España, un país del continente Europeo.

- España está situada en la Península Ibérica. Limita al Sur con el estrecho de Gibraltar y África.

2.- Extensión de España.

España tiene dos archipiélagos o conjuntos de islas: Baleares, en el mar Mediterráneo, y las Canarias en el Océano Atlántico. Ceuta y Melilla, también forman parte de España, en el Norte de África.

En conjunto España tiene 504.750 km².

Portugal y Andorra forman con España, la Península Ibérica.

3.- Población de España.

Por el número de habitantes, España ocupa una posición dentro del conjunto de los países Europeos, 38 millones de habitantes.

4.- Límites de España.

España limita con:

a) Al Norte con el Mar Cantábrico y Francia. Los Pirineos hacen frontera natural entre España y Francia.
b) Al Este con el Mar Mediterráneo.
c) Al Sur con el Mar Mediterráneo y el Océano Atlántico, el estrecho de Gibraltar los separan.
d) Al Oeste con Portugal y el océano Atlántico.

a) Vuelve a redactar el texto anterior sustituyendo la ordenación numérica por una ordenación basada en las expresiones que aparecen en el recuadro.

En primer lugar hay que decir que España...
En segundo lugar hablaremos de...
Un tercer aspecto en relación con el tema es...
Para concluir, diremos que ...

b) Utiliza conectores de este tipo en un breve informe sobre las lenguas que se hablan en España, como si tuvieras que hacer un trabajo de clase y te hubieran pedido un escrito previo.

3.3

Vamos a ver ahora otros conectores o elementos organizadores del texto que no indican relaciones temporales ni de orden.

a) Observa los conectores u organizadores que aparecen subrayados en los siguientes fragmentos y agrupa los que tengan un significado parecido.

TEXTO..27

«Hacia el siglo IV a. de C., la Acrópolis fue fortificada con una gran muralla para que protegiera a los atenienses de las invasiones de otros pueblos. No obstante, en el siglo VI a.de C. fue saqueada e incendiada por los persas.»

TEXTO..28

«Si ha nacido usted un 17 o 18 de febrero, Júpiter influirá específicamente sobre usted en los primeros diecinueve días de enero. Esta influencia, fuerte y favorable, le ayudará a empezar bien el año. Haga todo lo que pueda para llevar adelante sus planes y procure que las nuevas tareas avancen. Por ejemplo, es un buen momento para planear un día de fiesta muy especial.»

TEXTO..29

«Parece ser que la tortuga "cut" es la más adaptada al agua, pesa hasta setecientos kilos y ha perdido la parte dura del caparazón.Sin embargo, la tortuga verde es la mejor nadadora. Estas dos especies se mueven por la playa como si estuvieran nadando, en cambio el resto camina como los cuadrúpedos.»

TEXTO..30

«El teatro es una de las creaciones de la cultura griega, a la que se atribuye su invención en el siglo VI a. de C., con ocasión de las celebraciones y fiestas anuales en honor del dios de la vida silvestre. El hallazgo agradó, y no sólo se desarrolló, sino que poste- y no sólo se desarrolló, sino que posteriormente fue cultivado por la cultura romana. A pesar de ello, este teatro greco-latino se olvidó durante siglos y hubo de ser reinventado hacia comienzos de la Baja Edad Media.»

TEXTO..31

«Se ha calculado que necesitamos comer, como mínimo, un gramo de proteínas por kilo de peso y por día. O sea, debemos comer tantos gramos de proteínas como kilos pesemos»

TEXTO..32

«Las plantas son un grupo muy importante de seres vivos. Se conocen más de 300.000 especies distintas y la variación de forma y aspecto que hay entre ellas es también sobresaliente: las hay tan pequeñas que sólo pueden verse con el microscopio, mientras que las más grandes son árboles cuya altura supera los 90 metros. Pero todas ellas tienen en común la capacidad de fabricar su propio alimento.»

TEXTO..33

«Tras la Edad de Piedra, la del Bronce y la del Hierro, nos encontramos desde hace poco en la Era del Aluminio. No es por casualidad que el vehículo lunar de los últimos viajes del proyecto "Apollo" fuera construido casi por entero con aluminio. Se escogió este metal porque el peso del "Lunar Roving Vehicle" tenía que ser lo más reducido posible. Además, el material elegido debía soportar bruscos cambios de temperatura, así como satisfacer duras exigencias de resistencia mecánica: al fin y al cabo todavía no hay carreteras en la Luna...»

TEXTO..34

«Japón ocupa el tercer lugar entre los países ricos por su producto nacional bruto. Pero necesita importar el 85% de su consumo de energía primaria y debe comprar en el extranjero más de la mitad de los alimentos que necesita su población.»

TEXTO..35

(3)LA RENTA Y SU DISTRIBUCIÓN

Cuando compramos un producto pagamos por él un precio. Si pudiéramos seguir la pista del dinero que hemos entregado a cambio del producto comprobaríamos que en parte se destinaba a pagar a los trabajadores que habían intervenido en hacerlo, en parte para renovar las máquinas y utillaje necesario para fabricarlo y en parte para dar un beneficio al dueño o dueños de la empresa.

Es decir, el precio coincide con la suma de las remuneraciones que perciben todos los factores de la producción, dejando ahora de lado el decidir si es justo o no tal sistema de fijar los precios y distribuirlos entre los factores señalados.

b) Los conectores u organizadores que has observado en a) se pueden agrupar en cuatro grandes bloques,según introduzcan:

- un ejemplo o ilustración de una idea mediante un hecho o un dato concretos (organizadores o conectores con valor de EJEMPLIFICACIóN).

- una reformulación de una idea anterior para insistir en ella, es decir para volver a decir algo que ya se ha dicho pero de manera diferente (organizadores o conectores de REFORMULACIóN).

- una idea que se añade a las ya expuestas (organizadores o conectores de ADICIóN).

- una idea que se opone a otra o que contrasta con lo que se acaba de decir (organizadores o conectores de CONTRASTE).

Clasifica los conectores u organizadores observados en los fragmentos anteriores incluyéndolos en este cuadro:

CONECTORES	EJEMPLIFICACIóN	ADICIóN	REFORMULACIóN	CONTRASTE
una palabra				
dos palabras				
más de dos palabras				

3.4

Coloca en cada hueco un conector u organizador del tipo que consideres adecuado.

TEXTO..36

Sector terciario

Es el que se ocupa en los servicios, desde el comercio o la administración hasta la sanidad o la educación.

_____, una enfermera no produce pan pero produce un servicio importante como es cuidar de la salud del que produce pan.

_____ un camionero no produce tomates, ni trajes, ni máquinas, pero produce el servicio de transportarlo y repartirlo, haciendo posible que llegue a todos.

También el que trabaja en un banco o en cualquier oficina, está produciendo un servicio que hace posible el funcionamiento de los demás sectores de producción.

En este sector de la producción hay 5.349.800 trabajadores, que supone el 40,5 % del total de la población activa, llegando a producir el 51,5 % del total nacional.

TEXTO..37

LAS ENFERMEDADES INFECCIOSAS

Muchas de las enfermedades del hombre están causadas por unas **infecciones microbianas**. Los microbios pueden penetrar a través de una herida, con el aire que respiramos y con los alimentos que ingerimos. Cuando los microbios patógenos penetran en nuestro cuerpo, se reproducen abundantemente y pueden perjudicar la actividad del organismo de dos maneras: a) fabricando sustancias perjudiciales llamadas **toxinas**; b) devorando elementos de nuestro cuerpo. Así, _____ el **tétanos** es una enfermedad causada por un microbio fabricante de toxinas que dificultan el funcionamiento de los músculos, mientras que el microbio del **paludismo** devora los glóbulos rojos de la sangre.

Nuestro organismo sabe defenderse de las infecciones. La piel, por ejemplo, realiza un eficaz papel defensor. ____ a veces la piel se rompe, y los microbios pueden penetrar fácilmente por la herida. ¿Qué sucede entonces?

TEXTO..38

El estudio del lenguaje se vuelve científico

El estudio científico del lenguaje____, la lingüística, solo recientemente ha logrado su carácter de ciencia autónoma, con un campo de trabajo delimitado y unos métodos propios. Y, _____, sus precedentes son muy remotos.

3.5

GEOGRAFÍA DE LAS LENGUAS

Familias	Subfamilias Grupos	Lenguas principales
INDOEUROPEA	Indio	15,0 Hindi-Urdu Bengali Marathi
	Románico	Español Portugués Francés Italiano
	GERMÁNICA	Inglés Alemán
	Eslavo	Ruso Ucraniano Polaco
	Iranio	
CHINOTIBETANA	CHINA	Mandarín Wu Yue Xiang Min
	TIBETO-BIRMANA Kam-Tai	Tai Vietnamita
URALOALTAICA		Japonés Coreano Turco
AUSTRONESIA		Bahasa
CAMITOSEMÍTICA		Árabe
NIGEROKORDOFANA		
DRAVÍDICA		Telegu Tamil
OTRAS		

Fuente: R. BRETON: *Geografía de las lenguas*, 1979.

FAMILIA INDOEUROPEA

Subfamilias Grupos	Lenguas principales	Area de expansión	Numero aprox. de hablantes (en mill.)				
			-1	1-9,9	10-49,9	50-100	+100
Indoirania							
Indio	hindi	Unión India					●
	bihari	Est. de Bihar (Un. Ind.)				●	
	marathi	Est. de Maharashtra (Un. Ind.)			●		
	punjabi	Est. de Punjab (Un. Ind.)			●		
	urdu	Unión India, Pakistán				●	
	cingalés	Sri Lanka			●		
	bengali	Bangla Desh				●	
Iranio	persa	Irán			●		
	kurdo	Irán, Irak, Siria			●		
	baluchi	Beluchistán, Pakistán, Turkmenia		●			
	afgano	Afganistán		●			
Baltoeslava							
Báltico	letón	Letonia (URSS)		●			
	lituano	Lituania (URSS)		●			
Eslavo	ruso	URSS					●
	bielorruso	Bielorrusia (URSS)		●			
	ucraniano	Ucrania (URSS)			●		
	checo	Bohemia } Checoslovaquia		●			
	eslavo	Eslovaquia } Checoslovaquia		●			
	polaco	Polonia			●		
	esloveno	Eslovenia (Yug.)		●			
	servo-croata	Yugoslavia			●		
	macedonio	Macedonia (Yug., Bulg., Grec.)		●			
	bulgaro	Bulgaria		●			
Germánica							
Occidental	inglés	Reino Unido, Estados Unidos, Canadá, Australia N Zelanda...					●
	alemán	Alemania, Austria, Suiza...					●
	holandés (flamenco)	Holanda, Bélgica)			●		
	afrikaans	Unión Sudafricana		●			
Septentrional	danés	Dinamarca, Groenlandia		●			
	islandés	Islandia	●				
	noruego	Noruega		●			
	sueco	Suecia		●			
Céltica							
	bretón	Francia	●				
	gaélico-escocés	Reino Unido		●			
	galés	Reino Unido	●				
	irlandés	Eire, Reino Unido		●			
Itálica							
Romanico	español	España, América Latina, Est. Unidos					●
	francés	Francia, Suiza, Bélgica, Canadá...				●	
	italiano	Italia				●	
	portugués	Portugal, Brasil, Africa					●
	rumano	Rumania			●		
Aislados							
	albanés	Albania		●			
	armenio	Armenia (URSS)		●			
	griego	Grecia		●			

Apoyándote en las ideas, datos o ejemplos que puedas extraer de los cuadros que figuran a continuación, escribe un pequeño texto sobre "Las lenguas del mundo".

En tu texto tienes que recoger las ideas que te indicamos para cada párrafo, así como los conectores que aparecen a continuación.

PÁRRAFO	IDEAS	CONECTORES
1	Las lenguas habladas en Europa parecen muy diversas	por ejemplo
2	Casi todas las lenguas de Europa pertenecen a la misma familia, en la que hay subfamilias	sin embargo marcas de enumeración
3	Existen otras familias de lenguas en el mundo	además como por ejemplo
4	En el mundo se hablan multitud de lenguas/ Las podemos agrupar en familias	es decir
5	Todavía se ignoran muchas cosas sobre las lenguas del mundo/ Se desconoce el origen del vasco	por último por ejemplo así

* * * * * * * * * * *

DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

Otra forma de denominar a los términos ténicos o expresiones específicas de una materia es la de "tecnicismos". Así, podemos decir que son tecnicismos que han aparecido en esta unidad los siguientes:

A) TEXTOS

* marcas tipográficas
* párrafo
* guión
* letra cursiva
* letra negrita
* conectores u organizadores de texto
* epígrafe

B) GRAMÁTICA

* oración
* oración compuesta
* coordinadas copulativas
* coordinadas disyuntivas
* coordinadas adversativas
* conjunción

1. ¿Cuáles de estos términos conoces del curso anterior?
2. Completa la lista con otros términos o expresiones específicos que te parezca conveniente incluir.
3. Intenta explicar los significados de estos términos o expresiones utilizando las fórmulas ya empleadas para definir los términos técnicos de la Unidad 1.

* * * * * * * * * *

* DESCIFRANDO DICCIONARIOS

Para poder entender toda la información que puede darnos un diccionario es necesario conocer cómo está organizado, qué marcas tipográficas utiliza y cómo debemos buscar la palabra que nos interesa.

A continuación tienes una página de un diccionario. Se trata de un diccionario que, si lo sabemos utilizar, puede resultarnos muy útil ya que es uno de los más completos del castellano (Diccionario de uso del español, de María Moliner).

ábside. (Del lat. «absis, -idis», bóveda, coro de iglesia, y éste del gr. «apsís», or, t. de «ápside».) ① Parte exterior saliente, generalmente en forma circular, de la parte posterior del altar mayor de una iglesia. ② (*astronomía). *Apside.*

ábsida. *Abside.*

absidal. *De [Del, De forma de] ábside.*

absintio. Ajenjo (planta).

absentina. Principio amargo del ajenjo.

ábsit. *Palabra latina usada en lenguaje culto informal para *rechazar algún objeto o a alguien que repugna.*

absol. Abreviatura de «absoluto».

absolución; absoluta; absolutamente; absolutismo; absolutista; absoluto, -a; absolutorio, -a; absolvederas; absolvedor, -a; absolvente. V. bajo «ABSOLVER».

absolver. (Del lat. «absólvere», desatar, de «sólvere»; v. «SOLVER». Conjug. como «mover»; «de».) ① «*Perdonar». Declarar a `alguien descargado o libre de una culpa u obligación. ⊙ Particularmente, declarar el \*confesor a un `penitente perdonado de sus pecados, después de la confesión. ⊙ Declarar no culpable a un `procesado. (V.: «DESCARGAR, *desligar, exculpar.* ⟩ DESCARGO. ⟩ *Sacramental».)* ② *\*Resolver una `duda o contestar a una `pregunta.* ③ (ant.). *«Despachar». Resolver o ejecutar del todo una `cosa.*

absolución. Acción de absolver. Particularmente, un juez o tribunal en un juicio, o el confesor en la *confesión.

absoluta («La»). Abreviación de «LICENCIA absoluta».

absolutamente. *Completamente: 'Está absolutamente de acuerdo con nosotros'.

absolutismo. Cualidad del gobierno absoluto. ⊙ Sistema de gobierno absoluto. ⊙ Doctrina favorable a ese sistema.

absolutista. De [Del] absolutismo: 'Etapa absolutista'. ⊙ Adicto al absolutismo. (V. «REALISTA».)

absoluto, -a. ① (adj.). Por oposición a «relativo», denota que el concepto expresado por el nombre a que afecta se considera existente en la cosa de que se trata, no con relación a otra cosa o por comparación con algo, sino con independencia de cualquier relación o comparación: 'El valor absoluto de las cifras'. La masa de un cuerpo, por ejemplo, es, a diferencia de su peso, un valor absoluto, que no depende del lugar en que el cuerpo esté situado. ② En lenguaje filosófico, se aplica a los conceptos adjetivos considerados como existentes por sí mismos y no realizados en una cosa concreta, con determinación de espacio y tiempo: 'La belleza, la verdad, absoluta'. ⊙ Como nombre, con artículo neutro, «lo absoluto», designa el mundo de tales conceptos: 'El agnosticismo afirma la imposibilidad de conocer lo absoluto'. (V. «*ABSTRACTO, *ETERNO, *IDEAL, INFINITO».) ③ En lenguaje corriente, «*completo, total». Sin atenuación o limitación: 'Tengo la certeza absoluta de que es así. Lo que ha hecho es de una insensatez absoluta'. ④ (aplicado a «rey» o a un sistema de gobierno o a su poder). Con poder no limitado por una constitución. (V. «*DESPÓTICO, OMNÍMODO».) ⊙ Se aplica a cualquier persona que ordena y dispone sin admitir oposición u objeción. ⑤ (*gramática). Se aplica al empleo de las palabras cuando, pudiendo llevar o llevando generalmente un complemento, no lo llevan; por ejemplo, «saquear», que es un verbo transitivo, puede también usarse como absoluto, o sea sin complemento; como en 'se dedicaban a saquear'. ⑥ (*gramática). También a cualquier elemento incrustado en una oración sin dependencia gramatical respecto del verbo o de otro elemento de ella. (V. «ABLATIVO absoluto, CLÁUSULA absoluta».)

V. «CERO absoluto».

EN ABSOLUTO. (I) De manera absoluta: sin relación con otra cosa. (V. «en sí MISMO, por sí MISMO, de por sí, de sí, de SUYO».) (II) En frases afirmativas, significa también «completamente, del todo: sin reservas o restricciones»: 'Estoy decidido en absoluto'. ⊙ Más frecuentemente, tiene sentido *negativo, equivaliendo a «de ninguna manera»: '¿No te arrepentirás? — En absoluto. No estoy dispuesto a consentirlo en absoluto'.

V. «REPOSO absoluto».

absolutorio, -a (adj.). Se aplica a la «sentencia, juicio», etc., que absuelve.

absolvederas (inf., no frec.). *Benevolencia excesiva de un confesor.

absolv-edor, -a; absolv-ente; absolv-lente (ant.); absolv-imiento (ant.). *Derivados de «absolver», de significado deducible.*

absuelto, -a. Participio adjetivo.

absorbencia; absorbente. V. bajo «ABSORBER».

absorber. ① *Coger y retener un cuerpo en su masa a `otro en estado líquido o gaseoso: 'La esponja absorbe el agua. Las plantas absorben el oxígeno del aire'. ⊙ «\*Sorber». Atraer una cosa hacia sí o a su interior a `otra, provocando una corriente de aire: 'La aspiradora absorbe el polvo'. (V. t. «*ARRASTRAR, *ATRAER».) ⊙ «Coger». Recoger y retener una cosa en sus intersticios el `polvo o cosa semejante: 'El terciopelo absorbe mucho polvo'. (V.: «CALARSE, \*CHUPAR, EMBEBER, EMPAPAR, IMPREGNARSE, TRAGAR. \*RECIBIR. \*RETENER. \*SACAR».) ② (fig.). «Consumir. Embeber. \*Gastar». Emplear para sí cierta `cosa: 'El mercado nacional absorbe toda la producción de hierro. El estudio absorbe todo su tiempo'. ③ (fig.). «*Embargar». Ocupar o retener la `atención de `alguien: 'La lectura le absorbe de tal manera que se olvida de comer'. (V. «*ABSTRAERSE».) ⊙ (fig.). Atraer algo o alguien las `miradas o la atención de la gente más que otras cosas entre las que está. (V. «\*ACAPARAR, MONOPOLIZAR».) ④ Se aplica a la acción de sufrir algún dispositivo de un mecanismo cierto `efecto impidiendo que sea notado en otro lugar; se dice, por ejemplo, que 'la suspensión de un coche o una moto absorbe más o menos los baches'.

absorbencia. *Absorción.*

absorbente. ① Apto para absorber o capaz de absorber. ② (aplicado a personas). «*Dominante». Que no deja *participar a los otros en una conversación, en la dirección de un asunto, etc.

absorbible (no frec.). Susceptible de ser absorbido.

absorbimiento. Estado de absorto.

absorción. Acción de absorber. ⊙ (química). Penetración de una substancia en otra.

absortar. *Dejar absorto.*

absortarse. **Quedarse absorto.*

absorto, -a (participio irregular, usado sólo como adj., el regular es «absorbido»; «Estar; Quedarse»). ⊙ «*Abstraído». Con la atención puesta intensamente en lo que se piensa o hace, de modo que no se atiende a ninguna otra cosa. ⊙ Con la atención puesta exclusivamente en cierta cosa que se contempla y olvidado de todo lo demás.

abstemio, -a. (Formado con la raíz del lat. «temum», vino, y por tanto sin rel. con «abstinencia»; adj. y n.) Se aplica a la persona que se abstiene de *beber vino. (V. «*SOBRIO».)

abstención; abstencionismo; abstencionista. V. bajo «ABSTENER».

Para poder interpretar la información que este diccionario nos da hemos de tener en cuenta algunas indicaciones:

* Las entradas (es decir, las palabras que se explican en el diccionario) están escritas en negrita.

* Las entradas correspondientes a palabras que no son usuales, es decir, que se utilizan poco, aparecen en letra pequeña. La explicación del significado de estas palabras va en letra cursiva.

* En la explicación de cada palabra aparecen numeradas las distintas acepciones, es decir, los distintos significados de cada palabra.

* El símbolo ⊙ se utiliza para señalar matices de las acepciones principales.

* Después de la entrada aparece entre paréntesis el origen de la palabra, es decir, la palabra (del latín, del griego o de otras lenguas) de la que procede.

* Las palabras derivadas de otra aparecen después de ésta con un margen mayor.

Te proponemos ahora una serie de cuestiones sobre la página del diccionario. Para resolverlas tendrás que tener en cuenta las observaciones anteriores.

1. Indica dos palabras inusuales.

2. Según el orden alfabético absuelto debería aparecer después de absorber. Sin embargo, en este diccionario aparece antes. ¿A qué crees que se puede deber esto?

3. ¿Cuántas acepciones da este diccionario para la entrada absorber?

4. ¿Por qué crees que aparece dos veces la palabra absolución? ¿Dónde se explica su significado?

5. ¿Cuántas subacepciones o matices de significado aparecen para la palabra absolver?

6. Escribe las palabras que aparecen como entradas. Ordénalas tal y como aparecerían en un diccionario inverso.

7. Clasifica las palabras anteriores en:

   - verbos
   - sustantivos
   - adjetivos

8. Teniendo en cuenta las afirmaciones anteriores, señala qué entradas buscarías en el diccionario para averiguar el significado de:

- marquitas
- guioncillos
- informas
- fórmulas
- adiciones
- conectábamos
- ejemplificas
- formulas
- contrastase
- adicionar

9. Separa las palabras siguientes en dos grupos: las que podrían aparecer como entradas en un diccionario y las que no. Para las de este último grupo, indica bajo qué entrada habría que buscar para saber su significado.

- receptora
- estrello
- emisora (de radio)
- alumna
- organizadora
- estrella
- emisor
- alumno
- conectora
- fuéramos

* ¿se podría decir que en el diccionario sólo aparecen como entrada los nombres masculinos?
* ¿ en qué caso aparece una palabra en femenino como entrada?

10. Di bajo qué entrada del diccionario habría que buscar cada uno de los términos técnicos de esta unidad

11. Completa las siguientes afirmaciones:

* Los verbos aparecen en el diccionario en .....
* Los sustantivos aparecen en .....
* Los adjetivos aparecen en .....

* * * * * * * * * *

UNIDAD 3: Las ideas en su sitio

Secuencia I: Una pequeña investigación

Secuencia II: Seleccionar la información

Secuencia III: Organizar la información

Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- El diccionario ideológico: de la idea a la palabra

SECUENCIA I: UNA PEQUEÑA INVESTIGACIÓN

Esta es una secuencia de trabajo algo diferente de las demás. En ella pretendemos que establezcáis un plan de trabajo que se ha de ir realizando al mismo tiempo que las otras dos secuencias de la unidad. Es decir, las dos grandes actividades que os planteamos aquí, finalizan cuando concluye la unidad. ¿Cuál es entonces el objetivo de esta secuencia? Se trata de ver qué se hace ante una demanda de información: cómo se localiza, cómo se selecciona, cómo se organiza y finalmente, cómo se escribe o cómo se expone oralmente.

Como veréis, no es una tarea fácil. Por eso es importante establecer cuáles han de ser las fases del trabajo:

1ª fase: objeto del trabajo
- se determina el tema que se ha de "investigar"

2ª fase: búsqueda de la información
- se buscan las fuentes de información adecuadas
- se recopila la información disponible sobre el tema

3ª fase: selección de la información
- se elige la información adecuada para el tipo de documento (oral o escrito: exposición en clase, tríptico informativo...)

4ª fase: organización de la información
- se establece el orden de ideas (esquema) que se va a seguir

5ª fase: redacción del texto
- se redactan las ideas en el orden establecido, es decir, se le da forma al texto

6ª fase: aspecto formal del texto
- se establece la disposición del texto (si es escrito) o se discute cómo se va a hacer el texto oral, siempre en función de a quién va dirigido y del tipo de documento que se ha de elaborar.

7ª fase: el documento llega al público
- se difunde el documento escrito o se expone oralmente por el medio establecido (grabación de un programa de radio, exposición oral ante el público, etc.).

Para realizar este trabajo, encontraréis, en las otras dos secuencias de la unidad así como en el diccionario y en la gramática, actividades que os servirán de pistas para desarrollar vuestra "investigación".

Una advertencia final: buscar información sobre un tema es una actividad apasionante si el tema nos interesa y queremos saber o hacer saber cosas sobre él. Por eso es fundamental que penséis bien sobre qué queréis realizar la "investigación" y que determinéis cómo os vais a organizar para llevarlo a cabo.

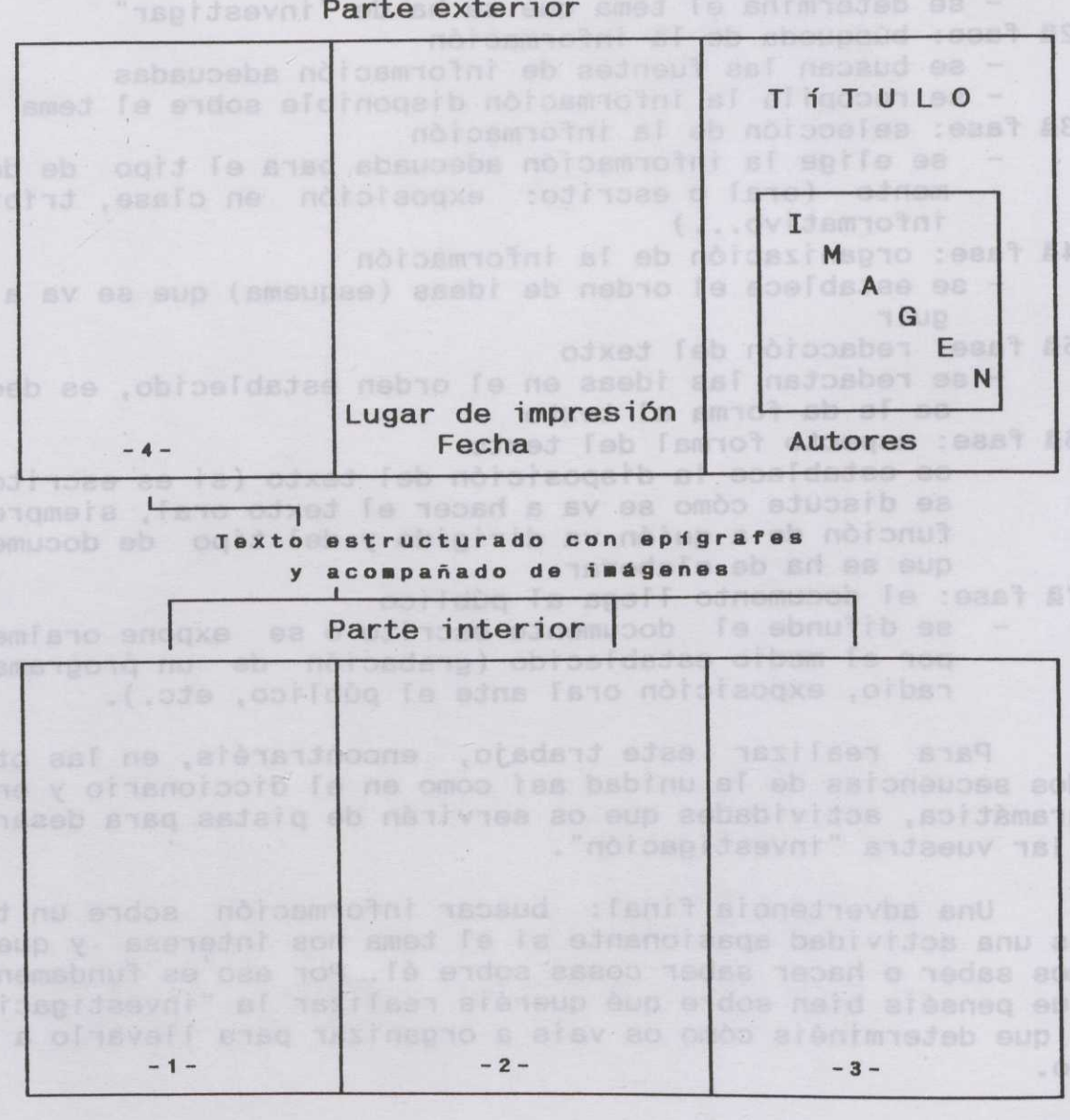
1.1

a) Cada grupo elige un tema que le parezca interesante y escribe en forma de esquema o de resumen:

1. Qué información tiene sobre el tema, es decir, qué cosas sabe ya de él.
2. Qué información desearía obtener sobre el tema.

b) Una vez leídos todos los escritos en clase, se distribuyen de manera que cada grupo se encargue de preparar por escrito un tríptico (folleto con forma de hoja doblada en tres partes que se utiliza para divulgar conocimientos) sobre la información solicitada por otro grupo. Para su elaboración se seguirán las fases de trabajo marcadas antes.

El diseño del aspecto formal de este tipo de folleto puede ser:



c) Terminado el trabajo, se entrega al grupo solicitante que, como parte de la evaluación de la unidad, ha de valorar si el documento responde a sus demandas de información y si está organizado de forma coherente y comprensible.

1.2

a) La clase determina una serie de subtemas o aspectos en relación con un tema determinado (o con varios). Se ordenan de modo que configuren un pequeño esquema, p.ej.:

Tema: Las Olimpiadas
Subtemas:
- El origen: las Olimpiadas en Grecia
- Las Olimpiadas en el mundo actual
  . El resurgir del movimiento olímpico en el s.XX
  . Organización de las Olimpiadas en la actualidad
  . Deportes olímpicos
- Las Olimpiadas y la historia del s.XX
  . Las dos guerras mundiales
  . La "guerra fría"
  . Las Olimpiadas y el "black power"
  . Las Olimpiadas de Munich y el conflicto palestino

b) Cada uno de los subtemas establecidos será preparado por un alumno (designado por el profesor o por elección de los compañeros). Tras un tiempo de preparación, se realizará (para cada subtema) una exposición oral en clase de una duración aproximada de 3 minutos.

c) Al final de la exposición, cada grupo valorará, por escrito, los siguientes aspectos:
- Contenido de la exposición:
  . ¿La información que se ha proporcionado era adecuada con respecto al tema de la exposición?
  . ¿La información ha sido:
    - suficiente/insuficiente
    - conocida/nueva?
  . ¿Se ha expuesto la información de forma comprensible? (Explíquense las razones de la respuesta).
  . Otras observaciones:
- Forma de la exposición:
  . El volumen de voz utilizado ha sido:
    - adecuado
    - demasiado alto/bajo.
  . La pronunciación ha sido:
    - clara
    - poco clara/ incomprensible.
  . El lenguaje empleado ha sido:
    - el adecuado para una exposición en clase
    - demasiado coloquial.
  . Otras observaciones:

SECUENCIA II: SELECCIONAR LA INFORMACIÓN

2.1

a) La información que proporciona el texto siguiente está dirigida a una gran mayoría de receptores. Por eso decimos que tiene un carácter general.

- Lee el texto 1 e indica de qué se informa en cada uno de los párrafos.
- ¿Qué tendrías que suprimir en el texto para que se dirigiera sólo a un público especializado en el tema?

TEXTO ...1



En el Museo Nacional de Etnología

Exposición de arte naga



Durante el mes de marzo y hasta finales de mayo, permanecerá expuesta, en las salas del ***Museo Nacional de Etnología,*** la exposición titulada "Arte Naga", compuesta por sesenta y seis objetos de carácter ritual y cinegético —adornos, indumentaria, tallas antropomorfas y cabezas— pertenecientes a la cultura ***naga,*** y procedentes del ***Museo Barbier-Mueller*** de ***Ginebra,*** una de las instituciones interesadas por primera vez en dicho pueblo.

Los ***naga*** son un grupo étnico bélico de cortadores de cabezas que habita en las montañas del noroeste de la ***India,*** en la frontera con ***China*** y ***Birmania;*** a raíz de la independencia de la ***India,*** se creó un movimiento separatista ***naga,*** por lo que está prohibido actualmente el acceso a su territorio, circunstancia que dificulta aún más el estudio de esta cultura.

La muestra actual ha estado expuesta en ***Los Angeles*** y en ***Nueva York,*** y ***España*** es el segundo país europeo —después de ***Suiza***— que la representa.

b) En los textos siguientes hay palabras o expresiones "en clave", es decir, dirigidas a un lector que sabe cosas sobre el tema. ¿Cuáles son estas palabras o expresiones?

c) ¿Qué informaciones puede extraer un lector que no conozca esas palabras o expresiones?

d) Tras averiguar el sentido de esas palabras o expresiones "en clave" di a que tipo de receptor crees que está dirigido cada texto.

e) El emisor de una información da más datos sobre aquello que considera desconocido para el receptor, pero no informa de aquello que presupone conocido.

En los textos 2-8:
- ¿Qué conocimientos supone el emisor que tiene el receptor (y, por tanto, no informa de ellos)?
- ¿Qué conocimientos cree el emisor que no comparte con el receptor (y, por tanto, informa de ellos)?

TEXTOS 2-3

Seis «collidors», heridos en los enfrentamientos con un piquete

Un total de seis personas han resultado heridas en Vila-real, en un enfrentamiento entre los empresarios de un almacén de cítricos y un piquete informativo de *collidors*. Por otra parte, varios cientos de personas se manifestaron ayer ante el Palau de la Generalitat.

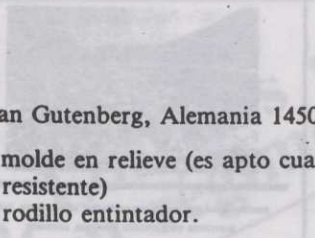
(Levante, 4-XI-1989)

CERDO IBÉRICO
ADMITIRÍA SOCIO
en importante explotación reproductora
Se aporta dehesa 700 hectáreas en Extremadura.
Escribir al apartado número 94 de Alsasua (Navarra).

4.

Tipografía

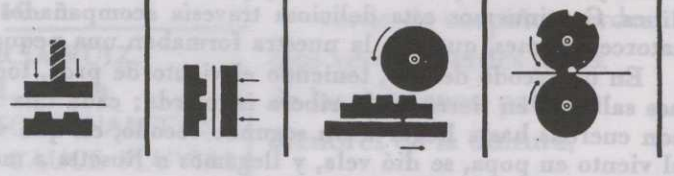
Basada en la *xilografía* (grabado en madera) la *tipografía* presenta sus elementos impresores en relieve.Estos toman la tinta por contacto con el tampón o rodillo y mediante una *presión* adecuada la depositan en el papel.



Juan Gutenberg, Alemania 1450

a) molde en relieve (es apto cualquier material resistente)
b) rodillo entintador.

Presión plana		Presión lineal	
prensa	minerva	plano-cilindro	doble-cilindro
Gutenberg 1450	1857	Koenig 1814	Bullock 1866



(Museo de la Imprenta y la Obra Gráfica, El Puig -Valencia-)

5.

Crimen de un ganadero a lo «Fuenteovejuna»

La Guardia Civil interroga desde el lunes a los ganaderos de la localidad madrileña de El Vellón que mantenían enfrentamientos con Eduardo López Lozano, cuyo cadáver, enterrado ayer, fue hallado el domingo, con dos disparos de escopeta, en una tapia de las afueras del pueblo.Este vecino era odiado en el pueblo a causa de los pleitos que tenía pendientes. En algunos medios se llegó a calificar que su muerte se debía a una especie de *Fuenteovejuna*. Un vecino dijo que había *«ganas de hacer justicia»*.

(*Levante*, 10-X-1990)

6.

VENDO 5 máquinas tipo B, instaladas, en bares de Málaga. 223202-1, señor Jiménez

7.

SCHNAUZER miniaturas, padres importados, muchos campeones, pedigrí. «Los Golfos». 983/339928

8.

El Imperio olvidado

Cuando pensamos en la Edad Media, solemos pensar en la caída del Imperio Romano y en la victoria de los bárbaros. Pensamos en la decadencia del saber, en el advenimiento del feudalismo y en luchas mezquinas. Sin embargo, las cosas no fueron realmente así, puesto que el Imperio romano, en realidad, no cayó. Se mantuvo durante la Edad Media. Ni Europa ni América serían como son en la actualidad si el Imperio romano no hubiera continuado existiendo mil años después de su supuesta caída.

I.ASIMOV, Constantinopla. Historia universal, pág.7.

2.2

A continuación tienes una serie de fragmentos que hablan de un mismo tema, pero desde perspectivas diferentes. Estos fragmentos corresponden a cinco textos distintos.

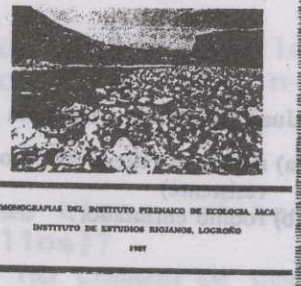
1.

aquellos pueblos acuáticos... ¡Ah! ¿por qué la diosa del Amor no escogió por morada suya las riberas de la embocadura del Nilo?

Dejamos a la izquierda del río el fuerte Julián, que al parecer se halla en buen estado y guarnecido de artillería; y a la derecha una grande isla nuevamente formada, llamada *Djezìra Hhàdera* o isla verde, y que debe su origen a una *djerme* naufragada, sobre la cual se han ido amontonando arena y cieno: al presente es de grande extensión y llena de casas y jardines. Continuamos esta deliciosa travesía acompañados de otras trece o catorce *djermes*, que con la nuestra formaban una pequeña flota.

En un recodo del río, teniendo el viento de proa, todas las tripulaciones saltaron en tierra en la ribera izquierda; cada una remolcó su barco con cuerdas hasta llegar a un segundo recodo, en que volviendo a ganar el viento en popa, se dió vela, y llegamos a Rosetta a mediodía. Inmediatamente salté en tierra y fuí a alojarme en una casa que un amigo mío me tenía preparada.

2.


CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS

ASPECTOS DINAMICOS DE UN CAUCE FLUVIAL EN EL CONTEXTO DE SU CUENCA: EL EJEMPLO DEL RIO OJA

JOSE M. GARCIA-RUIZ
AMELIA GOMEZ-VILLAR
LUIS M. ORTEGOSA-IZQUIERDO

MONOGRAFIAS DEL INSTITUTO PIRENAICO DE ECOLOGIA, JACA
INSTITUTO DE ESTUDIOS RIOJANOS, LOGROÑO
1987

3.

Extracto del índice:

Prólogo.

Introducción.

1. El área de estudio como fundamento de la dinámica fluvial.
2. El anastomosamiento y otros parámetros del río Oja.
3. Evolución de la morfometría de los cantos en el río Oja.
4. Discusión de resultados.
5. Referencias bibliográficas.

4.

No pienses tanto en tus bodas,
no pienses, agua del Júcar,
que de tan verde te aliñas,
te amoratas y te azulas.

No te pintes ya tan pronto
colores que no son tuyas.
Tus labios sabrán a sal,
tus pechos sabrán a azúcar,

cuando de tan verde, verde
¿dónde corpiños y lunas,
pinos, álamos y torres
y sueños del alto Júcar?

5.

Aspectos morfológicos y genéticos

1) Los ríos valencianos y los que desembocan en las costas valencianas

La percepción del medio físico por parte del hombre es bastante limitada; los ríos no escapan, sin duda, a esta consideración. Un residente en la ciudad de València conocerá su río, el Turia; conocerá también al Júcar, al Segura, al Mijares, al Cénia incluso; habrá oído hablar, quizá del Vinalopó, Serpis o Palancia y le sonarán muy lejanos nombres como la Rambla de la Viuda, el Río Escalona, el Sellent, el Girona y otros; difícilmente acertará saber cuáles son los ríos que pasan por Montroi, Onda o Xàbia; mayor será su desconocimiento si se le cuestiona sobre qué río es más largo o tiene una cuenca más extensa, salvo si la opción incluye a los más conocidos.

6.

***río.** m. Corriente de agua que se origina en la tierra y fluye continuamente hasta desembocar en otra o en el mar. ‖ fig. Grande *abundancia de una cosa. ‖ fig. **Riolada.** ‖ **A río revuelto.** m. adv. fig. En la confusión y *desorden.

rioja. m. *Vino procedente de la región de este nombre.

riojano, na. adj. Natural de la Rioja. Ú. t. c. s. ‖ Perteneciente a esta región.

7. El desconocimiento que existe, en general, sobre los ríos valencianos obliga a que los presentemos desde una perspectiva geográfica, y para ello los hemos ordendo según la extensión de su cuenca, considerando tanto los que se localizan dentro de la región como los que discurren en parte dentro de ella (vid. tabla I) (fig. 1).

Una distinción básica al considerar esta red fluvial es la que puede realizarse entre los ríos alóctonos, o ríos nacidos y desarrollados fuera de la región pero que discurren en parte dentro de ella y desembocan en sus costas, y los ríos autóctonos, que son aquellos que se generan en gran parte o totalmente dentro de su ámbito.

3. Los ríos valencianos y su régimen

9.

10.

GARCÍA-RUIZ, JOSE M., y otros
ASPECTOS DINÁMICOS DE UN CAUCE FLUVIAL EN EL CONTEXTO DE SU CUENCA: EL EJEMPLO DEL RÍO OJA
17 x 24 cms. 112 págs.
37 figs. 1 mapa.
Zaragoza, 1987
Ref. 3742
Precio, 2.000 ptas.

11.

A las nueve y media movió un viento favorable y nos hicimos a la vela. A las diez entramos por la boca del Nilo. ¡Qué cuadro tan admirable! Un río majestuoso, cuyas aguas corren lentamente por entre dos orillas cubiertas de palmeras, de árboles de toda especie, de grandes sementeras de arroz, que entonces segaban, y de una infinidad de plantas silvestres y aromáticas, cuyos aromas embalsaman la atmósfera; aldeas, chozas, casitas esparcidas acá y acullá por ambas riberas; vacas, carneros y otros animales, o paciendo o recostados sobre la hierba; mil especies de aves, haciendo resonar el aire con sus cantos amorosos; millares de ánades, patos y gallinas de agua, y otros pájaros fluviales retozando por el río, entre los cuales se distinguían grandes bandadas de cisnes, que parecen los reyes de

8.

ROMANCE DEL JÚCAR

Agua verde, verde, verde,
agua encantada del Júcar,
verde del pinar serrano
que casi te vio en la cuna
—bosques de San Sebastianes
en la serranía oscura,
que por el costado herido
resinas de oro rezuman—,

verde de corpiños verdes,
ojos verdes, verdes lunas,
de las colmenas, palacios
menores de la dulzura,

y verde —rubor temprano
que te asoma a las espumas—
de soñar, soñar —tan niña—
con mediterráneas nupcias.

Alamos, y cuántos álamos
se suicidan por tu culpa,
rompiendo cristales verdes
de tu verde, verde urna.

Cuenca, toda de plata,
quiere en ti verte desnuda,
y se estira, de puntillas,
sobre sus treinta columnas.

a) Asocia los fragmentos de modo que reconstruyas los cinco textos de forma coherente, es decir, con sentido. Busca cuál es el tema común a todos ellos.

b) Señala en qué tipo de libro o documento de los siguientes podrías encontrar cada uno de los textos:
- libro de poemas
- enciclopedia de carácter general
- novela
- catálogo de información bibliográfica (sobre libros)
- narración de viajes
- periódico
- diccionario general
- guía especializada sobre la naturaleza
- diccionario geográfico-histórico
- folleto publicitario.

c) Escucha los textos orales 2 ("Las Repúblicas Bálticas. Lituania"), 6 ("El trabajo de au pair") y 17 ("El vuelo en ala delta"). Di a qué tipo de situación crees que responden (es decir, dónde los podrías haber escuchado).

d) Clasifica la información que proporcionan los textos anteriores (tanto orales como escritos), de acuerdo con los siguientes criterios:

. Información sobre el tema en general /sobre un aspecto del tema
. Información objetiva /subjetiva
. Información para especialistas /para el público en general.

e) Un grupo se encargará de redactar las conclusiones sobre los textos orales y el resto redactará las correspondientes a los textos escritos. Podéis utilizar las indicaciones siguientes:

A)

Los textos escritos analizados tratan todos ellos sobre el tema de ..... . La información que proporcionan es .....(igual/diferente)..... .

En los textos ..... se aporta información ..... (características de la información).....
.....
.....
..... . Estas características se pueden observar en los ejemplos siguientes: (un ejemplo de cada texto)
- .....
- .....
- .....
...

En cambio, en los textos ..... la información es ..... (características de la información)
.....
.....
.... . Estos rasgos se pueden comprobar en ejemplos como (incluir un ejemplo de cada texto):
- .....
- .....
- .....
....

B)

Los textos orales analizados presentan las siguientes características:

- El texto oral nº 2 ("Las repúblicas bálticas") corresponde a ..(situación de comunicación) .....
..... .
Presenta información de tipo .....
.....
..... . Un ejemplo puede ser : ".....(incluir cita del texto oral) ....." .

- El texto oral nº 6 ("El trabajo de au pair" puede estar incluido en ... (situación de comunicación) .....
.... . Ofrece información de tipo .....
.....
..... . Obsérvese el siguiente ejemplo: "..... (incluir cita del texto oral) .....
.....".

- Finalmente, el texto oral nº 17 corresponde a .....
(situación de comunicación) .....
..... . Se expone información sobre .....
.....
.... . Esta información es de carácter .....
..... . Como ejemplo, podemos ver la siguiente cita: "....(incluir cita del texto oral)....".

2.3

Ya sabes que sobre un mismo tema se puede hablar o escribir de muy diferentes maneras según qué finalidad le queramos dar al texto y a quién vaya dirigido.

a) Aquí tienes dos comienzos sobre dos temas diferentes:

Tema A: "Los árboles son plantas leñosas grandes. Son las plantas más grandes del mundo."

Tema B: "La mano es el órgano del cuerpo humano unido a la extremidad del brazo y que comprende desde la muñeca inclusive hasta la punta de los dedos."

Elige uno de ellos y continúalo con dos párrafos más (como mínimo) de forma que el texto resultante pueda estar incluido en:

- un libro de texto adecuado al curso en el que estás
- un libro de carácter práctico, por ejemplo una guía para el cuidado de.... o una guía para la observación de...
- un texto "literario": libro de poemas, narración...
- un informe para un periódico sobre un tema de actualidad
- un diccionario.

b) Intercambiad los textos redactados con los de vuestros compañeros de grupo. Proponed mejoras, teniendo en cuenta si:

. La información es adecuada para el tipo de obra en que se pretende incluir o no.

. Hay equilibrio entre la información conocida y la nueva (es decir no sobra información conocida ni hay demasiada información nueva).

2.4

Para clasificar los libros según los temas de que traten se utiliza, en las bibliotecas, la Clasificación Decimal Universal (CDU), de la que incluimos una síntesis:

CLASIFICACIÓN DECIMAL UNIVERSAL

0	Obras generales
1	Filosofía. Psicología
2	Religión
3	Ciencias Sociales
4	Filología y Lingüística
5	Ciencias puras
6	Ciencias aplicadas
7	Bellas Artes. Deportes
8	Literatura
9	Historia. Geografía. Biografías

a) Clasifica cada uno de los títulos de la lista que tienes a continuación bajo un epígrafe de la CDU.

