

Université de Montréal

El enfoque intercultural e interdisciplinar en la enseñanza de ELE:  
*La Ciudad de las Bestias* (2002) de Isabel Allende

par  
Giancarlo Fantechi

Département de littératures et de langues modernes  
Section d'études hispaniques  
Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences  
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts  
en Études hispaniques  
option Langue et littérature

Octobre 2012

©, Giancarlo Fantechi, 2012

## Résumé

Ce travail se propose de démontrer la pertinence de l'utilisation du roman *La Cité des Bêtes* (Isabel Allende, 2002) comme recours pédagogique dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère (ELE) au niveau intermédiaire (B2) et dans un contexte scolaire multiculturel. Dans ce cadre, l'enseignement d'une langue étrangère vise à l'acquisition linguistique et à l'exploration d'une culture différente afin de favoriser la découverte des valeurs de l'autre et son intégration critique, attitude indispensable en vue du développement identitaire de l'individu au sein de sociétés exposées de l'intérieur et de l'extérieur au contact entre cultures. Le roman sélectionné facilite l'accès à des thématiques interdisciplinaires au sein des programmes collégiaux du Québec et encourage une attitude d'ouverture par rapport à la découverte d'autres cultures et valeurs, dans une perspective de disponibilité au questionnement des certitudes culturelles de l'étudiant, conformément aux positions des études interculturelles contemporaines. L'appartenance de l'œuvre au courant littéraire du *Réalisme magique* permet aussi d'introduire l'exploration de thématiques culturelles spécifiques au monde hispanique. Après un survol de la place de l'interculturalité et de l'interdisciplinarité dans l'enseignement d'ELE, le mémoire analyse la contribution spécifique du roman sélectionné à ces dimensions, pour ensuite procéder à la présentation d'exercices orientés à la pratique et la consolidation de la connaissance grammaticale et du vocabulaire, et au développement d'une sensibilité interculturelle dans les étudiants, à travers des activités individuelles et de groupe élaborées à partir des perspectives du texte.

## Termes-clé

Espagnol langue étrangère, Interculturalité, Interdisciplinarité, Littérature, La Cité des Bêtes

## **Abstract**

This research aims at demonstrating the pertinence of the utilization of the novel *The City of the Beasts* (Isabel Allende, 2002) as a tool for teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) at an intermediate level (B2) and in a multicultural context. Within this frame, the teaching of a second language pursues linguistic acquisition and encourages the exploration of a different culture in order to foster the discovery of the values of the other and its critical integration. This attitude shows to be indispensable for the development of the identity of the individual within societies growingly exposed from inside and outside to interaction between cultures. The selected novel allows access to interdisciplinary connections within Quebec's College programs and promotes an attitude of openness toward the discovery of other cultures and values, requiring availability to question the student's own cultural presuppositions, according to the tenets of contemporary intercultural studies. The novel belongs to the literary movement of *Magical Realism*, which helps introduce the students to the exploration of specifically Hispanic cultural themes. After a revision of the place of interculturalism and interdisciplinarity in the teaching of ELE, the dissertation analyses the specific contribution of the selected novel to these dimensions, in order to present exercises oriented toward the practice and the consolidation of grammatical and lexical knowledge, and toward the development of an intercultural sensibility in the students, providing individual and group activities built from the perspectives that emerge from the text.

## **Key Terms**

Spanish as a Foreign Language, Interculturalism, Interdisciplinarity, Literature, *The City of the Beasts*

## Resumen

Este trabajo se propone demostrar la pertinencia del uso de la novela *La Ciudad de las Bestias* (Isabel Allende, 2002) como útil didáctico en la enseñanza del español lengua extranjera (ELE) de nivel intermedio (B2) en un contexto escolar multicultural. En este marco, la enseñanza de una lengua extranjera aspira a la adquisición lingüística y cuida la exploración de una cultura diferente con vistas al descubrimiento de los valores del otro y a su integración crítica, actitud indispensable para el desarrollo identitario del individuo en sociedades expuestas al contacto entre culturas desde el interior y el exterior. La novela seleccionada facilita el acceso a temáticas interdisciplinarias dentro de los currículos colegiales de Quebec y anima a una actitud de apertura hacia el descubrimiento de otras culturas y valores, en una perspectiva de disponibilidad al cuestionamiento de las certitudes culturales del aprendiente, según los planteamientos de los estudios interculturales contemporáneos. La pertenencia de la obra a la corriente literaria del *Realismo mágico* permite también la exploración introductoria de temáticas culturales específicas del mundo hispano. Después de revisar el lugar de la interculturalidad e interdisciplinariedad en la enseñanza de ELE, la memoria analiza el aporte específico de la novela a estas dimensiones, para luego proceder a la presentación de ejercicios orientados hacia la práctica y el refuerzo del conocimiento gramatical y léxico, y hacia el desarrollo de una sensibilidad intercultural en los estudiantes, a través de actividades individuales y de grupo elaboradas a partir de los planteamientos del texto.

## Palabras clave

Español lengua extranjera, Interculturalidad, Interdisciplinariedad, Literatura, La Ciudad de las Bestias

## ÍNDICE

<b>Résumé</b>	i
<b>Abstract</b>	ii
<b>Resumen</b>	iii
<b>Índice</b>	iv
<b>Lista de las abreviaturas</b>	v
<b>Introducción</b>	1
<b>1. Interculturalidad e interdisciplinariedad</b>	
1.1 Definiciones y consideraciones contextualizadas	8
1.2 Aplicabilidad en el marco de la enseñanza de ELE	21
1.3 La literatura como útil en la enseñanza de ELE: Breve contextualización	24
<b>2. <i>La Ciudad de las Bestias</i> y su contexto</b>	
2.1 Sobre la autora	29
2.2 El Realismo mágico y su función en la novela	29
2.3 La trama de la novela	34
2.4 Personajes, situaciones y contextos	39
<b>3. Pautas y modalidades de utilización de la obra: la enseñanza de la gramática</b>	
3.1 Consideraciones preliminares	50
3.2 Ejercicios para la enseñanza de la gramática	53
<b>4. Pautas y modalidades de utilización de la obra: la enseñanza del léxico</b>	
4.1 Consideraciones preliminares	90
4.2 Actividades para el aprendizaje del léxico	91
<b>5. Pautas y modalidades de utilización de la obra: las destrezas lingüísticas</b>	
5.1 Consideraciones preliminares	124
5.2 Temas y actividades temáticas para el desarrollo de las cuatro destrezas	126
<b>Consideraciones finales</b>	146
<b>Referencias bibliográficas</b>	151

## **Lista de las abreviaturas**

DRAE: Diccionario de la Real Academia Española

ELE: Español lengua extranjera

LE: Lengua extranjera

L2: Lengua segunda

MCER: Marco común europeo de referencia para las lenguas

MELS: Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport (Québec)

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes

## Introducción

El objetivo general del presente trabajo es demostrar la pertinencia de la utilización de la novela *La Ciudad de las Bestias* (2002), de la escritora chilena Isabel Allende, para la enseñanza del español lengua extranjera (ELE) dentro de un contexto escolar multicultural como el quebequense y canadiense, con el respeto de las pautas didácticas proporcionadas por el método comunicativo. Constituye, por tanto, una guía de lectura y un banco de ejercicios para la clase de ELE a partir de una novela juvenil, para que el profesor seleccione lo que considere más útil y oportuno, según los intereses de los alumnos y del curso en sí. En este marco concreto, la enseñanza de una lengua extranjera no puede apuntar solamente hacia la adquisición de una herramienta de intercambio lingüístico, sino que debe estar enfocada también hacia la exploración de una cultura diferente, siendo el descubrimiento y la trasmisión de valores del otro y su integración crítica parte de los propósitos del enfoque comunicativo, en conformidad con las indicaciones del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (2002: 25, 47 y 101) y del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006: 8, 14 y 606).

El estado de lengua de *La Ciudad de las Bestias* es accesible a los estudiantes de nivel intermedio (B1-B2), siendo la obra originalmente destinada a un público adolescente. Esta accesibilidad puede contribuir positivamente a fomentar la lectura y la discusión, no solo bajo el aspecto del aprendizaje lingüístico, sino también bajo el aspecto del aprendizaje crítico y dialogado de los valores que se presentan en el texto. Desde esta perspectiva, la enseñanza del español puede asumir un carácter interdisciplinario, pieza fundamental en nuestra propuesta didáctica, tal y como veremos a lo largo del trabajo. En efecto, la trama de la novela fomenta la apertura al descubrimiento de otras culturas, no con un objetivo “turístico”, sino más bien para abrirse al cuestionamiento de uno mismo, facilitando de este modo la formación crítica de una identidad cultural sensible al otro y el replanteamiento continuo de la propia. Hoy en día en los estudios interculturales ya no se concibe al ‘otro’ en términos de realidad por categorizar y domesticar (cf., por ejemplo, Taylor 2007: 299), sino como un ‘interlocutor’ paritario, cuyas experiencias, valores y visión del mundo ponen en tela de juicio las supuestas certitudes culturales del lector que se dé el permiso de cuestionarse a sí mismo y cuestionar su entorno

(Gonçalves Matos 2005: 57-59). La caracterización de los personajes –procedentes de contextos étnicos, culturales y sociales diferentes, así como los lectores sobrentendidos– facilita también el proceso de identificación con la trayectoria de descubrimiento propuesta.

En lo que concierne específicamente a la literatura en lengua española, la novela pertenece a una corriente bien identificada de la literatura hispanoamericana, el Realismo Mágico, lo que permite a los estudiantes familiarizarse con un género literario del mundo hispano.

Tal y como tendremos ocasión de comprobar, el proceso de desarrollo de las relaciones interculturales propuesto en la novela se estructura alrededor de una trayectoria de descubrimiento del ‘otro’, a través del intercambio y la inversión de uno mismo y la negociación y redefinición de la identidad, parámetros capaces de servir como referentes a una sociedad multicultural en construcción. Todo ello puede ayudar al estudiante a enfrentarse con temas centrales del debate social quebequense y canadiense actual, como son el enfoque de las relaciones interpersonales, interculturales y multiculturales en términos de solidaridad, el conocimiento y la comprensión mutua, la crítica de una formación identitaria centrada en el individualismo o el descubrimiento y la apropiación de una identidad intercultural, por citar los más importantes.

La intención de este trabajo, por tanto, se centra en proponer y demostrar la pertinencia de la utilización del recurso literario constituido por *La Ciudad de las Bestias* como útil para favorecer en los estudiantes adolescentes de ELE el desarrollo de una conciencia intercultural y una sensibilización hacia una experiencia interdisciplinaria en el marco de su proceso educativo.

La historia de la enseñanza de lenguas extranjeras se caracteriza por ser una trayectoria de enfoques y prioridades diferentes que se han ido afirmando a lo largo de la práctica docente y de la reflexión crítica sobre esta, dirigida a proporcionar pautas de referencia para la actividad didáctica. A partir de los años 90 se ha valorado la introducción de la literatura en la enseñanza de las lenguas extranjeras, teniendo en cuenta sus características y sus propósitos, y no solo considerándola como una herramienta más para

la adquisición del léxico, la ejemplificación de las estructuras gramaticales y la práctica de las destrezas lingüísticas (Quintana 1993: 90).

El tipo de acercamiento a la literatura en la clase de ELE que se quiere analizar y promover a lo largo de este trabajo es de tipo holístico. A partir de la constatación de que lengua y literatura se integran en una relación de continuidad, y a partir de la consideración de que la literatura constituye y proporciona una muestra de un tipo de utilización de la lengua, hay que proyectar este tipo de relación en el telón de fondo constituido por el proceso de aprendizaje lingüístico en su unidad, para promover un enfoque que dicha unidad respete y subsuma, y que además valore una integración cooperativa de las capacidades de aprendizaje del estudiante en un marco social en constante evolución.

Dentro del contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, el método comunicativo despertó, a partir de los años 80, las conciencias docentes a la importancia de favorecer la utilización activa y el desarrollo de las destrezas lingüísticas del aprendiente. Esto nos lleva al tipo de acercamiento holístico promovido también por el *Marco común europeo* (2002) y el *Plan curricular* (2006), que identifica al individuo en el marco de su dimensión social: es *agente social, hablante intercultural*, y luego, a partir de esta dimensión de inmersión irrenunciable en el contexto social, *aprendiente autónomo* (MCER 2002: 1, 4-5, 11-13, PCIC 2006:8). Reconocer al alumno como *agente social y hablante intercultural* presupone una potencialidad de acción: hay que hacer algo con la palabra y dentro de un contexto que implica contactos no solo entre personas, sino también entre culturas. Las pautas propuestas por el *Marco* y el *Plan* proporcionan, por lo tanto, los cimientos para abarcar con la mirada del proceso docente todas las potencialidades de actuación práctica, permitiendo explorar áreas que se sitúan en el entorno del desarrollo social e identitario del individuo a fin de favorecer la compenetración entre lengua enseñada, mente y vida del estudiante.

En el contexto social actual globalizado, caracterizado por intercambios continuos fácticos y virtuales –sean estos a nivel de contacto personal o de interacción meramente a través de tecnologías cada vez más capaces de proporcionar o simular la cercanía, la capacidad de comunicación eficaz se ha convertido en una necesidad imprescindible. De ahí un enfoque en la enseñanza de los idiomas que permita el desarrollo intercultural del

aprendiente y futuro hablante, es decir, su habilidad para moverse, desenvolverse o simplemente “navegar” entre espacios que, a pesar de todo, aún conservan rasgos de identidad y caracterización propia, sea esta exclusiva o compartida. Desde esta perspectiva, tampoco es posible olvidar el carácter crítico del proceso formativo educativo, cuyo propósito no es y no puede ser la mera transmisión esterilizada y acrítica de informaciones y datos para generar pautas automáticas de comportamiento –más específicamente en el ámbito lingüístico– sino la formación de individuos capaces de ver florecer todo su potencial mental y existencial y de ponerlo a disposición del conjunto social con vistas al beneficio personal y común. Las instituciones educativas, por tanto, deberían –al menos teóricamente según su mandato y su misión– ser capaces de formar ciudadanos responsables. Desde este punto de vista no hay razón para que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se sustraiga a este objetivo, ya que posee una gran potencialidad para contribuir a la formación de individuos capacitados para moverse dentro de y entre los espacios cada vez más complejos, matizados y diferenciados que componen nuestras sociedades, aun más en tierras que tradicionalmente han constituido destinos prioritarios de las trayectorias migratorias internacionales.

El enfoque intercultural para el aprendizaje de las lenguas extranjeras conlleva también un matiz de interdisciplinariedad, en vista de que el acercamiento a la cultura de otra comunidad lingüística y a su visión del mundo favorece el surgir de interrogantes que acaban situando la reflexión en ámbitos más vastos del meramente lingüístico, ámbitos interdisciplinarios. De hecho, los cuestionamientos sugeridos por la lectura de *La Ciudad de las Bestias*, aunque se utilicen para fines primariamente de enseñanza del castellano, inevitablemente acabarán llevando a los estudiantes a reflexionar, desde nuevas perspectivas, sobre temas que ya forman parte de los currículos de otras asignaturas, como la historia, la filosofía o las ciencias sociales.

Por muchos lados ya se interpreta la competencia comunicativa de una manera extensiva, intercultural y pluricultural, dado que por ella se apunta a la formación de personas más eficientes, competentes y capacitadas en la práctica del intercambio comunicativo en todas sus dimensiones (cf. Coloma Maestre 2002: 228-229, 232, Oliveras Vilaseca 2000:

28, entre otros). Aplicando estas reivindicaciones a la didáctica de lenguas, el objetivo de toda enseñanza de idiomas –a menos de situarse en el ámbito de la “lengua para fines específicos”, como puede ser el caso, por ejemplo, de profesionales médicos o legales que solo necesitan desempeñar habilidades lingüísticas dentro de contextos delimitados– debería ser la formación de individuos interculturales, capaces de funcionar autónoma y eficazmente dentro de y entre espacios culturales distintos y específicos, cada vez más en contacto. Por supuesto, se trata de un deber de naturaleza propositiva, ya que, al fin y al cabo, es al individuo discente a quien le toca decidir si acepta la oportunidad que se le ofrece.

La hipótesis de partida, a partir de la cual esta memoria desarrolla sus consideraciones, viene constituida por la oportunidad de utilizar la novela *La Ciudad de las Bestias* de Isabel Allende como herramienta de soporte para la lectura, la reflexión y la facilitación práctica de las destrezas lingüísticas de los estudiantes en una clase de nivel B2, dentro de un contexto de enseñanza colegial (aunque también serviría en la educación de adultos), solicitando al mismo tiempo la reflexión de los estudiantes sobre la temática de la interculturalidad. Las consideraciones y propuestas que se desarrollan en este trabajo presuponen el debate académico y teórico sobre las modalidades y las finalidades de la enseñanza de los idiomas extranjeros: ¿por qué enseñarlos?, ¿por qué y para qué aprenderlos? y ¿cómo?