29 CHARLES ROSEN:
EL ESTILO CLASICO
Haydn, Mozart, Beethoven

30 MANFRED F. BUKOFZER:
LA MUSICA EN LA EPOCA BARROCA
De Monteverdi a Bach

31 ENRICO FUBINI:
LA ESTETICA MUSICAL DESDE LA ANTIGÜEDAD HASTA EL SIGLO XX
Prólogo y traducción de Carlos Guillermo Pérez de Aranda

• 946.501-5
Nuevo Atlas de Anatomía Humana I.....

• 946.505-3
Nuevo Atlas de Anatomía Humana II.....

BREDA Nº: 24

Título: ¿ESTÁS EN FORMA?

Autores: XAN CAMBEIRO, ALFONSO MARTÍNEZ, ADORACIÓN RAMÍREZ Y JOAN RIUS

Páginas: 110



URSULA K. LE GUIN

La rueda celeste

Colección Narrativas Contemporáneas

Cuando George Orr descubre que tiene el poder de soñar mundos que en seguida se convierten en realidad, decide consultar a un psiquiatra. El doctor Haber intenta manipular los sueños de Orr para crear un mundo mejor. De la misma manera que Ged se enfrenta a Araña en «Los libros de Terramar», Orr tiene que enfrentarse a Haber en nombre de una búsqueda y de su necesidad de descubrir la verdadera fuente de las cosas. Esta obra es una de las más interesantes novelas escritas por la gran e imaginativa Ursula K. Le Guin.





MONSTRUOS Y PRODIGIOS

Ambroise Paré

Traducción, prólogo y notas de Ignacio Malaxecheverría

Primera traducción al español de la edición del siglo XVI del libro de monstruos animales y humanos, falsos mendigos y curiosidades celestes. Escrito con empeño de riguroso cientificismo en su época, constituye en nuestros días un ejercicio de desbordante imaginación del que dan fe las láminas que lo ilustran.

Premio al libro mejor editado del año 1988.

160 páginas. Un tomo. Encuadernación car papel «Piel de Elefante». 85 ilustraciones.

I.S.B.N.: 84-85876-68-7

DICCIONARIO DE MITOLOGÍA UNIVERSAL de Arthur Cotterell.

A. Cotterell divide claramente los mitos principales del mundo según criterios geográficos y culturales. Cada sección se inicia con una introducción en el que se explica la historia, forma de vida, ideología y medio rural de un pueblo antiguo. Asimismo, analiza la razón por la cual se desarrollan mitologías diferentes en tierras diferentes.
284 págs. Rústica.



Lope de Vega: *Fuente Ovejuna.*
Edición de Jesús Cañas Murillo.
320 págs. 1.ª ed., 1984. ISBN: 84-01-90524-9.

Dentro de los temas del teatro barroco, *Fuente Ovejuna* introduce un argumento espinoso para la época: la sublevación de todo un pueblo contra una autoridad injusta. Pese a su carácter polémico, la obra tuvo entonces un éxito relativo, pero en la actualidad se ha convertido en uno de los textos más conocidos de Lope de Vega, justificándose el cambio de su valoración por la indudable calidad literaria del texto. La presente edición incluye también dos amplios estudios sobre teatro y sociedad en la España del siglo XVIII y sobre la *comedia nueva.*

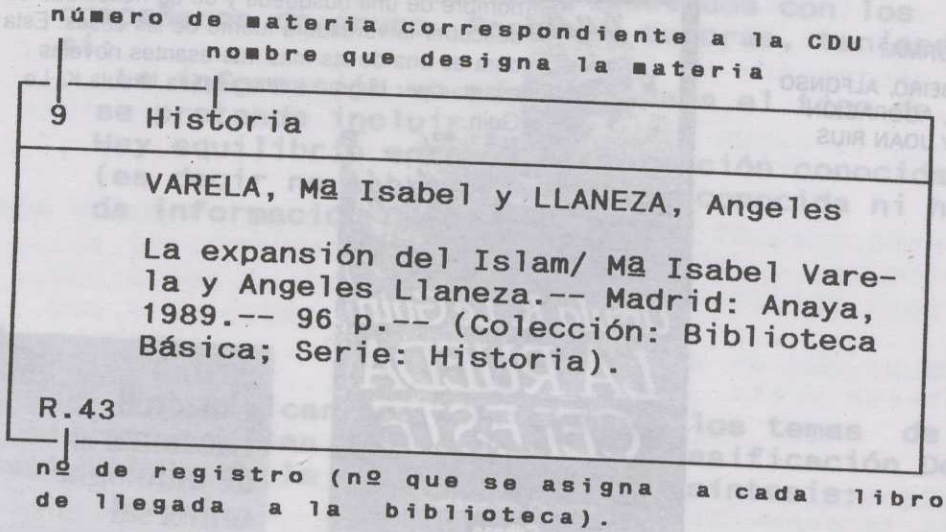
La participación laboral de la mujer en España

José Ignacio Casas

Amplio análisis centrado en el conocimiento de las modalidades de la incorporación de la mujer a los mercados de trabajo, las causas de este proceso y las repercusiones que se generan. Y, más concretamente, en el caso español. El presente estudio no sólo presenta de modo más sistematizado la realidad laboral de la mujer en ***España,*** sino que también contribuye con su conocimiento a la formulación y puesta en marcha de políticas públicas más ajustadas a la situación real.

b) Elige tres títulos de la lista y realiza la ficha bibliográfica (es decir, la ficha donde se recogen los datos sobre un libro) que correspondería al fichero de materias de una biblioteca. Utiliza el modelo adjunto.

Modelo de ficha bibliográfica de materia



c) Escribe bajo qué epígrafes buscarías en el fichero de materias de una biblioteca ordenado según la CDU:

. libros de información sobre los huesos de la mano
. novelas de aventuras
. libros sobre los reptiles que existen en tu zona
. libros sobre astronomía
. libros sobre los pintores más importantes del siglo XV
. obras de teatro
. libros sobre motores Diesel?

2.5

Como veíamos en la Unidad 2 de este curso (vid. 2.5, pág. 56) los índices o sumarios son listas ordenadas de las ideas o temas que aparecen en un texto largo (un libro, un trabajo de clase, un informe...).

a) Observa los índices o sumarios que te ofrecemos a continuación. Indica de qué materia (según la CDU) puede tratar la obra a que corresponden y ponle título.

1.

Indice

Pág.

Prólogo 9
Introducción 11
I: Los vikingos 13
II: ¡Zarpar! 18
III: Comida en el "Denmark" 23
IV: El descubrimiento de la fosa 28
V: La separación de la escuadrilla 33
VI: La llegada 39
VII El aclaramiento del misterio 43

2.



CONTENIDOS:

Orientaciones; determinación de direcciones. Localización de puntos. La escala. Cálculo de áreas. La altitud. Curvas de nivel. Perfiles topográficos. La imagen imposible. La cartografía. Meridiano y hora local. De la esfera al plano.

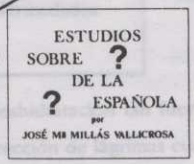
3.



CONTENIDOS:

La religión.
Los espectáculos.
El urbanismo.
La organización política.
La colonización griega.
La moneda.
La vivienda.
Los vestidos.

4.



Extracto del índice:

I. Oriente y Occidente en la historia de la cien-
II. Caracteres de la ciencia hispanoárabe.
III. Valoración de la cultura romántica en la época de S. M.
IV. La introducción del cuadrante con cursor en Europa.
V. Aspectos de las astronomía arabigoespañola.
VII. La obra astronómica de Azarquiel y las tablas toledanas.
VII. El "Libro de agricultura" de Ibn Wafid y su influencia.
VIII. La aportación astronómica de Pedro Alfonso.

5.



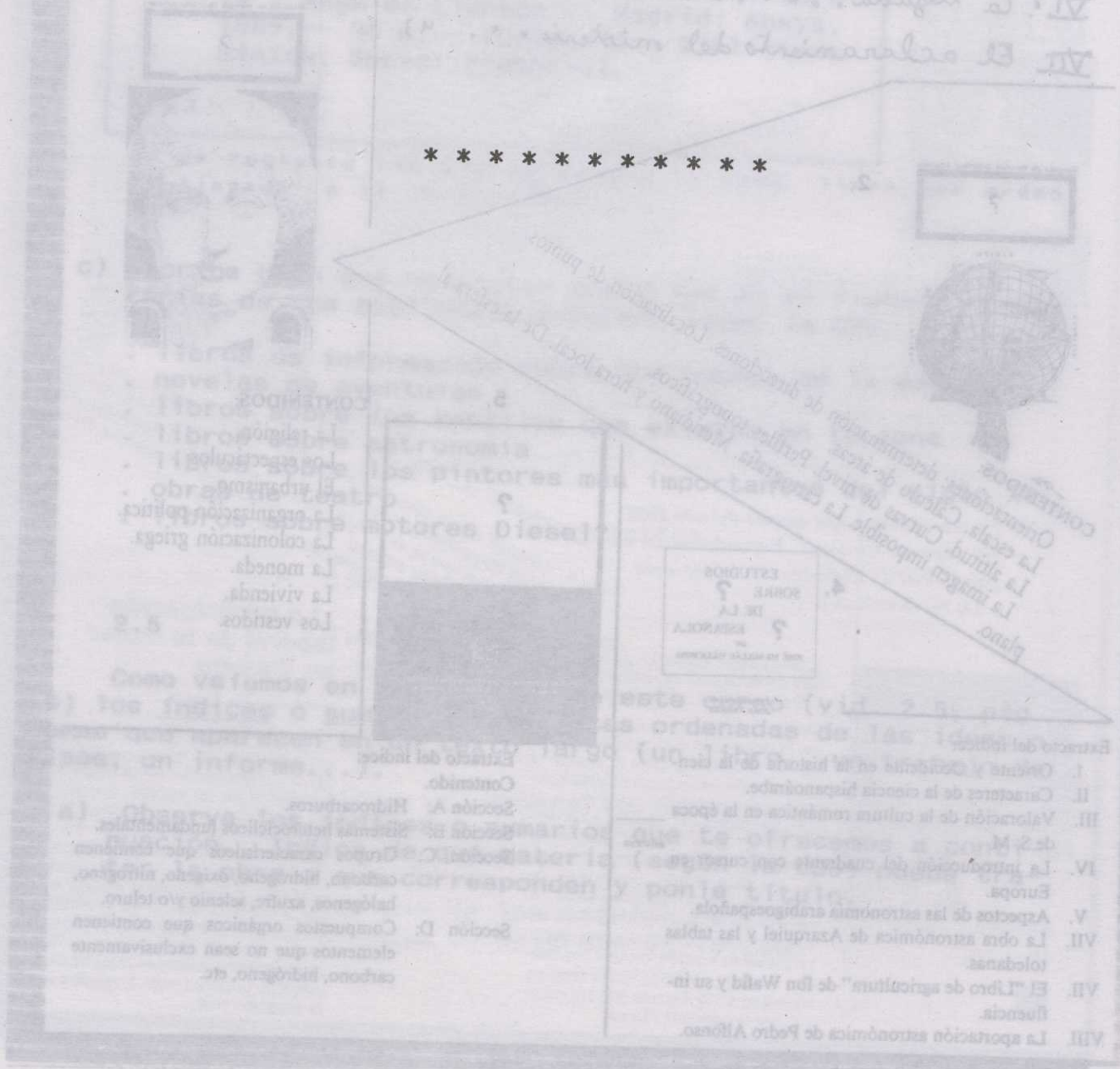
Extracto del índice:

Contenido.
Sección A: Hidrocarburos.
Sección B: Sistemas heterocíclicos fundamentales.
Sección C: Grupos característicos que contienen carbono, hidrógeno, oxígeno, nitrogéno, halógenos, azufre, selenio y/o teluro.
Sección D: Compuestos orgánicos que contienen elementos que no sean exclusivamente carbono, hidrógeno, etc.

b) Realiza el índice o sumario correspondiente a:
   . las secciones de un periódico de ámbito nacional
   . las secciones de un periódico de ámbito local
   . las secciones de un informativo de televisión
   . las secciones de un informativo de radio
   . las secciones de una revista especializada.

Discutid en grupo-clase las diferencias observadas entre los distintos índices o sumarios. Redactad después individualmente las conclusiones a que habéis llegado, en un texto de -al menos- tres párrafos.

* * * * * * * * * * *



3.1

CADA DÍA MUEREN 7.000 NIÑOS POR DESHIDRATACIÓN. LA CURA ES UN REMEDIO CASERO.

Este encabezamiento corresponde al texto que te ofrecemos a continuación. Como comprobarás, los fragmentos han sido desordenados.

a) Busca el orden apropiado para que el texto sea coherente, es decir, para que tenga sentido.

b) Explica qué elementos te han servido de "pistas" para ordenar los párrafos.

TEXTO ..9

a.

Pero esta tarea no termina aquí.

UNICEF invierte sus esfuerzos y fondos en educación, nutrición y en procurar agua potable tanto a niños como a adultos.

Una parte fundamental de los recursos



de UNICEF proviene de donaciones voluntarias.

Por favor, contribuya en todo lo que pueda.

Porque la cura para estas terribles enfermedades está al alcance de su mano.

b.

unicef

Démosle un futuro a los niños.

c.

Hasta hoy, los programas de vacunación de UNICEF han inmunizado contra estas enfermedades a tres cuartas partes de la población infantil de los países en vías de desarrollo. Han salvado así dos millones de vidas cada año. Además, UNICEF se ha planteado erradicar la polio para el año 2000. Este es uno de sus objetivos prioritarios.

d.

Este tratamiento, utilizado por UNICEF, se denomina TRO, Terapia de Rehidratación Oral, y ha permitido salvar un millón de niños al año. Un sobre de TRO, suficiente para salvar a un niño, cuesta tan sólo 12 ptas.

e.

Especialistas de todo el mundo afirman que es "potencialmente, el hallazgo médico más importante de este siglo". Y no es la penicilina. Ni ninguna vacuna maravillosa.



Es algo que todos tenemos en casa: azúcar, sal y agua. Basta combinarlas correctamente y se obtiene la solución que puede salvar a millones de niños.

f. Una deshidratación tan fuerte que impide incluso la secreción de lágrimas cuando el niño llora. Pero existe una cura.

g.

Pero esto es sólo un ejemplo. Salvar la vida de un niño en los países en vías de desarrollo cuesta muy poco.

Por 17 ptas. podemos disponer de la vacuna que evita su muerte de sarampión. 5 ptas. cuesta la vacuna contra la tuberculosis. Y 10 ptas. es todo lo que suponen las vacunas contra la difteria, tosferina, tétanos y poliomielitis.



h.

La diarrea es la enfermedad que más muertes causa entre niños menores de 5 años en el mundo. Habitualmente, la diarrea degenera en una deshidratación fatal.

3.2

Se dice que un texto es coherente porque las ideas de que habla están ordenadas de forma que haya una unidad -es decir, un tema, generalmente expresado en el título- y no presente contradicciones. Para mostrar el orden de las ideas en un texto utilizamos los esquemas. En ellos aparecen (numeradas o mediante guiones) las ideas de que se habla en él.

a) Escuchad con atención el texto oral nº 8 ("Intoxicaciones alimentarias") y observad si el siguiente esquema corresponde al orden de las ideas que se exponen. De no ser así, indicad cuáles son los errores del esquema y proponed su corrección.

LAS INTOXICACIONES ALIMENTARIAS
(Esquema)

- Incidencia de las intoxicaciones alimentarias en la población de la Comunidad Valenciana
  - Época de mayor incidencia
- Evolución del problema en el siglo XX
  - Viviendas particulares/ Locales públicos
  - Ejemplos de alimentos peligrosos
- Medidas de prevención
- Causas
  - Ejemplo de toxi-infección peligrosa
  - Areas turísticas

b) Lee el texto nº 10 y reorganízalo de forma que corresponda al orden que muestran los epígrafes del esquema.

TEXTO..10

II. EL MONSTRUO: EL QUE CARECE DE ALGO ESENCIAL

A) Su constitución:

1. Sin cabeza
2. Con cabeza, pero sin ojos, nariz, labios
3. Sin lengua
4. Sin articulaciones en las rodillas

B) Origen de la monstruosidad:

1. El clima

* * * *



a.

Monstruos sin cabeza.

Blemmyas:

En una otra ysla, vers midia, fincan gentes de fea statura e de mala natura que non han point de cabeça e han los ojos en las espaldas e la boca tuerta como una ferradura en medio de los pechos. En una otra ysla son así bien gentes sin cabeça e han los ojos e la boca por de cagua las espaldas .

Estos últimos no son sino una variante del primer tipo.

b. Origen de la monstruosidad.

Los que deben su monstruosidad al clima.

Procedentes autem ad regionem frigidissiman invenimus pulchram civitatem, in altissimo locq sitam, cuius nomen est Arcirum. Ibi est tantum frigus, quod invenimus magnam multitudinem hominum truncatorum: ab aliquo pes, vel pedes, vel crura, ab aliquo manus propter frigus (Ricold[4]).

c. *Sin articulaciones en las rodillas.*

Recordemos este texto de Rubrouck : en Catay había

unas criaturas que tenían en todo forma y facciones de hombres, pero no podían doblar las rodillas, mas iban de un lado a otro y andaban yo no sé de qué manera, como saltando.

Todos los anteriores, son monstruos heredados de la Antigüedad griega.

d.

Sin lengua.

E no tienen lengua, porque no hablan, salvo que hacen señas unos a otros como mudos, y así se entienden .

e.

Monstruos con cabeza, pero sin ojos, nariz, labios.

Et en una otra ysla ay gentes que han la cara plana e toda egoal, *sin* narizes e *sin* ojos, sino dos forados chicos redondos en logar d'ojos, e una boca plana



f.

Son monstruos muy semejantes a los *astomori*, que no tienen sino un pequeño forado en lugar de la boca, y por allí comen

Así es como Lucrecio define. por decirlo de algún modo, el monstruo , cuando describe la juventud del mundo:

Numerosos fueron tambien los monstruos que en aquel momento la tierra se esforzó en crear, y que nacían con rasgos y miembros extraños —como el andrógino, intermedio entre los dos sexos, que no es ni lo uno ni lo otro ni pertenece a ninguno de los dos—; seres desprovistos de pies o de manos; o mudos y sin boca; o que resultaron ciegos y sin vista; o con los miembros enteramente pegados al cuerpo de modo que no podían hacer nada, ni moverse, ni evitar el peligro, ni atender a sus necesidades. Es inútil que la tierra cree y traiga al mundo estos monstruos y esta clase de prodigios, porque la naturaleza prohibe su crecimiento y no pueden alcanzar la tan deseada flor de la edad, ni hallar alimento, ni unirse en el acto de Venus.

Hemos citado el pasaje completo con objeto de ver con claridad su abundancia de negaciones y de características negativas: los monstruos son seres que no tienen lo que nosotros tenemos.

3.3

a) El texto nº 11 trata sobre la escritura china. Se han suprimido de él los tres epígrafes que separaban cada bloque de ideas y que mostraban el esquema del texto.
- Discutid en pequeño grupo cuáles podrían ser esos epígrafes. Escribid a continuación el esquema del texto y buscadle un título.

b) Ahora se trata de hacer el resumen del texto. Para ello, has de ir reduciendo el número de oraciones de cada párrafo hasta llegar a una sola oración, que contenga la idea principal.

c) Compara el esquema y el resumen del texto. ¿Cuál de ellos crees que da más información?

TEXTO ..11

Se atribuye a Cai Lun, funcionario en la Corte de los Han (25-220), «la invención» en el año 107 d. de J.C., de un material ligero, formado por fibras vegetales trituradas y conglomeradas en hojas. Se visita hoy día el mausoleo levantado cerca de su tumba, en la provincia de Gui Yang. Sin embargo, es probable que el talento de Cai Lun consistiera en aprovechar y dar a conocer un procedimiento utilizado por algunos artesanos de esa época para recuperar fibras textiles de cáñamo cuyo origen era anterior a nuestra era y que procedían del reciclaje de viejos trapos. (...)

La primera pasta que sirvió para fabricar papel en China estaba formada probablemente por fibras textiles usadas, trituradas y moldeadas en finas hojas; se trataba, pues, de un reciclaje de tejidos, entre los cuales la seda ocupaba un lugar importante. Sólo más adelante tuvo lugar la utilización de fibras totalmente vegetales, hasta llegar al papel de hoy día. La innovación de Cai Lun consistió, sin duda, encontrar nuevas materias primas (viejas redes de pesca, cortezas, etc.) para este procedimiento ya popular en su época y en pregonar sus resultados ante las autoridades. Como consecuencia de este descubrimiento, la difusión de este nuevo material en todo el país fue muy rápida.

Hacia el año 750 de nuestra era, es posible



que los árabes vencedores en Samarcanda aprendieran de unos prisioneros chinos la técnica de fabricación del papel a partir de trapos de seda. Este secreto lo habrían guardado celosamente los chinos a pesar de su difusión hacia el Este, hacia el año 600 d. de J.C., a Corea y luego al Japón, donde se implantó muy pronto con el éxito hoy conocido. En cuanto a los papeles tostados, fabricados en México por los mayas y luego por los indios tomi, serían el vestigio de las migraciones hacia el continente americano de los pueblos protomongólicos, a través del estrecho de Bering, y más tarde a lo largo de la costa del Pacífico... Así se dibuja lentamente, alrededor del globo, la Ruta del Papel. Hacia el Oeste, poco a poco, partiendo de Samarcanda, siguiendo la ruta que acabó por tomar el nombre de la Seda, que era lo que principalmente transportaba, el papel inició a su vez la partida: Asia Central, Persia, Egipto, África del Norte y después España, donde la primera fábrica se construyó en 1154, mil años después del descubrimiento (reconocido) del papel por Cai Lun.



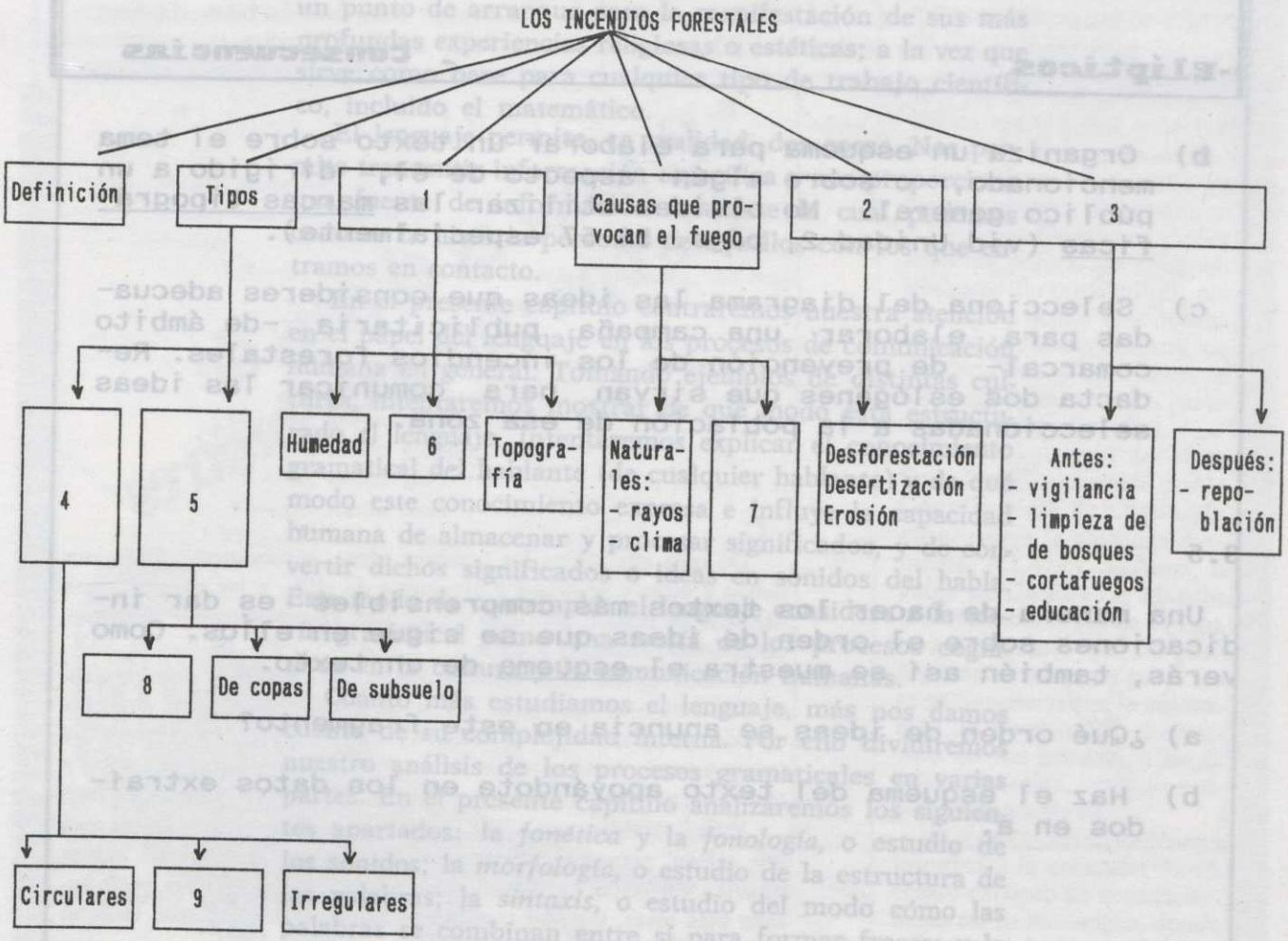
Contrariamente a los demás tesoros de la letra impresa, es difícil saber cuándo apareció la tinta en la historia. El origen legendario que le dieron durante mucho tiempo las crónicas chinas, al atribuir su invención a Tian Zhen, bajo el reinado mítico de Huang Di, el emperador amarillo (2697-2597 a. de J.C.), mantiene un velo de misterio sobre el verdadero nacimiento de este material. Fue también la época de la aparición de los caracteres chinos.



3.4

Antes de escribir sobre un tema o de hacer una exposición oral conviene que ordenemos las ideas que queremos expresar, es decir, conviene que hagamos un esquema previo.

a) El diagrama que te mostramos expone las ideas generales que hay que tener en cuenta para tratar el tema "Los incendios forestales". Complétalo con los epígrafes que aparecen a continuación.



-Factores que inciden en el desarrollo del fuego

-Sociales: intereses, descuidos, ...

-Viento **- Lucha contra los incendios**

-Según la forma del terreno **- De superficie**

-Según el estrato al que afecta

-Elípticos **- Consecuencias**

b) Organiza un esquema para elaborar un texto sobre el tema mencionado, o sobre algún aspecto de él, dirigido a un público general. No olvides utilizar las marcas tipográficas (vid.Unidad 2, págs. 56-57 especialmente).

c) Selecciona del diagrama las ideas que consideres adecuadas para elaborar una campaña publicitaria -de ámbito comarcal- de prevención de los incendios forestales. Redacta dos eslóganes que sirvan para comunicar las ideas seleccionadas a la población de esa zona.

3.5

Una manera de hacer los textos más comprensibles es dar indicaciones sobre el orden de ideas que se sigue en ellos. Como verás, también así se muestra el esquema de un texto.

a) ¿Qué orden de ideas se anuncia en este fragmento?

b) Haz el esquema del texto apoyándote en los datos extraídos en a.

TEXTO . . 1 2

Capítulo I

Lenguaje, comunicación y gramática

El lenguaje impregna por entero nuestras vidas desde el nacimiento hasta la muerte. Es el vehículo mediante el cual establecemos y vivimos nuestras más importantes relaciones humanas, al tiempo que sirve como instrumento fundamental para efectuar las más corrientes transacciones cotidianas. En forma de poema o de ritual, o bien como canto, folklore, drama, narración o ceremonia, el lenguaje ha proporcionado y proporciona a los humanos un punto de arranque para la manifestación de sus más profundas experiencias religiosas o estéticas; a la vez que sirve como base para cualquier tipo de trabajo científico, incluido el matemático.

El lenguaje permite, en realidad, dos cosas. Nos permite transmitir información específica y nos proporciona una fuente de información mediante la cual podemos conocer la historia personal de aquellos con los que entramos en contacto.

En el presente capítulo centraremos nuestra atención en el papel del lenguaje en los procesos de comunicación humana en general. Tomando ejemplos de distintas culturas, intentaremos mostrar de qué modo está estructurado el lenguaje. Intentaremos explicar el conocimiento gramatical del hablante (de cualquier hablante) y de qué modo este conocimiento expresa e influye la capacidad humana de almacenar y procesar significados, y de convertir dichos significados o ideas en sonidos del habla. Este modo de contemplar el lenguaje considera a la teoría gramatical como una teoría de los procesos cognitivos en la cultura y la comunicación humanas.

Cuanto más estudiamos el lenguaje, más nos damos cuenta de su complejidad interna. Por ello dividiremos nuestro análisis de los procesos gramaticales en varias partes. En el presente capítulo analizaremos los siguientes apartados: la *fonética* y la *fonología*, o estudio de los sonidos; la *morfología*, o estudio de la estructura de las palabras; la *sintaxis*, o estudio del modo cómo las palabras se combinan entre sí para formar frases; y la *semántica*, o estudio de los significados. Tras examinar cada una de estas partes, analizaremos brevemente la *semántica léxica*, o estudio de las relaciones entre las palabras y las cosas a que representan, pasando, finalmente, a estudiar el problema de la *adquisición del lenguaje*, o los procesos mediante los cuales las personas, y en especial los niños, aprenden el lenguaje.

3.6

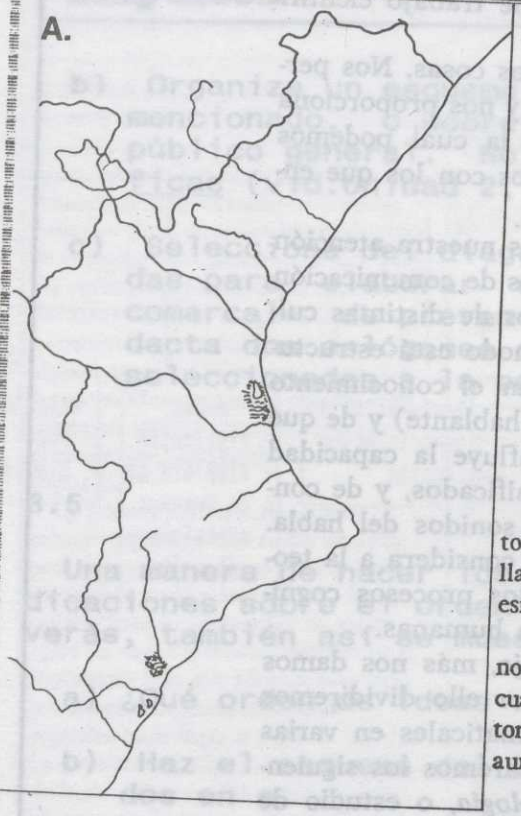
En estas páginas aparecen mezclados textos, títulos y esquemas que proceden de tres documentos diferentes.

a) Organiza correctamente la información teniendo en cuenta que:
   - hay tres textos pero sólo un esquema
   - los tres textos tienen título
   - los tres textos tratan de un tema común, pero con finalidades diferentes y con un lenguaje muy distinto.

b) Haz un informe de tres párrafos en el que indiques el tipo de obra a que corresponde cada texto y los datos que justifican tu afirmación.

c) ¿Qué título podría tener otra interpretación si pusiéramos una de sus palabras entre comillas (para indicar su acepción coloquial)? Escribe un texto, de carácter informativo que se adapte al nuevo sentido del título.

A.



B.

España es el país de Europa con más buitres

C.

De cada día vieron los hombres cómo, naturalmente, unas aves toman a otras y se ceban y alimentan de ellas, y las tales aves son llamadas de rapiña: así como son águilas, azores, halcones, gavilanes, esmerejones, alcotanes y otras.

Y estas dichas aves, salvo el águila, nunca comen otra carne si no fuere de aves que ellas por sí toman y cazan; pero el águila cuando no puede tomar o cazar algún ave de las que acostumbra tomar o cazar, torna a tomar liebre, o conejo, o cordero pequeño, y aun viene al perro muerto, por la gran glotonería que en ella hay.

Y hay, también, otras aves que algunas veces se ceban de las aves que toman, pero comúnmente sus viandas son carnizas de bestias muertas, así como son los cuervos carniceros, que muchas veces toman aves vivas, pero su caza natural es carniza de bestias muertas y de aquello tienen su mantenimiento.

También hay otras aves que se cuentan entre las rapaces y toman y cazan aves vivas, e igualmente toman y se ceban de ratones y de tales cosas que se crían en la tierra; y entre ellas están las atahormas y budalones y aguiluchos.

En todas las aves de rapiña son mayores las hembras que los machos.

D.

Descripción: Longitud 28 a 35 cm. El veloz alcotán es capaz de cazar golondrinas al vuelo; también puede cazar libélulas y comérselas en el aire. Esto puede dar idea de su velocidad y dominio del vuelo. Está dotado de largas alas que al plegarlas llegan a sobresalir de la cola, que es proporcionalmente corta. Por ello no puede realizar giros en ángulos muy cerrados y se vale sólo de la velocidad para capturar sus presas. Por encima es de color pizarra oscuro y las partes inferiores son blancas con trazos verticales muy oscuros. Los adultos están adornados de unas bonitas «calzas» castaño-rojizas que le cubre las tibias. Garras de ornitófago típicas. La hembra es de mayor tamaño que el macho.

Hábitat: Terrenos despejados y zonas arbustivas con alguna arboleda o bosquecillos dispersos.

Alimentación: Aves de pequeño tamaño e insectos voladores como saltamontes y libélulas, ocasionalmente murciélagos.

Nidificación: En árboles dispersos o en bosques aprovecha el nido abandonado de córvidos u otras aves, incluso estructuras de ardillas. Pone 3 huevos subelípticos cortos amarillentos con muchas manchas castañas. Una sola pollada.

Status: Estival. Poco común.

Distribución: Aunque la distribución es amplia, es escaso excepto en zonas del interior de Castellón. El alcotán es como una reproducción en miniatura del halcón peregrino *(F. peregrinus)* y utiliza sus mismas técnicas de caza.

A. M.

E. **Madrid.** En España se encuentra casi el 90 por ciento de los buitres de Europa, según las conclusiones de un encuentro de expertos sobre aves carroñeras que se celebra de Priego (Cuenca).

Según los censos presentados, por los cielos de España vuelan entre 8.000 y 10.000 parejas de buitres leonados; seiscientos u ochocientos de buitres negros, alrededor de 1.250 de alimoches y sólo cuarenta parejas de quebrantahuesos. En otros países, como Italia, tienen una docena escasa de buitres negros, en Bulgaria una, y en Francia se están reintroduciendo a partir de carroñeras españolas.

En el Congreso de Aves Carroñeras, organizado por la Coordinadora de Organizaciones para la Defensa Ambiental (CODA), Aedenat, la Junta de Castilla-La Mancha y el Ayuntamiento de Priego, se ha asegurado que las principales amenazas para las aves carroñeras son la colocación de venenos y la destrucción de sus hábitats, y no la falta de comida, como se aseguraba hasta ahora.

El Ayuntamiento de Priego impulsará la creación de un centro europeo de aves carroñeras en su municipio, donde se pueden ver algunas de estas especies. Al congreso, inaugurado por José Luis Sampedro, han acudido algunos de los más importantes expertos en carroñeras de Europa, como Fernando Hiraldo, responsable de Zoología del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

F. ÍNDICE

	Págs.
Estudio preliminar	7
Cristus adsit nobis gratia	47
Prólogo	49
I.—De las aves que son llamadas de rapiña, así como azores, halcones y gavilanes, esmerejones y alcotanes	59
II.—De los plumajes de los halcones y primeramente del halcón neblí	63
III.—Del halcón baharí y tagarote	69
IV.—Del halcón gerifalte	71
V.—Del halcón sacre	74
VI.—Del halcón borní	75
VII.—Del halcón alfaneque	78

H.



G. DE LAS AVES QUE SON LLAMADAS DE RAPIÑA, ASÍ COMO AZORES, HALCONES Y GAVILANES, ESMEREJONES Y ALCOTANES

Falco subbuteo

Alcotán

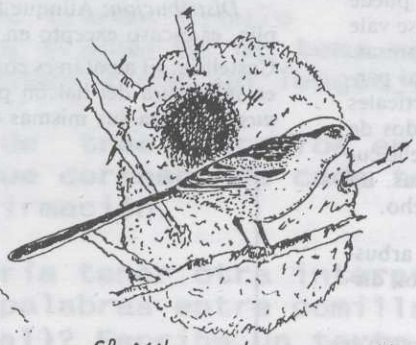
«Falconet»

TEXTO . . 13

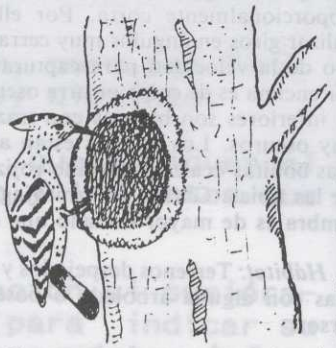
DIFERENTES TIPOS DE NIDOS



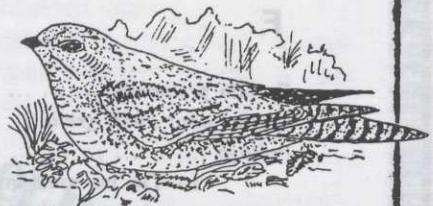
El Abejaruco hace túneles de hasta 1 metro en taludes arenosos de ramblas. Al final del mismo, una cámara.



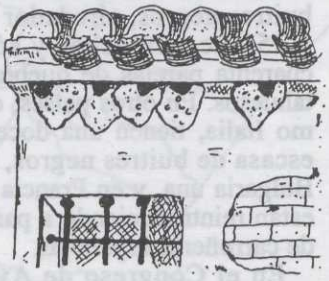
El Mito construye un nido muy espectacular: una bolsa colgante, casi siempre en los pinos, con un pequeño orificio de entrada.



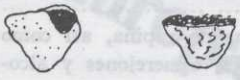
La Abubilla, habitualmente usa agujeros de grandes árboles para ubicar sus nidos.



El Chotacabras sólo necesita de una pequeña depresión en el suelo para incubar los huevos.



Golondrinas y aviones usan repisas de iglesias y viejas casas para "colgar" sus nidos.



Nido cerrado Nido abierto



El pollo del Cuco nace el primero y va expulsando los demás huevos.



El Cuco no construye nido. Deposita sus huevos en nidos de otras aves.



Cuervo



Búho real



Águila Real



Halcón



Grajillas



Chovas piquirrojas

Los farallones y cantiles rocosos albergan una gran riqueza de aves nidificantes. Con la progresiva agresión humana a los montes, las aves ya no se sienten seguras en sus atalayas. Por otro lado, crece día a día el número de aficionados a la naturaleza (escaladores, etc.), y no siempre se respeta la soledad de los nidos. Las aves ven "visitados" con excesiva frecuencia sus antaño inexpugnables cornisas.

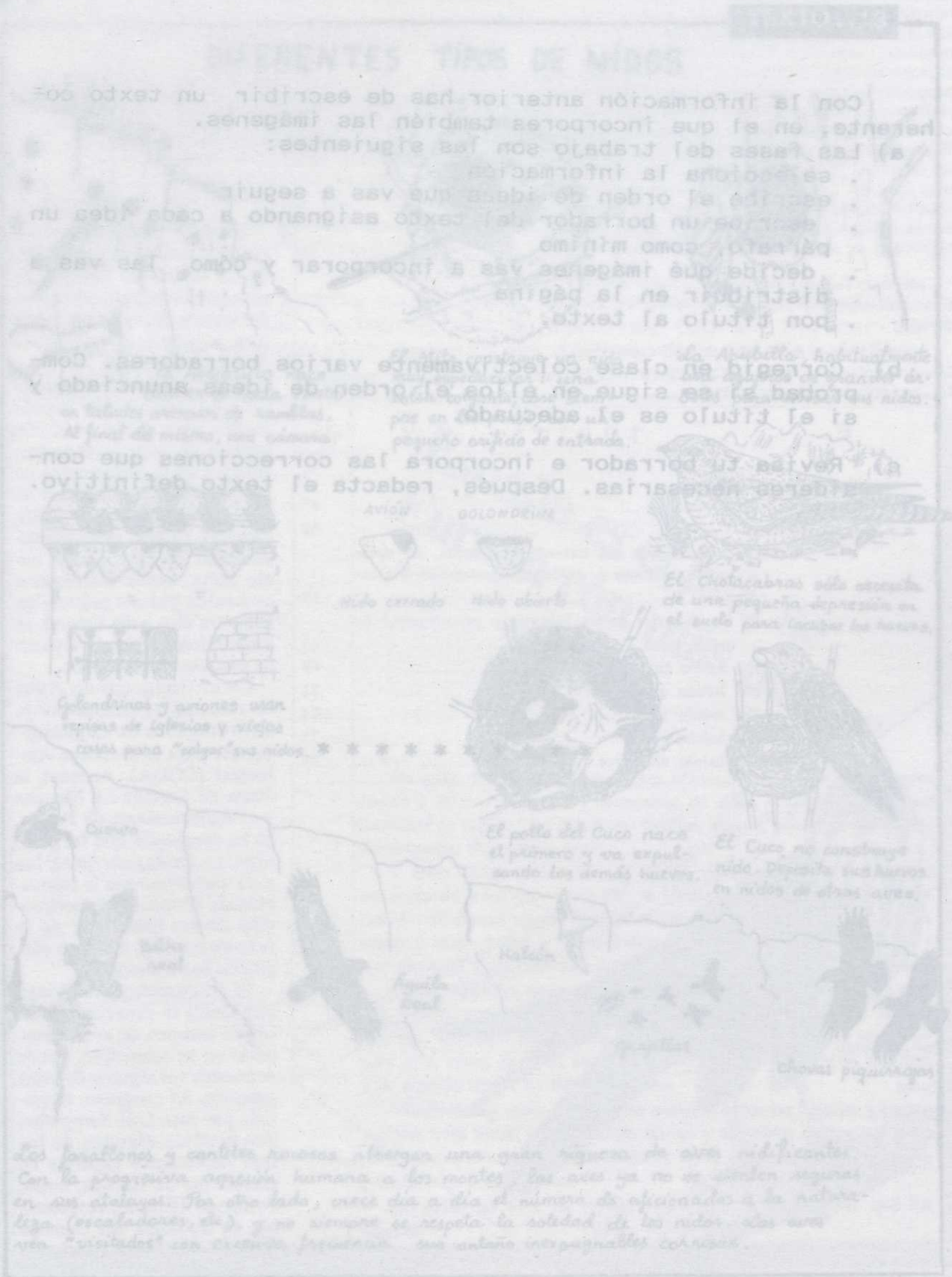
Con la información anterior has de escribir un texto coherente, en el que incorpores también las imágenes.

a) Las fases del trabajo son las siguientes:
   . selecciona la información
   . escribe el orden de ideas que vas a seguir
   . escribe un borrador del texto asignando a cada idea un párrafo, como mínimo
   . decide qué imágenes vas a incorporar y cómo las vas a distribuir en la página
   . pon título al texto.

b) Corregid en clase colectivamente varios borradores. Comprobad si se sigue en ellos el orden de ideas anunciado y si el título es el adecuado.

c) Revisa tu borrador e incorpora las correcciones que consideres necesarias. Después, redacta el texto definitivo.

* * * * * * * * * * *


Golondrinas y aviones usan repisas de iglesias y viejas casas para "colgar" sus nidos.
Avión
Golondrina
Nido cerrado
Nido abierto
El Cholacabras sólo excava de una pequeña depresión en el suelo para incubar los huevos.
El pollo del Cuco nace el primero y va expulsando los demás huevos.
El Cuco no construye nido. Deposita sus huevos en nidos de otras aves.
Cuervo
Águila Real
Halcón
Chovas piquirrojas

DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

A) TEXTOS

* Clasificación Decimal Universal (CDU)
* ficha bibliográfica
* índice o sumario
* coherencia de un texto
* esquema de un texto
* tema de un texto
* acepción de una palabra
* párrafo

B) GRAMÁTICA

* sustantivo
* artículo
* determinante (posesivo, demostrativo)
* pronombre demostrativo
* lexema
* sufijo
* conjunción disyuntiva

1. Define los términos "Clasificación Decimal Universal" y "ficha bibliográfica" utilizando alguna de las fórmulas propuestas en la Unidad 1 (vid. págs. 27-28, primer trimestre).

2. Una forma de explicar el significado de una palabra es diferenciándola de otra de significado parecido. Para este tipo de definiciones se utilizan fórmulas como:

   - "Esquema" se diferencia de "índice" en que .....
   - "Esquema" e "índice" se diferencian en que en el primer caso se alude a..... y en el segundo, a .....

   Explica el significado de los términos:
   - "esquema" e "índice o sumario"
   - "determinante demostrativo" y "pronombre demostrativo"

   mediante una de las dos fórmulas propuestas.

3. También podemos definir dos términos estableciendo tanto las relaciones como las diferencias. Por ejemplo:

- Podemos relacionar "párrafo" y "coherencia de un texto" porque los dos aluden a..... . La diferencia entre ambos reside en que "párrafo" .... mientras que "coherencia" ..... .

Establece qué relaciones y qué diferencias existen entre las siguientes parejas de términos:

- "párrafo" y "coherencia"
- "ficha bibliográfica" y "Clasificación Decimal Universal"
- "palabra" y "acepción de una palabra"
- "lexema" y "sufijo".

4. De los términos de gramática:

a) ¿Cuáles se refieren a clases de palabras?

b)¿Hay algún término que se refiera a una clase de palabras invariable?

c) Explica cuál de estos criterios sirve para establecer una diferencia básica entre "determinante posesivo" y "pronombre posesivo":
- posición (tipo de palabras que va delante o detrás)
- forma de la palabra
- significado.

d) ¿Qué dos términos aluden a partes de la palabra?

* * * * * * * * * * *

* EL DICCIONARIO IDEOLÓGICO: DE LA IDEA A LA PALABRA

1. El diccionario ideológico presenta agrupadas las palabras que tienen en común algún significado. Cada grupo tiene como encabezamiento una palabra que indica la idea común a todas las del grupo:

N

NACAR
(V. *Concha*)
—
NACER
(V. *Nacimiento*)
—

NACIMIENTO (32)

nacimiento
nacencia
nación
natal
natío
natalicio
encarnación
natividad
navidad
natalidad
crecimiento
reproducción
generación
origen
oriente
principio
vida
renacimiento
resurrección
palingenesia

horóscopo
genetliaca
partida de nacimiento
días geniales
cumpleaños
día
día de años

nacer
venir al mundo
ver la luz
encarnar
renacer
resucitar

engendrar
echar al mundo
parir

naciente
renaciente

nacido
nato
natal
natalicio
nativo
natío
indígena
aborigen

autóctono
terrígeno
naonato
innato
ínsito
congénito
genetliaco
nonato
sietemesino
primogénito
segundogénito
cuartogénito
jesnato
póstumo
mortinato

de nacimiento
a nativitate
—

NACIÓN (30)

nación
gente
pueblo
país
clima
plaga
patria
tierra
terruño
occidente
territorio
dominios
territorialidad
suelo natal
frontera
límite
cuna
nido
metrópoli
colonia
origen
nacionalidad
naturaleza
naturalidad
ciudadanía
vecindad
autoctonía
paisanaje
nacionalización
naturalización
abanderamiento
colores nacionales
pabellón
fauna
flora

estado
potencia
monarquía
imperio
república

confederación
media luna
reino
corona
ducado
regencia
electorado
heptarquía
población
raza
pueblo

nacionalismo
estatismo
autarquía
regionalismo
provincialismo
patriotismo
patriotería
jingoísmo
civismo
altruismo
españolismo
hispanidad
cosmopolitismo
extranjería
afrancesamiento
nostalgia
añoranza
soledad
ausencia
emigración

ser oriundo de
nacionalizarse
naturalizarse
abanderar
acriollarse
merecer bien de la patria
españolizarse
extranjerizarse
afrancesarse

naturalizar
desnaturalizar
desterrar
nacionalizar

nacional
gentilicio
(V. Apéndice)
natural
natal
oriundo
originario
de nación
hijo
habitante
patriota
repúblico
patricio
connacional
compatricio
conterráneo

compatriota
coterráneo
conciudadano
paisano
ciudadano
vecino
los nuestros

nacionalista
apátrida
irredento

regnícola
peninsular
isleño
insulano
insular
istmeño
montañés
nativo
natal
aborigen
indígena
autóctono
vernáculo

nacional
patrio
étnico
patrimonial
interior
doméstico
intestino
endémico
patriótico
cívico
civil
patriotero
cosmopolita

nacionalmente
patrióticamente
—

NACIONAL
(V. *Nación*)
—

NADA
(V. *Inexistencia*)
—

NADAR
(V. *Natación*)
—

NAIPES (31)

naipes
baraja
juego

pasatiempo
fullería
cuaderno
bueyes
buyes
boyuda
huebra
libro de las cuarenta hojas
espillantes
lucas
maselucas
cartomancia

carta
naipe
punto
pinta
palo
manjar
oros
oro
copas
copa
espadas
espada
bastos
basto
carta blanca
figura
as
copeta
espadilla
dos
malilla
malilla abarrotada
tres
cuatro
cinco
seis
siete
mata
ocho
nueve
diez
sota
perica
marica
pendanga
caballo
perico
pericón
rey
casa grande

muestra
rentoy
triunfo
carta falsa
guarda
descarte
baceta
monte
brisca
mona

comodín
estuche
mala
malilla
azar

palo
» largo
» corto
» de favor
favor
favorito
pareja
tenaza
encuentro
tururú
escalera
escalerilla
runfla
runfada
tercia
flux
fallo
robo
encarte
trascartón
espadillazo
acuse

jugar
espillar
ficar
barajar
cortar
levantar
alzar
destajar
pintar
brujulear
mirar por brújula
dar
proponer
quinolear
robar
ir al robo
llevar
arrunflar
ligar
encartarse
plantarse
reservar
tener en buenas
irse de
descartarse
pedir
arrastrar
amollar
atravesar
asistir
servir
triunfar
matar
cargar
levantar
fallar

a) Elige entre estas palabras

IMPERFECCIÓN	IGUALDAD	ENREDO
MEDIANÍA	MANSEDUMBRE	NAVEGACIÓN
OCULTISMO	TRASLACIÓN	HUELLA

las que pueden servir para encabezar los grupos siguientes:

mezclarse	empate	imprimir
embrollo	nivel	señal
lío	uniformar	rastro
complicación	identidad	reliquia
enmarañar	equivalente	estampar
laberíntico	asimismo	sellar

doma	portátil
obediencia	marcha
docilidad	locomoción
domesticar	trasiego
amaestrar	cambiar
doméstico	movible

b) Localiza, en cada uno de los siguientes grupos, una palabra cuyo significado no está relacionado con el de las otras palabras del grupo. Indica bajo qué encabezamiento tendría que colocarse:

APROBACIÓN	DIFICULTAD	DISCORDIA	PRUEBA
autorización	inconveniente	alegación	demostración
conformidad	contrariedad	disidencia	obstáculo
aplaudir	asentimiento	divergencia	aprobación
consentir	entorpecer	querella	justificante
irreprochable	complicar	indisponer	comprobable
inconciliable	penosamente	discrepante	evidente

2. Dentro de cada grupo, las palabras se organizan en las siguientes clases: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios. Reconoce estas clases de palabras en los dos grupos siguientes:

LLANTO (14, 28)

llanto
lloro
lloriqueo
planto
plañimiento
plañido
guaya
gemiqueo
gimoteo
lloramico
lloradera
llorera
llantina
llantera
lagrimeo
pasadura
perra
perrera
pujo
pucheros
rabieta
verraquera
varraquera
pena
lágrima
aflicción
lamentación
jeremiada
sollozo
zollipo
singuto
vagido
suspiro
gemido
queja

llorar
lloriquear
lagrimear
lagrimar
lagrimacer
plañir
pujar
verraquear
varraquear
encanarse
sollozar
hipar
zollipar
gemiquear
gimotear
implorar
lamentar
soltar
quejarse

hacer pucheros
hacer cuchara
arrasársele los ojos de, o en, lágrimas
arrasársele los ojos de agua, o en agua
rasársele los ojos de agua, o en agua
rasársele los ojos de lágrimas, o en lágrimas
saltársele las lágrimas
correr las lágrimas
deshacerse en lágrimas
soltar el trapo
llorar a lágrima viva
llorar a moco tendido
llorar los kiries
coger una perra
estar hecho una botija, una Magdalena, etc.

llorador
lloroso
berrín
bejín
plañidera
lloradera
cudechadera
llorona
lloraduelos
llorón
llorín
llorica
lacrimoso
huerco
tierno
sollozante
suspiroso
suspirón
quejoso
ojienjuto

lamentable
lamentoso
plañidero
lagrimable
flébil
luctuoso
lutoso

llorosamente
lacrimosamente
luctuosamente

—

MALDAD (24)

maldad
el mal
malignidad
mala acción
pasada
vicio
demasía
abuso
injusticia
defecto
hueso
imperfección
corrupción
malicia
inmoralidad
falsedad
deslealtad
vileza
crueldad
perversidad
peste
pecado
delito
daño
perversión
pesimismo
Arimán

malear
maliciar
malignar
malingrar
empeorar
pervertir
corromper
ser un asco

malo
malejo
mediano
feo
furris
ruin
insignificante
despreciable
detestable
infame
perro
infernal
diabólico
estigio
fatal
maldito
extremado
rematado
inmoral
maligno
perverso
peor
tanto peor
pésimo

mal
malamente
malditamente
fatalmente
perramente
pestíferamente
pésimamente

—

3. Dentro de una misma clase de palabras -por ejemplo, los sustantivos- podemos observar diferencias:

- palabras con el mismo significado, pero que no se usan en las mismas ocasiones;

- palabras que tiene un significado semejante, pero que también se pueden usar con significado diferente;

- palabras cuyo significado no es el mismo aunque haya relación entre ellas.

Busca ejemplos de estas diferencias en la siguiente lista de sustantivos:

MENTIRA

chisme	bola
cuento	error
bulo	falsedad
embrollo	invención
embuste	calumnia
paparrucha	patraña
trola	disimulo
engaño	

4. Una misma clase de palabras -sustantivos, adjetivos, verbos...- puede aparecer subdividida de acuerdo con variantes de su significado. Los siguientes sustantivos comparten la idea expresada por el encabezamiento AFLICCIóN: angustia, pena, nostalgia, tristeza, tormento, condolencia, agonía, melancolía, desconsuelo, añoranza, pésame, amargura, morriña, compasión.

¿Qué subgrupos formarías con ellas?

AFLICCIóN

tristeza	angustia	melancolía	compasión
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....
.....	.....	.....	.....

5. En los siguientes grupos de palabras, tras la lista de verbos vuelven a aparecer sustantivos con los siguientes significados:

- acción
- efecto de una acción
- agente de una acción
- lugar en la que se efectúa la acción
- instrumento que se utiliza

Distingue, dentro de cada grupo, sustantivos que tengan los significados que se indican más arriba.

AGUJERO (17)

agujero
agujeruelo
orificio
meato
abertura
entrada
salida
foramen
forado
horaco
huraco
hura
hurera
cala
guzpátaro
puerta
embocadero
gatera
ratonera
respiradero
data
piquera
piquete
encajadura
agujal
mechinal
opa
huida
silbato
punto
ojete
trepado
escopleadura
escopladura
encaje
taladro
horado
clavera
barreno
boca
ojo
hondón
puntada
ojal
poro
cotana
cerradero
brújula
fogonadura
escobén
groera
imbornal
embornal
bufarda
avellanado

agujerear
agujerar
horadar
perforar
taladrar
trepar
barrenar
abrir
calar
ojalar
ojetear
acribillar
alegrar
escariar
fresar
avellanar
abocardar

agujereamiento
perforación
horadación
trepa
barrenamiento

perforador
perforante
horadador
taladrador
berbiquí
villabarquín
avellanador
formón
fresa
taladro

agujereado
forado
ojeteado
hecho una criba
horadable
ojoso
poroso

—

ASOCIACIÓN (25)

asociación
consorcio
sociedad
compañía
(comunidad, etc. V. *Orden religiosa*)
cofradía
corporación
ateneo
cuerpo
colectividad
persona jurídica
» social
sindicato
mutualidad
confederación
federación
anfictionía
hansa
ansa
coalición
alianza
unión
liga
mujalata
confabulación
conspiración
conjuración
francmasonería
propaganda
mancomunidad
reunión
parcialidad
pandilla
capilla
mesnada
ejército
gremio

asociar
unir
juntar
reunir
incorporar
sindicar
afiliar
confederar
federar
coligar
conchabar
agremiar
aunar
mancomunar

juntar diestra con diestra

asociarse
unirse
sindicarse
aliarse
coligarse
aligarse
alianzarse
confabularse
conjurarse
conspirar
conjurar
ligarse
agremiarse
mancomunarse
acomunarse
agermanarse
darse las manos

asociamiento
adhesión
sindicación
coligación
coligadura
coligamiento
conchabanza
federalismo
sindicalismo
mancomunidad

casa de conversación
tertulia
casino
círculo
club
peña
centro
ateneo
liceo
socio
consocio
liceísta
ateneísta
asociado
colega
compañero
adicto
adepto
confederado
aliado
coligado
conjurado
fiáñigo
anfictión
descoligado

sindical
sindicalista
sindicable
federal
federativo
federalista
anfictiónico

—

CARTA (28, 38)

carta
mensaje
cartazo
carta abierta
» mensajera
» familiar
palmenta
epístola
misiva
certificado
escrito
escritura
papel
pliego
circular
(comunicación, oficio, etc. V. *Empleo*)
encíclica
pastoral
esquela
invitación
billete
besalamano
dos letras
cuatro letras
parte
tarjeta postal
postal
anónimo
fecha
firma
posdata
postdata
post scríptum
membrete
brevete
borrador
epistolario
epistolio

sobre
cubierta
sobrecarta
cierro
carpeta
faja
plica
sobrescrito
sobrescripto
sobre
dirección
sello
portacartas
pesacartas

escribir
responder
acusar recibo
dirigir
echar
franquear
sobrescribir
cartearse
corresponderse

carteo
respuesta
cajón
mensajería
continental
correo
correspondencia

epistológrafo
correspondiente
corresponsal
secretario particular
» particular
dador
destinatario
remitente
cartero
sobrero

epistolar
misivo

—

6. Los verbos puede aparecer agrupados de este modo:

- los que necesitan complemento para formar una oración bien construida. Por ejemplo: *La nave surca/ La nave surca los mares;

- los que pueden formar una oración sin necesidad de tomar complemento. Por ejemplo: El barco zozobra.

Clasifica los verbos de cada columna en dos grupos según el criterio indicado:

DURACIÓN	MOVIMIENTO	NAVEGACIÓN
durar	mover	surcar
continuar	revolver	pilotar
perpetuar	batir	zarpar
persistir	desfilar	levar
subsistir	funcionar	izar
perdurar	pasar	encallar
prolongar	fluir	atracar
alargar	menear	bordear
envejecer	conmover	fondear
alargar	disparar	zozobrar

7. Busca el encabezamiento más adecuado para cada uno de estos bloques de adjetivos:

observador,-a	variable	discutible	imaginativo,-a
observable	modificador,-a	discutidor,-a	iluso,-a
llamativo,-a	reformador,-a	contendiente	soñador,-a
cuidadoso,-a	reformista	polemista	imaginario,-a
expectante	cambiable	debatible	visionario,-a
considerable	mudable	opinable	ficticio,-a
curioso,-a	innovador,-a	controvertible	supuesto,-a

Encabezamientos:
DISCUSIÓN
RIVALIDAD
FINGIMIENTO
ATENCIÓN
PERTURBACIÓN
CAMBIO
IMAGINACIÓN
VIGILANCIA

- Escribe los adjetivos de los bloques anteriores que signifiquen:

1.- que pone atención
2.- que recibe o puede recibir atención

3.- que provoca cambio
4.- que puede sufrir cambio

5.- que discute mucho
6.- que es objeto de discusión

7.- que imagina mucho
8.- que es imaginado

- Entre los adjetivos de 1,3,5,7 y los de 2,4,6,8 hay una diferencia de significado. ¿Con cuál de estos rasgos crees que se puede relacionar: [± animado], [± activo]?

8. Busca el encabezamiento bajo el que se pueden encontrar estas locuciones adverbiales (conjunto de dos o más palabras que funciona como un adverbio -por tanto, las locuciones no admiten cambio de singular a plural o viceversa-).

Locuciones adverbiales:

- de tarde en tarde
- de cabo a rabo
- con sus cinco sentidos
- pisando huevos
- a rienda suelta
- como los chorros del oro
- como la palma de la mano
- como un cordero
- miel sobre hojuelas
- de boquilla

Encabezamientos:
LISURA, INTENTO, MENTIRA, INTEGRIDAD, LIMPIEZA, INFRECUENCIA, LENTITUD, MEJORAMIENTO, MANSEDUMBRE, LIBERTAD.

* * * * * * * * * * * *

UNIDAD 4: La descripción de objetos y procesos

Secuencia I: Describir es una manera de informar

Secuencia II: Cómo es, que tiene

Secuencia III: Cómo funciona, cómo se hace

Secuencia IV: La historia del mundo, la historia de las cosas

Diccionario:

- Términos técnicos de la unidad
- El diccionario ideológico: Cómo se relacionan las ideas

SECUENCIA I: DESCRIBIR ES UNA MANERA DE INFORMAR

1.1

El curso pasado veíamos cómo en los relatos aparecen descripciones. También en los textos de carácter informativo hay descripciones, pero no son del mismo tipo.

a) Observad las descripciones que aparecen en los textos siguientes y tratad de determinar entre todos qué diferencias hay entre ellas.

TEXTO...1

La barraca está habitada por Blanes y Senta, Gaspar Blanes y Vicenta Rico, un matrimonio en la treintena. Delante de la puerta se extiende un frondoso parral —frondoso cuando tiene pámpanos—. En pilastras de piedra se apoya una armazón de ligeros troncos, y a ellos se asen las parras con sus zarcillos y sus serpas o sarmientos largos. La cocina se halla fuera de la casa, bajo un cobertizo. Y fuera también, el pozo y el fregadero.

En el primer piso de la barraca está la cámara donde duermen Blanes y Senta. Además, se ve otro aposentillo con ropas y diversos efectos. Y mi cuarto está allá en lo alto. He querido yo que sea así. La barraca respira por tres ventanitas: dos en el principal y una en el desván.

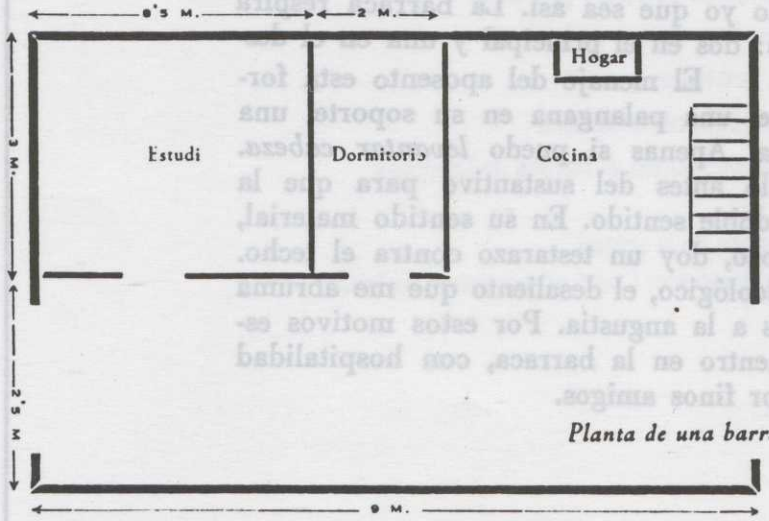
El menaje del aposento está formado por un catre, una palangana en su soporte, una silla y una percha. Apenas si puedo *levantar cabeza.* Suprimo el artículo antes del sustantivo para que la frase pueda tener doble sentido. En su sentido material, si me estiro un poco, doy un testarazo contra el techo. Y en el sentido psicológico, el desaliento que me abruma llega algunas veces a la angustia. Por estos motivos espirituales me encuentro en la barraca, con hospitalidad ofrecida y dada por finos amigos.

Las paredes eran generalmente de adobes *(gassons)* formados con barro arcilloso y cáscara de arroz, aunque alguna vez se empleaba el barro superponiéndolo sencillamente. Tales paredes alcanzaban una altura media de 2 metros 50 centímetros. Y, además, se hallaban robustecidas por troncos de morera o de chopo hincados en el suelo y embebidos en los gruesos muros. Estos sostenían una carrera *(cadorsa)*, a la que iban clavados los pares, que hacían de armadura *(costelles)* y los tirantes, vigas del piso o *sostre* resultante. Este piso era de cañizos, aunque para facilitar la circulación tenía un paso de tablas *(costera)*.

En cuanto a la cubierta, se formaba colocando sobre los pares un armazón de cañas a las que se sujetaba la broza de distintas especies, procedentes de la Albufera o terrenos limítrofes, como el *borró (Agropyrum littorale)*, la *mansega (Claudium mariscus)* y el *senill (Phragmites communis)*. La formación de la cubierta comenzaba por abajo, en saledizo *(polsera)*, hasta llegar a la arista *(carena)* del ángulo diedro formado por las dos vertientes, que se alabeaba con fango.

El espacio comprendido entre el *sostre* y ambas vertientes *(envelats)* de la cubierta constituía la *andana*, destinada principalmente a la cría del gusano de seda.

Las fachadas eran construidas como las paredes hasta la altura del dintel de sus puertas; amplias, por razones de ventilación, y a un lado, por motivos de distribución interior. A partir del dintel, no había más que un cañizo revestido de barro *(penal)* con alguna aspillera para aeración e iluminación.



Planta de una barraca de la Huerta, según Micbavila.

b) Comparad las descripciones que aparecen en los textos orales 2 y 18 de la cinta del primer curso. Indicad cuáles se parecen más a la descripción del texto 1 y cuáles se parecen más a la descripción del texto 2.

c) Clasificad las siguientes descripciones en dos grupos (como siempre, hay que indicar las razones de la clasificación):

1. Descripciones de relatos.
2. Descripciones de textos con carácter informativo.

TEXTOS...

3.

El corazón es un órgano hueco, de forma cónica con el vértice dirigido hacia abajo y a la izquierda. Está situado en el centro del tórax, tiene un peso aproximado de 300 g. La pared cardiaca está constituida por tres capas, que de dentro a fuera son: endocardio, miocardio y pericardio.

El corazón se halla dividido en cuatro cavidades, de las cuales las dos superiores se llaman "aurículas" y las inferiores "ventrículos". Cada aurícula comunica con el ventrículo del mismo lado, pero ni ellas ni los ventrículos comunican entre sí en el adulto normal.

4.

8. La Carne

—¿Recordáis el brazo y la mano cuyo contacto os sorprendió, arriba, en mi laboratorio? Pues será esa misma sustancia la que he de emplear.

» La carne de miss Alicia Clary se compone de partes de grafito, de ácido nítrico, de agua y de otros cuerpos químicos reconocidos en el examen de los tejidos subcutáneos. Su composición, sin embargo, no os da la clave de por qué la amáis. La reconstrucción de los elementos de la carne andreídica no llevaría luz alguna a vuestro espíritu, puesto que la prensa hidráulica, al coagularlos y homogeneizarlos (como la vida con nuestra carne), ha transformado literalmente su individualidad en una síntesis que no se analiza.

» No podéis imaginaros hasta qué punto el impalpable polvo de hierro, reducido, imantado y repartido en la carne, la hace sensible respecto de la acción eléctrica. Las extremidades capilares de los hilos de inducción que atraviesan los imperceptibles orificios de la armadura están entremezcladas con las fibrosas aplicaciones de la carne. Esta queda cubierta por la membrana diáfana de la epidermis, que se adhiere a ella y la obedece. Las partículas de hierro son conmovidas por intensas y graduadas variaciones de corriente; la carne *traduce* esos cambios por *contractibilidades* insensibles, ateniéndose a las micrométricas incrustaciones del cilindro. Esas variaciones, añadidas unas a otras, producen un desvanecido en la sucesión, producto de los mismos aisladores.

FICHA DE LA GRULLA SARUS

Nombre vulgar: Grulla sarus.

Nombre científico: Grus antigone.

Longitud: Hasta 150 centímetros entre pico y cola.

Altura en pie: Hasta 180 centímetros.

Peso: Ocho kilogramos.

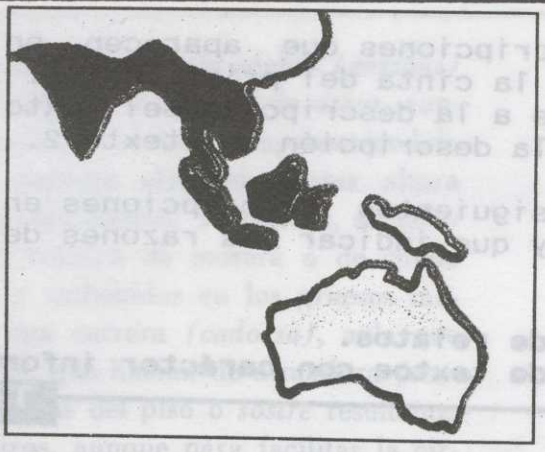
Aspecto: Inconfundible, sobre todo por su gran tamaño que la convierte en la grulla de mayor envergadura, así como por su característico plumaje gris o menos claro en todo el cuerpo, a excepción de la cabeza en su mitad inferior y la parte superior del cuello, que son de un tono rojo muy vivo. En la cola, que cuelga empenachada, estas plumas grises son casi blancas frecuentemente. El pico es medianamente largo, de color pardo grisáceo. Las patas, muy largas, son rosadas. A veces se la confunde con la grulla cantora (grus americana), que no tiene rojo en el cuello, y con la grulla canadiense (grus canadensis), en la que el rojo de la cabeza sólo ocupa la mitad superior. Estas dos grullas tienen el plumaje más claro que la sarus.

Alimentación: Materia vegetal y algunos animalillos.

Reproducción: Anida entre la vegetación que crece a orillas de pantanos y ciénagas. Ponen un huevo, que incuban durante un mes.

Hábitat: Sur de la India.

5.



Distribución geográfica (en rojo) de la grulla sarus

6.

Abrió Andrés el postigo, que chirrió agriamente sobre sus goznes, y entró en un espacioso vestíbulo con una puerta en arco que daba hacia el jardín.

La casa apenas tenía fondo; por el arco del vestíbulo se salía a una galería ancha y hermosa con un emparrado y una verja de madera pintada de verde. De la galería, extendida paralelamente a la carretera, se bajaba por cuatro escalones al huerto, rodeado por un camino que bordeaba sus tapias.

Este huerto, con varios árboles frutales desnudos de hojas, se hallaba cruzado por dos avenidas que formaban una plazoleta central y lo dividían en cuatro parcelas iguales. Los hierbajos y jaramagos espesos cubrían la tierra y borraban los caminos.

Enfrente del arco del vestíbulo había un cenador formado por palos, sobre el cual se sostenían las ramas de un rosal silvestre, cuyo follaje, adornado por florecitas blancas, era tan tupido que no dejaba pasar la luz del sol.

7.



Mezclas perfectas

Para preparar combinados en casa hay que comprar primero la coctelera. Ésta tiene formas clásicas, pero con un acabado mate que le da un toque muy de los noventa. 2.610 pesetas. Aalto.

8.

LII

Una miniatura desconocida

Se trata de una que poseo, no estudiada todavía, y cuyo interés me parece evidente como obra pictórica.

Es un pequeño retrato (1) pintado al óleo sobre cartulina. Representa a una niña vestida con traje de corte estilo imperio, que sostiene en la mano izquierda una rosa y en la derecha un abanico cerrado. Tiene ojos verdes y cabellos negros, peinados con raya en medio y formando sendos rizos a ambos lados de la frente. El vestido es de un delicado tono rosa pálido, con florecillas bordadas en colores y en oro. Se adorna con una peineta, arracadas de perlas y collar de oro con un colgante en forma de cestita, que le cae sobre el descote.

Como la retratada es mi bisabuela materna, doña Josefa Ramos del Manzano y García Andrés, valiéndome de documentos que conservo, pertenecientes al archivo familiar, he logrado reunir algunos datos que me permiten, por fortuna, fijar la fecha aproximada de la miniatura citada.

Tradicionalmente ha llegado hasta mí la afirmación de que doña Josefa Ramos del Manzano tenía diez años de edad cuando la retrataron, y como la carta dotal otorgada por su matrimonio con D. Antero Eugenio Calvo y Fernández, celebrado cuando ella acababa de cumplir los quince, lleva fecha de 23 de junio de 1826 (2), es indudable que la miniatura debió de pintarse hacia 1821.

(1) El original mide 64 por 51 milímetros: es decir, más pequeño que la reproducción inserta en estas páginas.

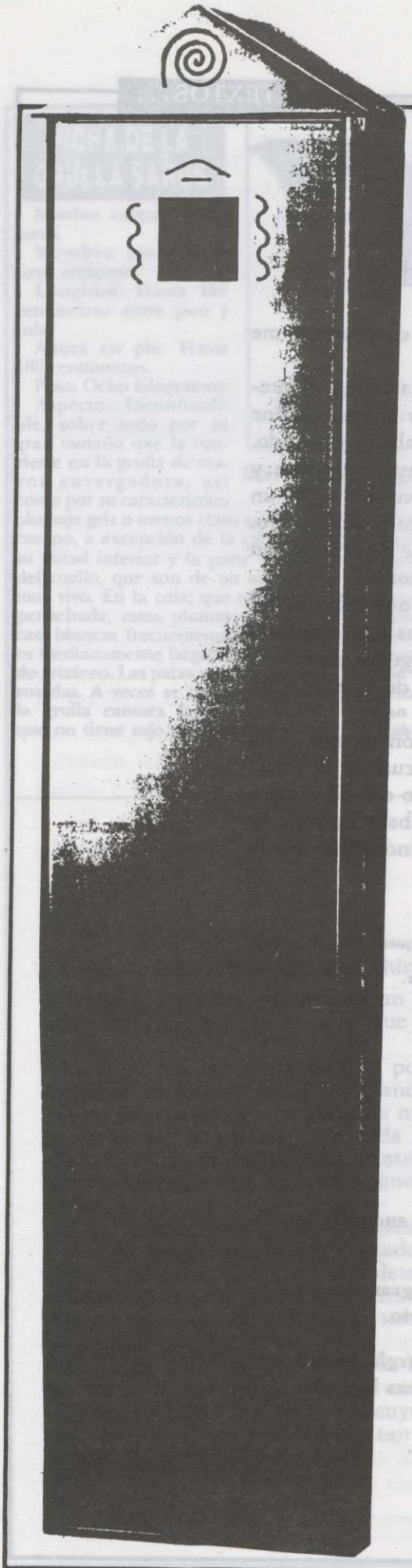
(2) Se otorgó ante el escribano de número de Madrid, Juan Raya.

9. **EL CABALLO ALAZÁN**

Era un caballo alazán con el cual se encendía la batalla como un tizón de coraje.

Su pelo era del color de la flor del granado; su oreja, de la forma de una hoja de mirto.

Y, en medio de su color bermejo, surgía en sus frente una estrella blanca, como las níveas burbujas que ríen en el vaso de rojo vino.



10.

Pequeñas dimensiones

Este armario con aire de caseta de playa o buzón se llama Assistencia y mide 1,31 metros de altura, 0,20 metros de profundidad y 0,30 metros de ancho. Está hecho con una plancha de zinc y cadmio y es un diseño de Lluís Vila que edita la firma Colur. 69.480 pesetas. Arco Interiorismo.

11.

De pronto, alguien llamó la atención sobre un curioso sargazo que estaba pegado al casco de la carabela, justo al ras del agua. Era alargado y ancho como un muslo, de color pardo. El hombre que había comentado su rareza intentó engancharlo con un bichero.

Mas no era un sargazo. Aquella masa rugosa constituía el extremo de algo mucho más largo, que salió del agua culebreando. Todo transcurrió en unos momentos, pero pudimos verlo claramente. Se trataba de un cuerpo extenso, también pardo en el dorso, aunque en sus movimientos dejó ver uno de sus lados, apretado de orificios cóncavos. Cerca de aquel largo cuerpo había surgido otro. Tras aquellos apéndices serpentinos, salió del agua una enorme masa bullente, de brazos más cortos. En mitad de aquella masa había un pico que parecía el remedo desmesurado del de un ave. Y, muy cerca, un ojo terrible, gigantesco, que parecía mirarnos con fijeza. El monstruo agitó sus apéndices, creando en su torno un gran remolino de espuma, y luego se sumergió de nuevo en el agua.

Fueron sólo unos instantes. La mar estaba otra vez tranquila, y nadie hubiera dicho que acabábamos de ser testigos de tal aparición.

Fray Bavón comentaría más tarde que aquel ser era un animal, un calamar gigante. Algunos, también enormes, quedaban al parecer enredados en las artes de pesca o eran arrojados por las mareas, ya muertos, a las playas. Su actividad era nocturna y sorprendía que hubiese aparecido a la luz rabiosa del sol.

Yo pensé entonces, con una sensación de temor nunca conocida antes, que en aquella manifestación había un aviso; tuve una sombría premonición

1.2

Las descripciones informativas pueden informar de cómo es algo, cómo funciona, qué elementos tiene, para qué sirve, cómo se hace...

a) Lee los textos que tienes a continuación y señala en cada uno de ellos las siguientes informaciones [1]:

Ficha 1

- TEMA de la descripción (qué se describe)
- PROPIEDADES de lo que se describe (informaciones sobre cómo cómo es y qué hace)
  - CUALIDADES (informaciones sobre cómo es)
  - FUNCIONES (informaciones sobre qué hace, para qué se usa, cómo funciona...)
- PARTES de que consta (informaciones sobre los elementos de que consta lo que se describe

TEXTO . . .12

LA MÁQUINA DE COSER

La máquina de coser es una maravilla del ingenio mecánico. La fuente de energía es el simple movimiento rotatorio de un motor eléctrico. La máquina convierte este movimiento en una compleja secuencia, que hace cada puntada y mantiene sujeta la tela entre cada una de las puntadas. Levas y manivelas desempeñan un importante papel dentro de este mecanismo. Una manivela impulsa la aguja hacia arriba o hacia abajo, mientras que dos cadenas de levas y manivelas mueven la placa de muescas que transporta la tela.

Para dar una puntada, la máquina de coser debe enhebrar un hilo a otro. El primer hilo se enhebra a través del ojo de la aguja, y el segundo hilo se encuentra localizado debajo de la tela. Cuando la aguja se mueve hacia arriba o hacia abajo, un gancho curvo gira para enlazar el hilo y terminar la puntada. Cuando la puntada está hecha, la placa se encarga de poner la tela en posición correcta para la próxima puntada. La longitud de tela que mueve la placa, de una sola vez, es regulable, lo que permite realizar puntadas largas o cortas.



---

[1] Ten en cuenta que no en todos ellos tienen que aparecer todos los tipos de información que se indican en la ficha.

13.

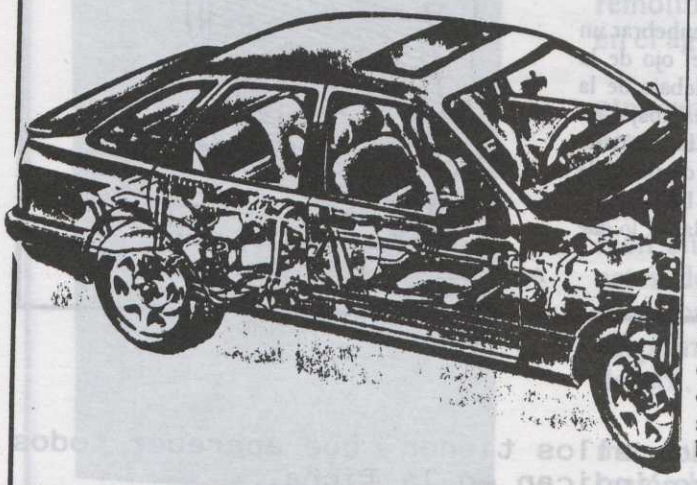
El sistema solar

El SOL y todos los cuerpos que lo circundan en el espacio forman el sistema solar. Nosotros vivimos en uno de los nueve PLANETAS que giran alrededor del Sol. El más próximo al Sol es Mercurio, el menor de los planetas. Después siguen: Venus, la TIERRA, Marte, Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y Plutón. El diámetro del sistema solar es aproximadamente de unos 13.000 millones de kilómetros.

Entre las órbitas de Marte y Júpiter existe un cinturón de pequeños planetas, denominados asteroides. Pueden ser los restos de un décimo planeta que no llegó a formar un solo cuerpo. Millones de asteroides —desde un diámetro de casi 800 kilómetros a pequeñas rocas y partículas de polvo— circulan alrededor del Sol, dentro de ese cinturón. Los COMETAS forman parte de la familia solar.

Para darnos una idea de los tamaños de los planetas, podemos pensar que Mercurio sería como una pequeña simiente; Venus y la Tierra, como guisantes; Marte, como una pepita de naranja; Júpiter, como una naranja; Saturno, como una mandarina; Urano y Neptuno, como guindas grandes, y Plutón, como otra simiente. Según esta escala, el Sol sería una pelota de 600 milímetros de diámetro y la Tierra estaría a unos 65 metros de él.

14.



Audi hereda de sus hermanos mayores. El Audi 80, el más bajo de la gama de la empresa alemana occidental, hereda todas las mejores técnicas y aerodinámicas que se han desarrollado en los modelos altos, como son el 100 y el 200.

Entre las mejoras técnicas incorporadas es preciso citar los frenos de disco de mayor tamaño, el circuito de frenos en X, la ligera caída negativa de las ruedas en el tren delantero y hasta de cuatro grados para el trasero, facilitando así la estabilidad.

El nuevo Audi 80 incorpora un motor de 1,8 litros, cuatro cilindros en línea, con opciones de alimentación de carburador o sistema de inyección mecánica RA Jetronic. Con este motor es capaz de desarrollar una potencia de 90 caballos en la primera opción y de 112 con el sistema de inyección.

Merced a su buen diseño aerodinámico, puede alcanzar una velocidad punta de 180 y 194 kilómetros por hora, respectivamente, y aceleraciones importantes de parado a 100 kilómetros por hora de 11,5 y 9,6 segundos.

Puedes sintetizar las informaciones en una ficha similar a la ficha 2. Anota en cada casilla los aspectos que se mencionan en cada descripción.

Ficha 2

Qué se describe	CUALIDADES (cómo es, qué características tiene)	FUNCIONAMIENTO (cómo funciona)	COMPONENTES (elementos o partes que lo componen)

c) Realiza la actividad del apartado anterior con la descripción que aparece en el texto oral nº 17 ("El vuelo en ala delta").

1.3

a) Indica a qué tipo de información (información sobre cualidades, funcionamiento o componentes) de lo que se describe se da **más importancia en los siguientes textos.**

TEXTO..15

La televisión es un medio de emitir imágenes móviles utilizando ondas de RADIO. La cámara especial capta la escena y graba una imagen de ella. Esta imagen está compuesta por centenares de líneas, cada una de las cuales consta de diminutos puntos de luz, algunos brillantes y otros mate. La cámara transforma estos puntos en impulsos eléctricos (señales visuales), transmitiendo la imagen punto a punto y línea a línea, moviéndose de izquierda a derecha.

Este proceso, llamado barrido, lo realiza un haz de electrones procedentes de un cañón electrónico. Las señales, al llegar a la parte principal del receptor, el tubo de rayos catódicos, reproduce la imagen.

La televisión en color es más complicada. Primero, la cámara descompone los colores de una escena en diferentes combinaciones de los colores básicos: rojo, azul y verde. Luego transmite señales separadas que representan cada color.

16.

Teléfono

Uno de los equipos de comunicaciones con el que estamos más familiarizados es el teléfono, por medio del cual podemos hablar a nuestros amigos de otra calle, de otra ciudad o de algún punto situado a miles de kilómetros al otro lado del océano.

Cuando se trata de la conexión local entre teléfonos se hace mediante cable; pero los enlaces a larga distancia pueden implicar la utilización de microondas (ondas de RADIO muy cortas) y, a veces, hasta de un SATÉLITE DE COMUNICACIONES. El primer teléfono práctico fue construido, en 1876, por Alexander Graham BELL.

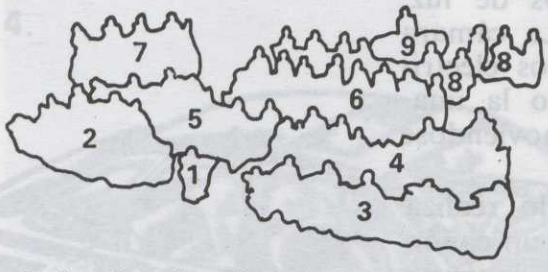
Los aparatos telefónicos consisten en un transmisor y un receptor combinados. El primero es un MICRÓFONO contenido en la boquilla. Cuando se habla delante de él, el sonido hace vibrar un delgado diafragma que presiona contra unos gránulos de carbón, modificando así la corriente eléctrica que pasa por ellos. El sonido de la voz se transforma en señales eléctricas, que pueden transmitirse por un hilo telefónico.

El receptor del auricular tiene un diafragma que vibra con las señales eléctricas procedentes de otros teléfonos y que produce así ondas sonoras idénticas a las que entraron al lejano transmisor.



Modelo 1912

17.



Arriba: Otto Kemplerer dirigiendo un concierto de la «New Philarmonie Orchestre».
En el diagrama sobre estas líneas aparece la disposición de los instrumentos: 1) Director. 2) Primeros violines. 3) Segundos violines. 4) Violas. 5) Violoncellos. 6) Madera. 7) Contrabajos. 8) Metal. 9) Percusión.

La orquesta

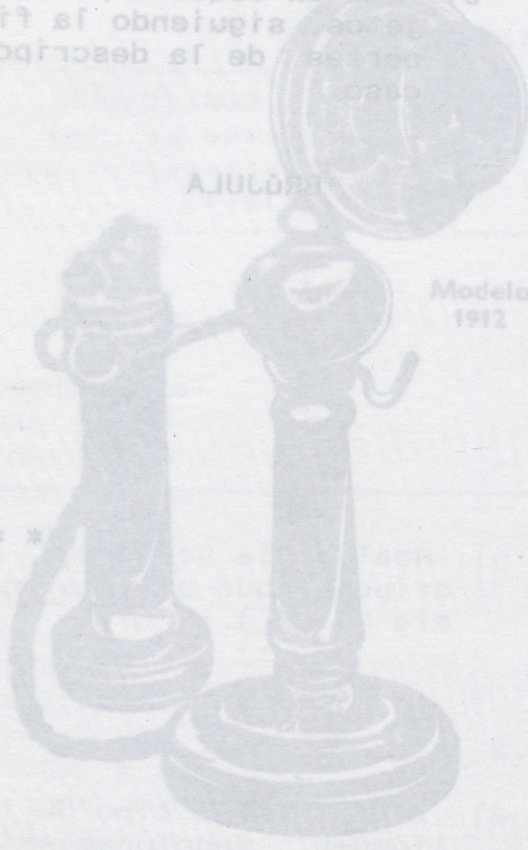
Una orquesta es un grupo numeroso de músicos que actúan juntos. Habitualmente comprende muchos instrumentos diferentes, para poder producir gran variedad de sonidos. En una orquesta sinfónica, que es la mayor, se pueden contar más de cien ejecutantes. Esas orquestas tocan toda clase de música, ya de conciertos como sinfonías.

Algo más de la mitad de los instrumentos son CUERDAS y se sitúan en la parte frontal de la orquesta. Tienen dos grupos de violines: primeros violines y segundos violines. En el centro se sitúa la sección de MADERA. Finalmente, hacia la parte de atrás, se colocan el METAL y la PERCUSIÓN. Con tal disposición se encuentran en primera línea los instrumentos de sonido más débil, para oírlos mejor. Los solistas, ya sean cantantes, pianistas, violinistas u otros, están colocados junto al DIRECTOR, en el frente.

b) Haz un esquema para describir uno de los siguientes objetos, siguiendo la ficha 1 como estructura. Piensa a qué partes de la descripción darás más importancia en cada caso.

BRÚJULA VIOLA ESQUELETO

* * * * * * * * * * *



Modelo 1912

Los aparatos telefónicos consisten en un transmisor y un receptor combinados. El primero es un micrófono contenido en la boquilla. Cuando se habla delante de él, el sonido hace vibrar un delgado diafragma que presiona contra unos gránulos de carbón, modificando así la corriente eléctrica que pasa por ellos. El sonido de la voz se transforma en señales eléctricas, que pueden transmitirse por un hilo telefónico.

El receptor del auricular tiene un diafragma que vibra con las señales eléctricas procedentes de otros teléfonos y que produce así ondas sonoras idénticas a las que entraron al lejano transmisor.



Arriba: Otto Kemplerer dirigiendo un concierto de la «New Philarmonic Orchestra».

En el diagrama sobre estas líneas aparece la disposición de los instrumentos: 1) Director. 2) Primeros violines. 3) Segundos violines. 4) Violas. 5) Violoncellos. 6) Madera. 7) Contrabajos. 8) Metal. 9) Percusión.

La orquesta

Una orquesta es un grupo numeroso de músicos que actúan juntos. Habitualmente comprende muchos instrumentos diferentes, para poder producir gran variedad de sonidos. En una orquesta sinfónica, que es la mayor, se pueden contar más de cien ejecutantes. Esas orquestas tocan toda clase de música, ya de conciertos como sinfonías.

Algo más de la mitad de los instrumentos son CUERDAS y se sitúan en la parte frontal de la orquesta. Tienen dos grupos de violines: primeros violines y segundos violines. En el centro se sitúa la sección de MADERA. Finalmente, hacia la parte de atrás, se colocan el METAL y la PERCUSIÓN. Con tal disposición se encuentran en primera línea los instrumentos de sonido más débil, para oírlos mejor. Los solistas, ya sean cantantes, pianistas, violinistas u otros, están colocados junto al DIRECTOR, en el frente.

SECUENCIA II: CÓMO ES, QUÉ TIENE

2.1

a) Lee los siguientes textos y determina, en cada uno de ellos:

- qué se describe
- qué finalidad tiene cada descripción (y, de acuerdo con ella, en qué documentos podría aparecer).

b) Siguiendo la ficha 1 (vid. secuencia I) cada grupo ha de realizar un esquema para una de las descripciones anteriores.

TEXTO..18

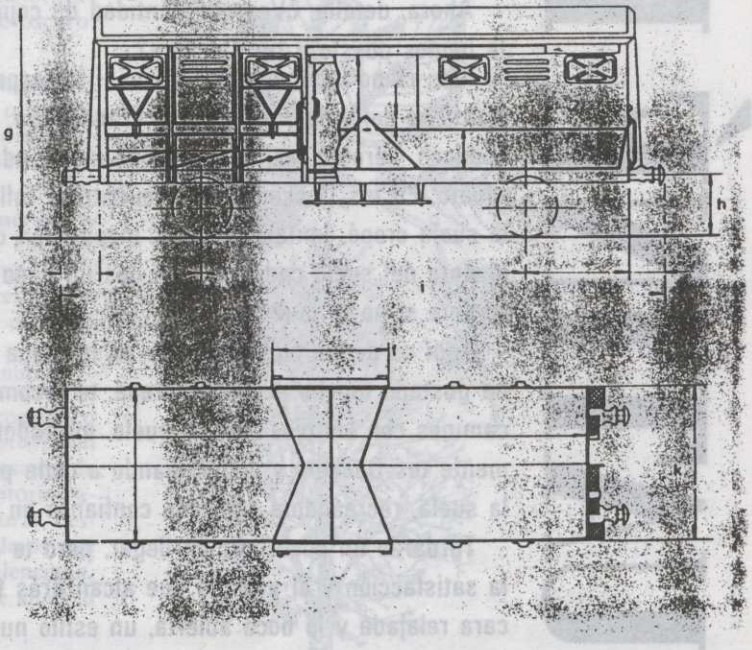
Son vagones tolvas, procedentes de la transformación de los cerrados J_2, dedicados al transporte de cereales y cuya carga se realiza a través de sus ventanillas, y su descarga es lateral mediante compuertas inferiores graduables, 6 en cada lado. Interiormente se han colocado unos planos, a dos aguas, para facilitar el deslizamiento del grano.

Actualmente está en experimentación un prototipo, cuya característica fundamental es que la carga se realiza a través de tres bocas corridas a lo largo del techo del vagón.

Se indican esquemáticamente sus características técnicas.

NUMERACION			
	RENFE	Serie Número Cod. reparto	TJ 580.001 al 580.250 TJ
	U.I.C.	Serie Número	Udgs Del 4171 912 9 100-0 al 4171 912 9 249-5
	CARGA MAXIMA Tm.		25.7
	TARA MEDIA Tm.		14.3
	PESO POR EJE Tm.		20
	DIMENSIONES EXTERIORES		
f.	LONGITUD ENTRE TOPES m.		10.58
g.	ALTURA MAXIMA m.		4.02
h.	ALTURA PISO m.		1.06
i.	EMPATE m.		5,70
	DIMENSIONES INTERIORES		
j.	LARGO m.		9.29
k.	ANCHO m.		2.72
l.	ALTO m.		2.00
m.	SUPERFICIE UTIL m^2		-
n.	VOLUMEN UTIL m^3		28
	CARGA Y DESCARGA		
p.	ALTURA DE PUERTAS m.		(*)
q.	ANCHURA DE PUERTAS m.		-
r.	BOCA DE DESCARGA		1.10 x 0.60
	VELOCIDAD		100
	FRENO		Dual

(*) Se carga por 3 bocas a lo largo del techo del vagón.
Posee descarga lateral, con 6 compuertas graduables a cada lado.
Se esta procediendo a la adecuación de los TJ de carga por las ventanas a otros TJ de carga por el te



19. a) **COCINA** mixta Corberó, 2 fuegos a gas butano, espacio para botella incorporada, dos fuegos, parrilla y horno eléctrico 220 V., medidas 87 cm. de alto x 99 cm. de ancho x 52 cm. 4.500 ptas. Tardes. ✆.3708805

b) **MAQUINA** de escribir electrónica Olivetti ET Compact 60, con margarita, visor y memoria de corrección automática. Perfecto estado. ✆.2424425

c) **ESTUFA** catalítica, a gas butano, botella grande. Modelo antiguo. Usada solo un invierno. 5.000 ptas. ✆.3726330

BUATINÉ PARTY

20.

¿Qué te parece este modelito delicius, dechado de virtudes para una noche lujuriosa?.

¡Mira como te lo entregamos!. Cepilladito y peinadito de peluquería, en plan "Melocotón que te como", para que siempre te hagan quedar bien y causen una buena impresión.

Pásale la mano, sin miedo y lentamente acarícialo (como si acariciaras un cachorrito del lobo feroz, como si fueras Caperucito).

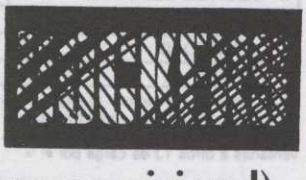
Deja que tu dermis, epidermis y hasta tu endodermis se acaricien con los minúsculos pelitos (lo repetimos) todos peinaditos.

Ahora, detalla, ¿Ves que cantidad de cojinitos acolchados le hemos puesto a tus Dockers?.

Aquí como ves, impera el diseño. No esperes encontrarte plantillas deformatorias del Dr. Frankestein, ni suelas autonómicas, aerofóbicas, ni gomas de chiclé adosadas al zapato. En tus Dockers sólo encuentras "full design" como la suela crepé, imitación crepé, inspiración crepé, que te levanta del suelo cada vez que das un paso (Ni modo que te levante si no te mueves).