Hasta años recientes el uso de la literatura en clase de lengua extranjera ha estado limitado, especialmente en el ámbito de ELE, en términos cuantitativos y de finalidad pedagógica. Esencialmente se empleaba para elaborar ejercicios de gramática y para explorar brevemente rasgos culturales de las sociedades hispanas (Albaladejo García 2007: 2). Como hemos mencionado, a partir de los años 90 la atención volvió a focalizarse en el recurso a la literatura, considerándola como un instrumento de aprendizaje principalmente para el vocabulario y la ejemplificación de la gramática, y también para el desarrollo de las destrezas lingüísticas, y no solo como objeto de estudio literario. Sin embargo, dentro de ese debate se han levantado voces que reivindican un mayor espacio para la literatura en sus propios términos, es decir, a partir del reconocimiento de que esta da muestra de un tipo específico de utilización del lenguaje.

Su conocimiento permitiría el acceso a otras maneras “de ver la realidad”, maneras que estén íntimamente relacionadas con lo que se llama ‘cultura de un pueblo’. El efecto de dicho enfoque sería la contribución al desarrollo de individuos con una mayor competencia comunicativa, y más conscientes de los códigos operantes en una cultura dada (López Valero y Encabo Fernández 2006: 87). De hecho, no es posible ver la competencia lingüística como algo totalmente separado de la competencia literaria y de la competencia cultural; los confines están difuminados y las relaciones que las caracterizan son de continuidad (Coloma Maestre 2002: 228-229, 232-233). El reconocimiento y la valoración de esta continuidad a la hora de programar las actividades de enseñanza puede, por supuesto, contribuir a formar individuos generalmente competentes, capaces de moverse con habilidad y a gusto, eficazmente, y menos expuestos a riesgos de conflicto o choque cultural en el momento concreto de la relación interpersonal con actores procedentes de comunidades y referentes distintos.

Los objetivos perseguidos en esta memoria apuntan, en términos generales, a adoptar un enfoque intercultural e interdisciplinar en la enseñanza de ELE, enfoque que puede desarrollarse de manera eficaz a partir de niveles intermedios de conocimiento del idioma, gracias a una más amplia disponibilidad de los recursos lingüísticos por parte de los estudiantes y a la subsecuente flexibilidad en la capacidad de utilización de estos. Desde una perspectiva más concreta, los objetivos se clasifican tal y como sigue:

- 1) Demostrar, a través de la elaboración y el desarrollo de actividades de tipo gramatical, léxico y temático, y a través de las reflexiones de orden más teórico, la pertinencia de la utilización de *La Ciudad de las Bestias* como obra de soporte pedagógico en el marco de un enfoque de tipo intercultural e interdisciplinar de la didáctica de ELE.
- 2) Proceder a un análisis de la obra temático, léxico y de las estructuras morfosintácticas presentes, a fin de elaborar ejercicios y actividades de refuerzo para la reflexión y la práctica en el aula de manera individual y en grupo. Se presta una atención particular a las temáticas introductorias relativas a la literatura hispana, las conexiones interdisciplinarias y asuntos de relevancia sociocultural.

- Se trata, además, de actividades que permitan integrar la obra dentro del currículo de nivel colegial (o de enseñanza de adultos, en su caso).
- 3) Se aspira también a demostrar que la novela anima el desarrollo personal-identitario del estudiante dentro de una sociedad multicultural como la de Quebec y Canadá, favoreciendo la formación de individuos dotados de competencia intercultural y de espíritu crítico.

Todo el análisis se ha organizado, pues, en torno a la obra, su aplicación a la enseñanza de ELE y las reflexiones sobre la correspondencia con los objetivos planteados. En el capítulo 1 se proporciona una contextualización de las temáticas de la interculturalidad y la interdisciplinariedad en sus relaciones con la enseñanza de ELE y con la utilización de la literatura para esta actividad didáctica. Ambos temas emergen de la lectura misma de *La Ciudad de las Bestias*. En el capítulo 2 se examina la novela, después de contextualizarla en el marco de la experiencia de la autora y de la corriente literaria a la cual pertenece, el Realismo Mágico. A continuación, nos enfrentaremos al análisis de la obra desde la perspectiva de la trama, los personajes, los contextos y los temas. En los capítulos 3 y 4 se desarrollan pautas de aplicación para la enseñanza de ELE, a partir de la obra como herramienta de soporte pedagógico para la gramática y el léxico. En el capítulo 5 se proponen actividades comunicativas orientadas al desarrollo integrado de las destrezas lingüísticas, la sensibilización a la temática de la interculturalidad y la exploración de posibles referencias interdisciplinarias. Las consideraciones finales cierran nuestro trabajo.

## 1. Interculturalidad e interdisciplinariedad

### 1.1 Definiciones y consideraciones contextualizadas

La enseñanza de lenguas extranjeras se sitúa, por excelencia, dentro del marco de las dinámicas del contacto entre culturas. En este apartado trataremos de desarrollar algunas reflexiones sobre la importancia de ese contexto de referencia para la didáctica de las lenguas, reflexiones que constituyen el telón de fondo de la elección de *La Ciudad de las Bestias* como obra de soporte pedagógico en la clase de ELE. Además, estas consideraciones nos llevarán a reconocer el valor interdisciplinario de un enfoque intercultural, potencialidad que se corresponde con los objetivos de los currículos escolares de Quebec, especialmente a nivel colegial (MELS 2011: 4).

Como indica su etimología el término *interculturalidad* se sitúa a caballo entre dos ámbitos: el de las culturas y el de las relaciones, es decir, el espacio intermedio de la comunicación. Tenemos, por tanto, que enfocarnos en un ámbito más amplio de reflexión sobre lengua-cultura-comunicación, y cómo éstas se relacionan entre sí.

Como ya se ha señalado en la Introducción, en el contexto social e internacional actual globalizado, la capacidad de comunicar eficazmente se ha convertido en una necesidad imprescindible y en una plusvalía en muchos sectores del mundo laboral. Nos encontramos dentro de una fase de nuestra historia caracterizada cada vez más por el encuentro entre culturas distintas, ya en términos de confrontación, ya en términos de mestizaje, entre otros. Las identidades culturales están atravesando un proceso de redefinición y construcción/reconstrucción según ejes variados, provocando cambios en las identidades individuales y colectivas tradicionales (cf., por ejemplo, Kalenic Ramšak 2002: 482). Las dinámicas contemporáneas impulsadas por el desarrollo de las relaciones comerciales internacionales, por las trayectorias migratorias, por el turismo en masa y por la popularización de la accesibilidad a las tecnologías de la información (TICs), hacen de la comunicación intercultural algo ineludible.

Si queremos proponer una definición concisa, siempre en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, la *interculturalidad* sería el ámbito donde operan las dimensiones

del contacto entre culturas. El *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes la define así:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad [Recurso electrónico].

Para los fines concretos de este trabajo nos concentraremos en uno de estos aspectos, el de la capacidad de comunicar eficazmente y relacionarse entre personas procedentes de culturas distintas. A menudo, en los trabajos realizados sobre este tema se prefiere hacer uso de expresiones compuestas como “competencia intercultural” (Oliveras Vilaseca 2000: 32) o “competencia comunicativa intercultural” (Van Hooft 2005: 2 y 6); estas designaciones se prestan a un intercambio constante, al tratarse de términos que evocan matices comunicativos y relacionales. En efecto, una lengua siempre se habla a partir de un contexto de relaciones, ya que no constituye un sistema abstracto y mecánico, sino un conjunto de opciones simbólicas que sus hablantes han logrado desarrollar para representar y expresar sus valores específicos y su comprensión e interpretación del mundo (cf., entre otros, Oliveras Vilaseca 2000: 20); por tanto, para emplear de manera correcta y eficaz un idioma hay que conocer sus referentes y sus pautas de utilización no solo morfosintácticas, sino también socioculturales (Olabarrieta Gorostegui 1989: 65). Saber manejar la lengua en su contexto significa implícitamente reconocer la relación de continuidad que existe entre idioma y cultura, y por consiguiente entre competencia lingüística y competencia cultural (Van Hooft 2001: 45), entendida esta como la capacidad de reconocer y valorar los rasgos característicos de una cultura determinada, integrada por la habilidad en relacionarse con ellos. En el *Plan curricular*, por ejemplo, se define la *competencia intercultural* como

la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual (*Plan* cit. en Valls Campà 2011: 4).

Para el aprendiente extranjero esto implica saber emprender una experiencia de exploración cultural que puede llevar a la reconsideración de su propia percepción del mundo y de sus propias escalas de valores, heredadas e interiorizadas a través del proceso de socialización, dentro de su cultura materna. Es perceptible, entonces, la dinámica de continuidad en la que la competencia lingüística –“el conocimiento de los recursos formales [de la lengua] y la capacidad para utilizarlos” (Marco 2002: 107)– y la competencia cultural o sociocultural –“el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua” (Marco 2002: 116)– se sitúan dentro del marco más amplio de la competencia comunicativa (Coloma Maestre 2002: 228), que no es sino la capacidad de comunicarse de manera competente, adecuada y eficaz. Dentro de este contexto de continuidad la competencia intercultural aparece en escena a raíz de los procesos sociales, migratorios y tecnológicos contemporáneos.

Dado que la mencionada exploración se emprende desde un punto de partida constituido por el contexto cultural y lingüístico de procedencia, inevitablemente se configura como una experiencia parcial –es decir, se emprende desde un punto de vista específico–, una larga y progresiva trayectoria de cuestionamientos, replanteamientos y adaptaciones (Castro Viúdez 2002: 219). En vista de que nuestro propio proceso de formación como individuos y de socialización nos ha llevado a interiorizar cierta forma específica de clasificar el mundo, el recorrido que se emprende al enfrentarse al contacto con otra lengua y cultura no es nada menos que el aprendizaje de otra forma de clasificación (Neuner 2003: 46-47). De hecho, para que dos individuos puedan comunicar(se) y entenderse, la claridad fonética de la elocución y la exactitud gramatical no proporcionan una garantía de éxito si no les acompaña el acceso a referentes compartidos (Raga Gimeno 2006: 26). Por tanto, ‘comunicar’ no es solo emitir y recibir mensajes verbales, sino comprenderse, compartiendo la experiencia de codificación y descodificación de dichos mensajes a partir de códigos explícitos e implícitos comunes. Para enfrentarse a esta tarea es primordial reconocer que la comunicación entre personas de lenguas distintas se realiza a partir de y hacia dos mundos simbólicos diferentes; se necesitan, por consiguiente, consciencia mutua de sus propias presuposiciones culturales y de las del interlocutor, lo que significa que el conocimiento de sus propios referentes culturales y de

las modalidades de expresión de estos es tan importante como el conocimiento de los referentes del otro.

El término *cultura* es de difícil definición, no solo porque se trata de un concepto abstracto, sino por su omnipresencia en las pautas de comportamiento de un pueblo, hechos que no permiten su restricción definitoria. Por recordar una de las caracterizaciones propuestas de cultura en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de lenguas –definición omniabarcadora–, esta puede calificarse como “la forma de vivir de un pueblo, su comportamiento, su visión del mundo, además de sus mitos” (Castro Viúdez 2002: 217-218). Dentro de la cultura, la lengua es el código que permite estructurar, transmitir y comunicar todos estos elementos; se trata, por tanto, de un sistema específico de organizar el pensamiento y constituye “una forma diferente de ver y clasificar el mundo” (Castro Viúdez 2002: 217). El conocimiento de la cultura del otro se plantea como elemento irrenunciable de la comunicación, y sus carencias se convierten a menudo en la causa principal de los conflictos (o choques) culturales que pueden ocurrir aun cuando los agentes en el intercambio comunicativo poseen la agilidad locutora necesaria para expresarse correctamente desde una perspectiva léxica y gramatical. La didáctica de lenguas extranjeras no puede sustraerse a la consciencia de estas dinámicas y necesita enfrentarlas en su elaboración teórica, de programación y de práctica directa en las clases. Precisamente en este último eslabón la interculturalidad puede concretizarse de manera tangible.

Durante mucho tiempo, en la práctica de la enseñanza de lenguas, hubo cierta indistinción entre los términos *cultura* y *Cultura*. La tendencia –principalmente hasta los años 60 (Albaladejo García 2007: 2-3)– había sido limitar la exposición cultural de los alumnos a los principales acontecimientos históricos del país donde se hablaba la lengua en estudio y a una casi catalogación de los autores y de las obras más importantes de su literatura. En realidad, como es sabido, la cultura de un pueblo abarca contextos y referentes más amplios, toda una comprensión del mundo, de la existencia y de las relaciones humanas, que se compone de aspectos no solo explícitos e inmediatamente reconocibles, sino también de aspectos implícitos, que no necesitan una exposición formal dentro del contexto de la comunicación que se realiza entre hablantes nativos

(Castro Viúdez 2002: 219), porque estos los dan por sentados. Estos mismos aspectos son para el aprendiente tan importantes como el dominio apropiado del léxico y de las estructuras gramaticales. Son precisamente dichos factores los que pueden determinar el carácter apropiado, o no, de la utilización del vocabulario y producir incomprensiones. El ámbito de lo implícito y de lo “no dicho” es muy amplio, y abarca, por ejemplo, diferentes concepciones del tiempo, de la proximidad y el contacto físicos, de la gestualidad, etc. (cf. Oliveras Vilaseca 2000: 42). Todos estos elementos –y otros muchos– componen un código que, junto con el código lingüístico, los interlocutores nativos comparten y dominan, y que el aprendiente extranjero necesita conocer.

Como es sabido, el uso del lenguaje es un acto social, un acto a través del cual se desarrolla un papel según las instrucciones proporcionadas. Hay, por tanto, que conocer las reglas para que las dinámicas de la comunicación sean adecuadas y eficaces (cf., entre otros, López Valero y Encabo Fernández 2006: 64). Para que su actividad comunicativa en la lengua meta sea eficaz y exitosa, el estudiante necesitará conocer no solo la lengua con sus convenciones explícitas de utilización –la gramática, las fórmulas de cortesía, etc.– sino también las convenciones implícitas en el acto comunicativo (Oliveras Vilaseca 2000: 16). No se trata de una habilidad que se pueda desarrollar automáticamente por memorización, sino de una verdadera “competencia existencial” (Plan 2006: 16) caracterizada por un fuerte componente volitivo, la intencionalidad de emprender una trayectoria de implicación personal en el aprendizaje de otro código lingüístico y de otro mundo de referentes culturales. Una experiencia de este tipo que no puede plantearse como mnemónica, pues conlleva necesariamente la apertura a cuestionar las propias presuposiciones y, eventualmente, modificarlas. Para emprender este tipo de operación es indispensable la implicación ‘emocional’ del estudiante, además de su participación intelectual. Los trabajos clásicos de Lambert y Gardner sobre las actitudes y la motivación demostraron que el éxito en la adquisición de una lengua está precisamente en la actitud del aprendiente hacia el otro grupo. En concreto, en las reflexiones en materia de didáctica de lenguas extranjeras y de ELE en particular que se han llevado a cabo en los últimos años se ha reconocido esta dimensión, así como la insuficiencia de su aplicación a nivel de la práctica docente. Es cierto que ahora se ‘habla’ más de cultura en las clases, pero no se ha tratado suficientemente el aspecto de la implicación personal de

los estudiantes en la cultura de la lengua meta. Se reconoce, de hecho, que el alumno debería llegar a desarrollar cierta “empatía” hacia el hablante nativo, esto es, ser capaz de ponerse en su sitio a la hora de la actividad comunicativa (Valls Campà 2011: 3), lo que no significa necesariamente convertirse en un individuo que comparta los mismos referentes culturales y las mismas pautas de pensamientos y comportamientos. Se trata, en realidad, de una operación más compleja, que parte del reconocimiento, ya en el contexto de la clase, que el encuentro con otro idioma y su cultura se verifica desde una perspectiva ya formada y arraigada, la de la cultura de procedencia (Castro Viúdez 2002: 221). Cumplir con este tipo de operación presupone el conocimiento de las propias presuposiciones culturales en los aprendientes, lo que no es siempre automático, especialmente en lo que concierne a las pautas implícitas de comunicación y comportamiento asimiladas durante el proceso de educación y socialización dentro de la cultura materna. Al reconocer esta dinámica, el objetivo de la formación en una lengua extranjera ya no puede concebirse en términos de producción de individuos que piensen como los nativos (Byram y Fleming 2001: 15 y 19, Kramsch 2001: 23, Di Franco 2005: 280), sino más bien en términos de producción de individuos interculturales, es decir de agentes capaces de comprender los valores culturales de sus interlocutores y también los propios, y de explicarlos a estos, para que puedan interactuar e intercambiar dentro de un espacio intermedio de mutua comprensión y empatía (Byram 2003: 10, Valls Campà 2011: 4). En efecto, desde una perspectiva sociocultural resulta particularmente complejo poder definir al hablante nativo, aun más en tiempos de migraciones masivas como los actuales. Factores como el nivel de escolarización, el tipo de registro, las variantes dialectales regionales, etc., constituyen otras tantas interferencias que hacen difícil la identificación de un supuesto modelo ideal de referencia de hablante nativo de un idioma (cf. Kramsch 2001: 26-34). Se reconoce, por lo tanto, que para enfrentarse a la comunicación con el otro y a la toma en consideración empática de sus presuposiciones es necesario también conocer las propias, para proceder no solo a comparaciones, sino eventualmente a replanteamientos, integraciones o valoraciones críticas; de hecho, es el contacto con la otredad –la diferencia cultural– el factor que puede dirigir al aprendiente hacia la constatación o descubrimiento de su propia relatividad cultural (Byram y Fleming 2001: 11-12, 14-16). Los alumnos, entonces, “pueden adquirir una mayor

concienciación sobre su propia cultura al embarcarse en un proceso de aprendizaje de otra” (Jin y Cortazzi 2001: 104), lo que implica una reconfiguración radical de los objetivos de la enseñanza de idiomas hacia la formación de individuos interculturales, es decir, capaces de interactuar e intercambiar con “el otro” a partir de la conciencia de su propia otredad, y por lo tanto potencialmente más susceptibles de desarrollar una función de puentes entre culturas: saber explicar el otro a sí mismo y saber explicar él mismo al otro, contribuyendo así a la comprensión mutua y a la armonía social dentro de sociedades cada vez más multiculturales (cf. Byram y Fleming 2001: 15-16, *Plan* 2006: 14, 598).

Observar al otro descubriéndose y redefiniéndose a sí mismo es precisamente lo que ocurre en la experiencia del protagonista de *La Ciudad de las Bestias*, Alexander Cold (Allende 2010: 229), lo que convierte la obra en un recurso adecuado para sensibilizar a una clase de lengua española hacia este tipo de dinámicas. El resultado de este enfoque en la práctica docente de lenguas extranjeras es lo que el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006) ha definido como “hablante intercultural” (*Plan* 2006: 8, 14, 597-601), integrando de hecho a la competencia lingüística la competencia intercultural, noción que había sido desarrollada ya en los años 90 por Byram (cf. Castro Viúdez 2002: 221).

El reconocimiento de la competencia cultural, como parte integrante de la competencia comunicativa, en el marco de una relación de continuidad con la competencia lingüística ha causado –según ya se ha aludido– una reconfiguración en la determinación de los objetivos de la didáctica de lenguas extranjeras. El eje referente inspirador –como decíamos– ya no es el hablante nativo, sino el hablante intercultural, identificado como intermediario entre culturas (Byram y Fleming 2001: 15, Castro Viúdez 2002: 221). De esta manera, a nivel práctico, en la clase de enseñanza, se toman en consideración de forma más consciente las necesidades del aprendiente, reconociendo un espacio legítimo dentro del proceso de aprendizaje a las ‘perplejidades’ potenciales que el encuentro con otra cultura puede provocar (Valls Campà 2011: 3). El estudiante, en efecto, llega a la clase con su propio bagaje cultural, con su propia visión ya hecha de ‘su’ realidad. Lo que se acaba demandando no es, a fin de cuentas, obliterarse, sino más bien abrirse a la posibilidad de explorar un código diferente de interpretación de la experiencia existencial, y quizá la posibilidad de hacerlo suyo en ciertas partes, tal y como se

reconoce en el *Plan curricular* (2006: 606). No se trata de un proceso automático, sino de carácter consensual y progresivo, que abarca diferentes fases de desarrollo a partir del reconocimiento o toma de consciencia de la cultura de partida, hacia el conocimiento de otras comunidades, a través de una trayectoria que cubre la comparación de las diferencias y similitudes entre las culturas materna y meta, y el subsecuente desarrollo de las destrezas necesarias para establecer y mantener la comunicación con los hablantes nativos, para finalmente llegar a una consideración crítica de la posible reorientación de los valores y de las creencias de procedencia (*Plan* 2006: 598). Este es un proceso que no se cumple de una vez por todas, sino que se reemprende constantemente a lo largo del contacto con la cultura del idioma en estudio. El “hablante intercultural” se caracteriza, en resumen, por ser un verdadero mediador y viajero entre visiones diferentes del mundo (Byram, cit. en Castro Viúdez 2002: 221).

La *competencia intercultural* representa un paso adelante con respecto al mero conocimiento sociocultural relacionado con la lengua estudiada. Según resume el *Plan curricular*, “la comprensión trasciende el mero intercambio de información para abarcar la comprensión, la aceptación, la integración, etc., de las bases culturales comunes que comparten los miembros de las comunidades a las que accede el alumno” (*Plan* 2006: 597). De hecho, a través del concepto de competencia intercultural se toman en consideración dos elementos importantes que implican directamente al estudiante: su cultura de procedencia y su implicación existencial con la lengua meta, lo que se ha denominado “saber ser” o “competencia existencial”, es decir la actitud de apertura en términos de experiencias, valores y creencias relacionados con el mundo del idioma objeto de estudio (cf. los trabajos de Castro Viúdez 2002: 221, Marco 2002: 103-104, Oliveras Vilaseca 2000: 33, Valls Campà 2011: 5). Sin esa actitud de apertura y sin interés poco puede obtenerse a nivel de eficacia comunicativa. El eje de desarrollo de la competencia comunicativa, dentro de una perspectiva intercultural, se organiza esencialmente según una trayectoria que parte de la autoconsciencia cultural hacia la producción lingüística contextualizada, pasando por la comparación de los rasgos culturales y la integración crítica.

Lo que acabamos de señalar implica el despliegue de un proceso identitario por parte del estudiante, ya que se aspira a que integre ciertos rasgos de otra cultura. En definitiva, se trata de salir de una perspectiva etnocéntrica de aprendizaje, que clasifica la otredad en términos de estereotipos, para llegar a la posibilidad de que el aprendiente acepte críticamente qué elementos de su visión del mundo pueden ponerse en tela de juicio y ser revisados. Constituye, por tanto, un paso adelante significativo comparado con las tendencias previas en la enseñanza, donde solo se enfrentaba el conocimiento de las características culturales ajenas para fines eminentemente informativos.

El enfoque intercultural ha recibido la sanción oficial del *Marco común* y del *Plan curricular* (cf. *Marco* 2002: 25, 47 y 101, *Plan* 2006: 8, 14) por su alta aplicabilidad a los planes de curso de las diferentes instituciones públicas y privadas que proporcionan educación lingüística, además de servir de referente inevitable para la preparación de los materiales de curso por parte del mundo editorial. En efecto, para el desarrollo de la competencia intercultural se insiste particularmente en trabajar de manera conjunta el conocimiento, las actitudes y las dinámicas de comportamiento de interacción; de hecho, se habla de intervenir en tres ámbitos específicos: 1) los referentes culturales, es decir el conocimiento de naturaleza nocional sobre la cultura extranjera, 2) los saberes y los comportamientos interculturales, como las costumbres y las tradiciones, y 3) las habilidades interculturales, esto es la capacidad de interacción, progresivamente desarrollada y potenciada (cf. los trabajos recientes de Navarro Serrano 2009: 88-89 y Valls Campà 2011: 6). En definitiva, constituye un tipo de trabajo que tiene en cuenta tanto la dimensión de la interacción social –personal y cultural– como la del desarrollo identitario del estudiante, para convertirlo en un hablante-agente competente y autónomo (Valls Campà 2011: 6), según el enfoque “holístico” que ha ido afirmándose a partir de los años 80 dentro de la reflexión de la Pragmática y la Didáctica de lenguas (Oliveras Vilaseca 2000: 36-40). El propio *Marco común europeo de referencia* ha integrado este tipo de enfoque para fijar las directrices programáticas de la enseñanza de idiomas, de manera más explícita en la determinación de las pautas de referencia del nivel “Maestría (C2)” (*Marco* 2002: 25). Por su parte, el *Plan curricular* (2006: 603-608) también lo ha adoptado, especificando detalladamente el tipo de conocimientos, actitudes y comportamientos necesarios para el desarrollo progresivo de la competencia intercultural

de los alumnos, según la sucesión de etapas y actitudes que proporcionamos a continuación:

I. Etapas:

- Conciencia de la propia identidad cultural.
- Percepción de diferencias culturales.
- Aproximación cultural.
- Reconocimiento de la diversidad cultural.
- Adaptación e integración (voluntaria).

II. Actitudes:

- Empatía.
- Curiosidad y apertura.
- Disposición favorable.
- Distanciamiento, relativización.
- Tolerancia a la ambigüedad.
- Regulación de los factores afectivos.

Como se puede observar por este inventario –resumido solo a título de ejemplificación– el énfasis se centra ahora en la autonomía del aprendiente y en el desarrollo de la capacidad crítica hacia su propia cultura y la cultura en estudio. Teniendo en cuenta el carácter multicultural de sociedades como Canadá y Quebec –además de su posición en la escena económica internacional– la adquisición de este tipo de habilidad intercultural es algo deseable con vistas al desenvolvimiento de las capacidades de interacción social del individuo, además de ser cada vez más necesitada y solicitada en los ámbitos profesionales. El enfoque intercultural se presenta, pues, como una respuesta atinada en el marco de la enseñanza de idiomas.

En lo que concierne específicamente a la didáctica del español en la provincia de Quebec, el documento *Espagnol, langue tierce* (2011), elaborado por el Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport, se inspira del enfoque intercultural para trazar los principios estructuradores, pero en clave menor debido a la situación específica de la provincia,

cuya política lingüística oficial persigue el reforzamiento de la identidad francófona. En afinidad con el *Marco* (2002: 11) y el *Plan* (2006: 598), y tal y como habíamos mencionado en la Introducción, en este documento se afirma que

L'élève est en effet appelé à prendre conscience de sa propre culture, tout en reconnaissant l'apport d'autres cultures, et à découvrir l'existence de valeurs universelles. Il est également amené à se situer lui-même, à mieux cerner ses propres croyances, aussi bien que ses valeurs personnelles, et à les remettre en question au besoin. Tout cela l'aide à enrichir sa vision du monde et à structurer son identité (MELS 2011: 1).

Sin embargo, el alcance potencial de la última frase se circunscribe en términos de construcción identitaria de los alumnos, al situar el aprendizaje lingüístico dentro de un marco orientado más bien hacia una perspectiva individualista de realización personal que de replanteamiento cultural e integración de valores procedentes de otras culturas, precisando, por cierto, que

Par ailleurs, la connaissance d'une troisième langue lui fournit un outil de communication supplémentaire, ce qui est un atout non négligeable pour l'exercice de son pouvoir d'action dans une société de plus en plus ouverte sur le monde (MELS 2011: 1).

Se trata, entonces, de un enfoque que supone permanecer a cierta distancia entre el aprendiente y el mundo de la L3 (la lengua española), cuyos rasgos culturales solo se aspira a conocer y respetar, pero no necesariamente a integrar:

Grâce à la variété des textes en espagnol auxquels il est exposé et qui dépeignent souvent des réalités jusque-là inconnues pour lui, l'élève pourra s'ouvrir aux cultures des pays hispanophones (ex. moeurs et croyances, systèmes politiques, expressions idiomatiques, variantes linguistiques) et adopter une attitude de respect à leur égard. En observant ces manifestations d'autres cultures, il apprend à porter un regard critique aussi bien sur sa propre culture que sur celles de divers pays ou communautés hispanophones. Il peut également établir des liens entre certaines pratiques socioculturelles qu'il connaît et d'autres qui ont été abordées en classe, ce qui contribue à enrichir ses connaissances générales sur le monde (MELS 2011: 17).

El desarrollo de la competencia intercultural es un proceso progresivo; en términos generales el estudiante pasa de lo que se ha llamado “nivel monocultural”—en el que ve e interpreta la cultura extranjera a partir de la propia— al “nivel intercultural”, en el que se plantean las comparaciones entre las dos (Meyer cit. en Oliveras Vilaseca 2000: 38). A esta fase, en la que el aprendiente opera ya como puente entre las dos culturas, se le ha añadido una tercera, la de la integración crítica de los valores procedentes de la cultura de la lengua meta, que, sin embargo, ha sido objeto de interpretaciones distintas en lo referente a su caracterización. Algunos estudiosos la han percibido como manifestación de un desarrollo identitario bicultural (Taft cit. en Oliveras Vilaseca 2000: 37), mientras que otros prefieren hablar de una identidad transcultural, a partir de la cual el individuo sería capaz de distanciarse tanto de su cultura de origen como de la cultura del idioma meta, para poder actuar como mediator entre las dos en las diferentes situaciones existenciales (Hidalgo Aguado 2010: 31, Meyer cit. en Oliveras Vilaseca 2000: 38); en esto consistiría precisamente su transformación a “nivel identitario”.

Es oportuno indicar ahora que el enfoque de nuestro trabajo de memoria se orienta hacia la perspectiva del biculturalismo potencial, ya que creemos que el distanciamiento, sobre todo emocional, con respecto a una cultura, sea la materna o de sucesiva adquisición, es de difícil realización. Además, las pautas de comportamiento de un individuo nunca son neutras, sino el resultado de los procesos de socialización; por tanto pueden estar culturalmente determinadas.

La integración potencial de los rasgos de la cultura de la lengua objeto de estudio, que creemos implícitamente conllevada por la noción de *interculturalidad*, es lo que la distingue del *multiculturalismo*. Este último término es definido por el DRAE como la “convivencia de diversas culturas” (DRAE 2001: 1553), lo que no implica necesariamente el desarrollo de procesos de reflexión crítica y de posible integración de aspectos, sino la mera coexistencia de diferentes culturas dentro de un espacio determinado, sea este geográfico o virtual. Paralelamente el *Marco* establece una distinción neta entre multilingüismo y plurilingüismo, tanto a nivel social como individual (*Marco* 2002: 4-5). Mientras que el primero se refiere al conocimiento de diferentes idiomas por parte de un individuo, el plurilingüismo apunta más bien al hecho

de que todos esos idiomas forman parte del repertorio lingüístico y cultural de la persona, siendo capaz de recurrir a rasgos del uno o del otro intercambiamente y según las exigencias contextuales. Lo que, por tanto, diferencia los dos términos, sería el nivel de implicación emocional y existencial con el idioma y su cultura. Se trata, pues, de un planteamiento de la construcción identitaria que el proceso de aprendizaje de un idioma es susceptible de llevar a un estadio de redefinición. En esta etapa la distinción entre *lengua extranjera* y *lengua segunda* se muestra oportuna. La primera, meramente conocida y utilizada en la actuación locutora (en el ámbito del multilingüismo); la segunda, al contrario, asumida como elemento de caracterización identitaria del individuo (en el ámbito del plurilingüismo) y llevadora de cierta implicación afectiva (cf. Pato y Fantechi 2011-2012: 1-2).

Por último, otro aspecto del enfoque que se desea promover a través de la utilización de *La Ciudad de las Bestias* como herramienta literaria de soporte en la clase de ELE es el de la *interdisciplinariedad*. Inevitablemente, el enfrentarse al estudio de otra cultura y de otra visión del mundo relacionada con el idioma extranjero significa también abrirse al descubrimiento o a la reconsideración de temáticas de carácter histórico, antropológico y sociológico, entre otras. En el marco concreto de una clase de ELE conlleva el establecimiento de conexiones con los currículos y planes de curso de otras asignaturas, como se reconoce, por cierto, en el documento de *Espagnol, langue tierce*:

Les compétences du programme d'espagnol se développent dans le cadre de situations qui abordent des problématiques issues des domaines généraux de formation. Elles s'exercent et s'enrichissent par les contacts avec les autres disciplines et contribuent au développement des compétences transversales, elles-mêmes sources d'enrichissement pour les compétences de ce programme (MELS 2011: 4).