Aquí es donde puedes entrar en la etapa alienante. Si te ha gustado mucho el diseño crepé, te recomendamos que camines con los ojos fijos al suelo, mirándote constantemente tus Dockers y comprobando a cada paso la belleza de la suela, recreándote con toda confianza en ella.

Tardarás un poco más en llegar, pero te aseguramos, que la satisfacción y el nirvana que alcanzarás te hará ir con la cara relajada y la boca abierta, un estilo nuevo y exclusivo de ir por la vida, porque ya me dirás tú, quien va con la boca abierta hoy día ...
¿ah? ¿ah?



Mu buenos (slogan provisional).

21.

Granada, sabor exótico



La granada es un fruto único.

Por su exquisito sabor, por su riqueza nutritiva, por su carácter exótico.

La granada resulta ideal para enriquecer los postres, e incluso algunas recetas gastronómicas. Igualmente es altamente agradable como bebida y zumo.

La granada presenta amplias ventajas nutritivas al ser rica en proteínas y vitaminas.

Tradicionalmente ha sido empleada con fines terapéuticos por los pueblos del Mediterráneo

22 a)

CERVANTES SAAVEDRA, Miguel de

Vida y hechos del ingenioso cavallero don Quixote de la Mancha / compuesta por Miguel de Cervantes Saavedra.—Nueva edición corregida e ilustrada con diferentes estampas muy donosas y apropiadas a la materia. —En Bruselas: de la Emprenta de Juan Mommarte, 1662. —2v. il.; 8ª
t.1:[28], 611,[4] p, [8] h. de grab. Sig.: +^{1}0, 2+^{4}, A–2P^{8}, 2Q^{4}.— t.2[16], 649, [6] p, [8] h. de grab. Sig: +^{8}, A–2S^{8}.— Grabados calcográficos.— Sello «Pascual de Gayangos».— Encuadernación de pasta.—

Madrid, Biblioteca Nacional Cerv. 144-5

b)

ALCALA, Pedro de

Arte para ligeramente saber la lengua araviga. — [Granada: por Juan Varela ¿1505?]. — [48] h.; 4.°.
Sign. a-f^{8}. — Letra gót. 2 tam. — Port. grab. xilográfica. — Inic. y grab. xil. — Caract. árabes grab. en madera. — Enc. piel con hierros, firmada por A. Ménard. Encuadernado con: *Vocabulista aravigo en letra castellana* / [por Pedro de Alcalá]. — [Granada: por Juan Varela, 5 de febrero 1505]. — [270] h.; 4.°. — Sign. a-z^{8}, A-K^{8}, L^{6}. — Letra gót. 2 tam. — Texto a do col. — Caracteres árabes grab. en madera. — Port grab. — Esc. tip. — Colofón. — Esc. xilográfico de los Reyes Católicos. — Encuadernación piel. — «A. Ménard»

Madrid, Biblioteca Nacional, R. 2158

23.

Ulmus minor *Miller*

(Ulmaceae)

Denominación popular: Olmo, «om».

Porte: Arbol caducifolio que puede superar los 20 m de altura, tronco grueso y derecho, corteza de color pardo-grisáceo o pardo-oscuro, muy áspera y resquebrajada.

Hojas: Simples, alternas, aovadas u obovadas, puntiagudas, con el borde simple o doblemente aserrado, redondeadas o acorazonadas en la base. Pecíolo corto y estípulas prontamente caducas.

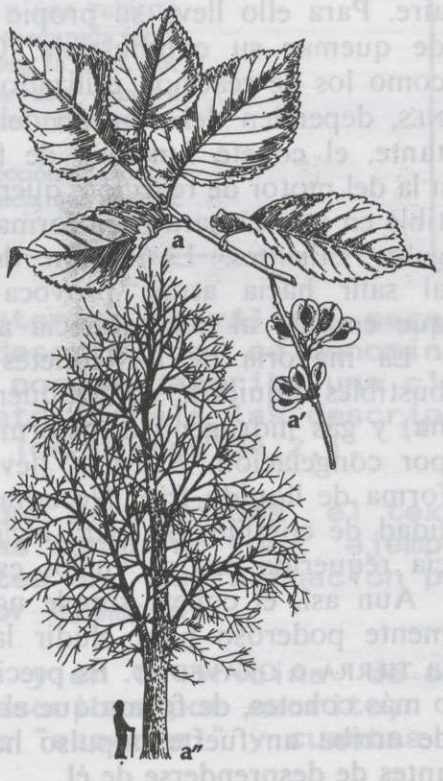
Flores: Verdosas, agrupadas en glomérulos y presentándose antes que las hojas. Una envuelta en forma de copa formada por 4 a 6 sepalos e igual número de estambres, largamente salientes y con las anteras de color púrpura.

Fruto: Seco y alado (sámara) 7 a 20 mm.

Distribución y ecología: Elemento euroasiático y norteafricano, cultivado con profusión pero que de forma natural forma bosques de ribera. Es frecuente por todo el territorio valenciano, tanto cultivado como natural, destacando el carácter relicto de los olmos que restan en la llanura cuaternaria valenciana, testigos de las extensas olmedas que antes la poblaban.

Usos: Su madera es fácil de trabajar y muy resistente a la putrefacción, empleándose para la construcción y fabricación de muebles.

Observaciones: Actualmente muchos olmos están afectados por una micosis denominada grafiosis que obstruye los vasos acabando por matar al árbol, lo que está poniendo en peligro su supervivencia en extensas zonas.



24.

Prismáticos sumergibles



Basándose en las nuevas técnicas de precisión óptica y mecánica, Leica presentaunos prismáticos sumergibles hasta una profundidad máxima de cinco metros. Rellenos de nitrógeno, metálicos y con una construcción totalmente hermética, son resistentes a la presión del agua, lo que permite introducirlos bajo el grifo para su lavado. Técnicos de Ros Fotocolor (☎ 91 / 204 63 94), quien los distribuye en España, afirman que estos primáticos son especialmente útiles para realizar prácticas deportivas marítimas, dónde estos aparatos tienen una mayor exposición continua a la humedad.

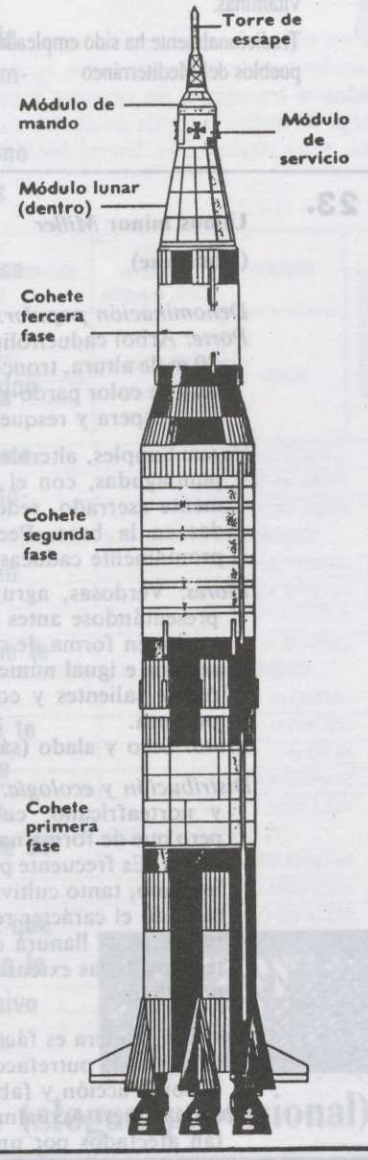
25.

Cohetes

Las NAVES ESPACIALES son impulsadas por un poderoso cohete, único tipo de motor que puede funcionar en el espacio, donde no hay aire. Para ello lleva su propio oxígeno, a fin de quemar su combustible. Otros motores, como los de reacción utilizados por los AVIONES, dependen del oxígeno del aire. No obstante, el cohete funciona de forma parecida a la del motor de reacción, quemando combustible en una cámara para formar un chorro de gases calientes. La acción de este chorro, al salir hacia atrás, provoca una reacción que empuja al cohete hacia adelante.

La mayoría de los cohetes utilizan combustibles líquidos, como queroseno (parafina) y gas hidrógeno transformado en líquido por congelación. Además, llevan oxígeno en forma de líquido frío. Necesitan enorme cantidad de combustible para alcanzar la potencia requerida en los vuelos espaciales.

Aun así, el cohete simple no es suficientemente poderoso para eludir la atracción de la TIERRA O GRAVEDAD. Es preciso acoplar dos o más cohetes, de forma que el de abajo dé al de arriba un fuerte impulso hacia el espacio antes de desprenderse de él.



2.2

a) Algunas de las descripciones anteriores informan de las características del objeto, sin hacer valoraciones sobre lo que se describe. En otras descripciones aparecen más elementos valorativos.

- ¿En qué descripciones de las anteriores encontráis elementos valorativos?
- ¿Qué finalidad tienen estas descripciones?

b) Indicad las marcas valorativas que encontréis en los textos 19, 20 y 21 y decid a qué clase de palabras pertenecen.

c) Transformad en grupo una de las descripciones objetivas (es decir, no valorativas), en una descripción subjetiva, y viceversa (una descripción valorativa en una descripción objetiva).

2.3

TEXTO..26

PARAGUAS n. m. Utensilio portátil, compuesto de un astil o mango y una cubierta circular, de tafetán u otra tela, asegurada sobre unas varillas delgadas y flexibles, la cual, por el movimiento de un anillo, se abre o cierra formando pliegues, y sirve para resguardarse de la lluvia.
— Def. *Paraguas nuclear*, protección que asegura a sus aliados una gran potencia que dispone de armas nucleares.

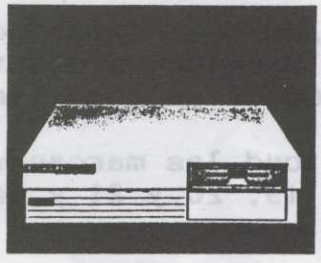
a) La descripción del texto anterior es válida para todos los paraguas; este tipo de descripción se denomina descripción general o de clase, porque describe una clase de objetos y no un objeto concreto. Señala las descripciones de este tipo que aparecen en los textos de 2.1.

b) A partir de la información que proporciona el texto 26, describe cómo es un paraguas concreto (por ejemplo, el tuyo). Tienes que pensar antes en qué situación podrías hacer una descripción así; por ejemplo:

- has perdido el paraguas y en la oficina de objetos perdidos te dicen que lo describas por escrito;
- te han regalado un paraguas "especial" y cuentas en una carta a un amigo cómo es;
- ... .

c) Escribe una descripción general de un ordenador personal para informar a alguien que no sabe cómo son estos aparatos. Te puedes "inspirar" en las imágenes y en el texto siguiente.

TEXTO..27



Unidad central

El cofre de la unidad central presenta en su cara frontal dos alojamientos de media altura donde se instalan las unidades de memoria de masa, un disquette de formato 3" 1/2 y un disco de 20 Mb ó 40 Mb.

Incluye también, tres indicadores luminosos que señalan el encendido, la actividad del disco y la velocidad de la unidad central.

La cara posterior del cofre de la unidad central contiene, en estándar, el conjunto de salidas necesarias para la conexión del teclado, pantalla, impresora y dos salidas de serie, siendo posible utilizar una de las mismas para el ratón.



Prestaciones

- Microprocesador INTEL 80286, de 12 MHz.
- Coprocesador aritmético INTEL 80287, de 12 MHz (kit).
- Vídeo VGA integrado (16 bits).
- Discos duros de 20 a 40 Mb, con tiempo de acceso reducido y controlador integrado.

Dentro del cofre de encuentran:

- la placa madre que integra el controlador de diskette,
- los elementos que facilitan la salvaguarda de la configuración, fecha y hora,
- la fuente de alimentación eléctrica,
- el ventilador que permite la refrigeración interna,
- las unidades de memoria de masa.

2.4

Seguramente has oído por la radio alguno de esos programas en los que la gente llama para vender o cambiar cosas, algo parecido a lo que se hace en la sección de "Anuncios por palabras" de los periódicos. Os proponemos que hagáis uno de esos "rastrillos" en clase.

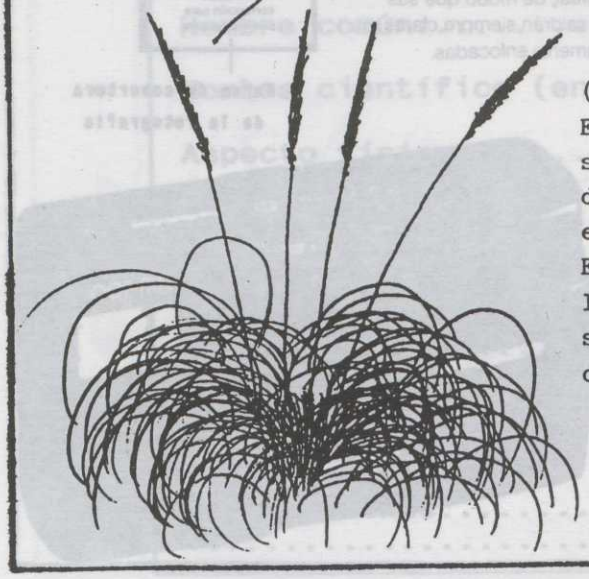
a) Cada uno de vosotros ha de describir algo que tenga y que quiera cambiar por otra cosa. Lo que se tiene ha de describirse con precisión para que los interesados se hagan una idea exacta de lo que es. Lo que se pide a cambio no hay que describirlo con demasiada precisión (ya que cuanto más se especifique, más difícil va a ser que alguien lo tenga).

b) Alguien de la clase tiene que ir apuntando en la pizarra las cosas que se quieren cambiar y por qué cosas se quieren cambiar.
Los cambios que no se realicen al momento se pueden escribir en un panel o mural, que estará expuesto varios días por si alguien se decide a hacer el cambio.

2.5

a) Leed las descripciones que aparecen a continuación y determinad qué tienen en común en lo que se refiere a los siguientes aspectos:
- finalidad de la descripción
- tipo de receptor al que se dirigen
- tipo de vocabulario empleado.

TEXTO..28



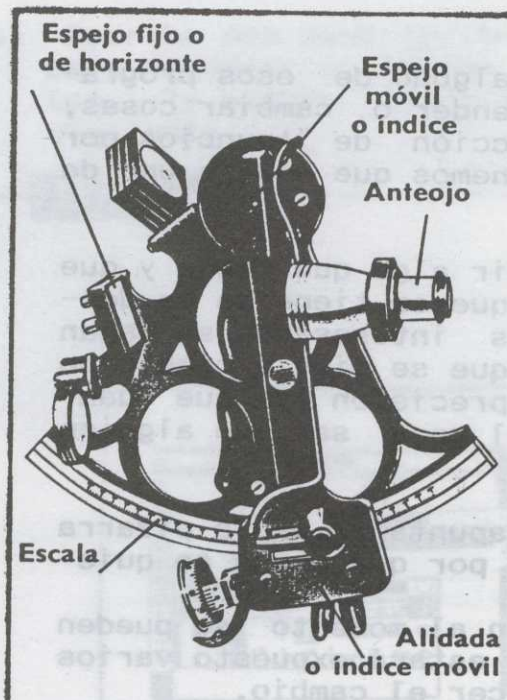
ESPARTO

(Macrochloa tenacissima)

El esparto,el romero,las jaras y el tomillo son las cuatro especies más características de nuestros montes bajos y despoblados de especies arbóreas.

Es el esparto una gramínea muy utilizada por la dureza y tenacidad de sus finas hojas,que se emplean para confeccionar manualmente toda clase de objetos.

TEXTO . .29



Arriba: Principales elementos del sextante, que ha sido un instrumento útil para la navegación desde su invención en 1731.

Sextantes

El sextante es un instrumento que ayuda al navegante a conocer su posición, midiendo el ángulo que forma sobre el horizonte el SOL u otra ESTRELLA. Para ello, mira hacia el horizonte a través del telescopio y del espejo fijo (o de horizonte), azogado solamente en su mitad. Luego mueve la alidada del índice que sostiene el espejo móvil (o índice) hacia el sol. Cuando ve que la imagen reflejada de éste parece tocar el horizonte, la detiene, y entonces lee el ángulo en la escala.

Al mismo tiempo aprecia la dirección del sol empleando la BRÚJULA y registra la hora exacta del CRONÓMETRO.

Con la lectura del sextante y del cronómetro se halla con precisión la situación del barco con ayuda del «Almanaque Náutico», que es un libro de tablas que dan la posición sobre la Tierra de las estrellas y los PLANETAS en cualquier momento.

TEXTO . .30

Automática al cargar, bobinar, rebobinar . . .

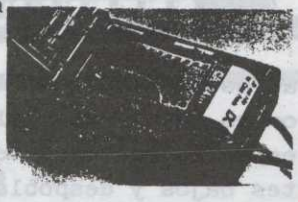
Deje caer un carrete de película en la AM-100, cierre el respaldo y quede tranquilo. La cámara avanza automáticamente la película hasta la primera exposición y también la avanza después de cada disparo. Y, al acabarse, la rebobina de manera igualmente automática.

Ajuste automático de la sensibilidad de la película

Por supuesto que la sensibilidad ISO de la película se ajusta también automáticamente. La AM-100 lee el código DX de la película y calibra instantáneamente la velocidad del obturador y el valor de abertura de la mannera correspondiente.

El flash también se dispara automáticamente

La AM-100 está tan atenta a todo que incluso dispara automáticamente su flash incorporado cuando la luz es insuficiente. Otra gran ventaja del flash de la AM-100 es su rápida recarga: sólo 2 segundos con pilas de litio ó 4 segundos con pilas alcalinas de manganeso tipo AAA.



Disparador automático y verificación de carga de las pilas como parte de la oferta

Para completar la generosa serie de funciones de la AM-100, un disparador automático electrónico le da 12 segundos para que usted pueda incluirse en la foto. En tanto, el LED indicador de la parte superior de la cámara comprueba instantáneamente el estado de las pilas y dobla su función como indicador cuando el flash está totalmente cargado y listo para disparar.

Facilidad de enfoque

El enfoque de la AM-100 es universal, de modo que sus fotos saldrán siempre claras y nítidamente enfocadas.



b) Redactad en un párrafo las conclusiones a las que hayáis llegado en a). Para ello podéis seguir la siguiente pauta.

> Hay descripciones que suponen un conocimiento ..... sobre el tema por parte de los interlocutores (emisor y receptor) y que pretenden informar con ..... de cómo es algo. Las descripciones de este tipo reciben la denominación de descripciones técnicas. Incluyen ..... objetivos sobre lo que se describe y suelen ir acompañadas de ..... o .....

c) Localiza otras descripciones de este tipo que hayan aparecido en esta unidad. Justifica por qué son descripciones técnicas.

2.6

Una de las formas de la descripción técnica es la ficha técnica, que va frecuentemente acompañada de una imagen y en la que se esquematizan las características de lo que se describe.

a) Localiza las fichas técnicas que han aparecido a lo largo de la unidad.

b) Extrae una ficha técnica para uno de los árboles de que se informa en el texto 31; la ficha debe seguir el siguiente esquema:

> Nombre común:.....
>
> Nombre científico (en latín):.....
>
> Aspecto físico:.....
> .....
> .....
> .....
>
> Distribución geográfica:.....
> .....
>
> Usos:.....
> .....
>
> Observaciones:.....
> .....

TEXTO . . 31

1 ACEBUCHE

(Olea europaea)

Arbol grueso, poco elevado, de follaje denso y persistente, encabeza con el algarrobo un tipo de vegetación estrictamente mediterráneo. Su área natural contonea la cuna de la Civilización occidental. Los límites de su cultivo definen las condiciones que conforman el clima mediterráneo. En España se encuentra espontáneo en una banda litoral de Sur a Levante, con inviernos suaves.

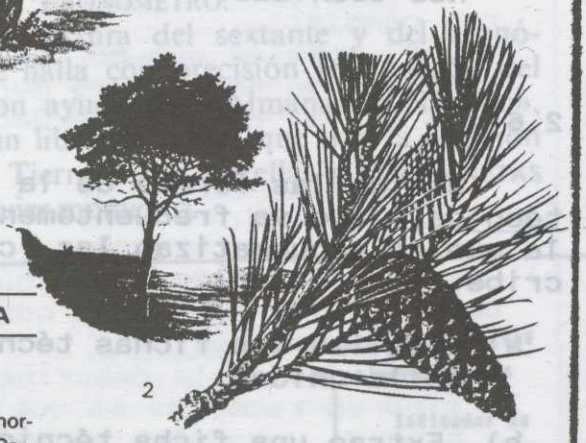


1

2 PINO CARRASCO

(Pinus halepensis)

Destaca este pino por su gran rusticidad, resistencia a la sequía y avidez de sol. Coloniza rápidamente espacios abiertos, instalándose adventicio en antiguos encinares y acebuchares destruidos. Por ello se ha utilizado mucho en la repoblación de zonas montañosas bajas de la vertiente mediterránea, principalmente.

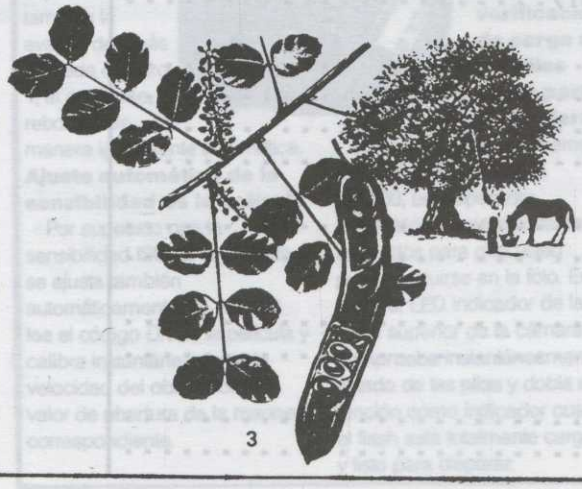


2

3 ALGARROBO

(Ceratonia siliqua)

Aunque es representante típico de la flora mediterránea oriental, se encuentra también en España, en barrancos y peñascales secos y soleados de las regiones bajas del Sur, Levante y Baleares. En muchos casos proviene de antiguos cultivos, muy fomentados por los árabes. El aprovechamiento de sus frutos se dedica principalmente a la fabricación de piensos.

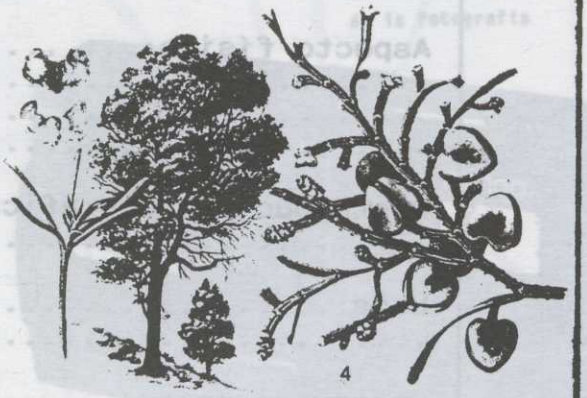


3

4 CIPRÉS DE CARTAGENA

(Tetraclinis articulata)

Este árbol, primordialmente norteafricano, tiene en la sierra de Cartagena su única manifestación europea, con varios grupos de contados ejemplares que constituyen una reliquia merecedora de protección. Es de talla humilde, copa densa y recogida, con hojas escamosas y persistentes como las de los cipreses.



4

c) Piensa cómo podrías ampliar la ficha precisando la información sobre un árbol e incluye esta información en los distintos apartados de la ficha.

Por ejemplo: bajo el epígrafe "Distribución geográfica" podríamos introducir como subepígrafes "En Europa" y "En el resto del mundo", precisando así su distribución.

Distribución geográfica
* en Europa:.....
.....
* en el resto del mundo:.....
.....

2.7

a) Elabora la ficha técnica del gato montés esquematizando la información que aparece en el texto 32 (si necesitas más información, búscala e indica dónde la has obtenido). El esquema de la ficha técnica que tienes que elaborar es el siguiente:

Nombre común:.....

Nombre científico:.....

Clasificación:
- orden:.....
- familia:.....

Aspecto físico:.....
.....
.....
.....

Alimentación:.....
.....

Reproducción:.....
.....

Hábitat:.....

Localización geográfica:.....
.....

Observaciones:.....
.....
.....
.....

TEXTO..32

GATO MONTÉS (*Felis sylvestris*)

Casi el doble de tamaño que un gato doméstico

Sentidos muy desarrollados, sobre todo la VISTA y el OÍDO



Pupilas verticales

Pelaje rayado

Cola gruesa con extremo redondeado y con anillos oscuro, siendo el último más ancho.

ORDEN: Carnívoro
FAMILIA: Félido
CUERPO: 50-65 cm.
COLA: 26-37 cm.
PESO: Macho hasta 7 kg.
Hembra hasta 4 kg.
EPOCA CELO: Feb-Marzo
GESTACION: 62-65 días
EPOCA PARTO: Abr-Mayo
Nº CRIAS: 2-4
CAMADAS: 1
MADUREZ SEXUAL: 1 año

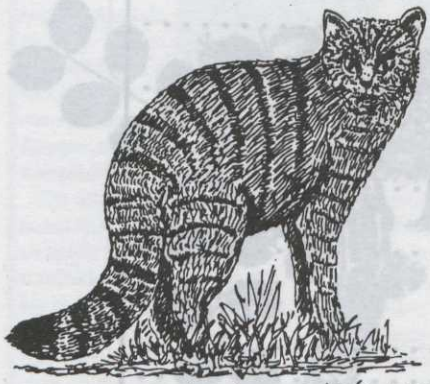
Las crías de Gato montés son dóciles y se las puede alimentar con biberón

Las gatas entran en celo de enero a marzo; entonces se oyen más los maullidos en el bosque. En mayo tiene lugar la única camada del año. Si se produce una segunda, casi con seguridad se debe a una cruza con gato doméstico.

De todas formas, el Gato montés está en inmediato peligro de extinguirse del Altiplano, entendiendo, claro está, la raza pura.

A los 2 meses comen ya cualquier alimento; a los 3, la madre empieza a ser hostil con ellos y, llegados los 4 meses, abandonan a sus padres alcanzando la madurez sexual al año de vida.

Liebres, conejos, pájaros, polluelos, roedores, reptiles y, ocasionalmente insectos.



Con su corpulencia y poderío puede cazar liebres, culebras, etc.

Totalmente sedentario, vive en solitario, salvo en la época de cría. Su máxima actividad se desarrolla en el crepúsculo.

Cuando localiza una presa no suele perseguirla, sino que la acecha y la mata de un mordisco en el cuello óen la garganta. Ello es posible a sus felinos reflejos, capacidad de salto y fortísimos dientes, capaces de triturar los huesos.

No tienen el hábito de enterrar los excrementos como el gato doméstico.

Localizado en los montes más vírgenes (Sª Larga, etc.) sitúa su guarida entre rocas ó en los troncos huecos.

b) A partir de la ficha resultante, redacta un texto de carácter informativo para niños de diez años. Utiliza para esta información el texto siguiente, de manera que puedas introducir una comparación con el gato doméstico, más conocido por los receptores de esta edad.

TEXTO..33

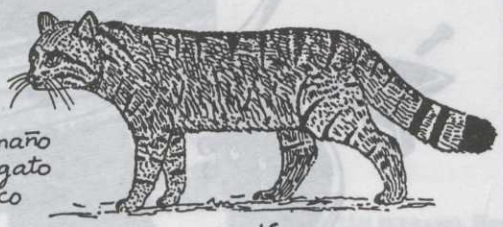
PARA DISTINGUIR UN GATO MONTÉS DE UN DOMÉSTICO

- Cola acabada en punta fina
- Con o sin anillos finos
- Hasta 2-3 Kg. como mucho
- Los cimarrones (domésticos escapados que viven por los campos) híbridos pueden parecerse más al Montés, pero el tamaño es siempre menor. Aún así se corre el riesgo de que se extinga la raza pura del Montés.



doméstico

- Cola acabada en punta roma
- Anillos negros (el último muy grueso)
- Los machos llegan hasta 8 ó 10 Kg.



Doble tamaño que un gato doméstico

Montés

2.8

a) A partir de la información del texto siguiente y de vuestros conocimientos sobre el tema, cuatro grupos de la clase se han de repartir las siguientes descripciones de una olla exprés:

- para alguien que nunca haya visto una y quiera saber qué es eso;
- para vender una concreta (por ejemplo, la de tu casa);
- para hacer un anuncio de una marca de ollas;
- para incluirla en un manual de instrucciones.

TEXTO..34



b) Cada uno de los otros grupos se encargará de realizar, a partir del texto 35, una de las siguientes descripciones:

- una descripción técnica, lo más completa posible, del dinosaurio (por ejemplo, la descripción que enviarían los científicos que lo han descubierto como parte de un informe a una revista especializada);
- una descripción para el catálogo de una exposición en la que se exhibe una maqueta del Pararhabdodon isonense (destinada al público en general);
- una descripción publicitaria para promocionar la exposición del dinosaurio.

El proceso que tenéis que seguir para elaborar estas descripciones es el siguiente:

1) elección de la descripción que vais a preparar entre los componentes del grupo;
2) realización del esquema de la descripción (teniendo en cuenta la estructura que aparece en la ficha 1) y redacción de un borrador por parte de cada equipo;
3) corrección colectiva del borrador de cada equipo;
4) tras la revisión por el equipo del borrador elaborado, cada componente prepara una descripción.

TEXTO..35

El dinosaurio que nació en Lérida

Un grupo de investigadores describe un nuevo animal tras seis años de trabajo



SEBASTIÁN SERRANO, **Barcelona**

Se llama, con perdón, *Pararhabdodon isonense*, y nació hace 65 millones de años en lo que ahora es la cuenca de Tremp, en el prepirineo de Lérida. Sus patas delanteras eran muy pequeñas, y utilizaba sólo las dos traseras para caminar. Medía cinco metros desde la cabeza hasta la punta de la cola, era de costumbres vegetarianas y perteneció a la reputada familia del iguanodón, que habitó Europa durante buena parte de la era Secundaria.

Después de tantos millones de años, el *Pararhabdodon isonense* ha vuelto a nacer, esta vez para la ciencia, gracias al trabajo desarrollado desde 1984 por un grupo de investigadores del Instituto de Paleontología Miquel Crusafont, de Sabadell, y de la universidad Autónoma de Madrid. Se trata de un nuevo género y una nueva especie de los dinosaurios, del orden de los ornitisquios (cadera de pájaro), cuya existencia ha sido determinada por primera vez por estos paleontólogos españoles.

Uno de ellos, Josep Vicenç Santafé, subraya que el hallazgo cobra importancia porque el animal vivió en las postrimerías de la era Secundaria, muy poco antes de que los dinosaurios desaparecieran de la Tierra de manera definitiva y cuando eran ya muy pocos los reptiles de este tipo que aún sobrevivían. "Hallar nuevas especies de dinosaurios de las que habitaron el planeta hace 100 millones de años", agrega Santafé, "es relativamente frecuente, porque entonces eran muy abundantes. Pero en el límite de la extinción, hace 65 millones de años, quedaban muchas menos".

Gracias a los estudios que se han efectuado en la zona se sabe que el pararhabdodon convivió con otros dinosaurios, como el titanosaurio y el hipselosaurio, ambos cuadrúpedos, o el orthomerus, uno de los reptiles denominados de pico de pato. Todos ellos eran herbívoros. De animales carnívoros sólo han sido hallados restos de un reptil del mismo orden que el cocodrilo actual.

María Lourdes Casanovas, también investigadora del instituto de Sabadell, está convencida de que si se sigue investigando en los yacimientos de Lérida se hallarán restos de algún dinosaurio carnívoro, porque el equilibrio del sistema ecológico así lo exige. El número de herbívoros ha de ser siempre superior al de animales especializados en comer carne, pero encuentra desporporcionada la relación entre unos y otros que se deriva de los hallazgos obtenidos hasta ahora. Josep Miquel Santafé aprovecha el momento para hacer una reflexión sobre los dinosaurios es general. "De entrada", dice, "la denominación es desafortunada. Dinosaurio quiere decir lagarto terrible, y hoy día es evidente que ni son como los lagartos ni son todos terribles". Aunque algunas de las especies, agrega, superan los 25 metros de longitud y son las más grandes que ha habitado nunca el planeta en el medio terrestre, "también los hay del tamaño de una liebre".

Este investigador insiste, frente a los que han teorizado sobre el final catastrófico de los dinosaurios, en que su desaparición fue progresiva. Y la doctora Casanovas apunta que, según como se mire, ni siquiera cabe decir que se hayan extinguido. "Cada vez hay más datos que permiten considerar que las aves actuales han evolucionado a partir de determinados dinosaurios", señala.

El primer trabajo de este grupo de Sabadell y Madrid, publicado en 1987 y basado en una vértebra cervical, un húmero y un cúbito de brazo izquierdo, estableció que el animal era parecido al rhabdodon, aunque no idéntico, pero no daba el paso de considerar que se estaba ante un género y una especie nueva.

Actuación cautelosa

La polémica que se había desatado en torno al *hombre de Orce* los volvió especialmente cautos, según confiesa Santafé. Otros tres años de trabajo, en los que se han podido estudiar dos vértebras completas más y otros restos menores les permiten ahora afirmar que los huesos pertenecieron a un género no descrito hasta el momento, que han denominado pararhabdodon. A la especie la han llamado *Pararhabdodon isonense*, por haber sido hallados los fósiles en el término de Isona.

A partir del estudio de las vértebras, la doctora Casanovas apunta como característica específica del animal la posibilidad de que su cuello pudiera estirarse de manera similar a como lo hacen las actuales jirafas. Sin embargo, para afirmar eso de manera taxativa o para determinar el aspecto físico del animal hace falta localizar y estudiar nuevos restos fósiles.

De momento, dice Santafé señalando una reproducción que figura sobre una de las repletas estanterías de su despacho, nos hemos de conformar con saber que se parecía al iguanodón.



3.1

TEXTOS...

36.

Entremés fulgurante

(fórmula del poeta futurista Luciano Folgore)
Piensa que si tú duermes no mereces
hacer un entremés incomparable;
quien duerme, sabes bien, no pilla peces
mas es en nuestro caso indispensable
el ser así despierto, mejor aun sutil,
para prender los peces del fondo de un barril
de modo de obtener (si bien pagando caro)
dos arenques a la leche mas que no estén ahumados.
Ya ellos en tus manos, límpialos con cuidado
y quítales la leche que pondrás
a esperar los eventos en un plato,
luego los arenques en baño dejarás
cuatro o cinco horas bajo el agua pura
y cuando hayan perdido ya la saladura.
extiéndelos sobre el tajón que los espera
con algo de cebolla y un huevo duro entero,
después con los vaivenes del acero
tritura fino el todo y hazlo de tal modo
que la pasta sea mórbida y perfecta
y por último lo dejas sazonado
con vinagre y aceite cual sea de tu agrado.
Hecho ello toma la leche nuevamente
(¡la leche del arenque se comprenda!)
para verterla en aceite al cual se agrega
unas gotas de vinagre y finalmente
extiende esa leche tan tierna y tan picante
sobre los arenques que trituraste ya
y el entremés muy fino y excitante
a todo humano apetito llamará.

37.

El afilado de la pluma se hace en varias etapas:



(1) Cortar al biés la extremidad de la pluma.



(2) Hacer una hendidura en la mitad de la caña.



(3) Formar la punta igualando por todos los lados.



(4) Si la parte de abajo de la punta es demasiado cóncava, se la aplasta raspando el cuerno.



(5) Para afilar la punta, se apoya su parte de abajo sobre una superficie dura y lisa.

38.

El ciclo del lavavajillas

1 Tratamiento del agua
El agua fría entra a través de un ablandador de aguas que trata el agua de manera que cuando los platos se sequen no queden marcas.

2 Calentamiento
El agua llena la base del lavavajillas, donde se calienta. Se agrega detergente.

3 Lavado
La bomba impulsa el agua caliente hacia los brazos de rociado. El agua rocía los platos y regresa a la base del lavavajilla, donde es filtrada y reciclada.

4 Aclarado y secado
Después del lavado, el agua sucia se bombea fuera del lavavajilla y sale hacia el desagüe. Luego se aclaran y se secan los platos.

Construcción de barcos

La primera etapa para la construcción de un barco es el diseño, tarea a la que están dedicados los ingenieros navales. Su misión es la de conseguir un diseño que satisfaga las necesidades del armador, teniendo presentes variados factores de seguridad.

El ingeniero da a su diseño un adecuado perfil en la línea de flotación y debajo de ella, para reducir la resistencia del agua sobre el casco en movimiento. Antes de darse por satisfecho, ha de probar los modelos a escala en tanques de agua.

Después de aceptado su proyecto, el ingeniero dibujará planos detallados que ayudarán a los obreros que han de ensamblar las diversas partes del barco. La construcción de éste se efectúa en los astilleros, cuyas gradas descienden hasta el mar. Primero se coloca la quilla, su columna vertebral, y a partir de ella se forman el casco, las cubiertas y las mamparas, que lo dividen en cierto número de compartimentos.

A medida que se levantan las cubiertas, empieza a colocarse el motor y la maquinaria pesada. Después se pinta el casco, y ya pronto queda el barco dispuesto para su botadura. Se construye a su alrededor un encunamiento de madera y se engrasa la deslizadora. En el transcurso de una ceremonia que se celebra para bautizarlo se hace deslizar el barco hasta el agua.

Después de la botadura comienza el proceso de terminado. Se completa la superestructura y se va instalando el resto de los equipos. Se amueblan las cabinas y se prueban los motores, disponiéndolos para realizar las primeras pruebas en el mar.

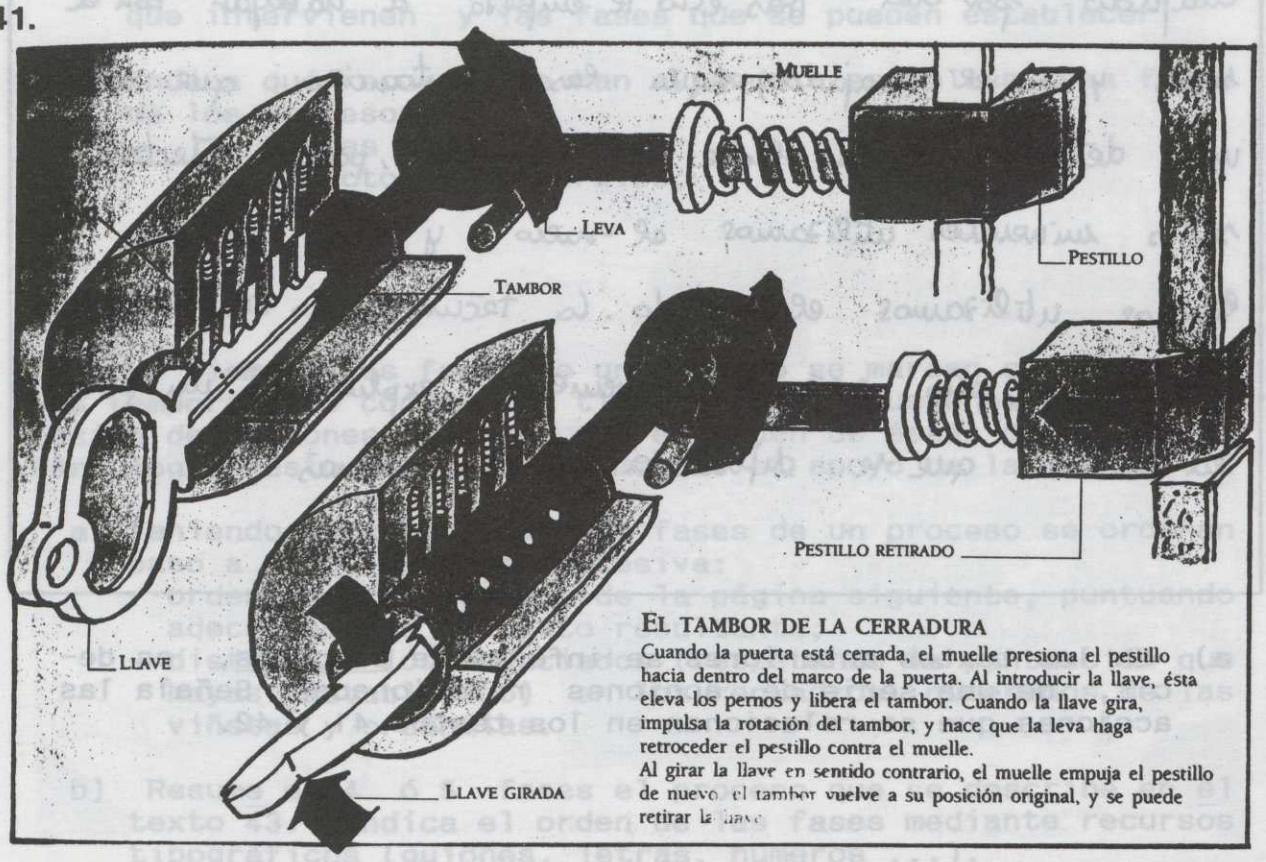
40. Frescos

Un fresco es una pintura realizada sobre el yeso de un muro. Generalmente, los colores o pigmentos se mezclan con agua de cal.

Algunos de los mejores frescos que todavía se pueden ver, son los pintados en ITALIA durante el Renacimiento, principalmente por los artistas de Florencia. Giotto y Masaccio están entre los más grandes pintores al fresco.

Para este género de obra, el artista solía hacer un dibujo, al que llamaba cartón, del mismo tamaño que la pintura que pensaba realizar y lo copiaba sobre el muro. Y luego, si pintaba el auténtico fresco, aplicaba colores puros mezclados con agua de cal, directamente sobre una capa de yeso húmedo. Los colores penetraban en el yeso, secándose y endureciéndose con él. Los frescos duran tanto como el yeso en el que van pintados. Muchos están hoy resquebrajados.

41.



EL TAMBOR DE LA CERRADURA

Cuando la puerta está cerrada, el muelle presiona el pestillo hacia dentro del marco de la puerta. Al introducir la llave, ésta eleva los pernos y libera el tambor. Cuando la llave gira, impulsa la rotación del tambor, y hace que la leva haga retroceder el pestillo contra el muelle.

Al girar la llave en sentido contrario, el muelle empuja el pestillo de nuevo, el tambor vuelve a su posición original, y se puede retirar la llave.

TEXTO..42

Técnica de la leche

La técnica seguida en el caso de la leche fue un poco más complicada. Tuvimos que comprar un litro de leche de vaca. Para separar el suero del resto del contenido de la leche le ~~pus~~ añadimos 3 cc. de ácido acético para producir el cuajado. Tras este primer paso dejamos reposar la leche dos días, seguidamente filtramos la leche con papel de filtro y un embudo, para poder recoger el suero por una parte y el cuajado por otra. Tras ello se empezó a trabajar con el suero y con el cuajado, según las sustancias que queríamos detectar en la leche. Por ejemplo, para detectar sales minerales utilizamos el suero y para detectar lípidos utilizamos el cuajado. La técnica no tiene más que decir, pero creíamos conveniente explicarla un poco en cuanto que se diferencia de las demás.

a) En los textos anteriores se informa de <u>procesos</u>, es decir, de una serie de acciones relacionadas. Señala las acciones que se relacionan en los textos 41 y 42.

b) Las informaciones sobre procesos que encontramos en los textos anteriores se refieren a:

- cómo se hace o se realiza algo (elaboración de... o realización de...);
- cómo funciona algo (funcionamiento de...).

Teniendo en cuenta el tipo de proceso a que se refieren, pon a cada texto el título que consideres más adecuado.

3.2

En toda información sobre procesos se mencionan los elementos o factores que intervienen y las fases o momentos que se establecen en su desarrollo.

Por ejº, en el texto 38 ("El ciclo del lavavajillas"):

- Elementos: agua, ablandador de aguas, base del lavavajillas, detergente, bomba, brazos de rociado y desagüe.
- Fases: tratamiento del agua, calentamiento, lavado, aclarado y secado.

a) Señala en los textos anteriores los elementos o factores que intervienen y las fases que se pueden establecer.

b) Indica qué recursos te han ayudado a establecer las fases de los procesos:
   - marcas tipográficas;
   - conectores temporales;
   - otros.

3.3

No siempre las fases de un proceso se marcan con conectores temporales o con marcas tipográficas; puede bastar la sucesión de acciones, siempre que el orden de éstas quede claro. Para lograr esto se utiliza a menudo el apoyo de la imagen.

a) Teniendo en cuenta que las fases de un proceso se ordenan paso a paso, de forma sucesiva:
   - ordena los enunciados de la página siguiente, puntuando adecuadamente el texto resultante;
   - distribuye los enunciados (respetando la puntuación que hayas establecido) en los recuadros numerados de las viñetas y ordénalas.

b) Resume en 4 ó 5 fases el proceso que se describe en el texto 43. Indica el orden de las fases mediante recursos tipográficos (guiones, letras, números ...).

ENUNCIADOS CORRESPONDIENTES A LAS VIÑETAS

· comienza el estudio de mercado

· los diseñadores esquematizan algunos de los bocetos originales

· y el original se pasa al impresor

· el cliente necesitado de una campaña publicitaria se dirige a una agencia de publicidad

· se inicia la campaña y se hacen fotografías

· los bocetos y el texto deben ser aprobados por la agencia y por el cliente

· y se hacen algunos originales

· el anuncio aparece en televisión, diarios y revistas.

· con las fotografías y los textos se hacen varias pruebas, sin perfilar aún, y se enseñan luego al cliente

· si se desea hacer publicidad en TV se entra en contacto con un director de cine y se prepara una película corta

· se terminan las correcciones y se envía el trabajo a los periódicos y revistas para su publicación


1
2
¡ACCIÓN!
3
4
LIMPIA Y BLANQUEA MÁS.
CREO QUE SE PODRÍA REDUCIR EL TEXTO Y AGRANDAR LAS FOTOGRAFÍAS
¡TIENE VD. RAZÓN!
5
6
¡POR FAVOR, ENSEÑE MÁS EL PAQUETE!
7
8
SUDZO
9
¡BIEN! ESTO SERÁ BASTANTE FÁCIL
ME GUSTA LA IDEA; PERO ¿PODRÍA CAMBIARSE EL COLOR?
10
PARA VENDER SUS PRODUCTOS
11
ÉSTE ES MI PRODUCTO. ¿PUEDE AYUDARME VD.?
SI: ENTRE VD. Y HABLE CON NUESTRO DEPARTAMENTO DE ESTUDIO DE MERCADOS

3.4

a) Compara estas dos recetas y di si te parecen adecuadas para incluir en un libro de cocina; discutid qué información falta o sobra en ellas.

b) Teniendo en cuenta las conclusiones a que hayáis llegado en el apartado anterior, redactad una receta similar (p.ej. tortilla de patatas, tortilla de atún, etc.) para incluir en un recetario de cocina.

TEXTOS ..

44.

RECETA

Ingredientes:

Blanquet
Ajo
Sal
quindilla
Aceite

En una cazuela de barro se pone un poco de aceite y ajo y una quindilla. Cuando esta bastante caliente, se hecha el blanquet, preferentemente enjuagado, se mueve hasta que se fría completamente.

45.

COMO HACER UNA TORTILLA DE BLANQUET

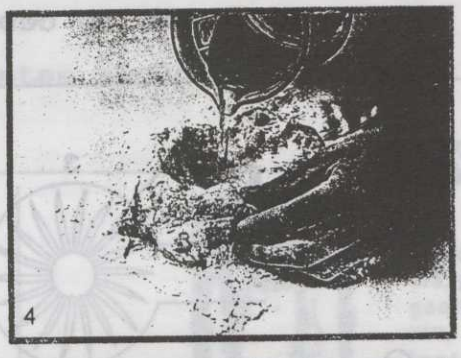
- Ingredientes: (para 1 persona). 1 huevo, media cuarta de blanquet, sal y aceite ($\frac{1}{2}$ l)
- Preparación: Se coge una sartén por el mango (para no quemarse), se pone al fuego y se le echa aceite pero dejando lo calentarse. A continuación se fríe un poco el blanquet. Mientras sucede esto se coge un plato y se bate el huevo en el después de haber desechado la cáscara.
- Cuando el blanquet ya esta frito, se le echa el huevo previamente batido y se le dan vueltas hasta que esté bien hecha, al gusto del que se la vaya a comer.