En raison de l'ouverture à d'autres réalités sociales et culturelles qui le caractérise, le programme d'espagnol entretient des liens particuliers avec plusieurs disciplines des domaines d'apprentissage tels que celui des langues, des arts, de l'univers social ou du développement de la personne. [...] Dans le cours d'espagnol, l'interprétation des réalités sociales est une préoccupation qui rejoint les disciplines de l'univers social. À mesure qu'ils découvrent de nouveaux repères culturels associés à divers pays hispanophones, les élèves sont amenés à

s'interroger sur les réalités sociales qui s'y rattachent et à établir des liens avec celles qu'ils étudient dans leur cours d'histoire et éducation à la citoyenneté (MELS 2011: 6).

La utilización del recurso literario en la clase de ELE no puede sino llevar a la interdisciplinariedad, por presuponer una necesidad de contextualización del texto que permita su accesibilidad a los estudiantes (Barnes-Karol 2010: 93). Sería impensable introducir una obra sin referentes de tipo histórico, cultural y social, ya que se trata de enfrentarse a ella no solo desde una perspectiva de mera práctica lectora, sino más bien de diálogo con sus planteamientos (Llorente y Pavlovic 2000: 851). La utilidad de la interdisciplinariedad para la enseñanza de ELE consiste principalmente en proporcionar nuevas y añadidas oportunidades de práctica de las destrezas lingüísticas, además de nuevas ocasiones de reflexión que permitan el desarrollo del espíritu crítico del aprendiente, con vistas a su socialización como miembro autónomo y competente dentro del conjunto social (López Valero y Fernández Encabo 2006: 71). El empleo de *La Ciudad de las Bestias*, como veremos en los capítulos 3 y 4, brinda este tipo de contexto de aprendizaje.

## **1.2 Aplicabilidad en el marco de la enseñanza de ELE**

Como hemos mencionado en el apartado anterior, la *interculturalidad* se presenta hoy en día como una necesidad impuesta por las tendencias actuales de cambio demográfico y social, a nivel internacional, por la evolución misma de nuestras sociedades hacia una composición y caracterización multicultural, y por el desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación (TICs). Se trata, por tanto, de un aspecto de máxima actualidad en la didáctica de lenguas extranjeras, si se quiere contribuir de manera determinante a la formación de individuos funcionales y competentes dentro de los nuevos entramados sociales que se van configurando. En este sentido, la cuestión tiene una vigencia particular para el caso del español, por dos razones: por un lado, la presencia cada vez más numerosa de hispanohablantes en América del Norte y en Europa, a causa de las trayectorias de las migraciones internacionales; y, por otro lado, las necesidades del mundo laboral, dentro de un contexto internacional en el que el

idioma castellano está cada vez más presente a raíz del crecimiento económico que protagonizan varios países de América Latina como México, Chile y Argentina, por ejemplo.

Según las perspectivas procedentes del enfoque sociocrítico de la didáctica de lengua y literatura, la educación es el contexto por excelencia en el que se debería responder a las exigencias planteadas por las sociedades civiles y a partir del cual, también, se orienta la formación para que estas vayan caracterizándose por ser formadas por individuos responsables, competentes y capaces de florecer gracias a su potencial humano, con vistas a la mejora cualitativa del conjunto de las relaciones sociales en todos sus aspectos, políticos y económicos, entre otros (López Valero y Encabo Fernández 2006: 71). El aula –especialmente en contextos multiculturales como los de Quebec y Canadá– constituye un microcosmos que refleja la composición étnica y social del entorno societario más amplio que la rodea, y donde se pueden concretamente realizar los esfuerzos y las prácticas pedagógicas para desarrollar los diferentes aspectos de la competencia comunicativa intercultural. En el marco de la reflexión teórica, orientada a formular las pautas de referencia para la sucesiva elaboración de los programas de enseñanza de lenguas, se han identificado cuatro dimensiones para facilitar el florecimiento de las habilidades socio-comunicativas de los aprendientes (cf., entre otros, Oliveras Vilaseca 2000: 33, Castro Viúdez 2002: 221-222 y Valls Campà 2011: 4-5):

- 1) *Saber ser*. La capacidad de establecer relaciones entre la cultura nativa y la cultura de la lengua meta, lo que implica desarrollar la habilidad para distanciarse de su propio código interpretativo del mundo y establecer relaciones de comparación con el nuevo. Esto significa simplemente poderse convertir en observador de la cultura propia para interpretarla, y desarrollar la misma capacidad con la otra.
- 2) *Saber*. La capacidad de acumular críticamente nuevos conocimientos y utilizarlos para reconceptualizar la percepción del mundo.
- 3) *Saber aprender*. La capacidad de integrar los nuevos conocimientos.
- 4) *Saber hacer*. Constituye la fase final del proceso de aprendizaje, cuando las nociones aprendidas y las habilidades progresivamente desarrolladas se aplican directamente a situaciones concretas de encuentro intercultural.

El empleo de un enfoque con estas características es más realizable cuando en la composición de las clases se encuentran estudiantes de procedencia étnica y cultural distinta, como es el caso del sistema escolar de Quebec. Dentro de este contexto es más fácil dejar las dinámicas de acercamiento al otro y a la diferencia, en términos de catalogación y dentro de una óptica de supuesta superioridad cultural hegemónica y asimiladora (Taylor 2007: 299), para ayudar al alumnado a mirar críticamente a sí mismo y al otro. La experiencia de aprendizaje de una lengua extranjera se vuelve, entonces, potencialmente desencadenadora de pautas de reflexión, directamente aplicables a la relación con el otro que ya comparte el mismo espacio físico y cívico. Este tipo de enfoque es particularmente pertinente en ELE, ya que el español se ha convertido en el código de soporte lingüístico y comunicativo de poblaciones portadoras de rasgos culturales distintos y marcados, constituyendo un ámbito inevitable de experiencia existencial orientada al acercamiento intercultural. Se trata de una lengua que funciona estructuralmente de puente entre varias culturas (los diferentes pueblos y grupos étnicos de América latina, por ejemplo), permitiendo y facilitando las dimensiones de exploración, reconsideración e integración de comprensiones del mundo diferentes. La utilización de *La Ciudad de las Bestias*, dentro de este contexto particular en el que nos encontramos, no puede sino reforzar la activación de dichos procesos de reflexión.

Por lo que respecta a su estructura, este modelo de acercamiento intercultural al idioma extranjero ve al alumno como protagonista del proceso educativo, ya que aspira al desarrollo de sus destrezas comunicativas. El profesor no es llamado a ejercer un papel de proveedor acrítico del saber, sino de facilitador en la realización de la tarea de acceso al conocimiento, para que los aprendientes se hagan responsables de su propio desenvolvimiento cultural. Dentro del marco de la interdisciplinariedad y de la interculturalidad el rol del docente se caracteriza, entonces, por ser soporte en el proceso de descubrimiento del carácter multifacético de la realidad, susceptible de someterse a pautas diferentes de interpretación y reconstrucción (Castro Viúdez 2002: 217, Aventín Fontana 2005: 4, López Valero y Encabo Fernández 2006: 70). El método pedagógico, por tanto, es de índole inductiva, según las pautas del enfoque comunicativo. La misma trayectoria se puede cumplir en lo referente a la enseñanza de la cultura y la civilización:

aprendizaje a través del descubrimiento y de la inducción y comprender valores a partir de la exposición a modelos concretos de comportamiento cultural. Dentro de un nivel adecuado de conocimiento léxico y gramatical por parte de los estudiantes, la literatura de la lengua meta proporciona este tipo de experiencia, tanto como la estancia en el país extranjero (cf. Pedraza Jiménez 1996: 61, Castro Viúdez 2002: 223). Le corresponderá, entonces, al profesor despertar en los estudiantes el interés por la obra literaria y proporcionar los referentes culturales e históricos necesarios para un acercamiento eficaz a la literatura de la lengua objeto de estudio (Palacios González 2011: 16-17).

### **1.3 La literatura como útil en la enseñanza de ELE: Breve contextualización**

A partir de los años 90 se despertó, de nuevo, el debate sobre la pertinencia de la utilización de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras (cf., por ejemplo, Albaladejo García 2007: 2). Dentro del método comunicativo, los objetivos que se intentan alcanzar a través del recurso a la obra literaria son esencialmente la práctica de las destrezas lingüísticas y el acercamiento a temáticas de actualidad y de índole interdisciplinaria (Jouini 2008: 149), a partir del reconocimiento de que la literatura puede ejercer en la clase de ELE tres funciones fundamentales: 1) transmitir la cultura de los países de habla hispana, 2) ayudar en el aprendizaje del idioma, y 3) animar a la reflexión sobre temas de alcance universal, comunes a las diferentes culturas (Fernández Martín 2008: 65). Las posiciones que se confrontan son las de los partidarios del recurso al instrumento literario para la mejora de la competencia lingüística, y la de aquellos que consideran que la literatura debería estudiarse en sus propios términos, es decir por ella misma, lo que implica el alejamiento de una perspectiva que conciba su estudio simplemente según modalidades cronológicas, ya que se corre el riesgo de acabar siendo meros catálogos de autores y obras (Coloma Maestre 2002: 228-229, Iriarte Vañó 2009: 189). Sin embargo, creemos que estas dos posturas no son mutuamente excluyentes, sino más bien complementarias, y se pueden realizar en una clase de nivel intermedio (B2), tal y como proponemos en este trabajo, ya que el obstáculo principal –la falta de recursos léxicos y gramaticales por parte del alumno– no es insuperable si la obra literaria ha sido elegida conforme a su nivel de conocimiento. De esta manera será posible practicar la lengua y la gramática, además de proporcionar al aprendiente la posibilidad de

reflexionar oralmente y por escrito sobre temas de naturaleza cultural, social y actual, reforzando a la vez el desarrollo de las destrezas comunicativas. Desde esta perspectiva, la literatura se plantea como una herramienta sumamente útil para proporcionar el estímulo –el “input” (Rebolledo 1998: 318-319)– a fin de solicitar una respuesta de tipo lingüístico y cultural, aspirando al desenvolvimiento de los estudiantes en las dos dimensiones (Palacios González 2011: 15). No es necesario, por tanto, servirse de la literatura solo para actividades léxicas y morfosintácticas, ni limitarse a considerarla exclusivamente desde el punto de vista de su catalogación histórica. De hecho, se presta a tres tipos de toma en consideración recursiva: 1) el trabajo de índole lingüística (ejercicios gramaticales, fonéticos, etc.), 2) la perspectiva histórica, y 3) el enriquecimiento personal del alumno (cf. Palacios González 2011: 11). Los tres aspectos pueden trabajarse en clase, aunque con mayor insistencia –tratándose de un curso de lengua– la primera y la tercera de estas categorías. Cuando hablamos de *enriquecimiento personal*, no se trata solo de la adquisición de nueva información sobre la cultura relacionada con la lengua meta, sino de modelos de conducta o referentes que podrán hacerse constitutivos del bagaje identitario y formativo del individuo (López Valero y Encabo Fernández 2000: 6). En la clase de ELE, y dentro de un enfoque abierto a la interculturalidad, se plantea la posibilidad de elaborar actividades que faciliten la comparación entre rasgos de la cultura materna y la cultura meta a través del recurso a la herramienta literaria, permitiendo un primer acercamiento de carácter explorativo hacia la segunda (Iriarte Vañó 2009: 190). Se trata de una trayectoria que abre las puertas a un amplio abanico de posibilidades de exploración temática y que contribuyen también al desenvolvimiento y a la práctica de las destrezas lingüísticas y al establecimiento de conexiones con otras asignaturas del currículo escolar. Hasta hace unos años, este tipo de utilización había sido limitada, sobre todo por el temor a la falta de disponibilidad léxica del alumno y por cierta tendencia a considerar el lenguaje literario como artificial, no reconociéndole su esencia de muestra de uso concreto y real de la lengua (Jouini 2008: 151).

El DRAE define *literatura* como el “arte que emplea como medio de expresión una lengua” y como el “conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género” (DRAE 2001: 1387). A partir de estas definiciones, el recurso a obras

literarias se ha percibido tradicionalmente como un suplemento para un aprendizaje eficaz de la lengua y para el acercamiento a su dimensión socio-cultural (Derrar y Choucha 2005: 229). Desde la perspectiva de este trabajo, creemos que es posible proponer un objetivo más ambicioso, es decir pasar del conocimiento de otra visión del mundo a su integración identitaria por parte del aprendiente; moverse, entonces, hacia una implicación directa con los referentes culturales de la lengua meta. Defendemos que *La Ciudad de las Bestias* puede desempeñar un papel clave en este tipo de enfoque, al ver estas dinámicas directamente insertadas dentro de su trama y por proporcionar a los estudiantes la posibilidad de interrogarse sobre ella en el marco de su propia experiencia. Desde una perspectiva metodológica, hay que examinar las razones que hacen del recurso a la literatura una herramienta apropiada y oportuna en las clases de lengua, y el tipo de actividades que a partir de ella se pueden desarrollar.

En vista de que el aprendizaje de una nueva lengua constituye el primer paso de acercamiento a otra comprensión del mundo y de la experiencia humana, el lenguaje literario proporciona una “muestra real” de utilización de la lengua dentro de un contexto específico, el de la comunicación escrita, de hecho se trata de otra forma de uso del idioma, de otro código (Coloma Maestre 2002: 231-232, Albaladejo García 2007: 5). Además, el conjunto de las obras literarias producidas dentro de una cultura determinada permite el acceso a comprensiones del mundo que no solamente son distintas de las de los aprendientes, sino también que pueden plantearse como alternativas a estas (López Valero y Encabo Fernández 2006: 89), contribuyendo así a contrarrestar influencias hegemónicas no conscientes en el estudiante por parte de visiones culturales particulares que tiendan a actuar como si tuviesen alcance normativo y estándar no sesgado, y facilitando la posibilidad de desarrollo de una consciencia social, política y cultural autónoma e informada (López Valero y Fernández Encabo 2006: 71, Taylor 2007: 297). Por otro lado, el recurso al soporte literario se justifica por el hecho de que para muchos aprendientes el interés hacia el idioma extranjero no se limita a unos ámbitos de conocimiento específico (vocabulario jurídico, económico, médico, etc.), sino que es de carácter más general, causado a menudo por la aspiración a un dominio casi total de la lengua. De hecho, la literatura de un determinado país puede desempeñar un papel importante al desencadenar el interés hacia ese idioma (Palacios González 2011: 14), y el

desarrollo de una competencia literaria en el alumnado forma parte del más amplio enfoque hacia la formación de la competencia comunicativa, de la cual es parte integrante junto con la competencia cultural y la competencia lingüística. En efecto, para comprender la obra el estudiante necesitará que se le proporcionen previamente los conocimientos históricos y contextuales necesarios para la apreciación del texto. Le incumbirá al profesor saber cumplir esos objetivos a través de la elaboración de las actividades más acertadas en relación con el nivel de la clase. De este modo, para los estudiantes representa el primer intermediario en el contacto con la cultura hispana, por tanto su papel en despertar y mantener el interés es esencial. Como ya señalamos, se trata de un verdadero rol de mediador cultural, y debe ayudar al aprendiente a descubrir y construir nuevas imágenes e interpretaciones de la realidad, a reflexionar sobre su propia construcción identitaria y, eventualmente, a cuestionarla (Aventín Fortuna 2005: 4).

A parte de estas consideraciones de índole general, el recurso a la literatura en la clase de ELE presenta una serie de beneficios que dependen del tipo de actividades elaboradas a partir de esta y de su adecuación con respecto a las destrezas comunicativas que se quieren practicar. El trabajo con la obra literaria permite enfrentarse conjuntamente a diferentes aspectos del saber lingüístico y cultural: gramática, léxico, literatura, historia, cultura, etc. (Palacios González 2011: 19). Su potencial de utilización es enorme, por el carácter de los temas tratados, por su valor cultural, por la riqueza lingüística, por el acceso al uso efectivo y contextualizado del idioma, y por el aporte que todos esos elementos pueden representar para la formación del aprendiente (Albaladejo García 2007: 5-9, Jouini 2008: 151-154, Santos Menezes 2010: 3).

En lo que concierne directamente al tipo de actividades que se pueden construir a partir del texto, se suelen organizar según dos categorías fundamentales. Por un lado, los ejercicios que se centran en los aspectos estructurales del idioma, esencialmente de tipo gramatical, para proporcionar ejemplos concretos de las estructuras morfosintácticas estudiadas y para facilitar matices de empleo, o aquellos concebidos para la adquisición del léxico y para la práctica de la pronunciación. Por otro lado, las actividades cuyo alcance aspira al desarrollo completo de las destrezas lingüísticas, a la interacción. Orientadas hacia la explotación de las temáticas del texto, pretenden que los estudiantes

hablen, dialoguen y escriban sobre ellas. Dichas actividades se pueden categorizar en tres grandes bloques (cf. Jouini 2008: 163-166):

- a) Actividades de prelectura. Destinadas a que los alumnos se enfrenten al texto (gramática, vocabulario, temas, y todo lo que pueda ayudar a despertar su interés).
- b) Actividades de lectura. Ejercicios que se derivan de la lectura del texto (ampliar vocabulario, comprensión general, asociación de ideas, capacidad de relacionar eventos e ideas, etc.).
- c) Actividades de postlectura. Ejercicios que permitan la elaboración oral y escrita de estructuras e ideas más complejas a partir del contenido de la obra (resúmenes, composiciones, debates, individuación de relaciones con otras asignaturas, etc.).