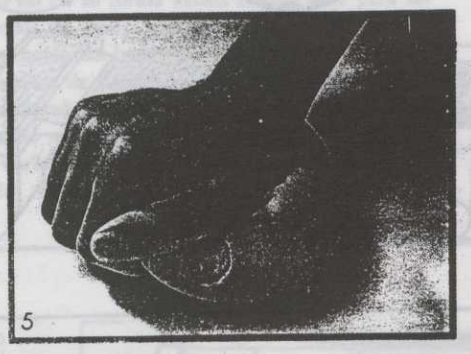
c) Para acompañar a las ilustraciones siguientes, redacta una receta de la elaboración de la pasta en la que se describa el proceso que se ha de seguir. Utiliza alguna de las expresiones vistas en 3.2.


1


2


3


4


5


6


7


8

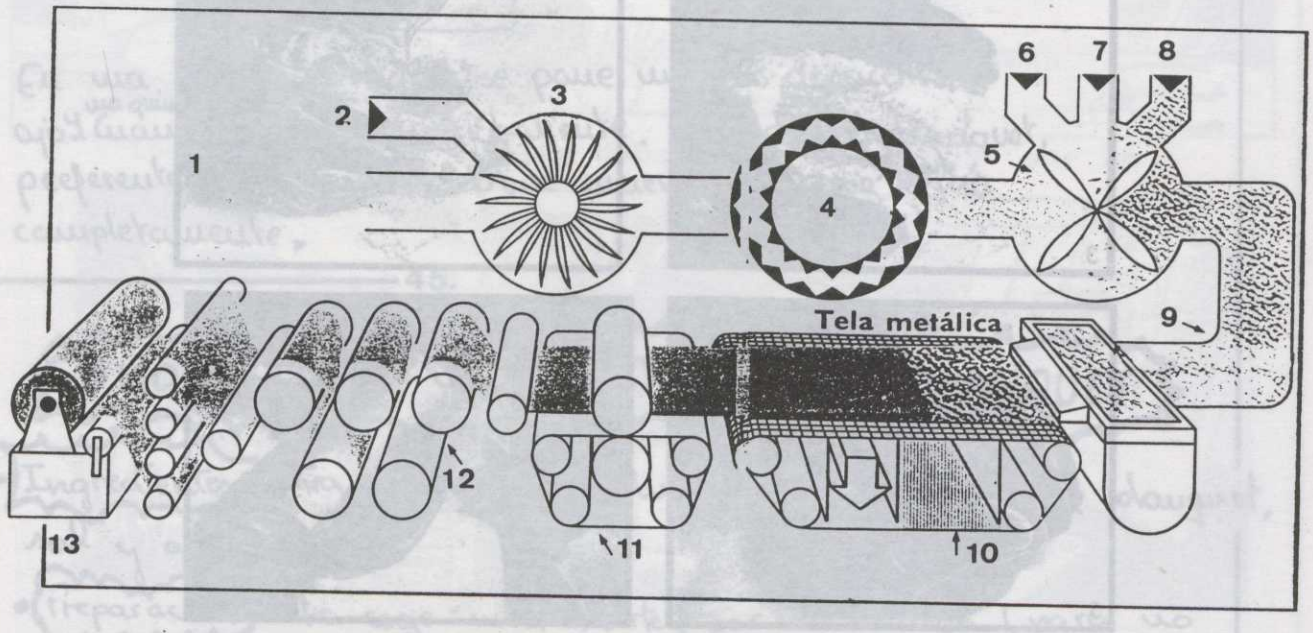

9

3.5

A continuación tienes un gráfico en el que se esquematiza la fabricación del papel. Basándote en él, redacta un pequeño texto expositivo en el que se describa el proceso que se sigue para fabricar el papel.

Ten en cuenta que:

- en el texto se deben mencionar todos los elementos necesarios para fabricar el papel;
- tiene que haber indicaciones sobre las fases del proceso, para lo cual han de aparecer palabras o expresiones que relacionen unas acciones con otras;
- el título del texto ha de hacer referencia al tema;
- el texto debe ser entendido -sin necesidad de acompañamiento gráfico- por alguien que no sepa cómo se fabrica el papel;
- y por supuesto, no debe haber errores de puntuación ni de ortografía.



1. Hojas de pasta de madera
2. Agua
3. Máquina equipada con cuchillas giratorias para desmenuzar las fibras de madera
4. Batidora
5. Mezcladora
6. Cola de resina (impermeabilizante)
7. Sulfato de alúmina (suavizante)
8. Otras sustancias
9. Pasta de madera mojada
10. Cinta transportadora de tela metálica (para el drenaje de la pasta)
11. Cilindros que comprimen la pasta húmeda y le dan forma de hoja fina
12. Cilindros secadores de la pasta (calentados con vapor)
13. Calandras (cilindros muy pesados que alisan la superficie del papel)

SECUENCIA IV: LA HISTORIA DEL MUNDO, LA HISTORIA DE LAS COSAS

4.1

Las informaciones sobre objetos y procesos pueden ser:

1. Informaciones sobre objetos o procesos en las que no se tienen en cuenta los cambios debidos al paso del tiempo (sólo se dice cómo son o cómo eran en un momento determinado).
2. Informaciones en las que se da importancia a la acción del tiempo (se dice cómo cambian las cosas a través del tiempo).

a) Clasifica los textos siguientes según proporcionen informaciones del tipo 1 ó 2.

TEXTOS...

46.

LA CREMALLERA

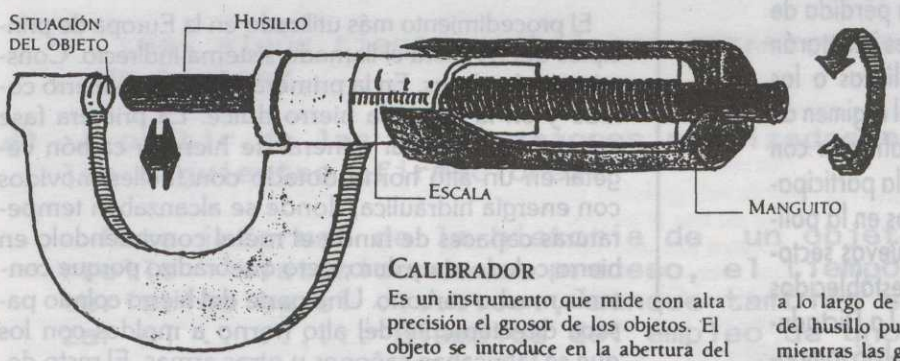
La cremallera necesitó tiempo para imponerse. Fue inventada en 1891 por Whitcomb Judson, pero no en su forma actual como cierre para las prendas de vestir, sino como dispositivo para abrocharse las botas. No fue hasta 1918 cuando la marina de Estados Unidos descubrió las posibilidades de la cremallera como un eficaz y sencillo método para los cierres de los uniformes de vuelo. El nombre de cremallera, acuñado en 1926, reconoció definitivamente su éxito.

47.



El reloj de arena era, para los navegantes del siglo XVI, el principal instrumento de medida del tiempo. Por lo general estaban construidos para medir las horas y las medias, y se podían calcular los cuartos. Era frecuente que se obturasen por causa de la humedad.

48.



MANGUITO

El manguito gira sobre un mecanismo de trinquete. El trinquete detiene el movimiento del husillo cuando éste toca el objeto.

CALIBRADOR

Es un instrumento que mide con alta precisión el grosor de los objetos. El objeto se introduce en la abertura del calibrador, y se gira el manguito hasta que el husillo toca el objeto. El husillo y el manguito se mueven gradualmente a lo largo de una rosca. El movimiento del husillo puede leerse en una escala, mientras las graduaciones del manguito marcan las fracciones de una revolución. Las dos lecturas en conjunto permiten obtener una medición precisa.

TEXTOS...

49. Escritura e imprenta

Al comenzar el hombre primitivo a inscribir sus ideas, su escritura tomó la forma de dibujos y símbolos. En la expresión más simple de pictografía, los dibujos representaban exactamente lo que eran: un círculo era el SOL, un león era un león, y así sucesivamente.

Por fin, el hombre usó dibujos simbólicos para expresar las palabras de una idea. Así, en esta «inscripción por palabras», la idea: «El hombre caza ciervos en un bosque con sus dos perros», podría representarse por los dibujos simbólicos de una cabeza de hombre, dos trazos, un perro, un arco con flechas, un ciervo y un árbol.

Después, los símbolos representaron no sólo cierta palabra, sino también su sonido. La próxima etapa era evidente: cada letra representaba un sonido.

Los sumerios emplearon esta forma de escribir hace 5.000 años, con trazos cuneiformes (en forma de cuña).

Los EGIPCIOS desarrollaron su propia forma de escritura pictográfica y fonética, que denominaron jeroglífica.

Los FENICIOS mejoraron y simplificaron su escritura, desglosando su lenguaje en sonidos básicos, a cada uno de cuyos sonidos asignaron un símbolo. Sus vecinos, los hebreos, hicieron lo mismo y obtuvieron como resultado directo un alfabeto.

Los GRIEGOS, y posteriormente los ROMANOS, dieron otra forma al alfabeto. El actual abecedario de los países occidentales se basa en el sistema latino.

Asimismo, los alfabetos árabe y hebreo evolucionaron siguiendo líneas diferentes, como también el cirílico, que se emplea en Rusia y otros países eslavos y que tiene una forma parecida al griego.

Alfabeto griego

Letra	*Español*	*Letra*	*Español*
α alfa	a	ν ny	n
β beta	b	ξ xi	x
γ gamma	g	ο ómicron	o
δ delta	d	π pi	p
ε épsilon	e	ρ ro	r
ζ zeta	z	σ sigma	s
η eta	ē	τ tau	t
θ teta	z	υ ípsilon	u
ι iota	i	φ phi	ph
κ kappa	k	χ ji	j
λ lambda	l	ψ psi	ps
μ my	m	ω omega	ō

ε es una «e» corta
η es una «e» larga
ο es una «o» corta
ω es una «o» larga

50.

La sociedad española, en la primera parte del siglo XX, busca la estabilidad social, política y económica, pero encuentra dificultades de todo tipo. Después de la derrota de 1898, con la pérdida de Cuba y Filipinas, los españoles intentarán adaptar sus instituciones políticas a las nuevas condiciones sociales. El régimen de la Restauración no consigue afrontar con éxito el progreso económico, la participación masiva de los ciudadanos en la política y la integración de los nuevos sectores populares en los cauces establecidos por la Constitución de 1876. La Dictadura de Primo de Rivera, no resolvió tampoco los problemas de fondo.

51.

La siderometalurgia

El procedimiento más utilizado en la Europa de principios del XVIII era el llamado sistema indirecto. Constaba de dos fases. En la primera, se obtenía hierro colado y en la segunda hierro dulce. La primera fase consistía en mezclar mineral de hierro y carbón vegetal en un alto horno dotado con fuelles movidos con energía hidráulica, donde se alcanzaban temperaturas capaces de fundir el metal convirtiéndolo en hierro colado, muy duro, pero quebradizo porque contenía mucho carbono. Una parte del hierro colado pasaba directamente del alto horno a moldes con los que se fabricaban cañones u otras armas. El resto debía ser afinado para que perdiera carbono y se transformara en hierro dulce.

TEXTO ..52

El aparejo de la *Santa María,* normal en una nao, comprendía un palo mayor de dimensión superior a la manga. De la verga mayor se extendía una vela cuadrada inmensa, casi la única que actuaba como vela propulsora. Por encima se extendía una vela más pequeña. El palo de trinquete, mucho más corto que el palo mayor, sólo enarbolaba una vela cuadrada. Del palo de mesana pendía una vela latina y bajo el bauprés una cebadera cuadrada, que equivalía, en parte, al foque moderno.

Todas las cuerdas eran de cáñamo. Como se destensaban a menudo, había que dedicar mucho tiempo a su revisión y tensado. Unas eran fijas y otras servían para las maniobras, para ladear o bornear las velas, replegarlas o extenderlas, según lo exigieran los vientos.

A Colón no le gustaba su nao capitana, y prefería la *Niña,* a pesar de lo cual llamó *Santa María* a los buques capitanes de sus otros tres viajes.

b) En los textos del tipo 2 se informa de la historia de algo. Busca un título -en el que aparezca la palabra "historia"- para cada uno de ellos .

c) Señala qué tiempos verbales del modo indicativo aparecen en los textos anteriores y contesta a las siguientes preguntas:

- ¿Hay algún tiempo verbal característico de un grupo, es decir que aparezca en todos los textos de un grupo y sólo en ellos?

- ¿Hay algún tiempo verbal que aparezca en ambos grupos de textos?

d) A partir de las observaciones realizadas en b), completa las siguientes afirmaciones:

Para informar de la historia de un objeto o del desarrollo histórico de un proceso, el tiempo verbal característico es el ....., aunque también se puede utilizar el ..... Ejemplos del empleo de uno y otro son:

.....

.....

4.2

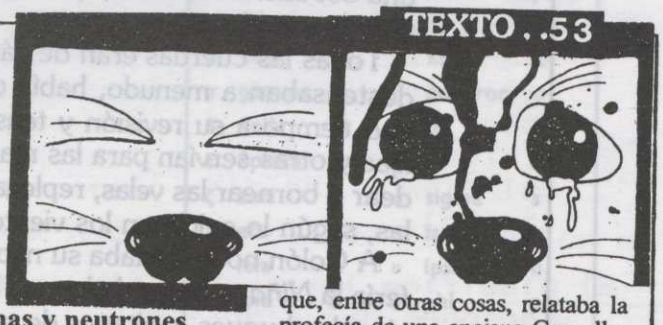
a) Tomando como modelo la tabla cronológica que aparece a continuación, resume el texto 53 sintetizando los principales datos históricos que aparecen en él.

b) Discutid qué textos de los que aparecen en 4.1 se podrían esquematizar mediante una tabla cronológica como la anterior. ¿Qué tienen en común esos textos?

TEXTO..53

Guerreros del Arco Iris

Greenpeace cuenta su historia



ARACELI CABALLERO

Greenpeace es una palabra que aparece en los medios de comunicación con la suficiente frecuencia como para que incluso a los menos preocupados por la salud del planeta les resulte familiar. La historia de este grupo de locos empeñados en que sobrevivamos viene de lejos y queda para la posteridad en un libro que acaba de aparecer, y que precisamente lleva por título *Historia de Greenpeace* (Michael Brown y John May. Editorial Raices).

Hace poco más de 20 años, el 2 de octubre de 1969, Amchitka, una minúscula isla cercana a la costa occidental de Alaska, temblaba estremecida por unas pruebas nucleares. Los 10.000 manifestantes que expresaron su protesta ese mismo dia llevaban una pancarta que advertía: «No hagáis olas. Si falla la falla, será culpa vuestra».

La falla no falló en aquella ocasión, pero las olas levantadas por la bomba provocaron el nacimiento del Comité No Hagáis Olas, que con el tiempo se convertiría en Greenpeace. En 1970, Jim Bohlen, Irving Stowe y Paul Cote constituyeron este Comité que, de momento, se propuso encontrar un barco para protestar de forma testimonial en Amchitka. En una reunión preparatoria de la acción, Bill Darnell, un joven asistente social canadiense, dio con una combinación de palabras que haría fortuna: Greenpeace.

Focas, ballenas y neutrones

Esta accidentada historia incluye varios capítulos relacionados con las armas nucleares. Entre las acciones emprendidas en todo el mundo por este motivo, hay que destacar la realizada en 1972 en el atolón de Mururoa, donde el gobierno galo realizaba pruebas nucleares. Es la primera vez que aparecen un hombre, David McTaggart, y una zona, el Pacífico sur, que jugarían un importante papel en la vida de la organización. McTaggart terminaría llevando al gobierno francés a los tribunales. Y aquí comenzó una historia de hostilidades con las autoridades galas.

La protección de especies animales amenazadas por el hombre ha sido una de las tareas que con más entusiasmo ha emprendido esta organización ecologista. Sus miembros han llegado a rociar con pintura inocua a las focas bebés para librarlas de los cazadores, que las matan a palos para quitarles su codiciada piel. Las ballenas, cazadas sin tasa ni medida en todos los océanos han sido salvadas más de una vez por un ecologista de Greenpeace que se ha interpuesto entre ella y el arpón, disuadiendo al Achab de turno de disparar.

El guerrero herido

Un tripulante del viaje de la que fue primera acción de Greenpeace llevaba un libro de leyendas indias que, entre otras cosas, relataba la profecía de una anciana Cree: llegará un tiempo en que la tierra se verá privada de sus riquezas, el mar se ennegrecerá, los rios correrán envenenados. Justo antes de que sea demasiado tarde, los indios recuperarán su espíritu y enseñarán al hombre blanco a reverenciar la tierra, y se unirán a él para convertirse en *Guerreros del Arco Iris*. La profecía parecía hecha para ellos y el título del libro, «Warriors of the Rainbow», (Guerreros del Arco Iris) serviría años después para nombrar a un barco de Greenpeace.

En 1985, las acciones de la organización despertaban en la opinión pública el eco suficiente para preocupar a los poderes. En el Pacífico sur, las pruebas nucleares francesas habían provocado una contaminación radiactiva que hizo a muchos nativos abandonar su tierra. Greenpeace ayudó a la evacuación. Cuando el «Rainbow Warrior» estaba atracado en Nueva Zelanda, una bomba estalló bajo su casco. Fernando Pereira, un fotógrafo portugués, resultó muerto. Los servicios secretos franceses fueron los autores del atentado, y el gobierno galo estuvo a punto de caer.

Desde entonces, sus acciones se han extendido a lo largo y ancho del planeta, y han abarcado desde la protección de animales hasta la limpieza de la atmósfera y las aguas. La Antártida, tan visitada y controvertida ultimamente, es su preocupación más reciente.

Datos para una historia

Años	Historia de España	Historia Universal
1898	Se firma el Tratado de París. España pierde Cuba, Puerto Rico y Filipinas.	China cede Port-Arthur a Rusia.
1901	Numerosos disturbios y mítines anticlericales.	Muere la reina Victoria de Gran Bretaña. Fin de la guerra de los Boxers en China.
1902	Mayoría de edad de Alfonso XIII.	EE.UU. compra la compañía francesa del Canal de Panamá.
1903	Antonio Maura es elegido presidente del gobierno.	Primer vuelo de los hermanos Wright.
1904	Tratado Hispano-Francés sobre Marruecos.	Guerra Ruso-japonesa.
1905	Muere Francisco Silvela. Elecciones generales de diputados a Cortes.	Domingo rojo en San Petersburgo. Sublevación del acorazado Potemkin. Teoría de la relatividad de Einstein.
1907	Se funda *Solidaridad Obrera*, órgano de la CNT.	EE.UU. controla la República Dominicana.

4.3

a) Se trata de realizar un pequeño trabajo de investigación sobre un objeto (puede ser un animal, una cosa, una planta...). El objeto que elijáis puede ser real (y en ese caso tendréis que utilizar fuentes de información: enciclopedias, libros de Historia, libros de Ciencias, etc.) o inventado (y en ese caso, tendréis que utilizar la imaginación).

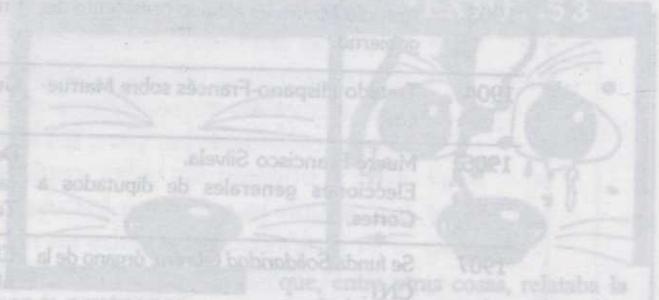
El trabajo constará de tres partes principales:

- descripción del objeto
- proceso (cómo funciona o cómo se hace)
- historia del objeto

Para realizarlo tenéis que seguir las siguientes fases:

- elección del tema;
- preparación en pequeño grupo del esquema de cada parte, teniendo en cuenta lo que se ha tratado en la unidad;
- corrección colectiva de los diferentes esquemas propuestos en cada grupo;
- redacción individual del trabajo por parte de cada componente del equipo.

Guerreros del Arco Iris



Greenpeace cuenta su historia

ARACELI CABALLERO

Greenpeace es una palabra que aparece en los medios de comunicación con la suficiente frecuencia como para que incluso a los menos preocupados por la salud del planeta les resulte familiar. La historia de este grupo de locos empeñados en que sobrevivamos viene de lejos y queda para la posteridad en el libro que acaba de aparecer en Estados Unidos, lleva como título *Warriors of the Rainbow* (Guerreros del Arco Iris) y está escrito por John May.

Hace 20 años, el Polo Atlántico era de octubre, el Polo Atlántico era minúscula Isla Cricket a la costa occidental de Alaska, temblaba estremecida por unas pruebas nucleares. Los 10.000 manifestantes expresaron su protesta este mismo día llevaban una pancarta que advertía: «No hagáis olas. Si falla la falla, será culpa vuestra».

La falla no falló en aquella ocasión, pero las olas levantadas por la bomba provocaron el pacífico Olas, que con el tiempo se convertiría en Greenpeace. En 1970, Jim Bohlen, Irving Stowe y Dave Cote fletaron un pequeño grupo que, de manera simbólica, quería contrarrestar [illegible] forma testimonial en Amchitka.

En una reunión preparatoria de la acción, Bill Darnell, un joven asistente social canadiense, dio con una combinación de palabras que haría fortuna: Greenpeace.

Focas, ballenas y neutrones

Esta accidentada historia incluye varios capítulos relacionados con las armas nucleares. Entre las acciones emprendidas en todo el mundo por este motivo, hay que destacar la realizada en 1972 en el atolón de Mururoa, donde el gobierno galo realizaba pruebas nucleares. Es la narración que aquí se hace.

La protección de especies animales amenazadas por el hombre, en este caso de las focas que son [illegible] es otro de los frentes que Greenpeace ha emprendido en la organización ecologista.

Un tripulante del viaje de la que fue primera acción de Greenpeace llevaba un libro de leyendas indias que, entre otras cosas, relataba la profecía de una anciana Cree: llegará un tiempo en que la tierra se verá privada de sus riquezas, el aire se ensuciará, los ríos correrán envenenados. Justo antes de que sea demasiado tarde, los indios recuperarán su espíritu y enseñarán al hombre blanco a reverenciar la tierra, y se unirán a él para convertirse en *Guerreros del Arco Iris*. La profecía parecía hecha para ellos y el título un lema. Evidentemente, el [illegible] pública el eco [illegible] cupar a los poderes. En el Pacífico [illegible] provocado una contaminación radiactiva que hizo a muchos [illegible] pintura inocua a las focas bebés [illegible] ra libreas de los cazadores, que [illegible] les matan a palos para quitarles su [illegible] dan sin tasa ni medida en todos los [illegible] océanos han sido salvadas más de [illegible] portugués, resultó muerto. Los ser- [illegible] vicios franceses fueron los [illegible] controvertida últimamente, es su [illegible] preocupación más reciente.

DICCIONARIO

* TÉRMINOS TÉCNICOS DE LA UNIDAD

A) TEXTOS

- * descripción
- * descripción general
- * descripción técnica
- * descripción valorativa
- * tema de la descripción
- * cualidades del objeto descrito
- * componentes del objeto descrito
- * ficha técnica
- * proceso
- * fases de un proceso

B) GRAMÁTICA

- * aposición
- * sujeto gramatical
- * predicado
- * complemento circunstancial
- * tiempo verbal
- * presente de indicativo
- * presente con valor histórico
- * pretérito imperfecto
- * pretérito perfecto simple
- * adjetivo calificativo

1. Como verás, algunos de los téminos técnicos que han aparecido en la unidad se refieren a distintos tipos de descripción. Teniendo esto en cuenta define cada uno de estos tipos empleando una de las siguientes fórmulas:

   La ..... es un tipo de descripción que...
   La ..... es un tipo de descripción en que...
   La ..... es una descripción que ...

2. Completa las siguientes definiciones a partir de la información que encuentres en la unidad:

   Se denomina <u>proceso</u> a ....
   En una <u>descripción</u> de carácter informativo se proporciona información sobre .....

3. Discutid cuál de las siguientes afirmaciones os parece más exacta:

- la aposición es un grupo nominal que se une mediante comas a otro;
- la aposición es un tipo de complemento del nombre;
- la aposición es un tipo de complemento del sujeto.

4. ¿Qué término de los introducidos en la gramática de esta unidad se refiere a una clase de palabras? ¿Qué otras clases de palabras recuerdas?

5. ¿Qué quiere decir la expresión presente con valor histórico? ¿Es un tiempo verbal diferente del presente de indicativo?

6. Explica el significado de la palabra "pretérito".

* * * * * * * * * * *

* DICCIONARIO IDEOLÓGICO: CÓMO SE RELACIONAN LAS IDEAS

1.

a) Pensad en todas las palabras que se os ocurran relacionadas con la palabra "guitarra" y agrupadlas en bloques según el siguiente esquema:

- Tipos de guitarra
- Partes de la guitarra
- Acciones que se realizan con ella
- Personas relacionadas con su uso o fabricación
- Nombres de lugar directamente relacionados con el instrumento (dónde se fabrica, p. ej).

b) Comparad vuestra ordenación con la que aparece en el diccionario ideológico bajo el encabezamiento "guitarra" y añadid las palabras que os falten en cada apartado del esquema.

c) Determinad qué esquemas siguen las listas de palabras agrupadas bajo los encabezamientos "hacha" y "brújula". Justificad los esquemas que hayáis establecido.

HACHA (34)

hacha
hachuela
hacheta
machado
segur
segurón
marrazo
destral
astral
destraleja
macheta
azuela
aja
zuela
astraleja
desbastador
hacha de armas
» de abordaje
ligua
piedra de rayo
ceraunia

pala
ojo
peto
mango

hachear
hachar
desbastar
cortar
podar

hachero
labrante
leñador
destralero

hachazo

—

BRÚJULA (2)

brújula
aguja
» magnética
compás
calamita
saeta [lla
brújula de bolsi-
brújula giroscó-
giróstato [pica
declinatorio
aguja loca
» de marear
» de marcar
» de bitácora
cuadrante
rosa de los vientos

bitácora
capillo
capitel
chapitel
estilo
armas

escandalar
escandelar
escandelarete

marcar
señalar
declinar
variar
maestralizar

nordestear
noruestear
noroestear
suestear
dormir
cebar
imantar
imanar

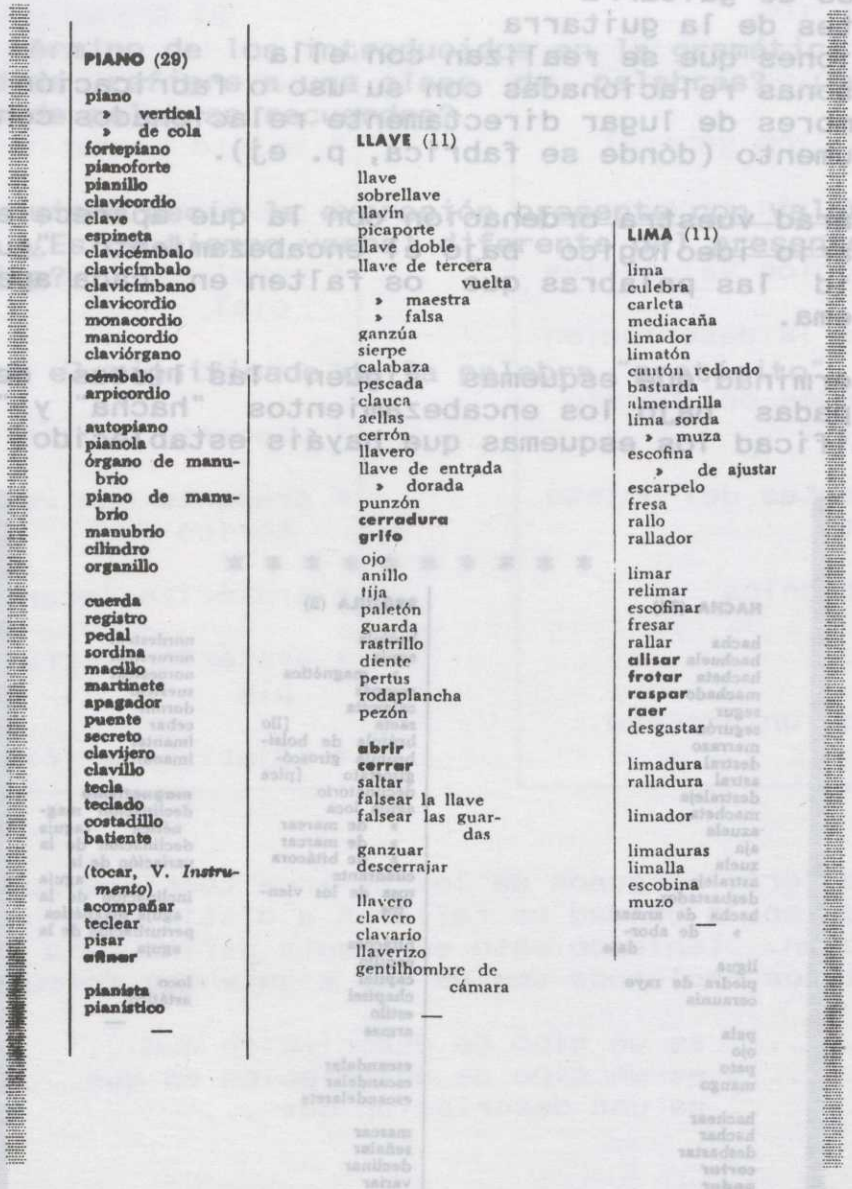
magnetismo
declinación magnética [aguja
declinación de la variación de la aguja
inclinación de la aguja magnética
perturbación de la aguja

loco
astático

—

2. Si reconocemos el esquema que siguen las listas que aparecen bajo cada encabezamiento, podemos obtener información sobre la palabra que figura en éste. Teniendo esto en cuenta:

a) Di a qué objetos se refieren estas tres listas. Indica por qué lo has sabido y señala en cada bloque las partes del objeto y las acciones relacionadas con él. ¿Cómo reconoces estas últimas?



PIANO (29)

piano
» vertical
» de cola
fortepiano
pianoforte
pianillo
clavicordio
clave
espineta
clavicémbalo
clavicímbalo
clavicímbano
clavicordio
monacordio
manicordio
claviórgano
cémbalo
arpicordio

autopiano
pianola
órgano de manubrio
piano de manubrio
manubrio
cilindro
organillo

cuerda
registro
pedal
sordina
macillo
martinete
apagador
puente
secreto
clavijero
clavillo
tecla
teclado
costadillo
batiente

(tocar, V. *Instrumento*)
acompañar
teclear
pisar
afinar

pianista
pianístico
—

LLAVE (11)

llave
sobrellave
llavín
picaporte
llave doble
llave de tercera vuelta
» maestra
» falsa
ganzúa
sierpe
calabaza
pescada
clauca
aellas
cerrón
llavero
llave de entrada
» dorada
punzón
cerradura
grifo

ojo
anillo
tija
paletón
guarda
rastrillo
diente
pertus
rodaplancha
pezón

abrir
cerrar
saltar
falsear la llave
falsear las guardas
ganzuar
descerrajar

llavero
clavero
clavario
llaverizo
gentilhombre de cámara
—

LIMA (11)

lima
culebra
carleta
mediacaña
limador
limatón
cantón redondo
bastarda
almendrilla
lima sorda
» muza
escofina
» de ajustar
escarpelo
fresa
rallo
rallador

limar
relimar
escofinar
fresar
rallar
alisar
frotar
raspar
raer
desgastar

limadura
ralladura

limador

limaduras
limalla
escobina
muzo
—

b) Extrae de la lista siguiente palabras que indiquen:

- un tipo de metal
- una persona relacionada con la elaboración del metal
- un lugar en que se trabaje el metal

METAL (2, 4)

metal
potasio
sodio
litio
rubidio
cesio
calcio
estroncio
bario
magnesio
cinc
cadmio
plomo
talio
cobre
plata
mercurio
itrio
terbio
cerio
lantano
didimio
erbio
iterbio
lutecio
germanio
aluminio
berilio
glucinio
indio
galio
escandio
manganeso
hierro
cobalto
níquel
cromo
molibdeno
tungsteno
volframio
uranio
plutonio
estaño
titanio
circonio
torio
vanadio
antimonio
estibio
bismuto
tantalio
niobio
oro
platino
platina
iridio
osmio
rutenio
rodio
paladio
radio
polonio
tierras raras
pecblenda
pechblenda
(metaloide, V. *Química*)

mineral
mena
ganga
pepita
régulo
ley
tenor
vena
veta [*nería*)
(filón, etc. V. *Mi-*

beneficiar
caldear
templar
destemplar
adulzar
blanquecer
recocer
fritar
licuar
bogar
desnatar
cementar
copelar
acrisolar
crisolar
cendrar
acendrar
encendrar
afinar
ensayar
berlingar
fundir
refundir
rehundir
enrielar
descamisar
forjar
laminar
estirar
metalizar
metalizarse
embancarse
hojear
gallear
subir de ley
bajar de ley

galvanizar
dorar
platear
niquelar
cromar
cobrear
esmaltar

fresar
engatillar

metalurgia
arte metálica
metálica
espagírica

metalistería
docimasia
docimástica

beneficio
ensayo
ensaye
reensaye
tratamiento
lava
lave
relave
apartado
cinglado
engatillado

cementación
afino
afinación
blanquición
blanquimento
blanqueación
blanquecimiento
copelación
desprendimiento
hormiguillo
fusión
fundición
refundición
aleación
liga
(amalgama, etc. V. *Mercurio*)
metalización
galvanización
galvanoplastia
dorado
plateado
niquelado
forja
crisolada
baño
sangría
colada
lingote
barra
riel
mazarota
granalla
cizalla
hoja
nervosidad
irisaciones
galleo
temple
cereza
flor
granzas
grasas
nata
pella
mata
escoria
horrura

residuo
ceniza
lámina
limaduras
viruta
alambre
quincalla
quincallería

fundente
magistral
castina
cendra
cemento
brasca
telera

fundición
fundería
fuslina
martinete
calderería
grasero
escorial

horno
hornaza

mufla
catino
crisol
fusor
caliana
retorta
cornamusa
copela
convertidor
jito
molde
matriz
soplete
bebedero
albricias
bigotes
rielera
envaina
escalzador
berlinga

metalúrgico
metalario
metalista
metálico
ensayador
fundidor
aroza
refinador

metálico
metalífero
metalúrgico
espagírico
docimástico
vaciadizo

ametalado
autópsido
heterópsido
fino
precioso
nativo
bronco
dúctil
maleable
dócil
agrio
oxidable
inoxidable
de martillo

c) A partir de la lista siguiente, señala:
- una palabra que sea sinónima de "reloj";
- cuáles son las partes de un reloj;
- dos tipos de reloj.

RELOJ (21)

reloj
horario
cronómetro
cronógrafo
reloj de péndola
péndola [ción
reloj de repeti-
repetición
reloj de campana
» magistral
» marino
» de longitu-
des
acompañante
péndulo sidéreo
reloj despertador
despertador
reloj de bolsillo
» de pulsera
muestra
saboneta
extraplano

calentador
callana
tictac

reloj de arena
ampolleta
reloj de agua
segundero
clepsidra
metrónomo

reloj de sol
» solar
cuadrante
cuadrado de las
refracciones
gnomon
nomon
índice
estilo
estilete
polo gnomónico
polo nomónico
radio de los signos
trígono
venero

dar
» la hora
marcar
señalar
adelantar
atrasar

dar cuerda al reloj
adelantar (tr.)
atrasar (tr.)

tiempo
medida
hora
adelanto
atraso
movimiento
estado absoluto

cuerda
caracol
cilindro
cubo
pesa
muelle real

llave
péndola
lenteja
compensador
rueda de Santa
Catalina
rueda catalina
coronaria
árbol de ruedas
espiral
volante
disparador
escape
áncora
registro
sordina
repetición
esfera
mostrador
muestra
manecilla
mano
saeta
aguja

índice
índex
horario
minutero
segundero
caja
tapa
guardapolvo
relojera
cadena
leontina

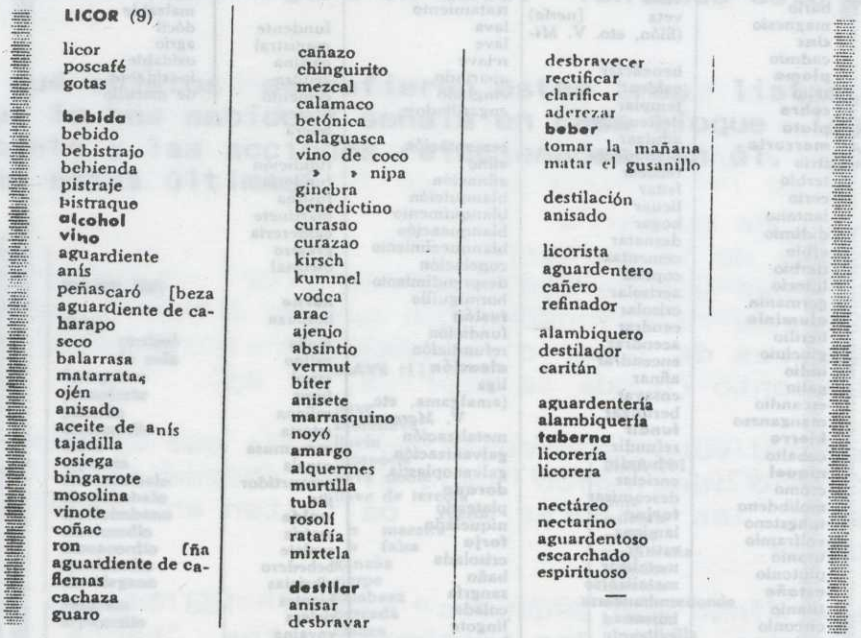
relojería (arte)
gnomónica
nomónica

relojero

plataforma
árbol
relojería (lugar)

gnomónico
nomónico

3. Las palabras listadas bajo el encabezamiento "licor" siguen un esquema diferente a las listas aparecidas en la actividad 1. Determina el esquema que se sigue en esta ocasión y explica a qué crees que se debe la diferencia.



LICOR (9)

licor
poscafé
gotas

bebida
bebido
bebistrajo
bebienda
pistraje
bistraque
alcohol
vino
aguardiente
anís
peñascaró [beza
aguardiente de caharapo
seco
balarrasa
matarratas
ojén
anisado
aceite de anís
tajadilla
sosiega
bingarrote
mosolina
vinote
coñac
ron [ña
aguardiente de caflemas
cachaza
guaro

cañazo
chinguirito
mezcal
calamaco
betónica
calaguasca
vino de coco
» » nipa
ginebra
benedictino
curasao
curazao
kirsch
kuminel
vodca
arac
ajenjo
absintio
vermut
bíter
anisete
marrasquino
noyó
amargo
alquermes
murtilla
tuba
rosolí
ratafía
mixtela

destilar
anisar
desbravar

desbravecer
rectificar
clarificar
aderezar
beber
tomar la mañana
matar el gusanillo

destilación
anisado

licorista
aguardentero
cañero
refinador

alambiquero
destilador
caritán

aguardentería
alambiquería
taberna
licorería
licorera

nectáreo
nectarino
aguardentoso
escarchado
espirituoso

—

4. En el diccionario ideológico con el que estamos trabajando hay dos partes: en la primera (parte analógica) aparecen listas de palabras agrupadas según las ideas con las que se relacionan. Habrás visto que en estas listas algunas palabras aparecen en negrita. Esto sirve para indicar que esas palabras son también encabezamientos de otras listas.

a) Indicad qué palabras de la siguiente lista aparecen como encabezamientos de otras listas.



BOYA (38)

boya
señal
indicación
cuerpo muerto
quebrantaolas
bourel
calima
baliza
reguera
rejera
ancla

aboyar
abalizar
balizar

abalizamiento
balizamiento

b) Busca ejemplos similares en alguna de las listas que hayan aparecido en las actividades anteriores.

5. La segunda parte del diccionario es un diccionario alfabético; pero, a diferencia de otros diccionarios alfabéticos, en la definición de algunas entradas aparecen algunas palabras con asterisco, para indicar que estas palabras figuran como encabezamientos en la parte analógica.

Por ejemplo, en la primera entrada de "coma" aparecen con asterisco las palabras "ortográfico", "asientos" y "Mús."

coma. f. Signo *ortográfico (,) que sirve para indicar la división de las frases o miembros más cortos de la oración o del período. ǁ Ménsula que suelen tener por debajo los *asientos movibles de las sillas de coro y que, cuando éstos se levantan, sirve de apoyo al que ha de estar de pie. ǁ **Mús.* Cada una de las cinco partes en que se divide el tono. ǁ **Sin faltar una coma.** expr. adv. fig. y fam. con que se pondera la *exactitud con que alguno ha dicho algo de memoria.

Los asteriscos indican que la palabra "coma" está incluida en las listas encabezadas por:

- ORTOGRAFíA (no por "ortográfico" porque en los encabezamientos sólo aparecen sustantivos)
- ASIENTO (no por "asientos" porque los encabezamientos aparecen en singular)
- MÚSICA (no por "Mús." porque en los encabezamientos no aparecen abreviaturas).

a) Indica bajo qué epígrafe aparecen reunidas las palabras relacionadas con "violín".

violín. m. *Instrumento músico de arco, con cuatro cuerdas. Es el más pequeño de los instrumentos de su clase, y equivale al tiple. ǁ **Violinista.** ǁ En el juego del *billar, soporte que se usa para apoyar la mediana. ǁ Parte del atalaje en los *carros de la Mancha.

b) Proponed qué palabras de las que aparecen en la definición de "pianola" y "brote" podrían llevar asterisco (como siempre, tenéis que justificar vuestra propuesta).

pianola. f. Piano que puede tocarse mecánicamente por pedales o por medio de corriente eléctrica. ‖ Aparato que se aplica al piano para ejecutas mecánicamente las piezas preparadas al objeto.

brote. m. Pimpollo o vástago que empieza a desarrollarse. ‖ Principio o primera manifestación de alguna cosa. ‖ Migaja, porción escasa de algo.

6. Como habrás comprobado, las palabras de una lista tienen en común relacionarse por su significado con la palabra que figura como encabezamiento. Teniendo esto en cuenta:

a) Di bajo qué encabezamientos aparecerían las siguientes parejas:

"llover" y "canalón"
"colina" y "precipicio"
"mesa" y "cama"
"oscilación" y "desplazamiento"
"equivocación" y "confusión"
"carencia" y "escasear"
"protestantismo" y "bóveda"

(Recuerda que los encabezamientos han de ser sustantivos en singular)

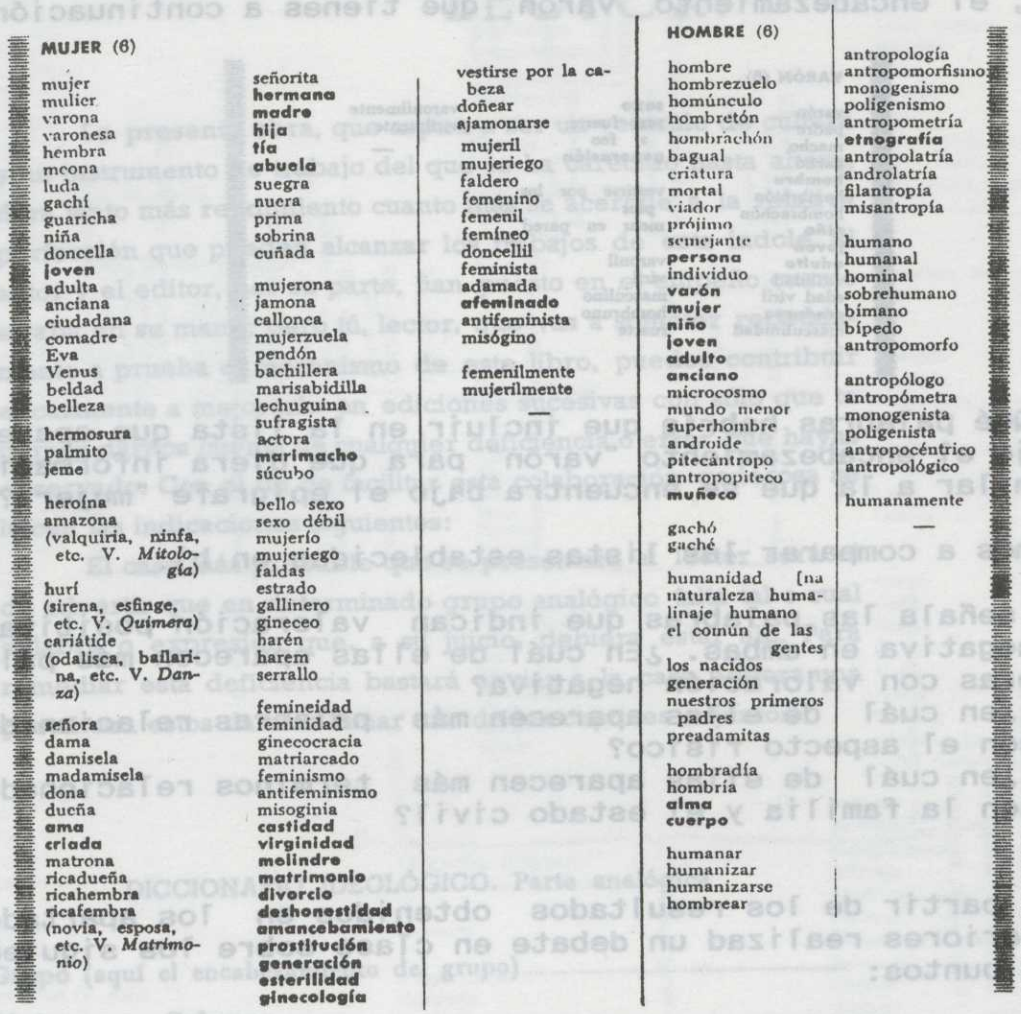
b) Proponed a vuestros compañeros parejas semejantes (tomadas de las listas que hayan aparecido en esta unidad y en la anterior) para que determinen el encabezamiento común.

7. Normalmente, los encabezamientos son palabras de significado más general que las palabras que aparecen en la lista, es decir, suelen ser hiperónimos de las palabras listadas. Es decir, "cascanueces" aparececería bajo el encabezamiento "tenaza" y no al revés, porque "tenaza" tiene un significado más general que "cascanueces" (todos los cascanueces son tenazas, pero no todas las tenazas son cascanueces).

a) De acuerdo con lo que acabas de leer, indica cuál de las palabras que aparecen en las siguientes parejas podría ser encabezamiento de una lista en la que apareciese la otra palabra.