De estas y otras actividades nos ocuparemos detenidamente en los capítulos 3, 4 y 5.

## **2. *La Ciudad de las Bestias* y su contexto**

### **2.1 Sobre la autora**

La apertura a la interculturalidad que *La Ciudad de las Bestias* plantea como eje fundamental de la experiencia formativa para las nuevas generaciones forma parte de la experiencia biográfica misma de la autora. Nacida en Perú (1942), pero de familia chilena, Isabel Allende Llona pasó su infancia entre Chile, Bolivia y Líbano, al ser su padrastro diplomático de profesión. A raíz del golpe de estado del general Augusto Pinochet, se refugió en Venezuela en 1973. En la actualidad reside en Estados Unidos (para mayores detalles sobre su biografía, cf. “sobre ella” en el sitio personal de la autora [www.isabelallende.com](http://www.isabelallende.com)).

Una de las novelas más conocidas de la autora es *La casa de los espíritus* (1982). Su obra, en general, está inspirada por el Realismo Mágico y se articula dentro de una perspectiva feminista. *La Ciudad de las Bestias* (2002) forma parte, junto con *El Reino del Dragón de Oro* (2004) y *El Bosque de los Pigmeos* (2005), de la trilogía *Las Memorias del Águila y el Jaguar* (para conocer en detalle toda su producción literaria, cf. “libros” en su página web personal).

### **2.2 El Realismo Mágico y su función en la novela**

Como es sabido, el Realismo Mágico es una corriente literaria de origen latinoamericano cuyo comienzo programático se sitúa en el *Prólogo* de la novela *El reino de este mundo* (1949) del escritor cubano Alejo Carpentier (1904-1980); se conoce también bajo la designación de “lo real maravilloso” (Carpenter 2003: 11). Como su nombre indica, se contrastan dos términos *realismo* y *mágico*, o *real* y *maravilloso*, que se yuxtaponen y correlacionan críticamente, apuntando hacia una comprensión diferente de la realidad occidental, caracterizada por sus esquematismos y su racionalismo, su voluntad de explicar todo a través de la categorización lógica de la realidad y de las experiencias existenciales. En el Realismo Mágico, en cambio, se expresa y se propone otra clave interpretativa, donde lo racional y lo no racional –lo extraño, lo fantástico, lo maravilloso, en último análisis lo espiritual– se funden y se integran proporcionando el acceso a otra manera de ver y de experimentar el mundo en sus dimensiones multifacéticas; no se trata

meramente de un código literario, sino de una verdadera comprensión existencial (Latham 2007: 62). Carpentier, citando a Miguel de Unamuno, contraponía en su *Prólogo* la “pobreza imaginativa” y los “códigos aprend[idos] de memoria” de la literatura europea y de las vanguardias surrealistas a lo que consideraba un rasgo normal de la experiencia americana (Carpentier 2003: 8), la integración entre lo natural y lo espiritual, hasta producir lo maravilloso. Aquello que los europeos trataban de expresar –por fines prevalentemente de entretenimiento estético– a través del recurso a clichés artísticos, no era sino la esencia de la realidad del nuevo continente (Carpentier 2003: 10-11). De hecho, no se trata de algo inédito dentro de la producción literaria originada en América Latina, situándose más bien en una relación de continuidad con “lo maravilloso” ya descrito en las Crónicas de los primeros exploradores y conquistadores españoles y portugueses, cuyas descripciones reflejaban cierta incapacidad para expresar a través de términos y construcciones lingüísticas conocidas las emociones y sensaciones provocadas por el encuentro con un entorno natural y humano inhabitual y sorprendente. El explorador Bernal Díaz del Castillo (1492-1581) afirmaba, por ejemplo, en su *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*:

No es de maravillarse que yo escriba aquí de esta manera, porque hay mucho que ponderar en ello que no sé como lo cuente; ver cosas nunca oídas, ni aun soñadas, como veíamos (cf. Franco 2006: 21).

Estas palabras evocan una intertextualidad con el Antiguo Testamento, retomada más tarde en el Nuevo Testamento por San Pablo en su Primera Carta a los Corintios:

“Nunca se oyó ni se escuchó,  
nunca ojo humano pudo ver  
que hubiese Dios fuera de ti,  
que ayuda a quien espera en él”

(*Biblia de Jerusalén*, Isaías 64:3).

“Más bien, como dice la Escritura:  
lo que ni el ojo vio, ni el oído oyó,  
ni al corazón del hombre llegó,  
lo que Dios preparó para los que lo aman”

(*Biblia de Jerusalén*, 1 Corintios 2:9).

Se trata de un detalle que podría sugerir que ya en la mente de los primeros exploradores se estaba insiriendo la duda de encontrarse frente a una nueva experiencia sensorial, existencial y de comprensión del mundo, donde lo racional y lo espiritual se hallaban condenados a relacionarse íntima y estructuralmente: una experiencia que ponía en tela de juicio la contraposición carne-espíritu que caracterizaba la *forma mentis* europea de

derivación griega y cristiana, y que solo podía llevar a concebir nuevas pautas de interpretación de la realidad. La mirada eurocéntrica –como más tarde la norteamericana– se estaba reflejando en su inevitable relativización. En palabras de Carpentier este tipo de replanteamiento cultural y existencial “presupone una fe”, una disponibilidad mental a otras dimensiones de percepción y de comprensión cuando afirma que

lo maravilloso comienza a serlo de manera inequívoca cuando surge de una inesperada alteración de la realidad (el milagro), de una revelación privilegiada de la realidad, de una iluminación inhabitual o singularmente favorecedora de las inadvertidas riquezas de la realidad, de una ampliación de las escalas y categorías de la realidad, percibidas con particular intensidad en virtud de una exaltación del espíritu que lo conduce a un modo de estado límite (Carpentier 2003: 10).

No se trata, por tanto, de algo que no esté al alcance del individuo. Solo implica y necesita apertura a ello y aceptación de su posibilidad. Es otro estado de mente, otra mirada sobre la realidad y sus “inadvertidas riquezas”.

Desde una perspectiva literaria, se han atribuido al Realismo Mágico dos interpretaciones posibles. Por un lado, una función representativa de la inaccesibilidad de la realidad; por otro, una clara función en términos de transformación sociopolítica –de cuestionamiento de cierto orden social– que lo identifica como una ventana sobre nuevas posibilidades y maneras de ver, construir y reconstruir la realidad, en clave de contestación de visiones del mundo impuestas durante siglos por las diferentes fuerzas coloniales y neocoloniales que han tratado de controlar la vida y los recursos de América Latina (cf. Swanson 2005: 168, Latham 2007: 60).

Llevar esta comprensión crítica y las formas del Realismo Mágico a una novela para jóvenes como *La Ciudad de las Bestias* significa atribuirle una función socializadora y subversiva al mismo tiempo (Latham 2007: 59 y 61), aspirando a favorecer en los lectores el desarrollo de una conciencia crítica hacia las lecturas y las pautas interpretativas culturales dominantes de la realidad con pretensión de oficialidad o univocidad, lo que se corresponde también con los objetivos de un enfoque de tipo sociocrítico de las prácticas educativas (López Valero y Encabo Fernández 2006: 71, 89). Dentro del marco de la literatura para jóvenes se trata, sin embargo, de una función consolidada, casi una confesión de voluntad de resistencia contra las constricciones que

progresivamente se imponen al individuo a lo largo del avance de su experiencia existencial, para sustraerlo a prácticas socializadoras cuyo fin último –en nuestros días– es que se forme como agente consumidor y no como ciudadano consciente y responsable, humano. En *Le Petit Prince* (1943) –obra también para jóvenes, que ha alcanzado el estatuto de clásico y que de cierta forma podría considerarse “afín” al Realismo Mágico– Saint-Exupéry (1900-1944) hacía expresar al zorro una lección de vida sucesivamente interiorizada por el mismo principito:

Adieu, dit le renard. Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux [...]. Et le petit-prince ajuota: Mais les yeux sont aveugles. Il faut chercher avec le cœur (Saint-Exupéry 1999: 75 y 85).

En *La Ciudad de las Bestias* Isabel Allende hace desempeñar a dicho recurso al Realismo Mágico, que se desprende del encuentro del joven Alexander Cold con los indios de la Amazonía y con el contexto del mestizaje étnico y cultural típico de la región, y que se manifiesta en encuentros con animales totémicos, chamanes, visiones y criaturas fantásticas, una función formativa y socializadora alternativa análoga. De hecho, a raíz de esos encuentros, el adolescente norteamericano aprenderá a “oír”, “ver” y “pensar con el corazón” (Allende 2010: 150, 163, 172). La obra afirma, pues, que otro mundo que el del pragmatismo del beneficio económico y de la eficiencia de la producción es posible, un mundo humano y humanista.

Dentro de este proyecto de socialización de la juventud, la autora enlaza otras dos herencias de la experiencia literaria originada en América Latina, el “mito del buen salvaje” (Allende 2010: 59, 289) y sobre todo la contraposición entre “civilización y barbarie”, que ya en el siglo XIX había idealizado los albores de una sociedad urbana y europeizante en sus aspiraciones, conjugándolos con el rechazo a todo lo que llevase matización de regiones alejadas y de indigenismo (Franco 2006: 58-59, 69). Allende reinterpreta coherentemente ambas herencias en clave crítica y alternativa en un marco caracterizado por el Realismo Mágico, como comprensión existencial simbólica del carácter multifacético de la realidad, no sujetable a interpretaciones unívocas y hegemónicas. Lo real y lo extraordinario se mezclan y coexisten, comunicando otra visión del mundo, donde lo racional y lo espiritual comparten el mismo espacio físico y

humano sin solución de continuidad y cuyos confines son extremadamente difuminados. Así, el villorrio amazónico de Santa María de la Lluvia –punto de partida de la expedición a la selva y “último enclave de la civilización” (Allende 2010: 53)– no se destaca solo por ser el lugar en que las fronteras entre Brasil y Venezuela se hacen borrosas, sino más bien por ser el punto donde se diseña la transición al “territorio mágico”, el pasaje a la indefinición entre lo ordinario y lo extraordinario (Allende 2010: 53, 92-93). Precisamente en ese territorio las nociones de civilización y barbarie se enfrentan mostrando su carácter de relatividad. Los indios son descritos por el Dr. Ludovic Leblanc, jefe de la expedición, como brutales, crueles, traicioneros y primitivos, además de las repetidas alusiones de canibalismo a lo largo de la novela (Allende 2010: 47-48); sin embargo, sus valores de solidaridad humana y comunitaria y de respeto de la naturaleza acabarán contraponiéndose en las vicisitudes de Alexander Cold a las experiencias traumáticas vividas al comienzo de la historia en Nueva York, después de su llegada de California –una Nueva York caracterizada por la suciedad, la contaminación atmosférica, el aislamiento humano y la violencia (Allende 2010: 30-33)– y a la codicia escondida detrás de las razones oficiales de la misma expedición amazónica: la exterminación de las tribus aborígenes a través de una vacuna infectada para que unos empresarios puedan apoderarse de los recursos naturales de la región (Allende 2010: 73-74, 251-254). El lector, entonces, se encuentra progresivamente llevado a preguntarse dónde se sitúan en realidad civilización y barbarie (Swanson 2005: 174 y Swanson 2007: 174). El joven norteamericano acaba encontrándose expuesto a situaciones más prejudiciales para su seguridad en Nueva York que en la selva. Además, aquellos rasgos culturales, que podrían interpretarse como síntomas de primitivismo, se presentan más ahora como meras cuestiones de perspectiva y adaptación a circunstancias vitales diferentes, según ejemplifica el diálogo entre Alexander Cold y su abuela en vísperas de la partida para la Amazonía:

- En este libro dice que esos indios viven como en la Edad de Piedra. Todavía no han inventado la rueda –comentó Alex.
- No la necesitan. No sirve en ese terreno, no tienen nada que transportar y no van apurados a ninguna parte –replicó Kate Cold. [...].
- No conocen la escritura –agregó Alex.
- Seguro que tienen buena memoria –dijo Kate.

- No hay manifestaciones de arte entre ellos, sólo se pintan el cuerpo y se decoran con plumas –explicó Alex.
- Les importa poco la posteridad o destacarse entre los demás. La mayoría de nuestros llamados “artistas” debería seguir su ejemplo –contestó su abuela (Allende 2010: 43-44).

La apropiación de las temáticas del Realismo Mágico y, dentro de su marco, de la confrontación entre “civilización y barbarie” se presenta, entonces, bajo una perspectiva de subversión de conceptos que aspira a estimular el replanteamiento de las supuestas certezas culturales del lector. En efecto, el resultado obtenido es un cambio en la trayectoria de socialización de Alexander Cold: de chico mimado, producto típico del consumismo norteamericano, a joven con una desarrollada conciencia social y una apertura a comprensiones de la vida diferentes de la suya, en las que predominan valores como la solidaridad y el sacrificio. El recurso al Realismo Mágico acaba, por tanto, poniendo en tela de juicio la comprensión racional y occidental del mundo, cuyos logros –el progreso científico y económico, por ejemplo– pueden aún volverse problemáticos cuando son percibidos en función exclusivamente utilitarista e individualista, en lugar de solidaria y humanista, como ocurre con el asunto de las vacunas infectadas (cf. Swanson 2005: 173). La experiencia latinoamericana se plantea por ser particularmente iluminativa en este sentido, por constituir el resultado del encuentro –a veces dramático– entre civilizaciones diferentes que se han fundido originando una gran variedad de identidades locales y nacionales, portadoras de valores y comprensiones a la vez comunes y distintas, y que no pueden borrarse o dejarse subsumir por modelos ajenos con pretensiones uniformadoras, ya que reflejan una voluntad de asumir la experiencia humana de otra manera y según otros referentes de inspiración (Clark 2007: 63).

### **2.3 La trama de la novela**

Procederemos, en este apartado, a establecer un breve pero detallado resumen de la novela, aspecto necesario para dar a conocer los contextos en que surgen los temas que propondremos llevar a los estudiantes con vistas a facilitar la práctica de las destrezas lingüísticas, la apertura a la interculturalidad y la exploración de temáticas potencialmente relacionadas con otras asignaturas del currículo escolar.

La obra se compone de veinte capítulos que, en la edición que manejamos, totalizan cerca de 300 páginas.

La tranquila e inconscientemente feliz existencia de un adolescente californiano de 15 años (Alex Cold) es perturbada por una horrible pesadilla, presagio de tiempos difíciles y signo de que la vida infantil, tal como era, se está terminando para nunca más volver. Son, pues, tiempos, de cambio. Nos encontramos en el hogar de una familia típica del imaginario de la clase media acomodada norteamericana: padre médico, madre pintora y tres hijos de 15 (Alex), 12 (Andrea) y 9 años (Nicole). En el sueño –que provoca el violento despertar del muchacho– un enorme pájaro negro se lleva a su madre. Como se verá a lo largo del capítulo 1, la madre está enferma de cáncer, por tanto la experiencia se presenta como un funesto símbolo de muerte inminente. La atmósfera en la familia es triste y angustiada; se percibe un estado inconsciente de desintegración. Nadie parece enfrentarse directamente a la situación, sino buscar actividades de refugio: el padre en el trabajo y los hijos mediante diferentes formas de evasión y escape. Alex en la música, toca la flauta en la orquesta de su escuela, y en el montañismo. Andrea en las historias fantásticas de brujas y extraterrestres. Nicole en cuidar animales. Todos de manera secreta, esperando una rápida vuelta a la normalidad. La toma de conciencia de la realidad, por parte de Alex, llegará el mismo día en que regresa de la escuela para recoger su instrumento musical: asistirá, sin ser visto, a la escena en donde el padre corta el poco pelo que le queda a su madre a causa de la quimioterapia. La confrontación directa con la gravedad de la situación le provoca una crisis de nervios y acaba destrozando su cuarto. Al día siguiente le confirman que su madre debe ser internada en un hospital de Texas y que él será temporalmente confiado a su abuela paterna Kate –una mujer poco convencional que vive en Nueva York– a quien acompañará a un viaje por la Amazonía, donde los espera una expedición cuyo objetivo es investigar unas misteriosas muertes de campesinos, mineros y animales, además de vacunar a las tribus aborígenes del lugar. Al dejar su casa después de unos días, Alex comienza a tomar conciencia de que una fase de su vida se está concluyendo (Cap. 1).

La llegada a Nueva York es traumática. La ciudad es presentada en toda su dureza: un sitio de competencia, soledad, violencia y polución. Además, Alex es estafado por una joven (Morgana) que se había ofrecido para ayudarlo a buscar la dirección de su abuela,

quien no se había presentado en el aeropuerto para recibirlo. La chica le roba la mochila, la flauta y el dinero. Por primera vez el muchacho tiene que enfrentarse, solo, a las dificultades de la vida. La existencia idílica se ha terminado definitivamente (Cap. 2).

Alex llega a casa de su abuela en mitad de la noche y descubre que no había ido a recogerlo a propósito, para fraguar su carácter. Para animarlo, la vieja le regala la flauta de su abuelo, explicándole más tarde el propósito del viaje que emprenderán al día siguiente. Se trata de una expedición financiada por la revista *International Geographic* en búsqueda de un misterioso humanoide que aterroriza a los colonos de la región amazónica fronteriza entre Brasil y Venezuela. Hasta el momento, unos buscadores de oro, soldados y comerciantes han sido asesinados, y no se sabe si también hay víctimas entre los indios. Alex ya tiene sus ideas preformadas sobre ellos: son atrasados, salvajes y quizá caníbales (Cap. 3).

Llegan a Manaos y de allí se dirigen en barco al pueblo de Santa María de la Lluvia, de donde saldrá la expedición hacia la selva. Alex se ha preparado para la misión haciendo unas lecturas sobre las poblaciones amazónicas; sin embargo, sus conocimientos serán puestos en tela de juicio por su abuela, sus experiencias directas y las conversaciones con otros miembros del grupo humanitario y con el cura local. Por primera vez el joven se da cuenta de que solo tiene acceso a interpretaciones, perspectivas y conocimientos parciales. Forman parte de la expedición una doctora venezolana (Omayra Torres), un antropólogo (Ludovic Leblanc), un par de fotógrafos y dos misioneros mormones norteamericanos. En Santa María de la Lluvia también se suman el guía (César Santos), su hija (Nadia, de 12-13 años) y un par de indios que desde hace tiempo viven integrados en la sociedad dominante (Cap. 4).

Durante los preparativos para la expedición se produce una serie de confrontaciones y opiniones diversas sobre los indios y su civilización. Por un lado las del antropólogo, para quien son solo peligrosos salvajes, y por otro lado las de la doctora, que ve en el contacto con los blancos un peligro para su cultura y su salud. A través de varios diálogos Alex se ve expuesto a informaciones que no conocía sobre la comprensión aborigen de la vida y su dimensión espiritual. Se introduce también a dos nuevos personajes: un hombre de negocios y contrabandista (Mauro Carías) y el jefe militar local (el capitán Ariosto). Junto a Nadia, Alex encontrará al chamán Walimai, quien les anuncia que habrá varios

muertos en la expedición y que ambos han sido ‘llamados’ para una misteriosa misión (Cap. 5).

Todo ello supone grandes cambios para el protagonista. El miedo, la desorientación y la nostalgia lo habitan. Su comprensión del mundo empieza a resquebrarse. Durante la noche, y por casualidad, oye una conversación entre Mauro Carías y el capitán Ariosto sobre el plan para exterminar a los indios y apoderarse de su territorio, rico en esmeraldas y diamantes. Alguien ‘de confianza’ del hombre de negocios formaría parte también de la expedición. La misteriosa criatura humanoide solo podía ser un pretexto para atraer al grupo y utilizarlo para proceder a la eliminación de las tribus aborígenes (Cap. 6).

Mauro Carías invita a los miembros de la misión a su campamento. Allí, en una jaula, guarda un jaguar negro. Al verlo, Alex tiene una visión de un valle dorado y de seis lunas en el cielo. El joven y el animal parecen llamarse por sus nombres. Después de un accidente en el que el jaguar es cazado y dado muerte, Nadia explica a Alex que se trataba de un animal totémico. Finalmente, el grupo parte en barco para adentrarse en la selva en búsqueda de la misteriosa Bestia y de los indios (Cap. 7).

Durante el viaje una flecha envenenada de una cerbatana aborígen mata a un soldado. Además, uno de los fotógrafos es atacado por una anaconda y salvado de milagro. Nadia y Alex creen notar algo raro en uno de los indios que los acompaña, Karakawe. Durante la cena el joven parece haber visto a su madre. Nadia le explica que se está acostumbrando gradualmente al nuevo entorno, donde es posible “ver con el corazón” (Cap. 8).

Por la noche se establecen turnos de guardia. De repente un fuerte olor se difunde por el campamento y uno de los mestizos que viajaba con los exploradores es encontrado descuartizado. Todo hace pensar en una acción de la Bestia. Para bajar la tensión Alex se pone a tocar la flauta y mientras se adentra con Nadia un poco en la selva, se da cuenta de que están rodeados por indios. Estos desaparecen tan rápido como aparecieron (Cap. 9).

Los soldados que quedaban en el campamento huyen tras los recientes acontecimientos, llevándose el único barco que quedaba en la expedición. Nadia descubre de nuevo a Karakawe alrededor de la caja de vacunas. Durante la noche, los jóvenes vuelven al bosque y los indios reaparecen. Más tarde, cuando todos están dormidos, Nadia percibe la presencia de la Bestia vigilándolos (Cap. 10).

Los dos jóvenes emprenden un viaje a través de la selva con los indios. Después de varias horas llegan a la aldea de la tribu y Alex se da cuenta de que se trata del lugar de la visión que había tenido al encontrarse con el jaguar (Cap. 11).

El jefe de la aldea informa a los dos muchachos que tienen la misión de salvar al pueblo de una misteriosa amenaza, representada por el pájaro negro del sueño de Alex al comienzo de la novela. Poco después, el jefe muere. Su fallecimiento causa un gran alboroto entre los indios, convencidos de que el joven es el responsable. El chamán Walimai aparece y les explica que los dos jóvenes los ayudarán contra el poder del pájaro negro. Durante varias ceremonias de purificación, Alex y Nadia se transforman en sus animales totémicos, el jaguar y el águila. La viuda del jefe le sucede como máxima autoridad y nombra a los dos jóvenes miembros del consejo de los jefes. Alex pasa a través del ritual de iniciación a la vida adulta, enfrentándose a pruebas dolorosas (Cap. 12).

Alex tiene una visión de su madre en el hospital de Texas. Luego, emprende con Nadia y el chamán un viaje hacia una montaña sagrada, donde podrá encontrar el agua milagrosa que sane a su madre y donde la joven buscará tres misteriosos huevos de cristal que han aparecido en su visión y servirían –no se sabe todavía cómo– para ayudar a la tribu de la aldea. Cuando llegan a la montaña, un volcán inactivo, reconocen que en su interior hay una serie de criaturas prehistóricas, algo parecido al antiguo El Dorado hallado por los primeros exploradores. No obstante, el color dorado es causado por una ilusión óptica, el reflejo del particular tipo de tierra que cubre el suelo (Cap. 13).

El valle es habitado por las Bestias, criaturas enormes capaces de hablar con los humanos. Son los guardianes de la memoria de los indios y sus protectores, y habían matado a los colonizadores y exploradores para protegerlos. Durante una reunión con el consejo de las Bestias, Alex explica la inevitabilidad del contacto de las tribus con los extranjeros, y se propone como mediador para que esto ocurra de manera gradual y no traumática. Las recompensas para Nadia y Alex serán los tres huevos de cristal y el agua milagrosa. Dispondrán de un día para encontrarlos (Cap. 14).

Nadia emprende el viaje hacia la cumbre de la montaña, donde acaba encontrando los huevos. Para poder sacarlos del nido debe dejar el objeto más precioso que tiene, un

talismán que el chamán le había regalado. Es la ley de reciprocidad. Después de un momento de duda, lo entrega (Cap. 15).

Por su parte, Alex entra en el interior de la montaña, donde a través de varias pruebas y tentaciones llega a la fuente del agua milagrosa. El joven también deberá dejar su posesión más preciosa, la flauta de su abuelo, para poder obtenerla (Cap. 16).

Una vez cumplida las dos misiones, el chamán acompaña a los jóvenes a la aldea de los indios, ahora abandonada y a donde se ha desplazado la expedición. La Dra. Torres pide ayuda para convencer a los indios que deben vacunarse. Durante un paseo nocturno, Nadia se da cuenta de que la doctora es amante de Mauro Carías, quien había llegado en helicóptero. Los jóvenes comprenden que las vacunas no son para la protección de la tribu, sino para infectarla. Acaban, por tanto, interrumpiendo el inicio de la campaña de vacunación (Cap. 17).

En el caos y el tiroteo que estalla en el campamento, Carías resulta gravemente herido y Karakawe muere. En realidad trabajaba para el gobierno y estaba investigando las misteriosas muertes de los indios en los meses precedentes. El capitán Ariosto ata a Alex a un árbol (Cap. 18).

Durante la noche Nadia y el chamán lo liberan y se esconden en la selva. Las Bestias se acercan al campamento y los indios se llevan consigo a los miembros de la expedición. Gracias a la intervención del chamán y de Alex, la tribu acepta reconducir a los cautivos al helicóptero. El Dr. Leblanc promete escribir un libro sobre la verdad de la tentativa de exterminio. Al final todos consiguen regresar a Santa María de la Lluvia (Cap. 19).

Los tres huevos de cristal –tres enormes diamantes– servirán para financiar una fundación a favor de la protección de los indios, ayudada por el libro del Dr. Leblanc y los artículos de la abuela. Alex y Nadia se separan, prometiendo volver a verse (Cap. 20).

#### **2.4 Personajes, situaciones y contextos**

La crítica ha visto en *La Ciudad de las Bestias* una novela sobre el pasaje a la edad adulta y también una novela de exploración, en cierta continuidad con las obras clásicas de la literatura juvenil anglosajona de los siglos XVIII y XIX (Swanson 2005: 169, 175). En su caracterización de novela de exploración, su función consiste en llevar al lector hacia el descubrimiento de nuevas comprensiones de la realidad (Swanson 2005: 179),

paralelamente a la experiencia del personaje principal, Alex Cold. Este propósito se conjuga, armoniosa y oportunamente, con los objetivos de un curso de ELE dentro de la perspectiva intercultural.

Hay dos tipos de exploración que se llevan a cabo a lo largo de la novela: la exploración geográfica y la exploración cultural. Ambas se desarrollan conjuntamente gracias al cambio de los escenarios de la acción y de las interacciones humanas. Por un lado, el protagonista (Alex Cold) se enfrenta a nuevas situaciones y a las exigencias que estas imponen a medida que se aleja de su espacio conocido, protegido y protector, constituido por el hogar familiar en la costa de California (Allende 2010: 18). Por otro lado, ese mismo recorrido lo lleva al encuentro con otras formas de organización de la vida social, otras comprensiones, nuevas visiones del mundo y del lugar que ocupa el hombre así como otros tipos humanos, según las variantes de la etnicidad y del mestizaje. En pocas palabras, el descubrimiento gradual de Alex coincide con el reconocimiento de que el mundo no se limita a un espacio geográfico y cultural conocido y domesticado, sino que se caracteriza por ser multifacético, lo que implica la relatividad de todo contexto particular. El resto del mundo no es la proyección o extensión geográfico-cultural de nuestro espacio habitual, donde simplemente se hablarían idiomas diferentes que no harían sino traducir conceptos, comprensiones y mentalidades análogas; al contrario, se trata del lugar en el que las variedades culturales se codean, acabando aun por coexistir dentro de espacios superpuestos y contiguos. Además, la cultura nunca es monolítica, sino que dentro de un marco nacional específico, siempre cohabitan variantes sociales, regionales, urbanas, generacionales, etc. (Valls Campà 2011: 8-9).

Desde la perspectiva del aprendizaje lingüístico, y dentro de una praxis orientada hacia la promoción de la identidad intercultural, la narración de ambos tipos de encuentro, geográfico y cultural, ejerce una función de espejo del enfrentamiento de los estudiantes con los referentes del imaginario colectivo de la lengua meta, y nos interesa dentro de la clase de lengua en la medida en que permite sensibilizar a los alumnos sobre la conciencia misma de la dinámica del encuentro con el otro –permitiéndoles reconceptualizar el proceso de aprendizaje en términos casi de una aventura de exploración– y en la medida en que, además, favorece la elaboración y la realización de actividades orientadas hacia el desarrollo de las destrezas lingüísticas centradas en la

reflexión sobre el otro y sobre sí mismo, cuyas conclusiones puedan llevarlos a construirse o redefinirse como agentes autónomos, responsables y quizá transformadores dentro de su espacio comunitario respectivo de experiencia existencial (Latham 2007: 69). Contextos geográficos y personajes constituyen, por tanto, los referentes principales para la comprensión de las dinámicas interculturales activas en la novela y, por consiguiente, los inspiradores naturales de las actividades de reflexión individual y de grupo.

Los espacios a los que Alex se enfrenta a lo largo de la novela se pueden ordenar según una progresión que va de lo conocido hasta lo totalmente desconocido y extraño, representados respectivamente por la residencia familiar y por el valle en el interior del cráter de la montaña sagrada, la Ciudad de las Bestias (o el Ojo del Mundo). Esos lugares proporcionarán al protagonista sorpresas y retos de adaptación, contribuyendo de manera variada a la formación de su carácter y a la construcción de su identidad, a través de procesos de descubrimiento, comparación, autocrítica o integración selectiva.

A continuación desarrollaremos unas reflexiones contextuales introductorias sobre los espacios y los personajes de la novela, para que sean conocidos los ámbitos y las pistas a partir de los cuales se propondrán actividades para la consolidación de los conocimientos léxicos y gramaticales de los alumnos, la práctica de las destrezas lingüísticas y el desarrollo de la conciencia intercultural.

1. El espacio vital y geográfico de partida, como quedó indicado, es representado por la casa familiar en la costa de California. Se trata de un lugar que –según las descripciones proporcionadas por la autora– se caracteriza por corresponderse con el imaginario colectivo tranquilizador y guateado de la clase media norteamericana. Una morada relativamente lujosa, con vistas al mar y cuartos particulares para los hijos. El propio Alex presenta los rasgos típicos del adolescente estadounidense de clase media, según las pautas tradicionalmente vehiculadas por la televisión y el cine: estudioso, deportista, toca un instrumento musical, enamorado de la chica más guapa de su escuela (cf. Latham 2007: 66). A partir de ese espacio y de dichos hábitos se desarrollará su transformación identitaria, cultural, emocional y existencial.

2. El primer encuentro con lo desconocido sucede en Nueva York. Un encuentro extraño, porque a pesar de ser una ciudad con el mismo mundo de referentes, le brinda a Alex la

primera confrontación con lo no familiar, un contexto en el que la seguridad del hogar de origen ya no existe. La metrópoli se presenta como un espacio caótico y deshumanizado, un lugar de soledad, pobreza, contaminación, violencia e indiferencia (Allende 2010: 27, 30, 31, 33). Comparada con los prejuicios que el joven ya lleva consigo con respecto a la selva y sus habitantes (Allende 2010: 18), se puede plantear la pregunta sobre dónde realmente reside la supuesta barbarie, si en la gran ciudad o en la selva amazónica (Swanson 2005: 178). A partir de estos rasgos, tal y como veremos en los próximos capítulos, es posible elaborar actividades de reflexión personal y de grupo con los estudiantes.

3. La ciudad de Manaus, en la Amazonía brasileña, proporciona el primer impacto con un mundo totalmente nuevo. Es la primera ocasión de reflexión posible sobre las diferencias culturales. De hecho, se trata de una gran ciudad, aunque en proporciones menores que Nueva York, afligida por cierto nivel de violencia y actividades ilegales (Allende 2010: 45). Sin embargo, la integración que la caracteriza con la naturaleza deslumbrante de los trópicos la distingue de la metrópoli norteamericana, así como el carácter de sus habitantes. Si en aquella la indiferencia, la prisa y el individualismo eran los rasgos sobresalientes (Allende 2010: 27, 31, 33), en Manaus, a pesar de los marcados contrastes entre riqueza y pobreza, se percibe inmediatamente cierta alegría de vivir y cierto énfasis en la dimensión comunitaria de la vida, rasgo que parece compartido por todos los sectores de la población (Allende 2010: 46). No es, por supuesto, menos peligrosa que Nueva York, pero ya permite ver que existe otra manera de concebir la vida, más abierta a su dimensión comunitaria y de interdependencia humana. A partir de estas consideraciones se pueden elaborar reflexiones en clase de índole contrastiva sobre las dos ciudades, a nivel meramente teórico, y también más específicamente enfocadas en el vocabulario comparativo.