- limitación / mojón
- evasión /liberación
- mosquito/insecto
- madeja/ lana
- gemelo/ igualdad

8. Observa estas listas:



MUJER (6)

mujer
mulier
varona
varonesa
hembra
meona
luda
gachí
guaricha
niña
doncella
joven
adulta
anciana
ciudadana
comadre
Eva
Venus
beldad
belleza

hermosura
palmito
jeme

heroína
amazona
(valquiria, ninfa, etc. V. *Mitología*)

hurí
(sirena, esfinge, etc. V. *Quimera*)
cariátide
(odalisca, bailarina, etc. V. *Danza*)

señora
dama
damisela
madamisela
dona
dueña
ama
criada
matrona
ricadueña
ricahembra
ricafembra
(novia, esposa, etc. V. *Matrimonio*)

señorita
hermana
madre
hija
tía
abuela
suegra
nuera
prima
sobrina
cuñada

mujerona
jamona
callonca
mujerzuela
pendón
bachillera
marisabidilla
lechuguina
sufragista
actora
marimacho
súcubo

bello sexo
sexo débil
mujerío
mujeriego
faldas
estrado
gallinero
gineceo
harén
harem
serrallo

femineidad
feminidad
ginecocracia
matriarcado
feminismo
antifeminismo
misoginia
castidad
virginidad
melindre
matrimonio
divorcio
deshonestidad
amancebamiento
prostitución
generación
esterilidad
ginecología

vestirse por la cabeza
doñear
ajamonarse

mujeril
mujeriego
faldero
femenino
femenil
femíneo
doncellil
feminista
adamada
afeminado
antifeminista
misógino

femenilmente
mujerilmente

—

HOMBRE (6)

hombre
hombrezuelo
homúnculo
hombretón
hombrachón
bagual
criatura
mortal
viador
prójimo
semejante
persona
individuo
varón
mujer
niño
joven
adulto
anciano
microcosmo
mundo menor
superhombre
androide
pitecántropo
antropopiteco
muñeco

gachó
gaché

humanidad [na
naturaleza humalinaje humano
el común de las gentes

los nacidos
generación
nuestros primeros padres
preadamitas

hombradía
hombría
alma
cuerpo

humanar
humanizar
humanizarse
hombrear

antropología
antropomorfismo
monogenismo
poligenismo
antropometría
etnografía
antropolatría
androlatría
filantropía
misantropía

humano
humanal
hominal
sobrehumano
bímano
bípedo
antropomorfo

antropólogo
antropómetra
monogenista
poligenista
antropocéntrico
antropológico

humanamente

—

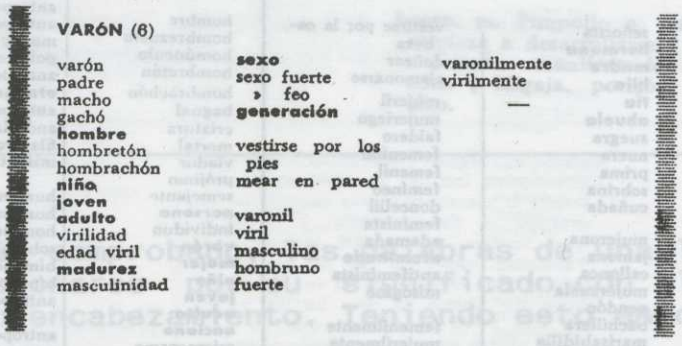
Como verás, en cada una de ellas aparecen palabras que pueden relacionarse tanto con "hombre" como con "mujer" y palabras que sólo están relacionadas con "hombre" o con "mujer" como individuos de uno u otro sexo. Vamos a poner un poco de orden.

a) Reúne en una columna aquellas palabras que encuentres en ambas listas que se relacionen con "hombre" entendido como persona (tanto de sexo masculino como de sexo femenino). ¿Qué palabras habría que eliminar y qué palabras habría que añadir?

b) Separa en dos listas:

- las palabras relacionadas sólo con "hombre" como persona de sexo masculino (es decir, como "varón");
- las palabras relacionadas con "mujer" (persona de sexo femenino).

Para hacer la primera lista puedes utilizar, ampliándolo, el encabezamiento "varón" que tienes a continuación.



VARÓN (6)

varón
padre
macho
gachó
hombre
hombretón
hombrachón
niño
joven
adulto
virilidad
edad viril
madurez
masculinidad

sexo
sexo fuerte
» feo
generación

vestirse por los pies
mear en pared

varonil
viril
masculino
hombruno
fuerte

varonilmente
virilmente
—

c) ¿Qué palabras habría que incluir en la lista que aparece bajo el encabezamiento "varón" para que diera información similar a la que se encuentra bajo el epígrafe "mujer"?

d) Vamos a comparar las listas establecidas en b):

- señala las palabras que indican valoración positiva o negativa en ambas. ¿En cuál de ellas aparecen más palabras con valoración negativa?
- ¿en cuál de ellas aparecen más palabras relacionadas con el aspecto físico?
- ¿en cuál de ellas aparecen más términos relacionados con la familia y el estado civil?

e) A partir de los resultados obtenidos en los apartados anteriores realizad un debate en clase sobre los siguientes puntos:

- cómo aparecen reflejadas en el diccionario las personas de ambos sexos;
- ideas que se desprenden del diccionario sobre las características del varón y de la mujer;
- necesidad de cambiar los diccionarios.

f) Escribid las conclusiones del debate anterior, y decidid si os parece conveniente enviar a la editorial del diccionario con el que habéis trabajado una nota, siguiendo el modelo adjunto, en la que, apoyándoos en vuestra reflexión, propongáis cambios en el diccionario.

¡ATENCIÓN, LECTOR!

La presente obra, que aspira a ser un vehículo de cultura y un instrumento de trabajo del que se ha carecido hasta ahora, dará tanto más rendimiento cuanto más se acerque a la relativa perfección que pueden alcanzar los trabajos de esta índole. El autor y el editor, por su parte, han puesto en el empeño cuanto estaba en su mano; pero tú, lector, que vas a someter repetidamente a prueba el mecanismo de este libro, puedes contribuir eficazmente a mejorarlo en ediciones sucesivas con sólo que te dignes darnos cuenta de cualquier deficiencia o error que hayas observado. Con el fin de facilitar esta colaboración generosa se hacen las indicaciones siguientes:

El caso más probable que se presentará al lector será el de advertir que en determinado grupo analógico falta tal o cual palabra o expresión que, a su juicio, debiera estar allí. Para remediar esta deficiencia bastará enviar a la casa editora una postal con estos datos o llenar uno de los cupones adjuntos.

DICCIONARIO IDEOLÓGICO. Parte analógica

Grupo (aquí el encabezamiento del grupo) .....

Página ..... **Columna** .....

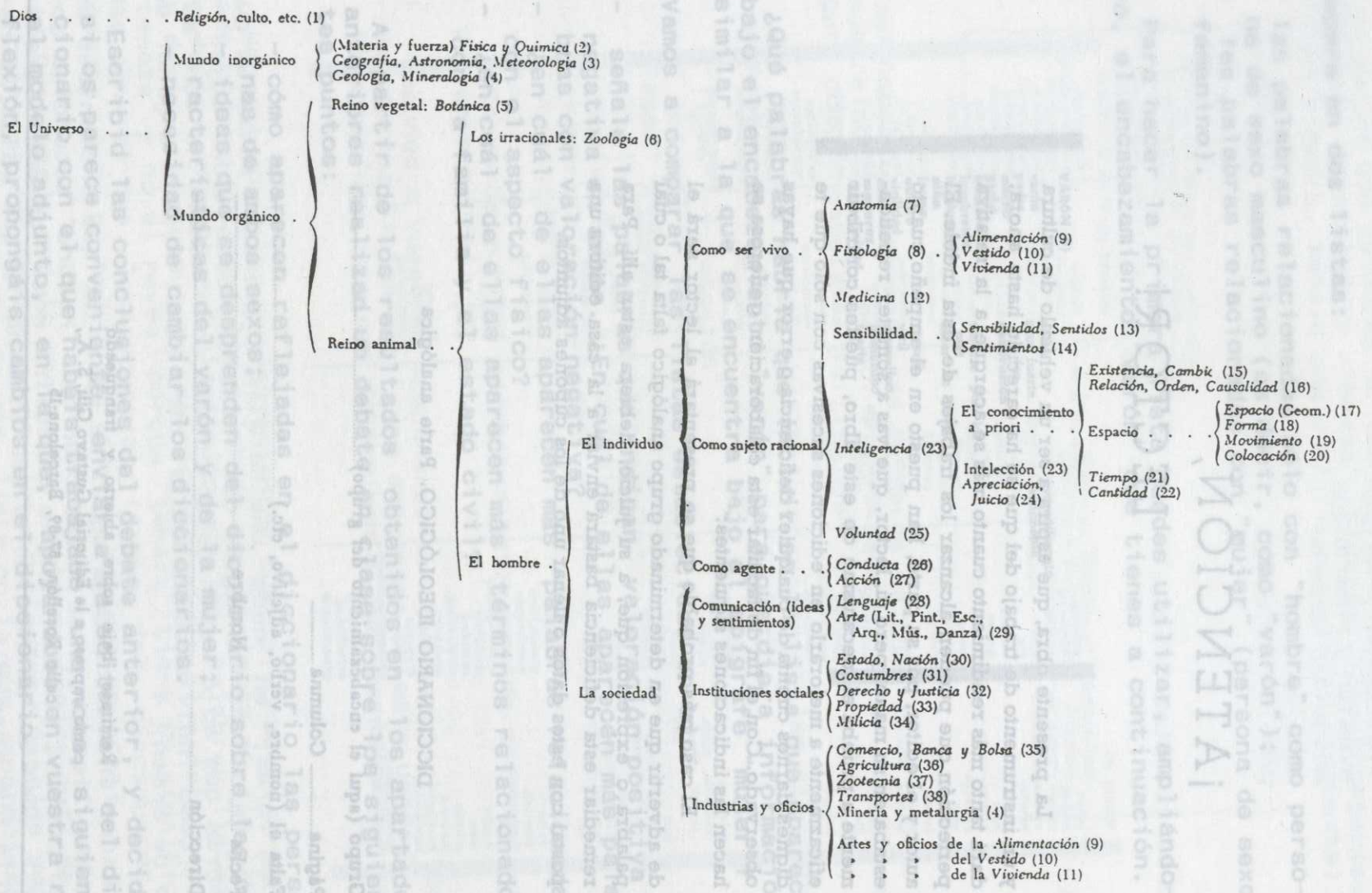
Falta el (nombre, verbo, adjetivo, etc.) .....

Fecha ..... **Nombre** .....

Dirección .....

Remítase bajo sobre abierto y franqueado como impreso a la Editorial Gustavo Gili, S. A., calle Rosellón, 87-89, Barcelona-15

PLAN GENERAL DE LA CLASIFICACIÓN IDEOLÓGICA



NOTA. Los números entre paréntesis, puestos a continuación de cada epígrafe, remiten al cuadro sinóptico en que se desarrolla la materia correspondiente. Sólo son verdaderos epígrafes los enunciados en cursiva. (Véase, además, la nota (1) de la página xv)

9. A continuación tienes el esquema general de ordenación de ideas según el cual está elaborado el diccionario.

Indica a cuál de los apartados del cuadro corresponden los bloques de palabras siguientes:

1

Criptógama, musgo, liquen
Moho
Hongo, seta, alga
Helecho
Hierba, plantas herbáceas
Gatuña
Mejorana
Manzanilla
Mostaza
Aristoloquia
Girasol
Clavel
Dondiego
Ricino
Ortiga
Esparto
Barrilla, plantas barrilleras
Azafrán
Fresa
Prado, pradera
Hortaliza, verdura, plantas hortenses
Ensalada
Bulbo, cebolla, puerro, ajo
Cardo
Espárrago
Alcachofa, alcaucil
Col, berza
Cucurbitáceas, melón, sandía, calabaza, pepino
Pimiento
Legumbre, leguminosas
Alubia

Cereales, mieses
Trigo, escanda
Centeno
Maíz, mijo
Zahína
Cebada
Avena
Arroz
Algarroba, arveja
Lino, cáñamo, estopa

Chumbera, cacto

2

Expresión
Sugerimiento
Revelación
Publicación
Difusión
Afirmación
Máxima, proverbio
Confirmación
Explicación
Interpretación.
Traducción
Información
Enseñanza, enseñar
Escuela
Colegio
Concurso, oposiciones
Exámenes

Escritura

3

Tela, trapo
Paño
Terciopelo, felpa
Piel, cuero
Correa
Tinte, teñir

Seda
Lino, cáñamo, estopa
Algodón
Lana
Esparto
Pita
Yute, ramio, etc.
(V. *Tejido*)
Hilo, rueca, huso
Cuerda, cordel

Vestidura, Indumentaria
Gala

Pantalón
Manga
Falda, saya, enaguas, tontillo
Cuello
Delantal
Corsé
Camisa

Abrigo
Capa
Capote
Capucha
Manto
Manta
Pañuelo, mantón
Cinturón, faja, ligas
(V. *Ceñimiento*)

4

Geología, roca
Risco, peñasco
Arcilla, greda
Cal, caliza
Sílice, cuarzo, ágata, calcedonia
Arena
Piedra, peña, cantera, guijarro
Mármol, alabastro
Yeso
Pizarra
Volcán
Fósil

Mineralogía, mineral
Cristalografía (V. *Cristal*)
Metal, metalurgia
Oro
Plata
Hierro, acero
Cinc
Plomo
Estaño

5

Arte
Belleza
Elegancia
Naturalidad

Claridad
Concisión
Donaire
Comicidad (V. *Risa*)

6

Conducta
Obligación, obligatorio
Cumplimiento, formalidad

Inocencia

Arrepentimiento
Expiación
Corrección, enmienda

Carácter
Aptitud
Habilidad
Ingenio

Sinceridad
Desengaño.

Candidez

7

Justicia
Jurisdicción, fuero
Enjuiciamiento
Arbitraje
Magistrado, juez
Tribunal
Abogado (V. *Derecho*)
Procurador
Alguacil
Verdugo

Testimonio
Prueba
Sentencia
Apelación

Castigo, pena
Impunidad
Exculpación
Expiación
Multa
Comiso
Destierro
Prisión
Tormento
Muerte
Horca

8

Agua
Mar, marejada, ola
Marea
Golfo, ensenada
Isla
Península
Manantial, fuente
Río, arroyo, torrente
Remolino
Remanso (V. *Río*)
Cascada
Lago, laguna
Pantano, charca
Lodazal (V. *Lodo, Cieno*)
Cauce, barranco

PLAN GENERAL DE LA CLASIFICACIÓN IDEOLÓGICA

UNIDAD 5: MEMORIA PERSONAL DEL CURSO

GUÍA DE TRABAJO

A lo largo de esta unidad se trata de que escribas un documento informativo en el que hagas una breve memoria de lo que has aprendido a lo largo del curso. Este documento es interesante para:

- tu profesor de Lengua del próximo curso
- tu profesor de Lengua de este curso
- tus padres
- las personas que han elaborado el material con el que has estado trabajando.

1. Piensa qué razones pueden tener estas personas para interesarse por este documento.

El informe que vas a elaborar constará de los siguientes grandes apartados:

CONTENIDOS (informaciones sobre qué es lo que has aprendido durante el curso, en cada unidad y en las lecturas)

FORMA DE EVALUACIÓN (informaciones sobre la forma en que se ha evaluado tu trabajo a lo largo del curso)

FORMA DE TRABAJO (informaciones sobre el tipo de trabajos o actividades que habéis realizado durante el curso, qué hacíais vosotros en clase, qué hacía el profesor, cómo organizabais el trabajo ...)

OBJETIVOS (qué pensáis que se pretendía, en general, con el trabajo que se os ha propuesto a lo largo del curso)

PRESENTACIÓN del documento (como una especie de prólogo en que se informe brevemente del contenido del texto y la situación a que corresponde).

2. Como verás, te hemos dado los apartados ordenados alfabéticamente. ¿Crees que ésta sería una buena forma de hacer el índice del trabajo? Pensad en grupo en otras posibilidades de ordenación y elegid la que os parezca más adecuada para estructurar vuestros informes.

3. Una vez que hayáis establecido la estructura de vuestro informe, ordenad, de acuerdo con esa estructura, las hojas que tenéis a continuación sobre los diferentes apartados y ... ¡a trabajar!

Orientaciones generales para la realización del informe

A continuación tienes una serie de recomendaciones que te serán de utilidad para realizar tu trabajo:

- conviene que utilices, en todas las fases de elaboración del informe, tanto los documentos del curso que puedas necesitar (cuaderno de actividades, diarios de clase, materiales ...) como otros recursos (diccionarios, manuales ...)

- antes de pasar lo que hayas escrito al informe final, conviene cuidar de forma especial la corrección del texto, en todos sus aspectos (piensa que es un informe para evaluar tu trabajo y tu aprendizaje)

- en la elaboración de cada apartado del proyecto es importante combinar el trabajo en grupo (para establecer esquemas comunes, aportar ideas a los compañeros y recibir orientaciones de ellos ...) con el trabajo individual de redacción del texto definitivo que vayas a incluir en tu informe.

CONTENIDOS

A continuación tenéis algunos epígrafes que hacen referencia a aspectos que habéis trabajado a lo largo del curso y que deberían estar incluidos en cada memoria.

1. Distribuid en el grupo estos epígrafes en las unidades que habéis trabajado en el curso.

2. Seleccionad los que os parezcan más adecuados para realizar un esquema de cada unidad.

3. Con los epígrafes que hayáis seleccionado, y con otros que creáis conveniente añadir, elaborad un esquema de cada unidad. Tened en cuenta que hay que llegar a un esquema común para toda la clase.

- DISTINTOS TIPOS DE INFORMACIÓN
- FICHA TÉCNICA
- ACEPCIÓN
- FUENTES Y RECURSOS DE INFORMACIÓN
- CONECTORES
- ASPECTOS QUE SE TRATAN EN UNA DESCRIPCIÓN INFORMATIVA
- DIFERENCIAS ENTRE EL TEXTO NARRATIVO Y EL INFORMATIVO
- DESCRIPCIÓN GENERAL Y DESCRIPCIÓN PARTICULAR
- PRESENCIA DEL EMISOR EN LOS TEXTOS INFORMATIVOS
- FACTORES QUE DIFICULTAN LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO
- PROCESO
- ADECUACIÓN DEL TEXTO INFORMATIVO AL RECEPTOR
- FICHA BIBLIOGRÁFICA
- INFORMACIÓN NUEVA E INFORMACIÓN CONOCIDA
- COHERENCIA DE UN TEXTO
- PRESUPOSICIONES
- TIPOS DE DICCIONARIO

4. A partir del esquema de cada unidad, redacta brevemente un resumen de los contenidos trabajados.

Puedes incluir como ejemplos algunos de los textos que aparecen en el material o, mejor aún, algún texto que hayas elaborado tú (y, en ese caso, es importante que lo revises previamente, para que no haya errores que puedan "desagradar" al receptor).

5. Además de lo que hayas aprendido sobre los puntos anteriores a lo largo de las secuencias, también has aprendido a "hacer" cosas. Pensad en grupo qué cosas de las que aparecen en la lista siguiente habéis aprendido a hacer, y explicad brevemente en vuestro informe en qué consiste cada una.

También podéis poner ejemplos de actividades que hayáis realizado a lo largo del curso en relación con estas cuestiones.

- ORDENACIÓN ALFABÉTICA
- DEFINICIONES DE TÉRMINOS TÉCNICOS
- BÚSQUEDA DE PALABRAS EN EL DICCIONARIO
- UTILIZACIÓN DE UN DICCIONARIO
- CLASIFICACIÓN DE LIBROS POR LA CDU
- CÓMO SE PUEDE FACILITAR LA COMPRENSIÓN DE UN TEXTO
- ORDENACIÓN DE LAS IDEAS EN UN TEXTO
  * EN LA DESCRIPCIÓN DE OBJETOS
  * EN LA DESCRIPCIÓN DE PROCESOS
- ELABORACIÓN DE ÍNDICES O SUMARIOS
- ACLARACIÓN DE LAS INFORMACIONES
- UTILIZACIÓN DEL DICCIONARIO IDEOLÓGICO

4. También has aprendido cosas sobre Gramática, y conviene que las incluyas en tu informe. Para ello puedes partir de la siguiente lista de aspectos gramaticales trabajados a lo largo del curso. Consultando todos los recursos a tu alcance (sobre todo, el material de clase y tu cuaderno de actividades) seleccionad las nociones gramaticales sobre las que ha-

béis trabajado en clase, ordenadlas de la manera que os parezca más adecuada, explicad qué son y poned un ejemplo de cada una de ellas.

- SUSTANTIVO
- PERSONA GRAMATICAL
- VERBO
- VERBO COPULATIVO
- ORACIÓN COPULATIVA
- ATRIBUTO
- SINTAGMA NOMINAL (SN)
- ORACIÓN SIMPLE Y ORACIÓN COMPUESTA
- CONCORDANCIA DE SUJETO Y PREDICADO
- SUJETO
- PREDICADO
- ORACIONES COORDINADAS: COPULATIVAS, DISYUNTIVAS Y ADVERSATIVAS
- CONJUNCIÓN
- ARTÍCULO
- DETERMINANTE
- PRONOMBRE DEMOSTRATIVO
- PRONOMBRE PERSONAL
- SUFIJO
- APOSICIÓN
- COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL
- PRESENTE DE INDICATIVO
- PRESENTE CON VALOR DE PASADO (PTE. HISTÓRICO)
- PRETÉRITO IMPERFECTO / PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE
- ADJETIVO CALIFICATIVO

Lecturas

1. Indica qué libros habéis leído en clase a lo largo del curso y escribe un comentario para cada uno de ellos; en este comentario tenéis que informar de lo que más os ha gustado del libro o de lo que os ha parecido más interesante. Para "refrescar la memoria" podéis utilizar las actividades que hayáis hecho a lo largo del curso sobre los libros leídos en clase.

FORMA DE EVALUACIÓN

En este apartado se trata de que informéis de cómo se han llevado a cabo las actividades de evaluación a lo largo de todo el curso. Para ello, tendréis que incluir en vuestro informe unos párrafos en los que informéis de cada uno de estos puntos:

- qué tipo de actividades de evaluación habéis realizado
- cómo se evaluaban estas actividades (notas del profesor, consulta a los alumnos, evaluación en grupo...)
- cómo habéis participado vosotros en la evaluación de vuestro trabajo o del de vuestros compañeros.

Como en los otros apartados, antes de redactar vuestro informe individual tenéis que poner en común vuestras ideas en el grupo de trabajo.

FORMA DE TRABAJO

Se trata de que incluyáis en vuestro informe un apartado en el que dediquéis un párrafo a informar de cada uno de los siguientes aspectos:

- Tipos de actividades que habéis hecho en clase.
- Tipos de actividades que habéis hecho fuera de clase relacionadas con la materia.
- Cómo intervenía el profesor en las clases.
- Cómo se organizaba el trabajo en clase (trabajo en grupos o individual, distribución del tiempo...).

Antes de redactar vuestro informe individual, poned en común vuestras ideas en el grupo de trabajo.

PRESENTACIÓN

1. Prepara una ficha en la que establezcas:

- quién es el EMISOR del documento
- quién es el RECEPTOR del documento
- de qué TIPO DE DOCUMENTO se trata
- cuál es la FINALIDAD del documento

2. A partir de la ficha anterior, escribe un pequeño texto de dos párrafos en el que informes al lector de:

a) quién escribe el documento y a quién va dirigido éste

b) qué tipo de documento es y qué finalidad tiene

3. Incorpora estos párrafos a tu informe como una especie de prólogo.

REVISIÓN DEL TEXTO

Durante la realización de todo el informe, y especialmente en la revisión final, hay que prestar mucha atención a la presentación del informe y a su corrección. Para ello, podéis utilizar la siguiente **LISTA DE ASPECTOS QUE HAS DE TENER EN CUENTA PARA LA CORRECCIÓN DE TUS TEXTOS**, que tiene como finalidad ayudaros para que no tengáis errores en el escrito final.

1. ADECUACIÓN DEL TEXTO
   - al receptor
   - a su finalidad

2. COLOCACIÓN DEL TEXTO EN LA PÁGINA
   - títulos y subtítulos
   - márgenes
   - signos de puntuación (paréntesis, guiones, comillas ...)
   - notas aclaratorias a pie de página
   - marcas que ayuden mejor a entender el texto

3. ORDEN DE IDEAS
   - división en párrafos
   - puntuación

4. REDACCIÓN DEL ESCRITO
   - concordancias
   - sustituciones para evitar repeticiones
   - uso de pronombres; problemas de referencia
   - uso de conectores para marcar la estructura del escrito
   - uso de vocabulario adecuado
   - utilización adecuada de los tiempos verbales

5. ORTOGRAFÍA
   - letras
   - separación de sílabas
   - acentos ortográficos
   - uso de mayúsculas

INFORME ORAL

Se trata ahora de informar oralmente a vuestros compañeros sobre el trabajo de investigación que realizasteis en la unidad 3. Para ello, tenéis que preparar por grupos una exposición oral -de unos 10 minutos de duración, aproximadamente- en la que habléis del proceso que seguisteis para realizar el trabajo y de los aspectos más importantes del tema sobre el que investigasteis.

Los pasos que hay que seguir para llevar a cabo esta exposición son los siguientes:

- preparación por el grupo del esquema de la intervención
- elección de dos componentes del grupo para realizar la exposición ante los compañeros.

La evaluación de esta exposición oral la realizaréis vosotros y el profesor. Los aspectos en los que os tenéis que fijar para hacer la valoración -y, por tanto, también para preparar la intervención- son los siguientes:

LISTA DE ASPECTOS QUE HAY QUE TENER EN CUENTA EN UNA EXPOSICIÓN ORAL

1. ADECUACIÓN DE LA EXPOSICIÓN (al receptor y a la finalidad)
2. FLUIDEZ (claridad de las ideas expuestas, mantenimiento del hilo de la exposición...)
3. UTILIZACIÓN ADECUADA DE LA VOZ (volumen y velocidad adecuados, pausas bien hechas ...)
4. ORDEN DE LAS IDEAS EN LA EXPOSICIÓN
5. CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA DE LA EXPOSICIÓN

ACTIVIDADES GRAMATICALES

UNIDAD 1

UNIDAD 2

UNIDAD 3

UNIDAD 4

UNIDAD 1

1.-Sobre las marcas lingüísticas del emisor y del receptor de la información

2.-Sobre los procedimientos de sustitución

3.-Sobre los tipos de oración simple: las oraciones copulativas

4.-Sobre la palabra

5.-Recapitulación

- SOBRE LAS MARCAS LINGüíSTICAS DEL EMISOR DE LA INFORMACIóN

G.1

En el texto narrativo vimos cómo el emisor se inventaba un narrador, cuya presencia en el texto detectábamos por la persona gramatical. Las clases de palabras que indicaban esta presencia eran los pronombres personales y los verbos.

a) ¿En qué persona gramatical están escritas estas oraciones? Corresponden a los textos del módulo central que se indican entre paréntesis.

- El Sol sale de nuevo (texto 1).

- El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas es un impuesto directo, progresivo y personal (texto 2).

- La Gomera es la más antigua de las islas Canarias (texto 3).

- El diario El País fue el primer periódico español en crear, en noviembre de 1985, la figura del Ombudsman, o Defensor del Lector (texto 4).

- Julia Martínez, médico estomatólogo, tiene el gusto de anunciarle que el nuevo número de teléfono de sus clínica dental es el ..... (texto 5).

- La extensión de las alas de los murciélagos resulta extraordinaria en la mayor parte de las especies, en relación con el tamaño de sus cuerpos (texto 6).

- La caries es la más extendida de las enfermedades del diente (texto 7).

b) ¿En qué tipo de palabras detectas la persona gramatical, en pronombres o en verbos?

c) ¿Cuáles de los sujetos gramaticales de las oraciones anteriores hacen referencia al emisor de la información?

d) ¿En cuáles de las oraciones anteriores no aparece el emisor de ninguna manera?

e) ¿Qué conclusión puedes establecer acerca de la persona gramatical que predomina en los textos informativos?

G.2

Con los textos escritos 1-13 y con los textos orales 8 y 19 haz dos grupos:

- textos en los que hay alusiones al emisor
- textos en los que no aparece el emisor

A continuación, trata de precisar, en los textos del primer grupo, cómo y mediante qué tipo de palabras se alude al emisor:

- mediante sustantivos
  . formando parte de una oración (con frecuencia, como sujeto gramatical que ha de concordar, por tanto, con un verbo).
  . como "firma" del texto, sin que forme parte de oración alguna.

- mediante pronombres (o si están omitidos, mediante la terminación del verbo).

Sintetiza los datos obtenidos en un cuadro como el siguiente:

TEXTO nº	ALUSIONES AL EMISOR		
	Mediante sustantivos		Mediante pronombres
	en una oración	como "firma"	

G.3

En las informaciones que recibimos, el emisor no suele hablar individualmente (como un yo) sino en nombre de una colectividad (como un nosotros o con el nombre de la empresa o del organismo al que representa).

a) ¿Cuáles de los sustantivos que has señalado en la actividad anterior aluden a una colectividad, a un grupo o a una institución?

b) En los enunciados de la página 9 del módulo central encontramos afirmaciones como:

- "En este informe desarrollamos algunas de las características de su cartografía con el fin de acercarnos mejor a la riqueza de sus contenidos. Con ello tratamos también de potenciar su utilización por parte de todas aquellas personas relacionadas con la enseñanza."

- "Si desea más información sobre CP486 llámenos gratuitamente, en horas de oficina al: 900.....

- "Informamos a nuestros clientes que mañana, día 1 de marzo, abrimos a las 2 de la tarde. Por la mañana, nuestros centros de venta permanecerán cerrados por inventario. Rogamos disculpen las molestias. Galerías."

¿Por qué crees que el emisor se alude a sí mismo utilizando la primera persona del plural, en lugar del singular?

G.4

Cuando un emisor habla o escribe en nombre de sí mismo y de otros puede utilizar:

- la primera persona del plural ("nosotros creemos..."; "nosotros, la clase de 4º, creemos");
- el nombre del organismo o colectividad que los integra ("Iberia informa..."). El verbo ha de concordar con este sustantivo en número y persona;
- oraciones con se para aludir en general a todo el grupo del que forma parte el emisor ("se realizó la siguiente actividad...").

a) Leed en voz alta algunas páginas del diario de clase y escuchad los textos orales 7, 9 y 11. Señalad en cada caso si el emisor habla en su nombre sólo, o en nombre de otros. ¿Utiliza alguno de los procedimientos anteriores?

b) Indica cuáles de las siguientes afirmaciones son correctas y propón soluciones para aquéllas que no lo sean:

1. La editorial Planeta presentamos un interesante conjunto de novedades.
2. El jueves a las 12, nosotros, la delegación sindical de Gas Ciudad S.A., informaremos a los trabajadores de la negociación del convenio colectivo.
3. La asamblea de trabajadores de IBM convocamos huelga para el lunes de la próxima semana.
4. La clase de 4º A hemos elegido como delegado a Pedro.
5. La Seguridad Social informa de la revalorización de las pensiones en 1990.
6. La clase de 4ºA ha elegido como delegada a Mª Antonia.

G.5

a) Los siguientes textos son fragmentos de diarios de clase. En ellos, ¿el emisor habla en su nombre sólo o también en nombre de sus compañeros? ¿Qué procedimientos, de los mencionados en G.4 utiliza para ello?

b) En un párrafo de cada uno de los textos se utiliza una forma coloquial para aludir a todo el grupo del que forma parte el emisor. Teniendo en cuenta que un diario de clase no es un texto coloquial, sino formal, reescribe el párrafo de forma adecuada.

c) A continuación cada uno reescribirá los fragmentos modificando los errores de ortografía (incluidos los de acentuación) que encuentre.

TEXTO .G.5

a.

Día 20-X-89

El último día que tuvimos clase de lenguaje corregimos los ejercicios que Rosa nos había mandado para casa el día anterior.

Tenías que poner quien era el emisor, como aparecía en el texto, etc., y luego decir cómo lo sabías.

Después, en el radiocassette escuchamos unos textos orales que ya habíamos oído anteriormente e hicimos unos ejercicios en el libro del estudiante que cada alumno tiene.

b.

- Elegir una actividad habitual y desmenuzarla: DAR UNA FIESTA.

- La actividad 7.9 que trataba de organizar una fiesta y celebrarla estaba bien.
Tenías que empezar a pensar cosas para organizarla si llamar a los invitados, comprar las cosas etc. y también había que celebrarla. Que si recibir a los invitados, sacar el champagne, comer toda la comida etc.

Luego la corregimos y nos preguntó a algunos.

EN OPINION. La actividad fue divertida y bonita porque así aprendimos algo para organizar una fiesta.

- SOBRE LAS MARCAS LINGÜíSTICAS QUE ALUDEN AL RECEPTOR DE LA INFORMACIÓN.

G.6

La presencia del receptor en un texto normalmente viene indicada por la segunda persona gramatical (bien en pronombres, bien en verbos). Hay lenguas, entre ellas el castellano, que tienen además:

- formas de respeto para aludir al receptor
- formas para aludir, al mismo tiempo, a todos los receptores en general o a cualquiera de ellos como representante de todos (en estos casos, la contestación a preguntas como "¿A quién va dirigido esto?" se responderían indicando "a cualquiera" o "a todos").

a) Busca en los textos de la primera unidad del módulo central ejemplos de estas dos formas de aludir al receptor.

b) Escuchad los textos orales 6, 8 y 12 y señalad mediante qué formas se alude al receptor en ellos.

c) ¿A cuál de las dos formas indicadas antes crees que se atribuye la denominación de impersonal?

d) ¿En qué tipo de información -práctica o teórica- crees que es más frecuente la alusión al receptor?

- SOBRE LOS PROCEDIMIENTOS DE SUSTITUCIÓN

G.7

Para que un texto pueda ser comprendido por un receptor tiene que haber equilibrio entre la información conocida y la información nueva que vamos introduciendo. Es decir, el receptor ha de saber en todo momento de qué está hablando el emisor.

a) Lee los siguientes textos, que pertenecen a diarios de clase, y señala qué información falta para que los textos puedan ser comprendidos por alguien distinto del emisor.

b) Con los datos que hay, ¿es posible reescribir estos textos de forma comprensible? ¿Qué tendrías que modificar para que, al menos, estuvieran bien puntuados y fueran correctos ortográficamente?

TEXTO. G.7

a.

2-10-1989

La clase de oi ma a parecido divertida, He a gostado porque lo hemos hecho en equipo. Primero nos lo ha explicado luego lo hemos echo al final de la clase lo hemos corregido.

TEXTO. G.7

b.

6-11-89

lo primero que hicimos fue el ejercicio de textos orales luego el maestro nos puso un ejemplo de un cuento para que el padre lo entreteniera y luego nos a puesto el ejercicio 2.2 para casa.

c.

TEXTO. G. 7

28-10-89

El dia 27 lo primero que hicimos era corregir la ficha. 1 pagina 23 luego nos explico unas cuantas cosas y nos puso un ejercicio y cuando ya estabamos a punto de irnos a casa nos puso otro ejercicio pero esto a mi me parecio muy divertido y muy facil.

d.

TEXTO. G. 7

10-1-90

DIARIO

Hoy hemos hecho la actividad 3.4. Despues lo hemos corregido yo lo tenia bien lo que pasa que el otro personaje era un jarron.

(+ Activo) el que hace algo (- Activo) es el que no hace nada. (+ Animado) es el que tiene vida (- Animado es el que no tiene vida. Despues el maestro nos ha leido la verdadera historia de lo que hemos escrito nosotros

G.8

Una forma de equilibrar la información dada y la nueva es sustituir el elemento conocido por otras formas que aludan a él sin posibilidad de confusión. Los "sustitutos" son pistas que el emisor va dejando en el texto para que se pueda seguir el tema tratado sin repetir constantemente. Observa los siguientes ejemplos:

- He recibido carta de mi hermano; su casa se ha quemado.

- ¿Antonio ha contestado correctamente y sin tartamudear?

  Sí, así es como ha contestado.

- (texto 7) "La caries es la más extendida de las enfermedades del diente. Una auténtica plaga a escala mundial. La mayoría de los adultos y cerca de un 85% de la población infantil la padece.
  Esta dolencia se produce por la acción de unos ácidos que se originan en la placa bacteriana y atacan primero el esmalte, después la dentina y finalmente la pulpa del diente".

Primera información	Sustitutos
la caries.....	.la más extendida de las enfermedades del diente .una auténtica plaga a escala mundial . la (padece) . esta dolencia

a) Busca qué palabras o expresiones sustituyen a los elementos subrayados en los fragmentos siguientes:

-"Ha llegado el momento de hacer una revolución en la apariencia del libro, la primera en dieciséis siglos. Pero téngase en cuenta que el cambio será en la apariencia del libro, no en el libro en sí" (texto 13)

-"Todos hemos oído decir que "una imagen vale más que mil palabras", pero no hay que creerlo. Eso puede ser cierto en ocasiones -para algún analfabeto o cuando se trata de describir la apariencia física de un objeto complicado-, pero no de manera general." (texto 13)

-"La Gomera es la más antigua de las islas Canarias. Lo denota su gastada geografía: desde su contorno casi circular hasta el perfil que asciende por un sistema de barrancos en la costa pasando por una elevada meseta central." (texto 3)

b) Leed el siguiente texto y señalad a qué palabra, expresión o fragmento sustituyen los elementos que subrayamos a continuación:

1. Los padres también lo creen...
2. ...alguien debería desdramatizar la cuestión...
3. ...y les inducen a la violencia.
4. Las hay muy sofisticadas...
5. En mi colegio...
6. ...se iba con su pupitre a cuestas.
7. Sucede esto hoy y salimos en los periódicos.
8. ...con la responsabilidad de su suspenso.

TEXTO .G.8

Exámenes

JOAQUÍN VIDAL

Miles de muchachos y de padres viven la zozobra de los exámenes. Los suspensos de junio convierten septiembre en un mes siniestro. Los muchachos están convencidos de que se juegan su futuro, los padres también lo creen, sufren todos, y alguien debería desdramatizar la cuestión, porque no es para tanto. El mundo no se acaba en septiembre.

Aprobar como sea es el único remedio. Antiguamente preguntaba el profesor: "¿Quién fue El Tostado?", y respondía el alumno: "De parte de mi padre que si ha recibido la caja de puros". Modernamente a nadie extrañaría que contestara el alumno: "De parte de mi padre que te va a partir la boca si no me preguntas Calderón". La verdad es que algunas preguntas parecen provocaciones, traumatizan a los alumnos y les inducen a la violencia.

Los más normal, sin embargo, es utilizar chuletas. Las hay muy sofisticadas, pero continúan vigentes las chuletas clásicas; es decir, 350 páginas de matemáticas transcritas al microscopio en un papel de cuatro por cuatro centímetros, que se esconde en el calcetín o en el forro de la falda.

En mi colegio los curas nos registraban, y recurríamos a escribir las chuletas en el pupitre. Les sorprendió a los curas que de repente nos hubiera entrado un amor desmedido por el pupitre, y barruntando que algo ocurría allí, un día el padre Esteban ordenó que cambiáramos de sitio antes de empezar el examen. Cambiamos, claro, aunque cada uno se iba con su pupitre a cuestas. El padre Esteban armó un gran escándalo, la emprendió a capones, hicimos el examen de rodillas y suspendió a media clase. Sucede esto hoy y salimos en los periódicos.

Entonces no había teorías sobre el fracaso escolar, y cada cual cargaba él solito con la responsabilidad de su suspenso. Ahora la responsabilidad del suspenso la comparten el alumno, su padre, el profesor, la madre que parió al profesor, el ministerio, la civilización en crisis, Marta Sánchez ....

G.9

En los siguientes textos (de nuevo fragmentos de diarios de clase) los emisores se han hecho "un pequeño lío":

. en unos casos, por no sustituir bien algunos elementos;
. en otros, por no sustituir un elemento que se repite innecesariamente.

a) Localizad dónde están los errores de sustitución (que están subrayados en los dos primeros textos, como orientación) y proponed la forma correcta.

b) Cada grupo reescribirá uno o dos textos, corrigiendo, además de los errores señalados en a), otros problemas que encuentre (de ortografía, de puntuación...).

TEXTO.G.9

a.

19-10-89

En la clase de hoy hemos hecho textos orales, lo hemos oido en una radio. Cuando faltaban 10 minutos aproxima- damente hemos corregido cuatro textos escritos

TEXTO.G.9

b.

10-XI-89

El dia anterior corregimos el 3º capitulo de las brujas y Doña Rosa nos mandó hacer unos ejercicios. Como no lo acabemos en la clase lo hici- mos en casa.
Los ejercicios que hicimos eran de unos cuadros quien es el protagonista.

TEXTO .G.9

c. 10 de enero de 1990

Diario

Hoy hemos tenido dos horas de lenguaje en la primera hora hemos hecho la ficha 16 y los que no habían acabado la ficha del anterior día y luego la ficha 16 cuando hemos ido acabando la hemos corregido.
En la segunda hora hemos acabado de corregirla leyendo frases de algunos compañeros.
Despues hemos hecho el apartado c) de la actividad 3.3 de la pag. 54 y 55.
A los que la iban acabando iban a la mesa del profesor para que se los corrigiera, algunas la han tenido que volverla a hacer, luego nos ha dicho que hiciéramos el diario.
Estos ejercicios los hemos hecho para saber hacer mejor una historia. Despues el profesor nos ha leido una historia.

TEXTO .G.9

d.

14-2-90.

DIARIO DE CLASE.

Hoy, al empezar la clase, hemos terminado de hacer la ficha n:20, y al terminar la hemos corregido. Al terminar de corregirla, hemos leido el ejemplo del punto 5.2, y despues hemos pasado a hacer un ejercicio, en el que teníamos que escribir una fabula, con unos datos que había en un cuadro, de la secuencia V. Pero como ya era tarde, no nos dió tiempo a hacerla. Y la profesora dijo que la prepararamos en casa, para hacerla en grupo el proximo día.

- SOBRE LOS TIPOS DE ORACIÓN SIMPLE SEGÚN LA FORMA DEL PREDICADO

G.10

Como sabes, una oración se identifica, en principio, por la presencia de un verbo en forma personal y se puede dividir en dos grandes bloques: sujeto y predicado.

a)Indica cómo están formadas las siguientes oraciones y sintetiza los datos en un cuadro como el que te mostramos:

1- El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas es un impuesto directo, progresivo y personal (texto 2).

2- Los soviéticos venden a alto precio los colmillos del mamut siberiano (País, 31-1-90).

3-La Gomera es la más antigua de las islas Canarias (texto 3).

4-La extensión de las alas de los murciélagos resulta extraordinaria en la mayor parte de las especies, en relación con el tamaño de sus cuerpos (texto 6).

5- Los productos extranjeros invaden las tiendas de alimentación españolas (Levante, 15-IV-89).

6- La caries es la más extendida de las enfermedades del diente (texto 7).

7- Vecinos de La Torre denuncian la presencia de industrias peligrosas en el casco urbano (Levante, 22-IV-89).

Oración nº....	SUJETO GRAMATICAL	P R E D I C A D O	
		Verbo	Complementos

b) ¿Qué oraciones de las anteriores agruparías bajo el esquema A hace B? ¿Y bajo el esquema A es B?

O R A C I O N E S S I M P L E S	
A hace B (Oración predicativa)	A es B (Oración copulativa)

c) ¿A cuál de los dos esquemas equivalen las siguientes expresiones (A,B):

1. Dos y dos, cuatro.
2. Perro ladrador, poco mordedor.
3. Libro prestado, libro olvidado.
4. Tres por cinco, quince.
5. Año de nieves, año de bienes.

Teniendo en cuenta que la norma general es que entre el sujeto y el verbo no debe haber coma, ¿qué función cumple la coma en estos casos?

d) ¿En cuál de los dos tipos de oraciones mencionados crees que tiene más importancia el verbo para precisar el sentido de la oración?

- SOBRE LAS ORACIONES COPULATIVAS

G.11

a) Las oraciones recuadradas en los textos siguientes responden al esquema A es B, es decir constan de sujeto gramatical, verbo copulativo y atributo. Sitúa estos elementos en una ficha como la que te proponemos.

Oración	SUJETO GRAMATICAL	P R E D I C A D O N O M I N A L	
		Verbo copulativo	Atributo

b) A pesar de que todas son oraciones copulativas, la información que proporcionan es de distinto tipo: en unos casos se nos dice cómo es A y en otros qué o quién es A. Señala de qué tipo es cada una. ¿En cuál de los dos podrías alterar el orden (A es B -> B es A) sin que la oración "quede rara"?

TEXTO . G.11

a.



TEXTO .G.11

b.



Este es el vehículo a toda prueba más atractivo del mundo

Dentro y fuera del asfalto no hay otro vehículo en el mundo de mejor performance. Está dicho prácticamente todo.

Joma Sport

Ahora, si puedes, cálzatelo.

TEXTO .

c.

SOMOS COMPATIBLES

Somos los ordenadores personales, totalmente compatibles, que su empresa necesita.

Estamos programados para trabajar y crear soluciones informáticas a la medida de sus necesidades.

Tenemos la gama suficiente para crear configuraciones de multipuesto o entrar en soluciones de más capacidad, como Redes de Area Local.

Infórmese y pida presupuesto. Grandes compañías en los sectores de Construcción, Seguros, Educación, etc. incluso en la Administración ya están utilizando soluciones INVES a un precio muy rentable.

INVESTRONICA con toda su experiencia en el mundo de la informática, es la garantía de nuestra profesionalidad.



G.12

a) Formula una oración con cada una de las informaciones del texto escritas bajo las imágenes.

b) ¿Cuáles de las oraciones que has escrito son copulativas? ¿Indican cómo es o quién es este experto?

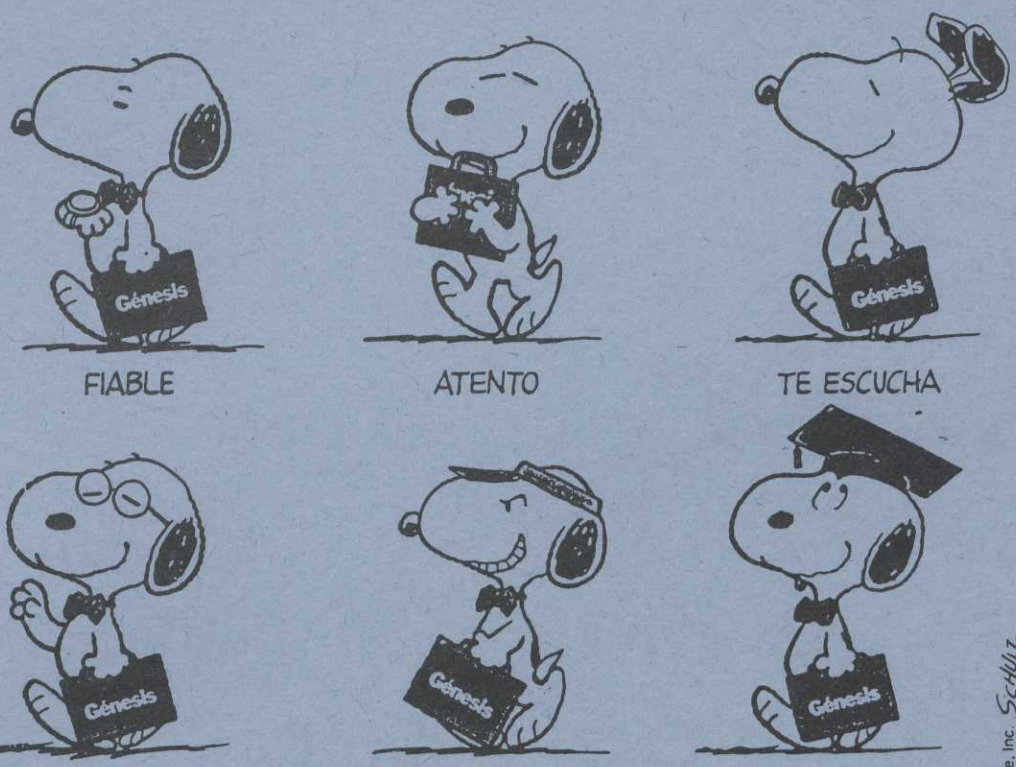
c) Observad el atributo de estas dos oraciones:

- El mundialmente famoso experto de Seguros Génesis es el vecino de mi hermano.
- El mundialmente famoso experto de Seguros Génesis es fiable.

¿Encontráis alguna diferencia que os permita distinguir cuándo una oración copulativa habla de cómo es X o de qué o quién es X?

TEXTO .G.12

ASÍ ES EL MUNDIALMENTE FAMOSO EXPERTO DE SEGUROS GÉNESIS



Génesis
Grupo Santander-Metropolitan

ASEGURA TU CALIDAD DE VIDA

SNOOPY: © 1958 United Feature Syndicate, Inc. SCHULZ

G.13

a) Aunque el texto siguiente corresponde a un diccionario "peculiar", la información sobre cada palabra sigue el mismo esquema que los diccionarios "serios":

A : B

Escribe de nuevo estas oraciones pero siguiendo el esquema A es B. ¿Has tenido que introducir alguna palabra al comienzo del atributo para que la oración quede bien redactada?

b) Por grupos, probad a realizar una página similar a la de este Diccionarioloco. Para ello, habréis de discutir primero qué letra elige cada uno, de forma que no se repitan.