4. El pueblo de Santa María de la Lluvia, entre Brasil y Venezuela, es un espacio de frontera, y no solamente en el sentido literal del término: “Es el último enclave de la civilización [...] y de aquí para adelante es territorio mágico”, según le hacen notar a Alex el capitán del barco que lleva a los miembros de la expedición y su propia abuela Kate (Allende 2010: 53). Es ahí donde la conciencia del contacto con lo desconocido se hace presente y donde comienzan dramáticamente a desplegarse las dinámicas

interculturales a través de la exposición a la otredad. Alex encontrará por primera vez un chamán indio y su propio animal totémico (el jaguar), demostraciones de que su comprensión occidental del mundo no es la única posible y viable. Se trata de un territorio geográfico y cultural liminal, donde dos mundos se encuentran y coexisten compartiendo un exiguo espacio. Ahí llegan los últimos ecos de la civilización tal y como Alex la conoce –representados por la radio local, único medio de comunicación en la región, un rasgo inconcebible para el joven, acostumbrado a la omnipresencia de los móviles (Allende 2010: 49)– y también es ahí donde debe comenzar a enfrentarse a “cosas nunca oídas, ni aun soñadas”, retomando las ya mencionadas palabras del explorador español Bernal Díaz del Castillo (Franco 2006: 21). Se trata, por tanto, de un espacio que opera como gozne: el viajero, el emigrante, el explorador llegan con sus presuposiciones y a partir de ahí se verán forzados a ponerlas en tela de juicio. Desde Santa María de la Lluvia se puede avanzar hasta lo desconocido o decidir regresar al confort de las certezas presuntas. A su entrada bien cabría la advertencia dantesca: “Lasciate ogni speranza, voi ch’intrate” (Dante Alighieri, *Infierno* III, 9). De hecho, es precisamente en este pueblo donde suceden los dos fracasos del encuentro entre culturas, mencionados en la novela: el de la madre de Nadia, una canadiense que decide dejar a su marido y a su hija por no poder habituarse a la vida en dicho lugar (Allende 2010: 57), y el de los dos misioneros mormones que acaban enfermándose y son mandados de vuelta a Estados Unidos (Allende 2010: 53, 55 y 77). Este detalle, que podría pasar fácilmente desapercibido, es de cierta importancia desde una perspectiva intercultural de acercamiento a la novela. La enfermedad puede interpretarse por ser de naturaleza psicósomática, a causa de la falta de preparación de los jóvenes misioneros norteamericanos para la confrontación con una cultura y un mundo totalmente diferentes en relación con su Utah natal, y la falta de preparación debida al hecho de viajar a tierras ajenas con el mero objetivo de trasladar un sistema doctrinal y un esquema fijo de interpretación de la experiencia humana, que no admite matizaciones locales, sino que se presenta con rasgos de verdad absoluta. Dentro de tal sistema filosófico, teológico, sociológico y antropológico el encuentro existencial con la diferencia acaba denotándose como choque cultural, resultando particularmente devastador.

5. Finalmente, el último espacio con el que deberá enfrentarse el protagonista es la misma selva, en cuyos adentros se sitúan la aldea de los indios y la Ciudad de las Bestias (Ojo del Mundo). En este lugar el joven no solo descubre la diferencia total, sino también aprende a mirarse a sí mismo con los ojos del otro, como parte de un grupo humano que a su vez es percibido por otros como distinto y extraño. Dos veces, en efecto, Alex escucha por parte de los indios la percepción que tienen de los occidentales: ignorantes, torpes, harapientos, indecentes, descorteses, egoístas, flacos, derrochadores, locos, cerrados, groseros e insaciables (Allende 2010: 164-165, 277). Se trata de una operación interesante de cambio de roles a la hora de animar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de empatía hacia los hablantes nativos del idioma meta (cf. *Plan* 2006: 598, 606 y Valls Campà 2011: 3).

Los personajes de la novela, como ya se ha aludido, también representan diferentes maneras de plantear la relación entre culturas y de vivir dicha relación, encarnando en ellos mismos el resultado existencial del encuentro y del rechazo en sus variadas matizaciones (Latham 2007: 68). A continuación desarrollaremos unas breves consideraciones sobre los protagonistas de la historia narrada que, a su vez, forman el telón de fondo para la elaboración de las actividades temáticas que se propondrán en los próximos capítulos.

1. Alex Cold, el protagonista de la novela, es –como ya se ha observado– un adolescente típico estadounidense, según las pautas del imaginario de la clase media vehiculadas por la industria del entretenimiento. A lo largo de la historia se verá confrontado a las diferentes fases del encuentro intercultural con todos sus matices, cuestionamientos, emociones y replanteamientos. A raíz de esas experiencias, al final de la novela se convertirá no solo en un joven adulto –dejando de lado las incertidumbres de la adolescencia– sino también en otra persona, con una nueva y enriquecida comprensión del mundo, dotada de una nueva identidad que integra rasgos de las culturas –india y mestiza– con las que ha entrado en contacto (cf. *Plan* 2006: 601). Alex emprende la aventura de exploración llevando consigo los prejuicios y los conocimientos limitados sobre la gente de la Amazonía que le vienen de unas breves lecturas y de la televisión (Allende 2010: 18, 43-44). A partir del trauma emocional causado por el primer

encuentro con su animal totémico, se desarrolla en él un proceso gradual de apertura a la exploración de lo diferente, dejando de lado los filtros de las presuntas certezas culturales. El encuentro con el jaguar –que pronuncia tres veces su nombre (Allende 2010: 81-82)– ejerce la función de un verdadero llamado, según modelos intertextuales que forman parte del imaginario inconsciente consolidado de la cultura occidental de origen judeo-cristiano. En efecto, en el Antiguo Testamento Dios llama tres veces al futuro profeta Samuel (1 Samuel 3:1-9) y, en el Nuevo, Jesús igualmente llama tres veces a Pedro (Juan 21: 15-17), para dar solo dos de los ejemplos más destacados. El hecho de pronunciar su nombre, el llamado, implica una trayectoria hacia el descubrimiento de sí mismo; así Alex podrá encontrarse y desarrollarse según su potencial y según quien verdaderamente es. De hecho, su abuela le recuerda la elección personal de su nombre propio, por llevar el sentido –en el original griego– de “defensor de hombres” destinado a “pelear por la justicia” (Allende 2010: 245). El proceso de construcción y redefinición identitaria del joven se despliega progresivamente y en cierta medida inconscientemente, conforme se exponga gradualmente al encuentro con la otredad, y hasta que se dé cuenta de los cambios que se producen en la percepción de sí mismo y la del mundo. Las etapas son múltiples y pueden reflejarse también en la experiencia del estudiante joven de lengua extranjera, que acepte dejarse exponer existencialmente a la confrontación con las culturas de los hablantes nativos (cf. *Plan* 2006: 600-601), como, por ejemplo, la certeza de la información filtrada recibida y la posible falta de interés hacia la profundización (Allende 2010: 18), la banalización del otro (Allende 2010: 43-44), el asombro (Allende 2010: 70), la sensación de indefensión y nostalgia de lo familiar (Allende 2010: 71-72), los prejuicios (Allende 2010: 75-76), las primeras tentativas tímidas de adaptación a costumbres diferentes (Allende 2010: 89), el entusiasmo y deseo de contar lo que se ha visto (Allende 2010: 106), la incapacidad de comunicar (Allende 2010: 132), el recurso a estereotipos despistados –como el grito de Tarzán para mostrar su valor (Allende 2010: 133)–, los intentos de explicar algo desconocido al otro a través del uso de analogías utilizando sus propios términos, como la magia para aclarar lo que son las vacunas, la prensa o la influencia política internacional (Allende 2010: 117, 165, 169, 243-244, 274), la búsqueda de referentes comunes en los momentos de incompreensión –el recurso a la música como gesto de pacificación (Allende 2010: 130)–, la adaptación progresiva e

inconsciente a la lengua y a la comida (Allende 2010: 168, 194), el aprendizaje de valores desconocidos, como los conceptos de ofrenda espontánea y no calculada, de sacrificio y de reciprocidad que acaban siendo integrados convirtiéndose en nuevos rasgos de carácter (Allende 2010: 205, 217, 229-230, 236), el cambio de valores a través del replanteamiento de los propios y de la adopción de los de la otra cultura (Allende 2010: 224, 228, 230), y la capacidad de saberse ver como uno es visto por el extranjero, relativizando, entonces, sus propias certezas (Allende 2010: 164, 277). Todos son motivos inspiradores de posibles actividades de reflexión personal y de grupo en el marco de un curso de ELE, dirigidas no solo a la práctica de las destrezas lingüísticas, sino también a la facilitación y a la posibilidad del replanteamiento identitario de los estudiantes dentro de una perspectiva intercultural. De hecho, los cambios por los que Alex atraviesa no conciernen solamente a rasgos superficiales, como la adopción de diferentes hábitos alimenticios o de un código distinto de vestimenta (Allende 2010: 58, 75-76, 89-90, 149, 168) –significativo en este sentido es el desprendimiento de los pantalones vaqueros, debido al clima, y la falta de vergüenza en quedarse desnudo como los miembros de la tribu de la selva (Allende 2010: 58, 149)–, sino más bien abarcan la dimensión de la comprensión misma del mundo. Como tales cambios filosóficos e identitarios podemos destacar desde el escepticismo inicial hacia toda forma de integración o superposición entre realidad material y espiritual (Allende 2010: 69-70), hasta la aceptación final –causada por la experiencia– de la presencia de un lado misterioso en la vida (Latham 2007: 68):

Alex se daba cuenta de que sus ilusiones no tenían una base lógica, debía confiar en los modernos tratamientos del hospital de Texas y no en una calabaza con agua y unas hojas secas obtenidas de un anciano desnudo en el medio del Amazonas, pero en ese viaje había aprendido a abrir su mente a los misterios (Allende 2010: 231).

Esta admisión de sí mismo refleja un conflicto y un replanteamiento de valores en el joven y encuentra su punto de inflexión en la experiencia de la gruta, donde Alex llega a efectuar una reorganización de prioridades en el momento en que tiene que escoger si llevar en su calabaza piedras preciosas o el agua que podría salvar la vida de su madre (Allende 2010: 229-230). Habiendo hecho la elección correcta, al volver hacia la salida

no experimentará esta vez la tentación de llenarse los bolsillos de diamantes y esmeraldas, porque sus prioridades y valores han cambiado definitivamente (Allende 2010: 224, 230). Son cambios que se han realizado progresivamente en el personaje y de los cuales ha ido dándose cuenta –no sin asombro– a lo largo de su aventura (Allende 2010: 108, 138, 180 y 231). Ya no es la misma persona que a su llegada, y la decisión explícita de adoptar el nombre de “Jaguar” da la sanción definitiva a esa conciencia (Allende 2010: 283). Ahora Alex se sitúa en el espacio de la interculturalidad.

2. La otra protagonista de la novela es Nadia Santos, compañera de aventuras de Alex. Se trata de una joven de 12-13 años de edad de origen mixto, tanto étnico y físico como cultural (Allende 2010: 54, 56 y 120). En efecto, su padre (el guía César Santos) es brasileño y su madre canadiense anglófona. Como ya quedó señalado, la madre había decidido regresar a su país de origen. Desde su infancia Nadia ha vivido en Santa María de la Lluvia, por tanto ha estado en contacto perenne con los indios, sus costumbres y su visión del mundo (Allende 2010: 56). Para ella, entonces, la aventura en la selva adquiere un significado distinto que para Alex; no se trata de un descubrimiento ni de un replanteamiento –“Nadia aceptaba lo maravilloso sin hacer preguntas” (Allende 2010: 189)– sino más bien de una profundización y toma de conciencia más radical de dinámicas latentes en su formación identitaria. Por ejemplo, cuando Alex toca la flauta para calmar a las Bestias, a raíz de una de sus meteduras de pata, ella se pone a bailar espontáneamente según ritmos interiorizados, gracias a su larga cohabitación con los indios (Allende 2010: 205-207). Su identidad, ya de por sí intercultural, hace de Nadia una muchacha única que trasciende toda posibilidad de definición clasificadora:

-Dice Walimai que yo no pertenezco a ninguna parte, que no soy ni india ni extranjera [...].

-¿Qué eres entonces? –preguntó Jaguar.

-Yo soy, no más –replicó ella (Allende 2010: 85).

Como la joven vive en dos mundos continuamente en contacto, ejercerá para Alex una función de guía, proporcionándole explicaciones cuando es necesario, y –a través de silencios intencionales– tratando de despertar reflexiones en él para desafiar su incredulidad (Allende 2010: 70). En ella las dinámicas de la interculturalidad ya están

presentes, en vista de que su vida entera se ha desarrollado en la frontera, en un espacio liminal entre mundos culturales distintos; sabe, por tanto, cómo acercarse al otro dentro de un encuentro construido a partir de la empatía, es ella quien enseña a Alex la importancia de “oír”, “ver” y “pensar con el corazón” (Allende 2010: 150, 163 y 172), y es ella quien sugiere a los miembros de la expedición que la mejor manera para conocer las intenciones de la Bestia es preguntándoselas directamente (Allende 2010: 117).

3. Los demás personajes también encarnan otros tantos modos de vivir o rechazar el encuentro intercultural. La excéntrica abuela Kate, por ejemplo, ha desarrollado –gracias a su larga e intensa experiencia de vida– la conciencia de que la condición humana es mucho más compleja de lo que parece a primera vista y que no se puede necesariamente encapsular dentro de esquemas unificadores y dogmáticos: “¿Quién te dijo que la vida es simple?”, le pregunta a Alex frente a su desdén inicial hacia la comprensión espiritual que los indios tienen de su propia existencia (Allende 2010: 41), añadiendo después “Con la edad se adquiere cierta humildad [...]. Mientras más años cumplo, más ignorante me siento” (Allende 2010: 44). En efecto, es ella quien por primera vez trata de animar al nieto para que interprete las costumbres de los indios desde la perspectiva de estos, para que se dé cuenta de que no son ilógicas y arcaicas, sino que responden a necesidades específicas y contextuales (Allende 2010: 43-44). La actitud de la abuela no implica necesariamente la integración identitaria de rasgos típicos de otra cultura, sino más bien el reconocimiento con humildad de la relatividad y contingencia de toda expresión cultural y comprensión del mundo, y la aceptación de su intrínseca parcialidad.

El padre Valdomero, sacerdote católico de Santa María de la Lluvia –con sus más de 40 años como religioso– refleja una experiencia similar. No desdeña reconocer el valor y la profundidad de la espiritualidad de los indios, llegando a cuestionar la necesidad real de su evangelización (Allende 2010: 59, 289). Él también ha sido llevado por la experiencia a relativizar sus presuntas certezas culturales.

El antropólogo y profesor Ludovic Leblanc representa a los que llegan al encuentro con otra cultura a partir de sus propias presuposiciones consideradas indiscutibles. Para él los indios solo son salvajes atrasados y feroces (Allende 2010: 47, 98); sin embargo, las vicisitudes de la expedición lo llevarán a revisar sus percepciones, implicando la cuestión

de quiénes son los verdaderos salvajes, los indios o los aventureros y traficantes que los amenazan (Allende 2010: 262, Latham 2007: 68, Swanson 2005: 178).

Entre los personajes que podrían clasificar como negativos, estarían Mauro Carías y el capitán Ariosto, encarnaciones del contrabandista y del militar despiadados para quienes el contacto con las tribus locales es concebido solo en términos de rechazo, explotación económica y aun exterminación si es necesario para sus intereses.

Dentro del proceso inverso de contacto entre los indios y los blancos, se desenvuelven también ciertas dinámicas de negociación. El chamán Walimai percibe en ellos una amenaza, pero acaba aceptando la propuesta de Alex de un desarrollo gradual y controlado de los intercambios a fin de preservar su civilización a raíz del contacto inevitable (Allende 2010: 201-202, 205); en este sentido toma el riesgo de aceptar una ayuda que viene del “otro” tradicionalmente hostil, en cuyo mundo los aborígenes acaban habitualmente asimilados a posiciones subalternas, si no al límite de la dignidad humana (Allende 2010: 237). Se reconoce, pues, que el encuentro intercultural no siempre ocurre a partir de posiciones de igualdad y que puede implicar el peligro de la asimilación y aniquilación. No obstante, la autora proporciona también ejemplos de individuos aborígenes que consiguen lograr moverse dentro de las dos comunidades, conservando en cada una distintas identidades. Sería el caso de los dos acompañantes de la expedición, Karakawe y Matawe, que utilizan pseudónimos en sus tratos con los blancos y sus verdaderos nombres dentro del pueblo (Allende 2010: 87). Esta también es una dinámica intercultural, que puede proporcionar a los estudiantes pautas posibles de reflexión, junto con los modelos representados por los demás personajes ya examinados.