TEXTO . G.13



- SOBRE LA PALABRA: NOMBRES COMUNES Y NOMBRES PROPIOS.

G.14

a) Entre todos, haced una lista con los nombres propios que encontréis en las informaciones de las páginas 9 y 10 del módulo de textos.

b) Los nombres propios designan seres u objetos individuales (por ejemplo, María Moliner) o entidades (RENFE, Iberia, Amnistía Internacional...) y los nombres comunes aluden a clases de objetos (casa, bolígrafo...). Ortográficamente, los nombres propios se diferencian de los comunes porque siempre se escriben con la inicial en mayúscula.

Revisad la lista anterior y comprobad si los nombres propios que habéis anotado responden a estos criterios. Revisad asimismo si hay otros casos que no hayáis tenido en cuenta en a).

c) En los textos siguientes las palabras y expresiones mosto, zumo de uva y medio ambiente están escritas en mayúscula pero no son nombres propios. ¿Se os ocurre por qué?

También en las páginas 9 y 10 aparecen palabras en mayúscula que no son nombres propios. Buscad cuáles son estas palabras e intentad explicar por qué están escritas en mayúscula.

TEXTO . G.14

a.

La conservación del Medio Ambiente debe ser tarea de todos.
Con tu participación, seguiremos consiguiendo resultados.

☐ Deseo hacerme socio. Envíenme información.
☐ Deseo ayudar a la acción Greenpeace con una donación de _____ ptas.
Forma de pago: Cheque nominativo a Greenpeace-España.
Nombre _____
Calle _____ Nº y piso _____
Población y C.P. _____ Provincia _____

GREENPEACE

b.

Fuente de fuerza

Lo llames como lo llames,
Mosto o Zumo de Uva,*
lleva envuelto en su sabor
lo que tú necesitas:
Fuerza ***sin alcohol.***
Así es el Mosto. Naturaleza Viva.
Bébete la fuente de la fuerza.

* ***Consérvese en frío, una vez abierta la botella.***

- SOBRE LA PALABRA: ORTOGRAFíA DEL VERBO SER

G.15

1.- Juan fue el primero a abrir la puerta
2.- María fue la primera que abrió la puerta

a) En las oraciones anteriores, sustituye la forma fue por una de las que te ofrecemos, sin que cambie el sentido de la oración:

ha sido		ha ido

b) ¿Cuál es el infinitivo que corresponde a la forma fue en cada una de las oraciones anteriores?

c) De acuerdo con las respuestas a las preguntas anteriores, completa:

V. .... Pretérito perfecto simple:.....
Pretérito perfecto compuesto: ha sido

V. .... Pretérito perfecto simple:.....
Pretérito perfecto compuesto: ha ido

¿Las dos formas de fue son palabras homónimas? Averigua el significado de homónimo y contesta a la pregunta.

d) ¿Cuál de las dos oraciones (1 y 2) no es copulativa? Explica la respuesta.

- RECAPITULACIÓN

a) ¿Cuáles de estas cuestiones se han trabajado en las actividades gramaticales de esta unidad? Escribe junto a cada cuestión las actividades que hacen referencia a ella.

- la diferencia entre emisor y receptor de un texto;
- los pronombres personales y otras marcas lingüísticas que aluden al emisor de una información;
- qué es una situación de comunicación;
- la segunda persona gramatical y otras formas de aludir al receptor de una información;
- formas de sustitución de una palabra o de una expresión en un texto;
- los conectores temporales;
- dos tipos de oraciones simples: oraciones copulativas y oraciones predicativas;
- tipos de oraciones copulativas;
- los adjetivos calificativos;
- diferencia entre nombres propios y nombres comunes;
- un caso de homonimia entre el verbo <u>ser</u> y el verbo <u>ir</u>.

b) Discutid cuál de estas afirmaciones es verdadera y cuál falsa. Buscad, en los textos del módulo central, ejemplos para apoyar una u otra afirmación:

1. El emisor de un texto siempre habla en nombre de sí mismo y siempre utiliza formas en donde aparece la primera persona del singular.

2. El emisor puede estar o no estar presente en un texto. Si está presente puede utilizar formas en donde aparece la primera o la tercera persona gramatical.

Concluido el debate, redactad las conclusiones en un párrafo de este tipo:

"La afirmación verdadera no es.....sino..... Un ejemplo que lo demuestra es..... porque.....".

c) Explica cómo distinguirías:

1. La persona gramatical en la que está escrita una oración.
2. Una oración simple predicativa de una copulativa.
3. Los dos tipos de oraciones copulativas: las que indican <u>cómo es A</u> de las que indican <u>quién o qué es A</u>.
4. Un nombre propio de un nombre común.
5. La forma <u>fue</u> del verbo <u>ser</u> de la forma homónima del verbo <u>ir</u>.

d) Lee con atención el siguiente texto y explica cuáles son los "fallos" que observas respecto de los siguientes aspectos:

- no se entiende bien porque en algunos casos no sabemos "a qué se refiere" el emisor;
- hay fragmentos que se entienden, pero no están bien expresados;
- hay faltas de ortografía (incluida la acentuación);
- el texto no da suficiente información para que el receptor entienda lo que ha sucedido ese día en la clase.

Escribe de nuevo el texto de forma correcta. ¿Hay algún error que no se pueda corregir? Discutid entre todos la respuesta.

27-10-89
Lo primero que hemos hecho a sido corregir el ejercicio 1.3 del grupo A. Se trataba de mirar los textos que te correspondian y decir si narrava ono y si lo sabia por el aspecto formal o por el contenido.
Despues nos dijo unas cosas fundamentales y nos fuimos.
Esta clase me ha parecido poco entretenida.

* * * * * * * * * * *

UNIDAD 2

1.-Sobre la diferencia entre oración simple y oración compuesta

2.-Sobre la coordinación copulativa, disyuntiva y adversativa

3.-Recapitulación

- SOBRE SIGNOS DE PUNTUACIÓN Y DISTINCIÓN DE ORACIONES SIMPLES Y COMPUESTAS

G.1

Hemos visto que hay marcas tipográficas que nos pueden proporcionar información sobre cómo está organizado un texto, incluso aunque no conozcamos la lengua en que se ha escrito. Con los signos de puntuación pasa algo parecido.

a) El punto y aparte marca separación de párrafo. Según esto, ¿cuántos párrafos hay en el texto 8 del módulo central?

b) El punto y seguido indica siempre el final de una oración. Según esto, ¿cuántas oraciones hay en el primer párrafo del texto 8 (módulo central)?

G.2

TEXTO .G.2

La revolución de los titulares

Es sorprendente, pero los titulares son más jóvenes que las noticias, o sea, que el propio periodismo. En una mirada amplia y flexible, puede decirse que el periodismo es milenario, si entendemos la necesidad de información como una constante del ser humano. Si miramos con más rigor, unas de las formas más cercanas al periodismo contemporáneo son las *Notizie scritte* o *Foglie d'avissi,* en el siglo XV italiano. El género del *aviso* también se difundió en España, y en él ya se mezclaban el afán didáctico y la información de un hecho novedoso.

The New York Times fue fundado el 18 de septiembre de 1851. Veinticinco años después, en 1876, las noticias comienzan a adquirir relieve y cierta autonomía a través de los titulares. Hasta ese momento, estaban englobadas, precisamente, bajo el título genérico de «Avisos». En la *Enciclopedia del periodismo* dirigida por Nicolás González Ruiz, la revolución de los titulares se equipara a la del telégrafo Morse y a la de la rotativa de Hoe, entre otras invenciones.

a) Indica las oraciones que hay en el fragmento anterior.

b) Señala los verbos en forma personal que aparecen en el texto.

c) Cuando en una oración hay un solo verbo en forma personal, decimos que se trata de una oración simple. Si hay más de un verbo en forma personal, hablamos de oración compuesta. En las oraciones que has señalado en a) distingue las que son simples y las que son compuestas.

d) Repartíos por grupos los textos 27-35 del módulo central e indicad cuántas oraciones hay en cada texto y de qué tipo (simples o compuestas) son.

G.3

TEXTO . G.3

SEGURO ACCIDENTES PERSONALES MNA



«UNA PIEL DE PLÁTANO. LA PISO Y ¡CRAS! PIERNA ROTA Y UN MES DE PARO FORZOSO.»

«Y AHORA, ¿QUÉ?»

A veces, encontramos separadas por punto secuencias de palabras que formalmente no son oraciones completas, pero que funcionan como tales porque sobreentendemos lo que falta en ellas.

a) ¿Qué secuencias de este tipo aparecen en las partes entrecomilladas del texto anterior?

b) Vuelve a escribir el texto con oraciones completas, pero manteniendo el número de oraciones.

c) Las oraciones resultantes ¿son simples o compuestas?

- SOBRE LA FORMACIÓN DE ORACIONES COMPUESTAS

G.4

Para formar oraciones compuestas a partir de oraciones simples, podemos utilizar distintos procedimientos:

A) Unir las oraciones simples mediante signos de puntuación como el punto y coma (O_1 ; O_2) o la coma (O_1 , O_2).

B) Unir las oraciones simples mediante elementos que indiquen:

1. adición de ideas (O_1 y O_2 / no O_1 ni O_2)
2. posibilidad de elegir (O_1 o O_2)
3. oposición entre A y B (O_1 pero O_2 / no O_1 sino O_2)

a) Indica cuál de estos procedimientos se utiliza en los siguientes textos:

TEXTO. G.4

a.

Festival de cine de Berlín

Cayó la nieve, calló la crítica, cayó la bomba

Una película alemana se pone al frente del pelotón de favoritos

b.

Un helicóptero y el grupo de montaña de la Ertzaintza realizaron el rescate

Fallece un montañero y otro resulta herido en un accidente en el monte Gurutzieta en Abadiano

c.

La policía filipina dispara en el entierro de un líder comunista y mata a dos personas

d.

Irán pide ayuda internacional, pero no quiere voluntarios de otros países

e.



EN ESTA TIENDA
SE COCINA, SE CALCULA,
SE ADMINISTRA, SE CURA,
SE FABRICA, SE ESTUDIA,
SE ARCHIVA, SE EXPORTA,
SE CONSTRUYE, SE DA FE,
SE ANALIZA, SE INVIERTE,
SE ALMACENA, SE DISEÑA,
SE INVESTIGA...

PERO SÓLO
SE VENDEN SOLUCIONES
INFORMÁTICAS.

En esta tienda sólo se venden soluciones. Soluciones informáticas. Pensadas para estas actividades, para estas profesiones, empresas, instituciones. Pensadas para usted.

Por eso, en esta tienda no paramos de trabajar en lo suyo. En lo que a usted más le interesa.

Cuando tenga una necesidad concreta, díganoslo. Ya está resuelta. Esta es una tienda de profesionales. Con un servicio pre y post-venta que obtiene el mejor rendimiento de cualquier ordenador. No hay duda, és... Una tienda que dá solu... Soluciones informá...

Una ola de calor que alcanza los 50 grados azota el suroeste de EE UU y causa 11 muertes

f.

ESTADÍSTICA UNIVERSITARIA

g.

¿Estudias o trabajas?

Los repetidores de la Universidad de Barcelona compaginan carrera y trabajo

b) Señala qué palabra o qué signo de puntuación se utiliza para unir las partes de cada oración compuesta.

c) A continuación tienes una serie de oraciones divididas en dos bloques. Combínalas (O_1-O_2) utilizando alguno de los procedimientos señalados. (Puedes hacer más de una combinación con cada oración).

O_1
- ha cogido un libro - me ha invitado a su cumpleaños - voy a su casa - tenía mucho interés - dinos la verdad - lee mucho - es una persona excepcional - tenía mucho interés

O_2
- pocos lo reconocen - cállate - hizo lo posible por enterarse - no pienso ir - se ha puesto a leer - no estudia nada - viene ella a verme

d) Cada procedimiento para unir oraciones recibe un nombre en gramática:

Tipo de combinación	DENOMINACIÓN GRAMATICAL
- O_1 , O_2 - O_1 ; O_2	oraciones yuxtapuestas
- O_1 y O_2 - no O_1 ni O_2	oraciones coordinadas copulativas
- O_1 o O_2	oraciones coordinadas disyuntivas
- O_1 pero O_2 - O_1 sino O_2	oraciones coordinadas adversativas

Señala oraciones de estos tipos entre las que has formado en c).

- SOBRE LAS ORACIONES COORDINADAS COPULATIVAS

G.5

Las oraciones coordinadas indican adición o suma de oraciones, pero no siempre "A y B" es igual a "B y A", es decir, no siempre hay sólo suma de oraciones.

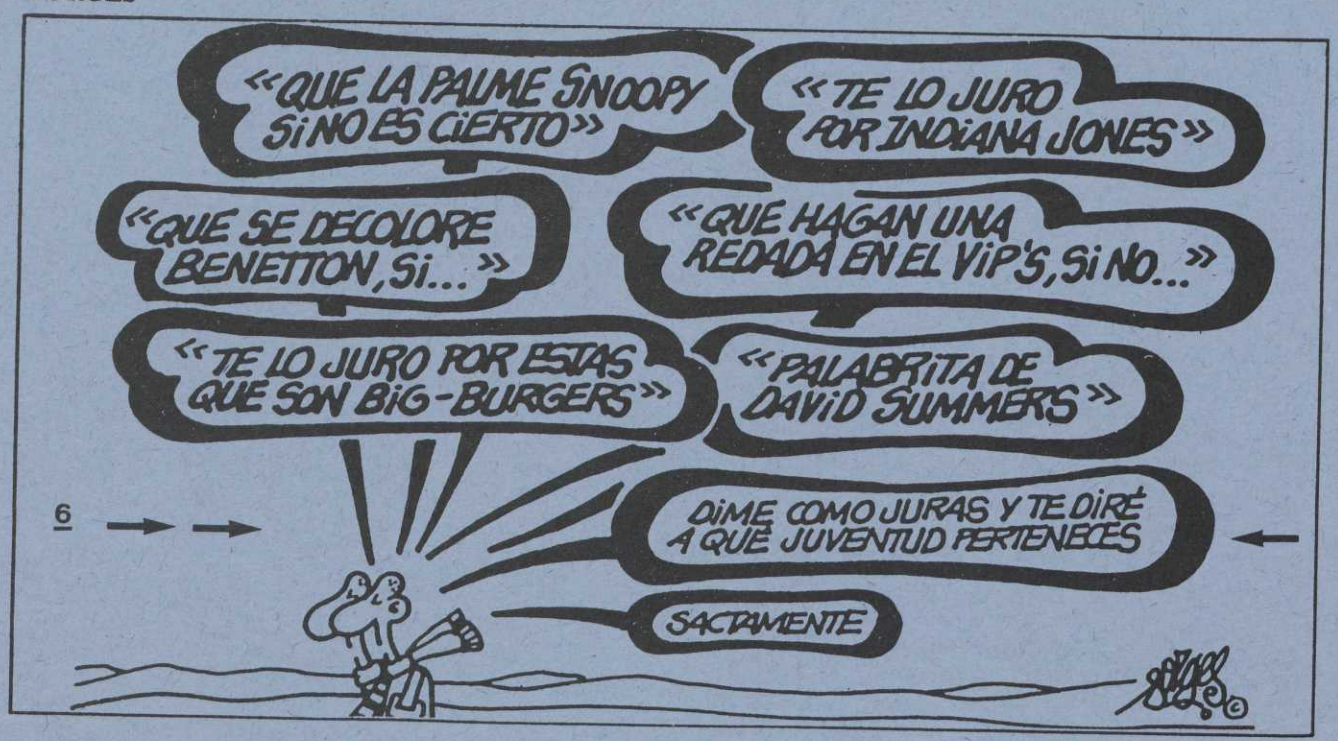
a) Señala si en las oraciones coordinadas copulativas que aparecen a continuación se puede cambiar el orden de las oraciones coordinadas sin que cambie el sentido de la oración compuesta.

b) Vuelve a escribir las oraciones de a) de manera que aparezca en primer lugar la segunda parte ("B y A"). Utiliza las palabras o expresiones que te parezcan necesarias para aclarar el sentido. Por ejemplo:

- Se puso enferma porque comió demasiado
- Se puso enferma por comer demasiado

1 Comió demasiado y se puso enferma.
2 Siempre va con ellos y siempre se aburre.
3 Se le estropeó el coche y no pudo ir de vacaciones.
4 Estaba muy cansado y se quedó en casa.
5 La cremallera estaba vieja y se estropeó enseguida.

FORGES



→ 7 **SOMOS PROFESIONALES Y SABEMOS LO QUE ES TRABAJAR DURO.**

INDO 50 Aniversario

→ 8 # Sube, baja, quita y pon.



→ 9 Ni subir, ni bajar, ni quitar.

Bifocales Indo, la solución más lógica para ver bien de cerca y de lejos.

INDO

Calidad en óptica

G.6

La palabra que une las oraciones coordinadas copulativas que hemos visto hasta ahora es "y"; esta palabra es una conjunción (las conjunciones se emplean para unir elementos del mismo tipo: dos oraciones, dos sintagmas, dos sustantivos...) Otras conjunciones que aparecen coordinando oraciones copulativas son:

- "e" (equivale a "y" cuando la palabra que sigue a la conjunción empieza con el sonido /i/)
- "ni" (se utiliza para unir coordinadas copulativas negativas).

a) Por grupos, localizad las conjunciones de este tipo que aparecen en los textos 27-35 (módulo central).

b) Las conjunciones copulativas pueden unir tanto oraciones como elementos de una oración o de un sintagma. Señalad qué elementos u oraciones unen las conjunciones copulativas que habéis encontrado en a).

G.7

En el texto siguiente:

a) Señala las oraciones coordinadas copulativas.

b) ¿Se puede invertir el orden de las oraciones coordinadas? Intenta explicar a qué puede deberse esto.

c) Señala qué elementos (oraciones o párrafos) une la conjunción copulativa en cada caso.

TEXTO.G.6

SI NO SIGUE ESTA CADENA LE PUEDE PASAR DE TODO.

Un ejecutivo no la siguió y perdió el avión, porque no sabía lo del atasco.

Un empleado no la siguió, salió de casa sin gabardina, se puso como una sopa y su jefe le puso a caldo.

Una joven que no la siguió, no se enteró a tiempo del concierto y se quedó desconcertada.

Un oficinista que no la siguió, no supo la noticia política del día y no pudo hablar de nada en la oficina.

Sin embargo, otro oficinista que sí la siguió, comprobó que es la mejor política.

Una señora que la siguió, se enteró de que le había tocado la lotería.

Un trabajador se enteró a tiempo del tiempo que iba a hacer y se preparó con tiempo.

Y un ejecutivo que la siguió, no siguió por la calle del atasco y llegó al aeropuerto en hora buena.

Y es que oír MATINAL SER es necesario para salir de casa sabiendo lo que pasa.

Pase esta nota a un amigo para que siga la Cadena y si no, ya verá lo que pasa. Oiga.

G.8

a) Señala los casos de oraciones coordinadas copulativas que encuentres en el siguiente texto.

TEXTO G.8

3 de octubre de 1989

Hoy hemos leido dos capitulos de Ben quiere a Anna, y nos hemos reido bastante porque dice muchas tonterias.
La lectura trata de un niño llamado Ben que esta enamorado de Anna, una nueva alumna del colegio, Bernhard le dice a Ben que el tambien la quiere y Ben le pega una pegatina con un dibujo de cara de culo que se movia y todos estaban riendose. Luego en casa, Holger le chiva a madre y padre que Ben esta enamorado y Ben se avergüenza.
Hemos corregido la ficha que teniamos del dia anterior sin corregir y el maestro ha dicho que hicieramos el diario y lo hemos hecho y ya se ha acabado la clase.

b) Comprobarás que en el texto se repite demasiado la conjunción "y", lo que recuerda los escritos infantiles. Vuelve a escribir el texto de manera que no se repita tanto esta conjunción.

c) Revisad el diario de clase y fijaos si aparecen casos como el que os hemos mostrado; de ser así, proponed redacciones alternativas.

- SOBRE LAS ORACIONES COORDINADAS DISYUNTIVAS

G.9

La coordinación disyuntiva indica una opción entre dos o más elementos. La principal conjunción disyuntiva es "o" (que se convierte en "u" cuando la palabra siguiente comienza por sonido /u/). Esta conjunción puede unir tanto oraciones simples como elementos de una oración.

1 Tenía cinco hijos varones y quería una niña. Se fue a un ginecólogo y este la envió a un juez. Los médicos temen que, después de elegir el sexo, los padres quieran elegir el color del pelo y de los ojos. O el coeficiente intelectual.

2 El lunes me llamas tú o me llamo yo.

3 Los domingos por la mañana leemos, paseamos o vamos de excursión.

4 Pásalo a máquina o escríbelo con letra de imprenta.

5 Se le haría tarde u olvidaría el teléfono.

6 El sacerdote musulmán o imán hablaba a los fieles en la mezquita.

7 "Las lanzas" o "La rendición de Breda" es un famoso cuadro de Velázquez que está en el Museo del Prado.

8 La paleografía o arte de leer los documentos antiguos interesa especialmente a los historiadores y a los filólogos.

9 Necesito unas tenazas o unos alicates para arreglar esto.

10 "O no lo sabes, señora, o eres falsa y desleal" (Cervantes).

a) Señala las palabras u oraciones que une la conjunción disyuntiva en los enunciados de la página anterior.

b) No siempre la conjunción "o" (o su variante "u") indica una opción entre elementos. También puede identificar dos elementos (y en este caso, "A o B" quiere decir "A, es decir, B"). Distingue en qué casos la conjunción tiene este valor identificativo en las oraciones de a).

c) La coordinación disyuntiva también puede indicar el enlace de distintas posibilidades que no son incompatibles entre sí. Por ejemplo:

- trabajar en el jardín. "Siempre estaba trabajando en el jardín: o cortaba los hierbajos, o podaba los arbustos, o regaba las flores."

Escribe oraciones compuestas de este tipo en torno a los siguientes temas:

- trabajar en la casa -estar de vacaciones

- salir con los amigos

- SOBRE LAS ORACIONES COORDINADAS ADVERSATIVAS

G.10

La coordinación adversativa supone una oposición entre dos ideas:

- Queremos ir al concierto, pero no tenemos dinero

a) A partir de los siguientes grupos de oraciones, forma oraciones compuestas en las que haya una idea de oposición entre dos elementos.

O_1
- Estudiaba mucho
- Yo no me llamo Manuel
- Tenía pocos amigos
- El equipo del colegio juega muy bien
- Hace buen día
- El ejercicio parecía muy difícil
- Tenía muchos amigos

O_2
- Ayer hizo un partido muy flojo
- Repetimos el ejercicio
- No tuvimos problemas para hacerlo bien
- Ese disco está rayado
- Nunca estaba solo
- Sus notas no eran buenas
- Estudia arqueología

b) Señala qué ideas se presentan como opuestas en los siguientes enunciados:

. Usted se confunde, cuatro más tres son siete, pero cuatro menos tres no son siete. Ahora no se trata de sumar, sino de restar.

. Todos estamos resfriados. Sin embargo, no hace frío.

. Es posible que no hayamos visto nada, pero no lo recuerdo.

. Tiene facciones regulares, pero no es muy guapo.

. Sus facciones no son regulares, pero es muy guapo.

G.11

La cordinación adversativa también se utiliza para introducir matizaciones o limitaciones ("peros") a afirmaciones hechas anteriormente.

Fíjate en los textos publicitarios siguientes. En ellos se habla de un supuesto viaje en el que todo va muy bien. Es lógico que sea así, puesto que se trata de textos publicitarios. Podemos suponer que en un viaje real no todo sería tan maravilloso.

Vuelve a escribir el texto de las postales, introduciendo algunos "peros", es decir, algunas ideas que sirvan de contraste o matización de lo que se dice en los textos tal como te los presentamos.

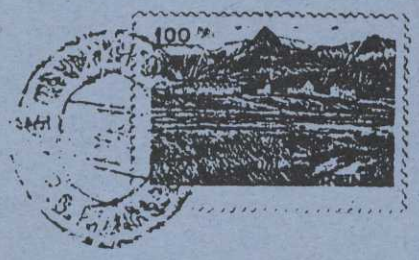
TEXTO G.11

a.

¡Hola familia!
Como veis, este país es de una increible belleza. Todo nos está yendo de fábula: las excursiones, los hoteles... Cuando volvamos os lo contaremos con detalle.

Laura y Fernando

Pronto volveremos a escribiros.



Ultramar Express, S.A. GCRMM Publicidad

Taj Mahal - AGRA (INDIA)

TEXTO G.11

b.

¡Hola! ¿Qué tal?
Ahora os escribimos desde Nueva York, punto de partida para visitar Disneyworld, Miami, Washington, California...
Gracias a Viajes Ultramar nos lo pasamos muy bien y no es tan caro como pensábamos.
Besos a todos.

Fernando y Laura



Ultramar Express, S.A. GC8MM Publicidad

ULTRAMAR EXPRESS

VALENCIA
Justicia, 5
Hernán Cortés, 23

Solicite folletos de:
Parques Nacionales • Fascinante Oeste • USA en Motorhome • New York en Charter • Fly and Drive • Indiana Jones • Hawaii

G.12

Un caso especial de coordinación adversativa consiste en negar una idea y afirmar otra (No A, sí B —> No A sino B):

- No era verde, era azul
- No era verde, sino que era azul
- No era verde, sino azul

Hay que distinguir la conjunción sino de la combinación si no, que introduce una condición negativa. Es fácil si tenemos en cuenta:

- la diferencia de sentido:

  . sino tiene un sentido similar al de pero;
  . si no tiene un sentido condicional, expresa una condición negativa.

- la diferencia de construcción sintáctica:

  . sino no va seguido de verbo en forma personal. Si le sigue un verbo en forma personal, delante del verbo aparecerá que: "No era verde, sino que era azul";

  . si no va normalmente seguido de verbo en forma personal: "Si no era verde, era azul";
  . entre las dos palabras de la combinación si no podemos introducir una palabra o una expresión:
  "Si realmente no era verde, ¿de qué color era?",
  "Si, tal y como dices, no era verde, ¿de qué color era?

a) Escribe sino o si no en los casos siguientes:

- No lo dijimos nosotros, _____ vosotros.
- No me quedé en casa _____ que salí a dar una vuelta.
- _____ quieres que vaya contigo, dímelo.
- No sé qué haríamos _____ fuera por su ayuda.
- No era a la izquierda _____ a la derecha.
- Aquí no se escribe separado _____ junto.

b) Busca ejemplos de sino y si no en escritos tuyos o en otros textos.

G.13

Si alguien dice:

- El fontanero es gitano, pero es muy trabajador

está oponiendo "ser gitano" a "ser trabajador". Por tanto, está indicando que piensa que los gitanos no son trabajadores, que son unos vagos. Esta idea es un prejuicio, es decir, un juicio -con frecuencia peyorativo- que se tiene formado sobre algo o sobre alguien antes de conocerlo.

Las oraciones coordinadas adversativas son una de las formas habituales mediante las que los hablantes -de forma más o menos consciente- expresan sus prejuicios culturales.

a) Indica qué prejuicios muestran estas afirmaciones:

- Es inglés, pero es muy simpático.
- Es italiano, pero no habla mucho.
- Es francés, pero no sabe cocinar muy bien.
- Es catalán, pero es muy generoso.
- Es una chica, pero se ha matriculado en Electricidad.
- Está casada, pero trabaja en el hospital.
- Tenía una pinta extraña, pero era un chico encantador.
- Es un arquitecto muy importante, pero está calvo.
- Era una feminista destacada, pero era muy guapa.
- Era muy simpático, pero estaba muy gordo.

b) Piensa en ejemplos semejantes y señala qué prejuicios contienen.

- SOBRE LAS CONDICIONES PARA LA FORMACIÓN DE ORACIONES COORDINADAS

G.14

a) Si os fijáis bien, veréis que las oraciones siguientes son "un poco raras". Distribuidlas por grupos e intentad explicar por qué.

1. Estos animales son mamíferos y no tienen huesos.

2. Está fuera de España o está en el extranjero.

3. Es muy aficionado al cine y no soporta ver películas.

4. Su madre está enferma y tiene una salud de hierro.

5. Su familia y sus parientes fueron a visitarla al hospital.

6. Pedro está en la cocina y los palestinos siguen luchando por sus derechos.

7. El automóvil corre mucho, pero la cocinera prepara mejor los platos.

8. El niño se llamará Juan y yo voy a darme un baño.

9. Pedro lava la ropa o es rubio.

10. Es una precaución inútil, pero, sin embargo, es absolutamente necesaria.

11. Somos ancianos, pero no obstante, somos respetables.

12. Su hermana estudia arquitectura, pero tiene un coche verde.

b) Imagina cuál podría ser una situación de comunicación apropiada para que alguno de los ejemplos anteriores tuviera sentido.

c) Como hemos visto, no siempre es posible la coordinación de oraciones simples o de elementos de una oración. Es decir, la coordinación está sometida a unas condiciones, que te resumimos a continuación.

Indica qué condición incumple cada una de las oraciones de a).

PRIMERA CONDICIóN: Los elementos coordinados no pueden excluirse, es decir, deben ser compatibles. Por eso no tiene sentido decir[1]:

- *Sale mucho y siempre está en casa;
- *Trabaja pero no trabaja;
- *Sale mucho pero siempre está en casa;
- *Es abstemio, pero bebe mucho.

SEGUNDA CONDICIóN: Las ideas coordinadas no pueden ser iguales, no pueden significar exactamente lo mismo. Sería absurdo decir:

- *Viaja mucho y hace muchos viajes;
- *Todas las personas y todos los seres humanos tienen derecho a vivir en paz;
- *Nació en verano, pero era agosto.

TERCERA CONDICIóN: Los elementos coordinados deben tener el mismo tema, deben poder responder a la misma pregunta. Una oración como

-*Estuvo en la India y medía 1'70

no puede ser respuesta de una sola pregunta (por ejemplo "¿qué hizo?" o "¿cómo era?"). Lo mismo ocurre con oraciones como

-*Visitamos El Escorial, pero los árboles estaban en flor;
-*Era escritor, pero no era muy optimista.

CUARTA CONDICIóN: En el caso de la coordinación adversativa, además, debe existir un cierto contraste u oposición entre los miembros coordinados para que dicha coordinación sea aceptable. Por ejemplo, es absurdo decir:

-*Era simpático, pero muy cariñoso,

porque simpático y cariñoso no se oponen.

---

[1]El símbolo * delante de una oración o de una palabra indica que no es gramatical, es decir, que no está bien formada.

G.15

a) Escuchad el texto oral número 14. ¿A qué refranes se hace referencia en la canción? ¿Cuáles de estos refranes tienen forma de oración coordinada?

TEXTO . G.15

MALDITOS REFRANES

Me levanté temprano
pero Dios no me ayudó
Anduve muy caliente
y la gente se rió

No le miré los dientes
y qué poco me duró
Dejé correr el agua
y la sed me consumió

Pero al fin algo sí se cumplió:
quien bien me quiso sí que me hizo llorar
¡Malditos refranes!

El último reí
pero no reí mejor
Le puse buena cara
al mal tiempo y continuó

Me arrimé a un buen árbol
y me sigue dando el sol
Hice de Viridiana
y un pobre me la jugó

Pero al fin algo sí se cumplió:
quien bien me quiso sí que me hizo llorar
¡Malditos refranes!
No quiero escuchar más
Malditos refranes

Acude al refranero
si quieres encontrar
antídoto o veneno
para tu voluntad

Aunque ya sabrás
si eres buen entendedor
que pocas palabras
bastarán entre tú y yo

Música: Jaime Urrutia
Letra: Gabinete Caligari

b) Escribid las oraciones coordinadas copulativas que aparecen en la letra de la canción ¿Se puede alterar en algún caso el orden de las coordinadas sin que la oración deje de ser coherente?

c) Como habrás observado, en el texto se contradice el sentido de algunos refranes, se dice que no son ciertos, por la experiencia del protagonista.

Aplica este procedimiento a otros refranes que conozcas (o que conozcan tus compañeros), utilizando la coordinación copulativa o adversativa. Por ejemplo:

- A palabras necias, oídos sordos
  No oí a los necios y ...

- En boca cerrada no entran moscas
  Cerré la boca, pero ...

- Perro ladrador, poco mordedor
  No hice caso a un perro que ladraba y ...

- RECAPITULACIÓN

En esta unidad hemos trabajado sobre las siguientes cuestiones gramaticales:

- diferencia entre oración simple y oración compuesta;
- coordinación y yuxtaposicion de oraciones;
- las oraciones coordinadas copulativas;
- las oraciones coordinadas disyuntivas;
- las oraciones coordinadas adversativas;
- conjunciones de coordinación.

a) Escribe al lado de cada cuestión las actividades de la unidad que hacen referencia a ella.

b) Señala los casos de coordinación que aparecen en el siguiente texto y di de qué tipo son.

Resumen escrito de "las brujas" desde la pág. 44 a la 47.

Un sábado, mi amigo estaba malo y me puse ha hacer el tejado de nuestra cabaña. Abajo vi a una mujer que quería que bajara pero vi que llevaba guantes y me subí a lo más alto que podía. No veía a la bruja porque yo estaba muy alto. Cuando era de noche mi abuela me llamó pero le dije que si estaba la bruja y dijo que no, que bajara y bajé. Se lo conté a mi abuela y cuando acabé ella tenía más miedo que yo.

Fíjate en estas oraciones del texto:

- Mi amigo estaba malo y me puse a hacer el tejado de nuestra cabaña.
- Vi a una mujer que quería que bajara pero vi que llevaba guantes...
- Mi abuela me llamó pero le dije que si estaba la bruja...

Teniendo en cuenta las condiciones para formar oraciones coordinadas, ¿te parece que estas oraciones resultan coherentes? ¿Se te ocurre cómo mejorarlas?

Vuelve a escribir el texto corrigiendo los errores que encuentres y mejorando los fragmentos que no te parezcan adecuados.

c) Discutid cuál de estas afirmaciones es verdadera y cuál falsa. Buscad, en los textos del módulo central, ejemplos para apoyar una u otra afirmación:

1. Las conjunciones pueden servir para organizar las ideas de un texto, por tanto, pueden funcionar como organizadores o conectores textuales.

2. Las conjunciones unen oraciones o palabras y nunca aparecen detrás de un punto y seguido. No sirven para organizar o conectar las ideas de un texto.

Concluido el debate, redactad las conclusiones en un párrafo de este tipo:

"La afirmación verdadera no es.....sino..... Un ejemplo que lo demuestra es..... porque.....".

* * * * * * * * * * *

UNIDAD 3

1.-Sobre informaciones que se dan por supuestas

2.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (I)

3.-Sobre repeticiones y sustituciones: los demostrativos

4.-Sobre las nominalizaciones

- SOBRE INFORMACIONES QUE SE DAN POR SUPUESTAS

G.1

En muchos enunciados se pueden distinguir:

- informaciones que el emisor supone conocidas por el receptor;
- informaciones que el emisor considera nuevas para el receptor.

Por ejemplo, en

Los fallos del telescopio 'Hubble' se conocían en 1981

(El País, 29-11-90)

el emisor da por información conocida:

«El telescopio "Hubble" tiene fallos»

y considera información nueva:

«los fallos se conocían en 1981»

a) Distingue en los siguientes titulares la información supuestamente conocida por el receptor y la información nueva.

TEXTO . G.1

a.

Dueños de tascas de Castellón critican el bando contra el consumo de bebidas en la calle

(El País, 3-12-90)

b.

Sadam Husein acepta la oferta de diálogo de Bush

(El País, 2-12-90)

TEXTO .G.1 cont.

c.

Alumnos de FP de Sueca persisten en los cortes de la carretera N-340

(Levante, 15-12-98)

d.

El viceprimer ministro de la URSS niega que haya hambre en el país

(Levante, 15-12-98)

e.

Un perro impidió que una niña de 20 meses se muriera de frío

(Levante, 15-12-98)

f.

Arabia Saudí perdona la deuda egipcia

(El País, 2-12-98)

b) En el siguiente ejemplo:

1. El telescopio "Hubble" tiene fallos 2. Los fallos se conocían en 1981	Los fallos del telescopio 'Hubble'se conocían en 1981.

se ha transformado una pareja de oraciones en una sola oración. Para ello se han seguido los pasos que se indican a continuación.

- Para formar el sujeto:

  · se ha comenzado por la información conocida con la que se inicia la segunda oración: el grupo nominal "Los fallos" (compuesto de ARTíCULO + NOMBRE);

  · se ha añadido, como complemento del nombre que aparece en este grupo nominal, parte de la primera oración: «Los fallos del telescopio 'Hubble'»

- Para completar la oración:

  . se ha añadido como predicado la información nueva que proporciona la segunda oración de la pareja: «Los fallos del telescopio 'Hubble' se conocían en 1981»

c) Haz lo mismo con estas parejas de oraciones:

[Inmigrantes norteafricanos protestan en demanda de trabajo.
[La protesta se extiende a Valencia.

[La Caja de Cáceres y la Caja de Plasencia se han fusionado.
[La fusión ha sido anulada por decisión judicial.

[El general Pinochet da explicaciones al Gobierno chileno.
[Las explicaciones no satisfacen al Gobierno.

[Un automóvil ha sido arrollado por el tren en Catarroja.
[El automóvil no respetó las señales.

[La explosión de Barcelona se originó en una cocina.
[La cocina fue precintada en 1989.

c) Haz una relación de los <u>complementos del nombre</u> que aparecen en el sujeto de las oraciones que has construido. Distingue las distintas formas que presentan:

- adjetivo o participio (+ complementos)
- grupo preposicional (PREPOSICIÓN + GRUPO NOMINAL)
- oración (introducida por QUE u otra conjunción)

d)

La plaza tiene una torre,
la torre tiene un balcón,
el balcón tiene una dama,
la dama una blanca flor.

Antonio Machado

Amplía la oración "la dama tiene una blanca flor" añadiendo al grupo nominal "la dama" las informaciones que proporcionan las oraciones de los tres primeros versos.

G.2

Hay palabras o grupos de palabras cuyo significado presupone una información. Así, en:

> **La URSS devolverá la ciudadanía a los judíos emigrados**
>
> (El País, 7-12-90)

"devolver" algo a alguien presupone que previamente se le ha quitado.

a) Busca en los siguientes titulares palabras o grupos de palabras que presupongan una información:

TEXTO . G.2

a. **El Gobierno asturiano aprueba un plan para la recuperación del oso pardo**

(El País, 4-8-90)

b.
La regeneración de la playa de San Juan se retrasa al menos durante un año

(El País, 23-11-90)

c.
Se entrega el cerebro de una estafa inmobiliaria a jubilados en Alicante

(El País, 7-12-90)

d. **Miles de personas piden la retirada del Ejército guatemalteco de Santiago Atitlán**

(El País, 10-12-90)

e. **El Reino Unido envía un nuevo contingente militar al Golfo**

(El País, 23-11-90)

f. **La CE insiste en que la carne de las 'vacas locas' británicas no perjudica a la salud**

(El País, 7-8-90)

g. **Detenidos otros tres ertzainas en relación con ETA**

(El Independiente, 23-9-89)

h. García Márquez volverá a vivir en Colombia en 1991

(El País, 20-12-90)

i. **Las memorias de Pinochet no consiguen lavar su imagen**

(El País, 30-11-90)

b) Redacta un titular imaginario con cada uno de los siguientes verbos y explica en cada caso qué información se presupone:

interrumpir, incumplir, lograr, terminar, desconvocar, reelegir.

c) El sufijo DES- en verbos como deshacer, descoser, desandar... invierte el significado de una acción (hacer, coser, andar...).
Por ello, muchos verbos formados con este prefijo presuponen una acción previa. Busca otros ejemplos que confirmen esta afirmación.

d) Los verbos formados con el prefijo RE-, por ejemplo reelegir, tienen un significado de insistencia y repetición y presuponen una acción que se repite o en la que se insiste. Busca verbos formados con el prefijo RE- que confirmen estas afirmaciones.

G.3

a) ¿Qué es lo que el emisor presupone en los titulares siguientes?

TEXTO . G.3

a.

Los israelíes creen que su país es miembro de la CE

(El Independiente, 2-6-88)

b. **Una cuarta parte de los alumnos del país piensa que los gitanos no son españoles**

(El País, 4-11-90)

b) Convierte cada uno de los titulares anteriores en dos oraciones: en la primera aparecerá el conocimiento que se supone compartido por emisor y receptor; en la segunda, la información nueva.

- SOBRE PROCEDIMIENTOS PARA ACLARAR INFORMACIONES

G.4

El emisor de un texto informativo a menudo ha de introducir expresiones cuyo significado desconoce el receptor. En ese caso, puede recurrir a diversos procedimientos para informar sobre el significado de estas expresiones.

a) En el texto siguiente aparecen subrayadas las expresiones que van acompañadas de algún tipo de explicación o de aclaración. Busca estas explicaciones o aclaraciones y a partir de ellas redacta un glosario (es decir, una lista de palabras acompañadas por una información sobre su significado). A continuación del texto tienes un ejemplo:

«La mayoría de los edificios están construidos sobre la parte de la superficie terrestre que se compone de capas de materiales como la arena, la arcilla, conglomerados de piedras, etc. en que se ha infiltrado el agua. Por debajo de estas capas, a veces a algunos cientos de metros, se encuentra la corteza terrestre sólida, que se llama fondo rocoso. Antes de que se pueda proyectar por completo un edificio, el arquitecto ha de conocer la composición exacta del terreno sobre el que se ha de edificar: esto se puede saber de muchas maneras (...).

Cualquiera que sea el método utilizado, todas las pruebas se realizan en puntos elegidos sobre un plano del lugar. Los resultados de las pruebas se anotan en un dibujo que representa una sección (como un corte) vertical del terreno, llamada perfil del suelo. Esta sección no sólo representa la calidad y profundidad de las distintas capas, sino también la altura del manto de agua, que se encuentra donde el suelo está totalmente saturado, es decir, impregnado de agua.

El fondo rocoso es el mejor material para construir sobre él. Sin embargo, cuando está a cierta profundidad hay que construir unos cimientos que lleguen a alcanzarlo, o capaces de poner el edificio en condiciones de mantenerse en pie sin llegar a la roca (...). El tipo de cimientos utilizado para la mayor parte de los edificios pequeños se denomina cimentación sobre zapatas, que consiste en colocar debajo de cada pilar y debajo de los muros de cimentación unas placas planas de hormigón, que se denominan zapatas

(...). Para construir los cimientos del tipo de zapatas o muros de cimentación hace falta, ante todo, un vaciado, o sea, la excavación de una zanja, como una trinchera, hasta la profundidad deseada (...). Después de haber bombeado fuera el agua que se hubiese podido acumular en la zanja, se puede preparar el trabajo para el hormigón. El molde para el basamento (zapata) es un cajón largo y poco profundo.»

(MACAULAY,D., Nacimiento de una ciudad moderna. El subsuelo).
Texto adaptado

Ejemplo:

Fondo rocoso: corteza terrestre sólida sobre la que se hallan capas de materiales como la arena, la arcilla, conglomerados de piedras, etc.

G.5

Uno de los procedimientos para introducir aclaraciones es el uso de la coordinación disyuntiva con la conjunción o. Observa, en el texto siguiente, los dos valores distintos de esta coordinación (que ya vimos en la Unidad 2):

«La ración diaria por pasajero solía ser de una libra y media dos libras de bizcocho, de media a una libra de tasajo o carne salada, un cuarto de libra de arroz o legumbres secas, un litro de agua, tres cuartos de litro de vino, cincuenta gramos de vinagre y un cuarto de litro de aceite.»

(ZARAGOZA,G., Rumbo a las Indias)
Texto adaptado

- "arroz o legumbres secas" indica una opción entre dos posibilidades.
- "tasajo o carne salada" expresa la identificación entre dos elementos; en este caso, el segundo término explica el significado del primero.

Busca, en los textos siguientes, ejemplos de coordinación disyuntiva con valor de identificación de elementos y donde el segundo término sirva para explicar el primero:

TEXTO G.5

1. «La tradición marinera unía a cada operación trabajosa, como recoger el cable o izar una vela, una canción de trabajo que primero entonaba un solista y luego repetían los demás a coro.»

***

2. «Cada cual recibía su ración en una escudilla de barro o en un plato de madera. La hora del rancho era un momento bullicioso. Se formaban corrillos de amigos o paisanos y se tragaba la pitanza, remojándola normalmente con vino, que se conservaba mucho mejor que el agua.»

***

3. «Una flota se componía de unos diez navíos, de distinto calado que iban "en conserva" o escoltados.»

***

4. «El tipo de barco tradicional había sido redondo, de vela latina o triangular, lento, poco manejable pero con gran capacidad de carga.»

***

5. «Los tres barcos de Colón llevaban pocas piezas de artillería, casi exclusivamente unas lombardas, más para asustar o para hacer señales que para asaltar barcos o puertos.»

***

6. «Unas expediciones descubridoras están a sueldo de la corona; otras, organizadas por particulares. En estas últimas, el capitán firma una capitulación o acuerdo con el rey o con sus representantes.»

***

7. «Conocemos muchas listas de "bastimentos" o productos alimenticios que se embarcaban. Ya hemos indicado algunos de ellos: el bizcocho, el tasajo, el arroz, las legumbres secas, el vino... ¡y el agua!.»

***

8. «Por la tarde el marinero se siente más relajado. Se puede pescar, charlar, añorar a los seres queridos mientras se pone el sol. Se puede cantar una canción, tañer un instrumento o quitarse tranquila y mutuamente los piojos.»

(ZARAGOZA,G., Rumbo a las Indias)
Textos adaptados

G.6

Otro procedimiento para introducir aclaraciones es el uso de expresiones como o sea, es decir, esto es...:

Estas expresiones se escriben entre comas. Pero, en lugar de la coma, también se puede usar el paréntesis o la raya:

«La Niña era una carabela de una sola cubierta y cuatro mástiles. Su aparejo latino inicial, esto es, triangular, se cambió por uno "redondo", es decir, de velas cuadradas, en las Canarias, en el curso del primer viaje de Colón.»

***

«La Niña era una carabela de una sola cubierta y cuatro mástiles. Su aparejo latino inicial (esto es, triangular) se cambió por uno "redondo" (es decir, de velas cuadradas) en las Canarias, en el curso del primer viaje de Colón.»

***

«La Niña era una carabela de una sola cubierta y cuatro mástiles. Su aparejo latino inicial -esto es, triangular- se cambió por uno "redondo" -es decir, de velas cuadradas- en las Canarias, en el curso del primer viaje de Colón.»

Introduce aclaraciones en los siguientes textos usando los procedimientos observados y la información que proporciona el glosario de términos:

TEXTO .G.6

1. «La hora podía ajustarse a mediodía, comprobando la sombra del sol, que debía tocar el norte de la aguja de marear a las doce en punto.»

***

2. «En esta época de navegación astronómica se podían calcular las coordenadas en alta mar, mediante la observación del sol o de las estrellas.»

***

3. «El procedimiento clásico para orientarse en alta mar era la Estrella Polar, que indica el Norte. Como su altitud disminuye conforme se avanza hacia el Sur, señala la latitud.»

***

4. «Los fuegos de San Telmo no son sino el resultado de la acumulación de la electricidad en el ambiente, bajo ciertas condiciones de humedad extrema.»

***

5. «Como los barcos no podían ceñirse al viento si éste venía de cara, seguían un curso en zigzag y, por eso, los vientos contrarios podían alargar mucho el viaje. En diciembre de 1494, en las costas de la Española, Colón avanzó 32 millas en 25 días.»

(ZARAGOZA,G., Rumbo a las Indias)
Textos adaptados

Aguja de marear: la brújula.
Coordenadas: latitud y longitud, líneas imaginarias que indican la posición de un punto en la Tierra.
Latitud: ángulo con que un astro aparece en el horizonte.

Fuegos de San Telmo: llamas azuladas que aparecen algunas veces tras una tormenta, especialmente sobre los extremos de los mástiles de las embarcaciones.
La Española: la isla de Santo Domingo.
Milla: medida de distancia usada en marina, equivalente a 1852 metros.

* * * * * * * * * *

- SOBRE REPETICIONES Y SUSTITUCIONES: LOS DEMOSTRATIVOS

G.7

TEXTO G.7

«De la superficie de la tierra y de los mares el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e ingresa en la atmósfera en forma de vapor (...) Parte de ellas, las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos (...). Parte del agua subterránea sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos (...) De este modo, las pérdidas por evaporación se compensan de forma continua.»

(MONGUILOT,I., El mar y sus recursos).

Texto adaptado

De este texto se han suprimido dos fragmentos, tomados de los lugares que se indican con tres puntos entre paréntesis. Búscalos entre los que se reproducen a continuación:

1. Las aguas que éstos aportan, así como las procedentes de las precipitaciones, reabastecen a los mares y a los lagos.

2. Al enfriarse, éste se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve.

3. Éstos se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas.

4. Del total de humedad que ingresa en la atmósfera, más del 86% se evapora de la superficie de los mares.

G.8

En el ejercicio anterior, para colocar los fragmentos en su lugar te habrán servido de guía las palabras éste y éstos. Estas palabras se refieren a grupos nominales muy próximos a ellas y evitan la repetición de estos grupos. Estas palabras se denominan pronombres demostrativos.

Compara los dos fragmentos siguientes:

TEXTO G.8

«Los gladiadores luchaban por parejas, en grupos o en formaciones como verdaderos ejércitos. Los participantes eran prisioneros de guerra, esclavos adiestrados o condenados a muerte por homicidio, robo, sacrilegio o motín. Cuando éstos iban a comenzar la pelea, saludaban al Emperador.»

***

«Los gladiadores luchaban por parejas, en grupos o en formaciones como verdaderos ejércitos. Los participantes eran prisioneros de guerra, esclavos adiestrados o condenados a muerte por homicidio, robo, sacrilegio o motín. Cuando éstos escaseaban, los tribunales condenaban a muerte por delitos mucho menos graves.»

(ESPINÓS, J. et al., Así vivían los romanos)

a) ¿A qué grupo de palabras se refiere en cada caso el pronombre demostrativo?

b) ¿Es necesaria su aparición en el primero de los dos textos?

c) En el segundo texto, ¿cómo podría quedar más claro a qué grupo de palabras se refiere el pronombre? ¿Qué palabra se podría añadir?

G.9

Compara estos dos fragmentos:

TEXTO G.9

«Los actores romanos, al igual que los griegos, se cubrían el rostro con máscaras en las representaciones teatrales. Éstas eran muy variadas, y los actores... »

***

«Los actores romanos, al igual que los griegos, se cubrían el rostro con máscaras en las representaciones teatrales. Estas máscaras eran muy variadas, y los actores...»

(ESPINÓS,J. et al., Así vivían los romanos)

a) ¿Queda claro en el primer texto a qué palabra o grupo de palabras se refiere el pronombre demostrativo?

b) En el segundo texto se ha repetido el sustantivo "máscaras", y "estas" ha pasado a ser un determinante de este sustantivo. ¿Qué se consigue con esta repetición?

c) Cambia de lugar el grupo "en las representaciones teatrales" y comprueba si, de este modo, es necesaria la repetición de "máscaras".

G.10

Observa estos fragmentos:

«Los relojes y cronómetros sirven para medir el tiempo. Normalmente tienen agujas sobre una esfera numerada. Estas manecillas indican el paso del tiempo en horas, minutos y, a veces, segundos.»

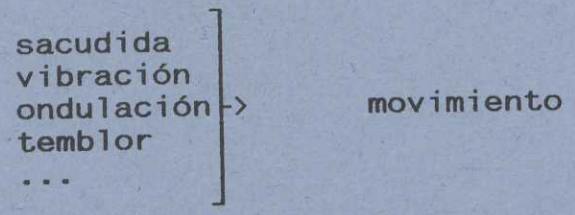
***

«Cuando un terremoto tiene lugar bajo el mar, todo el lecho marino sufre una sacudida. Este movimiento produce una fuerte ola en la superficie, no demasiado alta, pero sí muy veloz.»

(SEALEY,L.-dir.-, La tierra y más allá)

En el primer texto, se ha evitado la repetición de "agujas" por medio de un sinónimo.

En el segundo texto, se ha sustituido la palabra "sacudida" por otra cuyo significado incluye el de ésta y el de todas las otras que significan movimiento:



"Movimiento" es un hiperónimo de "sacudida" y de todas las otras palabras que contienen aquel significado.

Observa que en ambos procedimientos de sustitución -mediante un sinónimo o un hiperónimo- el sustantivo está acompañado por un determinante demostrativo.

a) Completa los fragmentos siguientes con grupos de palabras formadas por un determinante demostrativo y un sustantivo. Éste ha de ser un sinónimo o un hiperónimo del sustantivo al que sustituye:

TEXTO G.10

1 «Algunos científicos opinan que **la masa que** soporta a Sudamérica está en colisión con la del Pacífico y experimenta una flexión en su borde. .....origina la lenta elevación de los Andes y una intensa actividad volcánica.»

***

2 «Los desiertos reciben algo de lluvia durante el año, a veces en forma de chaparrones tormentosos. ..... corre rápidamente o se evapora con el calor y se pierde.»

***

3 «Los rubíes son cristales rojos, y los zafiros son cristales azules del mineral denominado corindón, que normalmente es incoloro. Los colores de ..... se deben a pequeñas cantidades de otras sustancias. .... son preciosos por su hermosura y rareza.»

***

4 «La distancia que separa a las estrellas es enorme. Los astrónomos miden estas distancias basándose en el recorrido de la luz en un año. .... para medir las distancias se llama año luz.

5 Cuando la luz pasa a través de un prisma de cristal, se descompone en sus colores básicos: rojo, amarillo, verde, azul, añil y violeta. ... . recibe el nombre de espectro.»

(SEALEY,L.-dir.-, La tierra y más allá)

b) Observa si está claro en el texto siguiente a qué palabra se refiere "este continente". ¿Cómo corregirías el texto para deshacer la ambigüedad?

TEXTO G.10

6 «A lo largo del siglo XV los **navegantes portugueses** exploraron la costa oriental de Africa rumbo al Sur. Cada vez se alejaban más de Europa. Su objetivo era bordear este continente, llegar a la India y, desde allí, alcanzar las tierras donde se daban las codiciadas y carísimas especias asiáticas.»

(ZARAGOZA, G., Rumbo a las Indias)

G.11

Observa este texto:

«Cuando un río llega a un despeñadero, se desploma en forma de cortina de agua. Esta caída de agua se llama catarata.»

(SEALEY,L.-dir.-, La tierra y más allá)

En este texto, la sustitución no es de una palabra por otra, sino que "esta caída de agua" se refiere al hecho de "desplomarse el agua en forma de cortina por un despeñadero", es decir, al conjunto del enunciado anterior.

Rellena los huecos de los fragmentos siguientes con un grupo nominal formado por DETERMINANTE DEMOSTRATIVO + SUSTANTIVO. Este grupo ha de hacer referencia a la totalidad del enunciado anterior o a una parte amplia del mismo.

TEXTO G.11

1 «Las mareas son cambios en el nivel del mar, dos veces al día, producidos por la acción del sol y de la luna. Su fuerza de gravedad hace que el agua se eleve un poco. Como la Tierra da una vuelta cada veinticuatro horas, el agua del océano se eleva una vez cada doce horas. .... se llama marea alta.»

***

2 «Un huracán o ciclón tropical es el tipo de tormenta más arrasador que existe. Tiene origen en el océano, en los trópicos. El aire caliente, lleno de humedad, comienza a elevarse, y la rotación de la Tierra hace que empiece a girar. .... provoca el descenso de la presión en la columna giratoria. Empieza, pues, a fluir más aire hacia la región de baja presión.»

***

3 «Al fluir un río sobre un lecho de piedra caliza, esta se desgastará; el agua disuelve parte de la calcita, mineral de que se compone en su mayor parte la piedra caliza. ..... se debe al dióxido de carbono, procedente del aire, que contiene el agua.»

(SEALEY,L.-dir.-, La tierra y más allá)

G.12

Incorpora al texto siguiente la nota aclaratoria que se incluye tras él, utilizando un grupo nominal con determinante demostrativo.

TEXTO G.12

«En las frías fronteras del círculo polar, en las zonas montañosas y en las fronteras secas de los desiertos se sigue practicando el nomadismo* pastoril en diferentes modalidades. Sobre sus orígenes se han formulado diferentes teorías: a) el descubrimiento del pastoreo se debe a grupos de cazadores; b) se debe a grupos de agricultores, fuera de las estepas y de los desiertos. A partir de estos centros agrícolas, el nomadismo pastoril se extendería a las estepas y a los desiertos.»

(GIL, A., De la agricultura tradicional a la tecnología)

* Nomadismo: Tipo de ganadería tradicional practicado en las zonas escasas en pastos, consistente en el continuo desplazamiento del ganado en busca de pastos y agua.

G.13

A veces, el elemento que sustituye todo un enunciado no es el grupo formado por el determinante demostrativo más un sustantivo, sino los pronombres ello (pronombre personal neutro) o esto. (pronombre demostrativo neutro).

Busca en los siguientes textos la información a la que se refieren los pronombres neutros ello y esto:

TEXTO G.13

1 «Aunque el origen de las ciudades españolas puede rastrearse en épocas prerromanas, sin embargo en el territorio peninsular no existían ciudades, en el sentido moderno de la palabra, hasta la llegada de los romanos. Ello explica que hoy en día no resulte fácil encontrar ciudades importantes que no tengan raíces romanas.»

(ESTÉBANEZ ALVAREZ, J., Las ciudades. Morfología y estructura). Texto adaptado

***

2 «Los restos arqueológicos y los testimonios escritos nos han transmitido una idea bastante clara de la indumentaria habitual de los romanos. La primera conclusión que extraemos es que todos nos parecen vestidos de la misma manera. En efecto, pese a su larga historia, no se produjeron cambios tan radicales ni tan frecuentes como los que estamos habituados a contemplar en épocas más recientes, y no digamos ya en nuestros días. Esto no quiere decir que no existieran modas distintas según las épocas, ni tampoco que todos los romanos fuesen de uniforme.»

(ESPINÓS,J. et al., Así vivían los romanos). Texto adaptado

***

3 «El arte de arrastre se ha venido utilizando para la pesca de especies que viven en las aguas del fondo y éste sigue siendo su uso fundamental. Modernamente -y ésta es quizá la modificación más importante- se utiliza con éxito en la explotación de especies que no viven en el fondo. Esto ha sido posible gracias a que se cuenta con sistemas de detección que sitúan los bancos de peces a su justa profundidad, así como al uso de paneles que mantienen la red abierta cerca de la superficie a una inmersión regulable y controlada.»

(MONGUILOT,I., El mar y sus recursos). Texto adaptado

***

4 «Los vaticinios y la adivinación eran parte importante de la vida y la religión de los romanos, a quienes preocupaba el conocimiento del futuro y de la voluntad de los dioses. Por ello, antes de tomar cualquier decisión o emprender cualquier empresa importante se consultaba al augur o sacerdote especializado en presagiar acontecimientos.»

(ESPINÓS,J. et al., Así vivían los romanos). Texto adaptado

-SOBRE LAS NOMINALIZACIONES

G.14

TEXTO G.14

6 DOMINGO
Epifanía/Reyes 6/359

- Premio Nadal.

7 LUNES
S. Raimundo Peñafort 7/358

- Comienzan las rebajas.
- Terminan las vacaciones de Navidad.
- Comienzo de los VI Campeonatos Mundiales de Natación en Australia.
- Premio Josep Plá.

8 MARTES
San Severino 8/357



9 MIERCOLES
San Eulogio 9/356



10 JUEVES
San Nicanor 10/355

- Apertura de las celebraciones por el séptimo centenario de la creación de Suiza.

11 VIERNES
S. Martín de León 11/354

- Congreso del PSOE de Extremadura y de Asturias.
- El atleta Ben Johnson reaparece en Hamilton (Canadá).

12 SABADO
San Alfredo 12/353

- Visita del presidente norteamericano a Moscú.

13 DOMINGO
San Hilario 13/352

- 50 aniversario de la muerte de James Joyce.
- Campeonato del mundo de saltos en Perth (Australia).

14 LUNES
San Fulgencio 14/351

- Comienzo del primer torneo del Grand Slam de tenis: Open de Australia.



15 MARTES
San Mauro 15/350

- Expira el ultimatum de la ONU a Irak.
- Reunión de los ministros de Asuntos Exteriores de la CSCE en Malta.
- Fútbol: Portugal-España (sub-21).



16 MIERCOLES
San Marcelo 16/349

- Fútbol: Amistoso España- Portugal en Palma de Mallorca.
- Relevo de la flotilla española en el Golfo.

Compara estos dos enunciados tomados del texto de la página anterior:

Comienzan las rebajas
Comienzo de los VI Campeonatos de Natación en Austria

Como ves, en el primer caso se ha utilizado una forma verbal con terminaciones de persona: comienzan.

En el otro, se ha usado un sustantivo con el mismo lexema que el verbo comenzar (observa que comienzo puede llevar artículo -"el comienzo de..."-, lo cual prueba que es sustantivo).

También nos podríamos haber encontrado estos enunciados del siguiente modo:

Comienzo de las rebajas
Comienzan los VI Campeonatos de Natación en Austria

a) Busca en la agenda ejemplos de cada una de las construcciones que has observado.

b) Prueba a transformarlas del mismo modo que se ha hecho con los ejemplos de arriba.

G.15

a) Haz un esquema con la información que te proporciona este texto:

TEXTO G.15

«En el siglo XVI se introdujeron en la navegación diversos avances técnicos. Por ejemplo, se recubrió el casco del barco con finas láminas de plomo, para impedir que crecieran hierbas o se adhirieran a él moluscos capaces de perforar las planchas de madera. También se aumentó el tonelaje y se cambió el diseño de los barcos.»

(ZARAGOZA, G., Rumbo a las Indias). Texto adaptado

Usa, como en la ficha siguiente, sustantivos que tengan el mismo lexema que algunos verbos del texto.

AVANCES TÉCNICOS DE LA NAVEGACIÓN DEL SIGLO XVI
a) Recubrimiento .....
b) .....
c) .....

b) Redacta de nuevo el texto siguiendo el esquema y comenzando del siguiente modo:

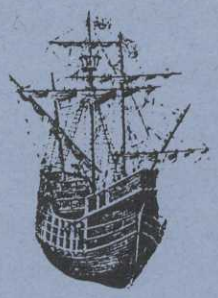
"Entre los avances técnicos de la navegación del siglo XVI .....
.....
.....
.....

G.16

Convierte en esquema el último párrafo del texto siguiente. En esta ocasión también tienes que completar el título:

..... DE LA EXPANSIÓN EUROPEA
a) Finales Edad Media: inicio de la expansión.
b) .....
c) .....
d) .....
e) .....

TEXTO G.16



La prodigiosa expansión europea

En el planeta en que vivimos ya no existen pueblos aislados. Las comunicaciones telefónicas vía satélite, los vuelos a reacción, la transmisión inmediata de información y de imágenes nos permiten afirmar que somos parte de una misma tribu, que participamos en un gran mercado mundial.

Y sin embargo no siempre ha sido así. Hasta el siglo XIV, por lo menos, en nuestro planeta existían grupos humanos totalmente aislados los unos de los otros. Océanos y desiertos constituían barreras infranqueables y no existían medios técnicos para superarlos, ni curiosidad para hacerlo. A veces las tradiciones impedían que los más arriesgados se lanzaran a la aventura.

Vamos a intentar seguir la prodigiosa aventura de la expansión europea. De todos estos universos cerrados que se desconocían entre sí, el mundo europeo occidental fue el primero en entrar en contacto con los otros mundos en un proceso que se inició a finales de la Edad Media. Este progresivo acercamiento le llevó, en el siglo XVI, al conocimiento y conquista de todo un continente inesperado, América, y a la penetración en el mundo asiático; en el XVII, al control y explotación colonial de Asia y de los archipiélagos del Sureste. A fines del siglo XVIII, los europeos llegaron al quinto continente, Australia y Nueva Zelanda, y se repartieron el más viejo continente, Africa, entre las grandes y pequeñas potencias europeas, en el siglo XIX.

(ZARAGOZA, G., Los grandes descubrimientos)

G.17

Completa la siguiente ficha con el sustantivo o verbo que falta en cada pareja. Indica qué sufijos has utilizado en cada caso para formar el sustantivo:

VERBOS	SUSTANTIVOS	SUFIJOS
	protesta	
fundir(se)		
devolver		
interrogar		
incumplir		
	logro	
desconvocar		
reelegir		
repetir		
sacudir		
aterrizar		
tardar		
	abundancia	
negar		

UNIDAD 4

1.-Sobre procedimientos para aclarar informaciones (II)

2.-Sobre la construcción de oraciones

3.-Sobre tiempos verbales

4.-Sobre la palabra: los adjetivos calificativos

- SOBRE PROCEDIMIENTOS PARA ACLARAR INFORMACIONES (II)

G.1

Compara estas dos versiones de un mismo texto:

«El trono visigodo no era hereditario, sino electivo, y las principales familias nobles luchaban entre sí para ocuparlo. Esta competencia acabó por debilitar el Reino visigodo. En este estado de cosas, Vitiza* pretendió de nuevo hacer hereditaria la corona.»

* Vitiza: penúltimo rey visigodo

***

«El trono visigodo no era hereditario, sino electivo, y las principales familias nobles luchaban entre sí para ocuparlo. Esta competencia acabó por debilitar el Reino visigodo. En este estado de cosas, Vitiza, el penúltimo rey visigodo, pretendió de nuevo hacer hereditaria la corona.»

(GREUS,J., Así vivían en Al-Andalus).
Texto adaptado

En la segunda versión, la nota aclaratoria se ha incorporado al texto como complemento de Vitiza.

En los textos siguientes, redacta de nuevo las oraciones que tengan nota aclaratoria incorporando ésta al texto como en el ejemplo de arriba:

TEXTO G.1

1 «Las ciudades hispanomusulmanas se parecían a las ciudades árabes del Norte de Africa y el Medio oriente. Como éstas, tenían en el centro una medina*. Las calles principales de la medina nacían en las puertas de la muralla y estaban empedradas.»

*Medina: ciudad amurallada donde estaban los principales mercados, el Alcázar o residencia gubernativa y la Mezquita Mayor, y a la cual rodeaban algunos barrios exteriores.

***

2 «El moecín* llamaba a la oración desde lo alto del alminar o torre de la mezquita.»

*Moecín: funcionario encargado de anunciar las cinco plegarias cotidianas.

***

«Los hispanoárabes tenían algunas ropas que servían a la vez para hombres y mujeres, por ejemplo los zaragüelles*, sobre los que se ponían una camisa larga de algodón o de lino. Muchos vestían el albornoz de lana**.»

* Zaragüelles: un tipo de calzones anchos.
**Albornoz: especie de capa con capucha.

***

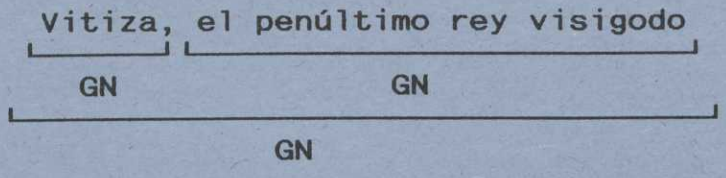
3 «En las urbes había muchos artesanos y comerciantes, agrupados por gremios en barrios, calles y zocos reservados como zonas comerciales. Los oficios malolientes, como los curtidos, estaban en barrios extremos, mientras que los comercios de lujo se agrupaban en las llamadas alcaicerías*.»

*Alcaicerías: grandes patios con tiendas y talleres situados en zonas céntricas.

(GREUS,J., Así vivían en Al-Andalus).
Textos adaptados

G.2

El ejercicio anterior ha consistido en ampliar un grupo nominal añadiéndole como complemento otro grupo nominal:



Esta clase de complemento del nombre se denomina aposición.

Incorpora a este texto, en forma de aposiciones, las informaciones que figuran debajo de él:

TEXTO G.2

«La Edad de Bronce cretense vio florecer un mundo desarrollado y original al que se dio el nombre de minoico por el legendario rey legislador Minos. Según la mitología, la esposa de Minos había copulado con un toro y de esta unión nació el Minotauro, al que recluido en un laberinto dio muerte Teseo.»

(PÉREZ,A., La civilización griega). Texto adaptado

- Minos era hijo de Zeus.
- Zeus era el padre de los dioses.
- La esposa de Minos se llamaba Pasifae.
- El Minotauro era mitad toro y mitad hombre.
- Teseo era el héroe nacional ateniense.

G.3

En los textos de estas noticias hay aposiciones que amplían la información destacada en los titulares. Localízalas y redacta oraciones copulativas en las que estos grupos nominales sean el atributo.

TEXTO G.3

1 Los Verdes consolidan su presencia en Alemania tras unirse a Alianza 90

JOSÉ M. MARTÍ FONT, **Bonn**

Los Verdes, el partido ecologista y radical surgido en la Alemania de los turbulentos años sesenta, han salido muy bien parados del proceso de unificación alemana, al que, paradójicamente, se han opuesto en todo momento. Ya no son un fenómeno pasajero.

2 Lech Walesa arrasa en las presidenciales de Polonia

H. T. / P. A., **Varsovia**

Lech Walesa, nacido en la aldea de Popowo, hijo de campesinos, padre de ocho hijos, electricista, católico fervoroso y premio Nobel de la Paz, consiguió ayer su gran sueño de convertirse en jefe del Estado de su patria, Polonia. En la primera ronda de las elecciones presidenciales venció al representante de la intelectualidad y las élites occidentalistas.

3 Arafat pide a la ONU una solución rápida del problema palestino

AFP, **Túnez**

Yasir Arafat, presidente de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP), solicitó ayer a las Naciones Unidas "una resolución justa y rápida" del problema palestino. "De lo contrario", añadió, "la tensión en Oriente Próximo creará otras crisis similares a la del Golfo".

4 Sarabia anuncia su deseo de dejar el fútbol a final de temporada

EFE, **Logroño**

Manuel Sarabia, delantero del Logroñés, anunció ayer su probable retirada del fútbol a finales de temporada. En vísperas del partido de Liga que su equipo disputará el domingo con el Athletic de Bilbao, Sarabia manifestó que hay un 99% de posibilidades de que se retire al final de esta campaña, idea que, por otra parte, ya tuvo al término de la pasada.

FÚTBOL INTERNACIONAL

5 El club italiano gana su segunda Copa Intercontinental

Tres goles del Milán dejaron sin capacidad de respuesta al Olimpia

BOSCO ESTERUELAS, **Tokio**

El Milán, campeón de Europa, revalidó ayer con un fútbol de gran altura el título de campeón intercontinental al vencer al Olimpia de Asunción, campeón suramericano, por 3-0 en la Copa Intercontinental Toyota en el Estadio Olímpico de Tokio. El primer ministro japonés, Toshiki Kaifu, asistió al encuentro, que fue televisado a más de 70 países. El Milán bordó el juego, especialmente en la segunda mitad, gracias a una excelente presión. "Hay que felicitar al Milán, porque la Copa Intercontinental está en muy buenas manos", confesó al final Luis Cubilla, el entrenador del Olimpia.

-SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE ORACIONES

G.4

TEXTO G.4

«En Europa coexistieron durante varios siglos dos tipos de navíos, los nórdicos y los mediterráneos.

Barcos nórdicos:
- largos
- veloces
- provistos de remos
- vela cuadrada
- construidos a base de planchas de madera clavadas unas sobre otras

Barcos mediterráneos:
- redondos
- vela triangular
- lentos
- poco manejables
- gran capacidad de maniobra
- construidos con planchas de madera sobre un costillaje

A mediados del siglo XIV el modelo de barco nórdico llegó al Mediterráneo. De la síntesis de las dos tradiciones navales surgió en Portugal la carabela.»

(ZARAGOZA,G., Rumbo a las Indias). Texto adaptado

Usa la información que está en el recuadro interior para completar el texto de arriba con la descripción de los dos tipos de barco. Usa primero dos oraciones para cada descripción. Después, intenta refundir las dos oraciones en una sola.

G.5

TEXTO G.5

«Un huracán o ciclón tropical es el tipo de tormenta más arrasador que existe. Tiene su origen sobre el océano, en los trópicos. El aire caliente, lleno de humedad, comienza a elevarse, y la rotación de la Tierra hace que empiece a girar. Esta acción ..... Este descenso de la presión ..... Con el flujo de aire, el giro se hace más y más violento y una rugiente tormenta empieza a desplazarse por el océano.»

(SEALEY, L.-dir.-, La tierra y más allá). Texto adaptado

a) Completa las oraciones inacabadas de este texto teniendo en cuenta que los grupos de palabras subrayados repiten la información aportada por la oración anterior.

b) Intenta refundir las dos oraciones en una sola.

G.6

TEXTO G.6

«El pianista recorre el teclado con sus dedos para producir los sonidos. Cada tecla acciona una palanca y ésta, por su parte, un macillo cubierto de fieltro, que golpea una cuerda tensa.»

(SEALEY, L.-dir.-, Las artes). Texto adaptado

a) Distribuye la información de este texto en cuatro oraciones independientes:

1. El pianista recorre el teclado con sus dedos.
2. Cada tecla.....
3. .....
4. .....

b) Explica de nuevo el funcionamiento del piano siguiendo las siguientes normas:

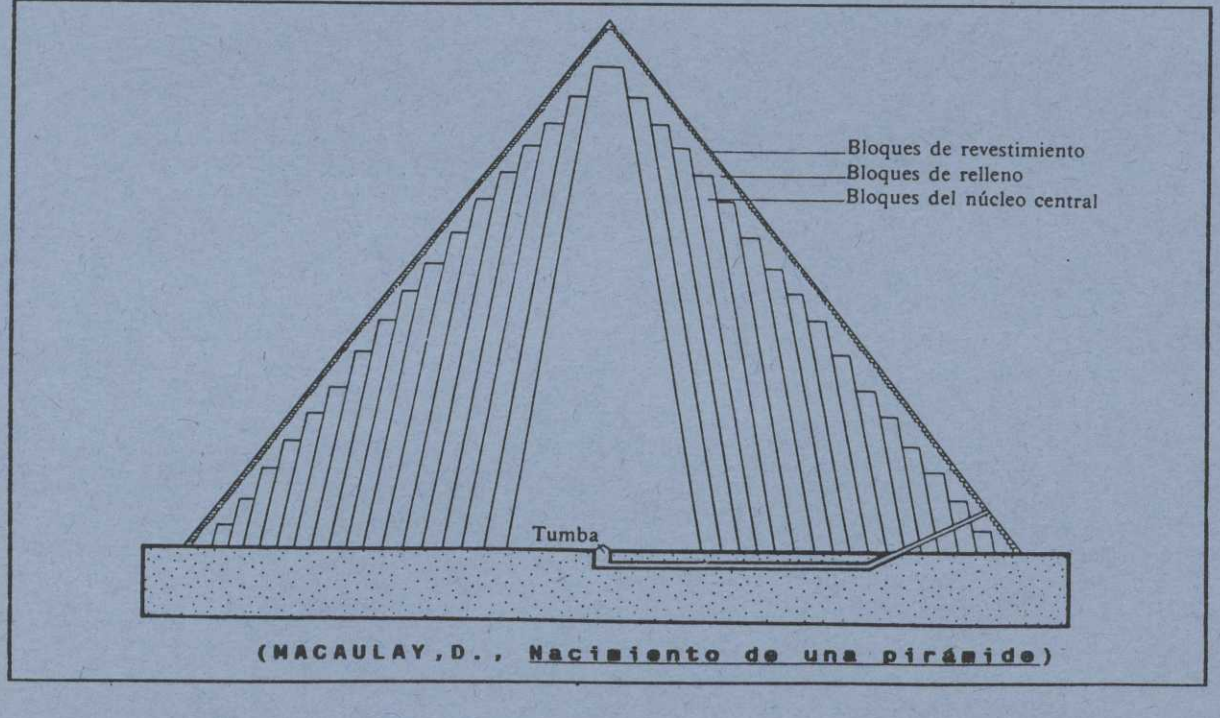
- Comienza con esta oración: "el sonido que emite la cuerda del piano es producido por el golpe de un macillo cubierto de fieltro".
- Añade otra oración que recoja el resto de la información y que comience de este modo: "El macillo...".

G.7

Con la ayuda de la imagen y del glosario que encontrarás a continuación, redacta una descripción de la pirámide siguiendo esta ficha:

> La pirámide constaba de tres partes. La más interior constituía el núcleo central
> .....
> La segunda parte.....
> .....
> La parte exterior.....
> .....

En ella, cada oración está encabezada por un grupo nominal que se refiere a una de las partes de la pirámide y que funciona como sujeto.



(MACAULAY, D., Nacimiento de una pirámide)

Bloques del núcleo central: grandes bloques de piedra colocados escalonadamente.
Bloques de relleno: Los que se colocaban sobre las gradas formadas por los bloques del núcleo central.
Bloques de revestimiento: las piedras exteriores de la pirámide, que se tallaban cuidadosamente y se encajaban sobre los bloques de relleno.

G.8

TEXTO G.8

«Las casas ricas de al-Andalus tenían un portón de entrada, siempre cerrado, que comunicaba a un zaguán, por el que se llegaba a un patio central, de planta rectangular.»

(GREUS,J., Así vivían en Al-Andalus).
Texto adaptado

Continúa este texto con la descripción del "patio central" siguiendo esta ficha:

Tres de los lados del patio.....
.....
Su centro.....
.....
En un rincón.....
.....
En torno al patio.....
.....

Las dos primeras oraciones comenzarán con el sujeto y las dos siguientes con un complemento circunstancial. Los elementos de que se compone el patio, o que tienen relación con él, son los siguientes:

- pequeña alberca con un surtidor
- galerías con columnas de mármol
- dormitorios para la familia, sirvientes y esclavos
- estrecha escalera para subir al piso superior

- SOBRE TIEMPOS VERBALES

G.9

a) Lee las siguientes oraciones con verbo en presente y clasifícalas en dos grupos:

- las que también pueden aparecer con los verbos en pasado
- las que sólo pueden llevar el verbo en presente

. *Las fresas contribuyen a eliminar el ácido úrico.*

. *La física y la química progresan notablemente a lo largo del siglo XVII.*

. *Las ciudades de la Europa del s. XVIII no se caracterizan por su salubridad, ni las casas por sus comodidades.*

. *Los cetáceos son mamíferos de gran tamaño.*

. *El agua hierve a 100° C a nivel del mar.*

. *A fines del s. XVIII, los europeos llegan al quinto continente, Australia y Nueva Zelanda.*

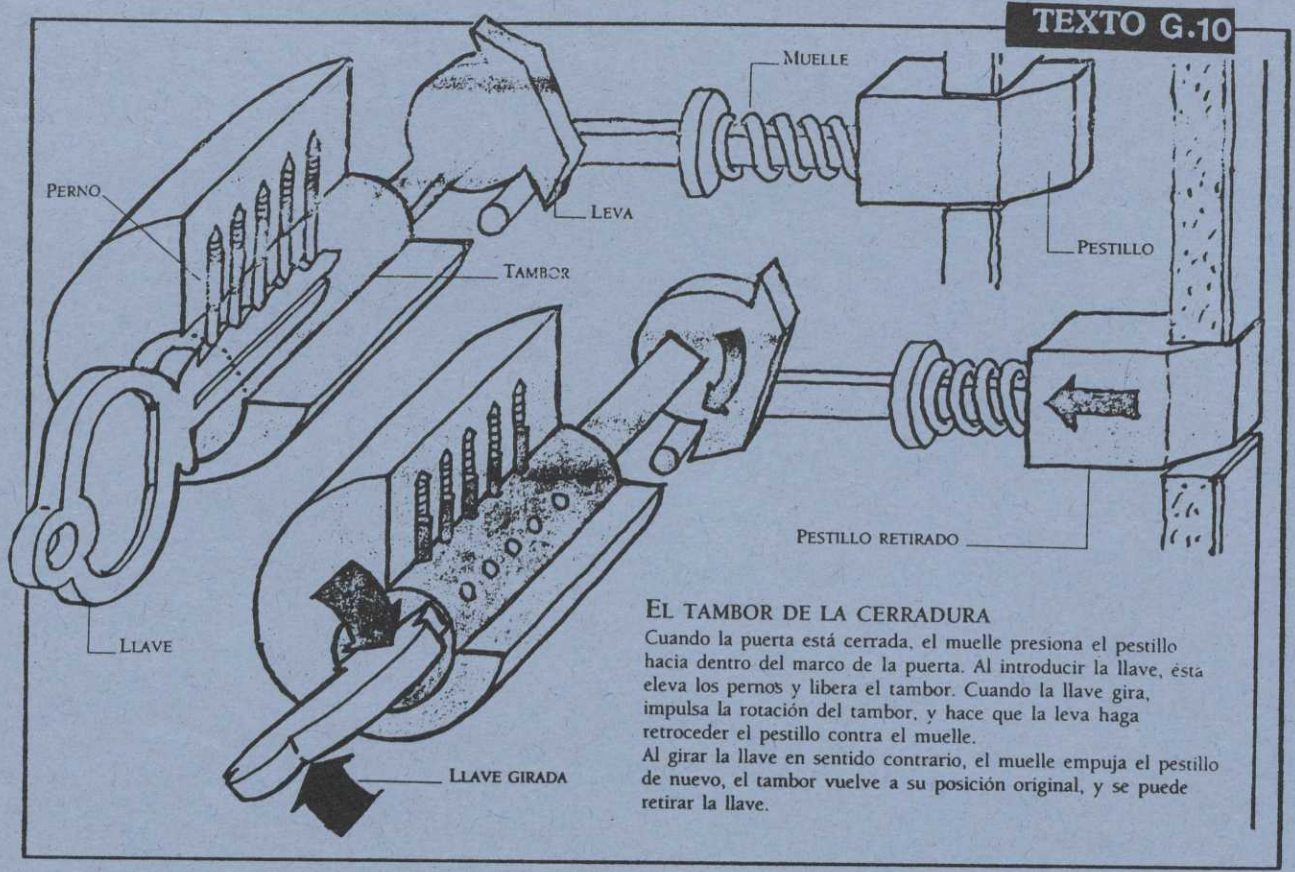
b) Indica a qué tiempo (pasado, presente o futuro) se refieren las informaciones que proporcionan las oraciones de un grupo y las de otro.

c) Discutid por qué pensáis que es posible el cambio de tiempo verbal en unos casos y en otros no.

G.10

Como verás, el siguiente texto nos informa del funcionamiento de la cerradura.

TEXTO G.10



EL TAMBOR DE LA CERRADURA

Cuando la puerta está cerrada, el muelle presiona el pestillo hacia dentro del marco de la puerta. Al introducir la llave, ésta eleva los pernos y libera el tambor. Cuando la llave gira, impulsa la rotación del tambor, y hace que la leva haga retroceder el pestillo contra el muelle.

Al girar la llave en sentido contrario, el muelle empuja el pestillo de nuevo, el tambor vuelve a su posición original, y se puede retirar la llave.

a) ¿En qué tipo de libro o documento podrías encontrarlo?
b) Señala los verbos que aparecen en él e indica en qué tiempo están.
c) Vuelve a redactar el texto, escribiendo los verbos en pasado. Comienza de este modo:

«El muelle presionó el pestillo...»

d) El texto resultante de las transformaciones, ¿sigue siendo un texto de tipo informativo? ¿En qué tipo de libro o documento podrías encontrarlo?
e) ¿En qué otro tiempo verbal podría aparecer la descripción de este proceso sin dejar de ser un texto de tipo informativo?
f) Por lo visto hasta ahora ¿qué conclusiones podrías sacar sobre los tiempos verbales que se utilizan en los textos de finalidad informativa?

G.11

Los siguientes fragmentos corresponden a textos de finalidad informativa:

TEXTO G.11

1 «Los libros de consulta pueden dar información general o dedicarse a un solo tema. Las enciclopedias tratan de cubrir todo el campo del saber y se ordenan alfabéticamente o por materias.

Los atlas y los diccionarios son otra clase importante de libros de consulta. Los atlas son básicamente colecciones de mapas, aunque normalmente contienen mucha más información. Los diccionarios explican el significado de las palabras.»

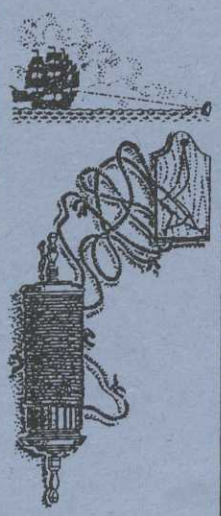
(SEALEY, L.-dir.-, Viajes y comunicaciones). Texto adaptado

***

2 «La tele-escritura resulta especialmente útil como ayuda en la explicación de un tema complicado cuando se habla por teléfono: el diseño de una pieza, el plano para llegar a un sitio, etc. Se necesita una tableta digitalizadora, un lápiz electrónico y una pantalla, que puede ser la misma del ordenador. A medida que un comunicante dibuja sobre la tableta, el dibujo va apareciendo sobre la pantalla del segundo comunicante, que a su vez puede introducir modificaciones sobre la marcha.»

("La tele-escritura" en Muy interesante)

3



La velocidad del navío se calculaba por medio de una cuerda enrollada en un carrete, que llevaba una tabla atada al estremo. Se arrojaba la tabla por la proa y se medía lo que tardaba en llegar a la popa. Más tarde se utilizó una cuerda con nudos: el número de nudos que pasaban por los dedos de un marino en el recorrido de la tabla entre proa y popa daba la velocidad del barco en nudos.

(ZARAGOZA, G., Rumbo a las Indias)

***

4 «El yogur cobró prestigio en toda Europa en el siglo XVI por el hecho anecdótico de que Francisco I de Francia, ya en su ancianidad, hizo ir a su corte a un renombrado médico de Constantinopla, quien le sometió a una dieta exclusiva de yogur. Si la leyenda no miente, el yogur llegó a conocerse en Francia como "le lait de la vie éternelle".»

a) Escribe las formas verbales personales que aparecen en cada uno de los fragmentos anteriores en un cuadro como el que tienes a continuación.

FORMA VERBAL PERS.	TIEMPO VERBAL A QUE PERTENECE	INFINITIVO
pueden	presente	poder

b) ¿ Cuál de los textos anteriores proporciona información de tipo histórico? ¿Qué tiempo verbal predomina en él?

c) El primer fragmento se refiere a una realidad actualmente existente: los libros de consulta. Imagínate que estamos en el siglo XXIV y ya no existen los libros. ¿Qué tiempo verbal podrías emplear para dar la información que aparece en el texto?

d) Vuelve a escribir el texto siguiente como si se refiriese a un dinosaurio real, existente en la actualidad, que acabara de ser descubierto por los científicos.

TEXTO G.11

5 «El Pararhabdodon isonense descubierto en Lérida tenía las patas delanteras muy pequeñas y utilizaba sólo las dos traseras para caminar. Medía cinco metros de la cabeza hasta la punta de la cola, era de costumbres vegetarianas y habitó en Europa parte de la Era Secundaria.»

("El dinosaurio que nació en Lérida" en El País, 16-2-90)

¿Qué tiempos verbales has utilizado?

G.12

Habrás observado que en muchos textos que describen procesos se utilizan construcciones como:

Una vez realizada esta operación, se procede a la siguiente.

Realizada esta operación, se procede a la siguiente.

En este tipo de construcciones aparece una de las formas no personales del verbo, el participio (que se reconoce fácilmente por su terminación en -ado/a, -ido/a).

a) Vuelve a escribir las oraciones siguientes utilizando construcciones de este tipo:

- Cuando finaliza el experimento, se redactan las conclusiones.
- Después de batir el huevo, se le añaden las patatas.
- Al finalizar las obras, el edificio quedó abandonado.

b) A partir de la información que te proporciona el texto siguiente escribe un resumen del proceso de construcción de una casa. Para ello, has de completar el esquema que aparece a continuación con construcciones de participio que recojan las ideas subrayadas.

TEXTO G.12

«El hacer una casa lleva mucho tiempo, y antes de empezarla hay que realizar un gran número de trabajos. En primer lugar, deben confeccionarse los planos, labor que corresponde al arquitecto. Este debe diseñar los planos, que mostrarán con exactitud cómo será el edificio, y hacer los cálculos necesarios para que el edificio se mantenga en pie y la composición de los materiales sea la adecuada.

Antes de que empiecen las obras, los planos han de ser aprobados por las autoridades. El primer paso es el de cavar la tierra para la preparación de los cimientos, y a continuación se colocan las tuberías de desagüe y suministro de agua, así como las de los restantes servicios: electricidad, gas, etc.

La tarea siguiente es levantar la armadura de hormigón o de acero sobre los cimientos. Para colocar las vigas que sirven de soporte a esta armadura se utilizan grúas. El proceso se repite hasta que los suelos y las paredes están colocados.

A continuación se colocan el tejado y las escaleras para que los obreros puedan trabajar en el interior de la casa, y se instalan cables y tuberías para otros servicios. Luego se acoplan las ventanas, puertas, paneles laterales, techos, recubrimientos de suelos y demás detalles. Por último los decoradores intervienen para terminar la obra y dejar la casa dispuesta para ser habitada.»

(SEALEY, L.-dir.-, Países y ciudades).
Texto adaptado

1. ....., éstos han de ser aprobados por las autoridades.

2. ....., se colocan las tuberías subterráneas.

3. ....., el proceso se repite hasta que todos los suelos y las paredes están colocados.

4. ....., se instalan los cables y tuberías en el interior del edificio.

5. ....., los decoradores dan el último detalle.

- SOBRE LA PALABRA: LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS

G.13

Hemos visto ya que el grupo nominal está formado por un sustantivo que puede ir precedido por un determinante (artículo, demostrativo, posesivo...) y acompañado de complementos.

a) Señala en los siguientes grupos nominales:

- sustantivos
- determinantes posesivos
- determinantes artículos
- determinantes posesivos
- complementos del nombre

* sus patas delanteras
* costumbres vegetarianas
* un nuevo género
* la reputada familia del iguanodón
* esa película que vimos
* los millones de años
* los estudios que se han efectuado en la zona
* el punto geográfico
* este famoso investigador
* la polémica sobre los recientes descubrimientos

b) Teniendo en cuenta que los complementos del nombre pueden ser:

- adjetivos (palabras que concuerdan con el nombre en género y número y que no pueden aparecer solas como núcleo del grupo);

- oraciones de relativo, introducidas por "que";

- grupos preposicionales, es decir, grupos nominales precedidos de preposición;

señala, en los grupos nominales de a), ejemplos de cada tipo de complementos del nombre

G.14

a) Señala los adjetivos que aparecen en el siguiente texto y clasíficalos en dos grupos:

- los que pueden aparecer antes o después del nombre al que acompañan;
- los que sólo pueden aparecer detrás del nombre al que acompañan.

b) ¿Qué grupo de adjetivos podemos omitir sin que se pierda información sobre el sustantivo a que acompañan?

c) ¿Qué adjetivos indican una valoración del sustantivo por parte del emisor del texto?

d) Teniendo en cuenta las respuestas de a), b) y c) escribe un párrafo sobre los adjetivos que indican valoración por parte del emisor, es decir, sobre los adjetivos valorativos.

TEXTO G.14

EL PARQUÍMETRO

El parquímetro mecánico y otras clases de máquinas que funcionan introduciendo monedas a través de una ranura, se basan en la acción de la palanca. Su antecesor es un fascinante aparato inventado por Herodoto de Alejandría, científico griego del siglo primero de nuestra era. Herodoto es justamente reconocido por ser el inventor del primer motor (v. pág. 364), pero también construyó otros muchos aparatos ingeniosos, que empleaban la palanca y otras partes mecánicas. Uno de estos aparatos de su invención era una máquina que expendía agua bendita en tazas introduciendo una moneda. La moneda caía sobre una palanca que elevaba una válvula que permitía la salida del agua bendita.

G.15

Una de las características de los adjetivos valorativos es que podemos invertir su significado y mostrar así una valoración negativa de aquello de lo que hablamos.

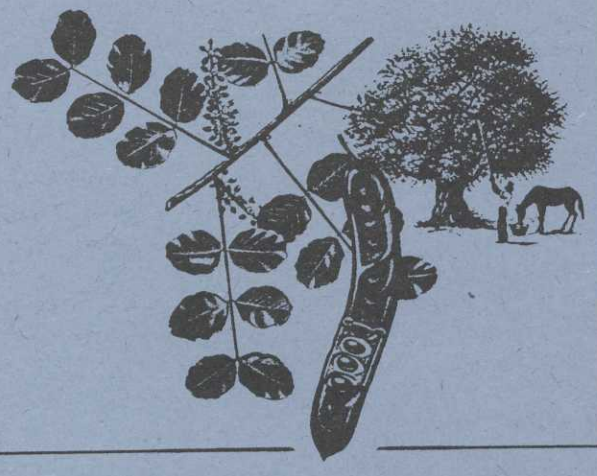
a) Señala los adjetivos que aparecen en los textos siguientes. Sustitúyelos por adjetivos de sentido contrario. ¿Cambia la valoración del objeto?

TEXTO G.15

1 **ALGARROBO**

(Ceratonia siliqua)

Aunque es representante típico de la flora mediterránea oriental, se encuentra también en España, en barrancos y peñascales secos y soleados de las regiones bajas del Sur, Levante y Baleares. En muchos casos proviene de antiguos cultivos, muy fomentados por los árabes. El aprovechamiento de sus frutos se dedica principalmente a la fabricación de piensos.



2

AM-100 Especificaciones principales

Tipo:	Cámara de 35 mm con obturador en el objetivo.
Objetivo:	Objetivo Olympus de 35 mm F3,5 3 elementos en 3 grupos.
Obturador:	Obturador electrónico programado.
Visor:	Visor de marco brillante de 0,45X (con marca de corrección para primeros planos e indicador de modalidad de infinito/primeros planos).
Enfoque:	Sistema de enfoque avanzado por zonas (enfoque universal con selectores de modalidades de primeros planos y de infinito). Gama de enfoque: 1,5 m a ∞ (infinito); cuando está en la modalidad de primeros planos es de 0,5 m a 1 m.
Control de la exposición:	Control de exposición automático programado.
Gama de exposición automática:	EV 9 (F3,5 1/45 de seg.) a EV 15 (F9, 1/400 de seg.) (con película ISO 100).
Disparador automático:	Disparador automático electrónico con 12 seg. de retardo (el disparador automático se activa oprimiendo el botón del mismo y el disparador. Se enciende un LED indicador rojo).

b) Señala los adjetivos que aparecen en el texto siguiente y sustitúyelos por adjetivos de significado contrario. ¿Cambia la valoración que se hace del objeto?

3

Los pantalones KRONY están confeccionados con puras lanas escogidas que garantizan su fabulosa calidad de tejido.
La utilización de maquinaria de alta tecnología para su confección y la investigación en el diseño más elegante caracterizan nuestras prendas.

G.16

a) Sustituye las expresiones subrayadas del texto siguiente por un adjetivo de significado similar:

TEXTO G.16

1 «El yogur es un alimento derivado de la leche. Ya en tiempos de la Biblia se encuentran referencias sobre la leche fermentada, considerada más sana y digestiva que la leche normal, e incluso medicinal.

Este alimento de milenios tiene sus orígenes en las regiones de los Balcanes y en la Turquía perteneciente a Asia y su consumo siempre ha estado muy extendido por amplias zonas de Europa, Asia y Africa.»

***

2 «Lo asombroso de la aventura que realizó Colón no consiste tanto en la dificultad de la travesía, como en la tenaz fe en desmentir el mito del océano repleto de peligros y criaturas fantásticas. Colón y sus compañeros afrontaron estos miedos que procedían de tiempos remotos y supieron salvar los riesgos objetivos de un viaje que revestía muchos peligros.»

(ZARAGOZA,G., Colón y el Descubrimiento). Texto adaptado

b) Señala en qué casos de los anteriores el adjetivo que has introducido equivale a una oración de relativo introducida por QUE (= 'el/la cual').

GENERALITAT VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CIÈNCIA

Ministerio de Educación y Ciencia