### 3. Pautas y modalidades de utilización de la obra: La enseñanza de la gramática

#### 3.1 Consideraciones preliminares

En este capítulo proporcionamos algunas modalidades de utilización de *La Ciudad de las Bestias* como herramienta de soporte pedagógico para el reforzamiento del conocimiento de la gramática. El objetivo del recurso a la obra literaria en general, y a esta novela en particular, es triple: 1) a través de la lectura los estudiantes pueden llegar a practicar las nociones morfosintácticas que ya han estudiado en clase, 2) pueden enriquecer su disponibilidad léxica, y 3) se facilita la potenciación de las destrezas lingüísticas de los alumnos, el desarrollo de su conciencia y competencia interculturales, la reflexión crítica sobre la diversidad de las culturas, las relaciones entre ellas y la apreciación de las diferentes visiones del mundo que con estas se relacionan. Este enfoque contribuye a la reorientación de las dinámicas interpersonales y comunitarias entre individuos de origen cultural diferente, permitiendo ir más allá de presuposiciones etnocéntricas y estereotipadas del otro (Lineros Quintero s/f: 13). Somos conscientes de que la novela no ha sido concebida por la autora para fines didácticos o lingüísticos, sino más bien para sensibilizar sobre las temáticas del contacto intercultural; sin embargo, ya que la obra constituye una “muestra real de uso de la lengua”, no es ilegítimo desarrollar actividades de índole gramatical y léxica a partir de ella, tanto más cuanto que estas forman parte de un enfoque más amplio que apunta al mismo tiempo a examinar pedagógicamente los planteamientos propuestos por la propia autora (Jouini 2008: 152, 159). Se trata, entonces, de explotar el mayor número posible de recursos proporcionados por el texto.

Como se ha observado anteriormente, el nivel lingüístico accesible de *La Ciudad de las Bestias* permite su utilización en un curso de español de nivel B2 y es una obra originariamente concebida para un público adolescente. Para la preparación de los ejercicios de práctica gramatical hemos partido de la presuposición de que los estudiantes poseen los conocimientos básicos relativos a los rasgos tratados (según se establece en el *Plan curricular* y casi todos los manuales empleados en la enseñanza de ELE siguen hoy en día), pero siendo conscientes de que la obra no constituye ni sustituye al manual del curso, sino que es más bien una herramienta de soporte didáctico para el reforzamiento de

las nociones adquiridas gracias al manual y al profesor. Su función consiste, pues, en ayudar a los alumnos a pasar del reconocimiento de las formas estudiadas a su identificación contextualizada y a su utilización práctica, es decir a la fase de producción lingüística. Las actividades dirigidas a la gramática y al léxico desarrollarán, entonces, un papel preparatorio para acompañar a los aprendientes hacia el desarrollo de cierta autonomía y competencia en el ejercicio de las destrezas lingüísticas a través de los recursos temáticos del capítulo 5, elaborados a partir de los argumentos tratados en la novela. Teniendo en cuenta esta puntualización, la estructuración de los ejercicios que proponemos para la práctica y el refuerzo de los conocimientos morfosintácticos presupone una comprensión del proceso de aprendizaje alrededor de tres fases: 1) la exposición a una determinada información gramatical, con el consiguiente desarrollo de la capacidad de reconocerla, 2) su conceptualización y contextualización –es decir la habilidad de situarla dentro del sistema lingüístico de referencia del idioma meta que los aprendientes construyen progresivamente a lo largo de su experiencia discente– y 3) la reproducción de la forma en cuestión dentro del contexto discursivo, sea oral o escrito (cf., entre otros, Lineros Quintero s/f: 30, Rebolledo 1998: 318). No obstante, tratándose de actividades elaboradas a partir de un texto de soporte y no de un manual de enseñanza, los estudiantes ya se habrán encontrado expuestos a las estructuras gramaticales examinadas en los ejercicios; las actividades gramaticales, por tanto, ejercerán más bien una función de revisión que de introducción. En la medida de lo posible, la atención se focaliza en cada propuesta sobre un punto gramatical específico, tratando de presentar actividades susceptibles de llevarse a cabo de manera flexible, según la elección y el juicio del profesor y teniendo en cuenta las necesidades y características de su alumnado, como tareas individuales, de grupo o para la clase, orales o escritas, permitiendo así asegurar cierta variedad y teniendo también en consideración las diferentes modalidades de aprendizaje de los alumnos (Rebolledo 1998: 322). Como el nivel de referencia es el B2, resulta legítimo y oportuno que los ejercicios soliciten la producción de las estructuras examinadas; confiando que la capacidad de contextualización dentro del sistema lingüístico se haya desarrollado con anterioridad. Por supuesto, las actividades temáticas serán las que permitan desplegar la capacidad de producción lingüística gramaticalmente más compleja.

Existen varios modelos propuestos para la elaboración de ejercicios para la clase de ELE a partir de un texto literario. Jouni (2008: 163-166), por ejemplo, habla de *actividades preparatorias*, *actividades de lectura* y *actividades de post-lectura*; Albaladejo García (2007: 14), en cambio, las denomina *actividades de prelectura*, *actividades para mantener el interés del alumno*, *actividades de explotación de puntos cruciales* y *actividades finales*. En nuestro trabajo proponemos una división más sencilla, basada en las categorías de la lengua y no en los tipos de actividades mismas; por tanto, se deja más libertad al profesor para decidir en qué orden puede utilizar los recursos propuestos, según las necesidades de la clase, el tiempo de que dispone y el nivel 'real' de sus estudiantes. Proponemos, entonces, ejercicios de gramática (capítulo 3), ejercicios de léxico (capítulo 4) y actividades temáticas para la práctica de las destrezas lingüísticas y para la reflexión crítica orientada al desarrollo de la competencia intercultural (capítulo 5). Gracias a las actividades relacionadas con la gramática y el léxico el profesor podrá asegurarse de que los alumnos tengan a su disposición todas las herramientas lingüísticas necesarias para la comprensión clara del contenido narrativo y para el diálogo crítico que emprenderán a través de los recursos temáticos.

Como hemos indicado, los aspectos de morfología y sintaxis desarrollados en los ejercicios corresponden con los requisitos fijados por el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para el nivel B2. La clasificación propuesta trata de respetar, además, la disposición en la que dichos aspectos gramaticales se encuentran dentro del mismo *Plan*. Sin embargo, el orden de las actividades depende de la disponibilidad de las muestras gramaticales dentro de la estructura de la novela, indicada esta por medio del número del capítulo (Cap.) y del ejercicio correspondiente (Cap. 2:1). Nuestra propuesta contempla los siguientes temas:

- 1) Las preposiciones *por* y *para* (Cap. 2:1; Cap. 4:4).
- 2) La formación de palabras:
  - a. Sufijos diminutivos y aumentativos (Cap. 19:1).
  - b. Verbos, adjetivos, adverbios (Cap. 4:2; Cap.19:2).
  - c. Antónimos (Cap. 19:2).
- 3) Los comparativos y los superlativos (Cap. 4:1 y 3; Cap. 18:2).
- 4) El artículo neutro *lo* (Cap. 3:5).
- 5) El orden de los pronombres directos e indirectos (Cap. 8:1-2; Cap. 18:1).

- 6) Los cuantificadores propios *cada* y *cualquiera* (Cap. 17:2).
- 7) Las oraciones de relativo (Cap. 7:1).
- 8) El pronombre *quien* (Cap. 3:4).
- 9) Los interrogativos (Cap. 14:2).
- 10) Las oraciones interrogativas indirectas (Cap. 3:1).
- 11) El pronombre átono *se* (Cap. 7:2).
- 12) La oración pasiva refleja (Cap. 17:1).
- 13) La voz pasiva (Cap. 17:1).
- 14) Pretérito imperfecto/ pretérito indefinido (Cap. 1:1).
- 15) El estilo indirecto (Cap. 1:2).
- 16) El imperativo negativo (Cap. 18:1).
- 17) El pluscuamperfecto de subjuntivo (Cap. 3:2; Cap. 9:1).
- 18) El subjuntivo con verbos de sentimiento e influencia (Cap. 11:1; Cap. 13:1).
- 19) El indicativo y subjuntivo con verbos de percepción y comunicación (Cap. 1:3; Cap. 5:1; Cap. 6:2; Cap. 11:1).
- 20) La concordancia de tiempos (Cap. 1:2-3; Cap. 2:2-3; Cap. 3:3; Cap. 4:5; Cap. 6:2-3; Cap. 20:1).
- 21) Las oraciones temporales (Cap. 4:6; Cap. 6:1-2; Cap. 15:1).
- 22) Las oraciones modales (Cap. 9:1).
- 23) Las oraciones causales (Cap. 5:2).
- 24) Las oraciones finales (Cap. 9:2).
- 25) Las oraciones condicionales (Cap. 3:2).
- 26) Las oraciones condicionales otras que *si* (Cap. 12:1).
- 27) Las oraciones consecutivas (Cap. 16:2).
- 28) Las oraciones concesivas (Cap. 10:1).
- 29) La distinción entre *si no* y *sino* (Cap. 15:2).
- 30) La distinción entre *pero* y *sino* (Cap. 16:1).
- 31) La acentuación (Cap. 14:1-2).

En lo que concierne a la tipología de los ejercicios, hemos tratado de garantizar cierta variedad, dentro del recurso a modelos ya consolidados como las preguntas de elección múltiple, las de rellenar huecos, las preguntas con respuesta abierta y las de relacionar enunciados, entre otras. Proporcionamos más detalles de la tipología propuesta al presentar las actividades relacionadas con cada capítulo de la novela.

### 3.2 Ejercicios para la enseñanza de la gramática

En este apartado se propone una serie de actividades de práctica y refuerzo de las nociones gramaticales adquiridas en clase. Los ejercicios han sido elaborados a partir de la octava edición de *La Ciudad de las Bestias*, publicada en Barcelona en 2010 por Random House/ Mondadori (colección Debolsillo).

En muy pocos casos el texto original ha sido ligeramente modificado para responder a exigencias de los enunciados dentro del contexto de los ejercicios. Ocasionalmente las actividades propuestas para un capítulo incluyen frases citadas en otros capítulos de la novela –generalmente capítulos precedentes– cuando el número de muestras lingüísticas no es suficiente para desarrollar el aspecto gramatical en cuestión. Todas las actividades pueden asignarse como tarea para la casa; sin embargo, para responder adecuadamente al enfoque comunicativo de enseñanza de ELE, aconsejamos que se utilicen en clase, según las modalidades de elección del profesor (en parejas, en grupos, toda la clase). En cada caso se indican los apartados de referencia del *Plan curricular* y algunas alternativas posibles de utilización didáctica de ciertos ejercicios.

### Capítulo 1. La pesadilla

Los ejercicios elaborados a partir del primer capítulo de la novela permiten practicar la distinción en la utilización del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto (Ej. 1), la concordancia de tiempos a través de la transformación del discurso directo en discurso indirecto (Ej. 2), la elección entre el modo indicativo y el modo subjuntivo en las oraciones regidas por verbos de percepción mental y la concordancia de tiempos (Ej. 3). La tipología de las actividades es simple y consiste en completar huecos (Ej. 1) y transformar estructuras (Ej. 2 y 3).

#### 1. *Selecciona entre pretérito imperfecto o indefinido.* (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.1.2-9.1.3).

Alexander Cold despertó (*despertar*) al amanecer sobresaltado por una pesadilla. \_\_\_\_\_ (*Soñar*) que un enorme pájaro negro \_\_\_\_\_ (*estrellarse*) contra la ventana con un fragor de vidrios destrozados, \_\_\_\_\_ (*introducirse*) a la casa y \_\_\_\_\_ (*llevarse*) a su madre. En el sueño él \_\_\_\_\_ (*observar*) impotente cómo el gigantesco buitre \_\_\_\_\_ (*coger*) a Lisa Cold por la ropa con sus garras amarillas, \_\_\_\_\_ (*salir*) por la misma ventana rota y \_\_\_\_\_ (*perderse*) en un cielo cargado de densos nubarrones. Lo \_\_\_\_\_ (*despertar*) el ruido de la tormenta, el viento azotando los árboles, la lluvia sobre el techo, los relámpagos y truenos. \_\_\_\_\_ (*Encender*) la luz con la sensación de ir en un barco a la deriva y \_\_\_\_\_ (*apretarse*) contra el bulto del gran perro que \_\_\_\_\_ (*dormir*) a su lado. \_\_\_\_\_ (*Calcular*) que a pocas cuadras de su casa el océano Pacífico \_\_\_\_\_ (*rugir*), desbordándose en olas furiosas contra la cornisa. \_\_\_\_\_ (*Quedarse*) escuchando la tormenta y pensando en el pájaro negro y en su madre,

esperando que se calmaran los golpes de tambor que \_\_\_\_\_ (*sentir*) en el pecho. Todavía \_\_\_\_\_ (*estar*) enredado en las imágenes del mal sueño (p.9).

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Irregularidades vocálicas y consonánticas del pretérito indefinido (*dormir, sentir, etc.*).
- Pretéritos fuertes (*introducir, etc.*).

**2. Transforma en discurso indirecto, según el ejemplo, y haz los cambios necesarios.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.1.2, 9.1.5, 9.2.2).

-¿Cuándo se va a mejorar la mamá? –preguntó Nicole.  
→ Nicole preguntó que cuándo *se iba* a mejorar la mamá.

a) ¡Cállate, tonta! – replicó Alex.

Alex replicó que \_\_\_\_\_

b) La mamá se va a morir – comentó Andrea.

Andrea comentó que \_\_\_\_\_

c) ¡No se va a morir! – chilló Nicole.

Nicole chilló que \_\_\_\_\_

d) ¡Ustedes son unas mocosas, no saben lo que dicen! – exclamó Alex.

e) Niños, cálmense. La mamá se pondrá bien... – interrumpió John Cold.

John Cold dijo que \_\_\_\_\_

f) ¡Quítate de mi camino, tarado! – le gritó Alex a Poncho.

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Irregularidades en el condicional simple (*poner*).

**3. Transforma las frases siguientes en frases negativas, eligiendo entre indicativo y subjuntivo, y haz los cambios que sean necesarios.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.1.2).

Ejemplo:

- Creo que mis vecinos se han ido de vacaciones.

→ No creo que mis vecinos *se hayan ido* de vacaciones.

a) Creo que vas a iniciar una aventura con mi madre (p.17).

- No creo que \_\_\_\_\_

- No creía que \_\_\_\_\_

b) Supongo que mi madre sabe lo que hace (p.18).

- Supongo que mi madre no \_\_\_\_\_

- Suponía que mi madre no \_\_\_\_\_

- No supongo que mi madre \_\_\_\_\_

- No suponía que mi madre \_\_\_\_\_

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Presente de subjuntivo irregular (*ir, saber*).
- Imperfecto de subjuntivo irregular (*ir, saber*).
- Formación del imperfecto de subjuntivo (*supe* → *supiera*).

**Capítulo 2. La excéntrica abuela**

Los ejercicios elaborados a partir de este capítulo se dirigen a la práctica del uso de los pares preposicionales *a/en, por/para* (Ej. 1), y a profundizar en la familiarización con la concordancia de tiempos (Ej. 2 y 3). Las tipologías propuestas consisten en rellenar huecos (Ej. 1), ordenar frases (Ej. 2) y transformar estructuras (Ej. 3).

**1. Selecciona la preposición correcta.**

A (2)            En (4)            Por (5)            Para (3)

Una hora más tarde Kate Cold todavía no llegaba y Alex comenzaba a angustiarse en serio. La había hecho llamar \_\_\_\_\_ el altoparlante dos veces, sin obtener respuesta, y ahora tendría que cambiar su billete \_\_\_\_\_ monedas \_\_\_\_\_ usar el teléfono. Se felicitó \_\_\_\_\_ su buena memoria: podía recordar el número sin vacilar, tal como recordaba su dirección sin haber estado nunca allí, solo \_\_\_\_\_ las tarjetas que le escribía de vez en cuando. El teléfono de su abuela repicó \_\_\_\_\_ vano, mientras él hacía fuerza mental \_\_\_\_\_ que alguien lo levantara. ¿Qué hago ahora?, musitó, desconcertado. Se le ocurrió llamar \_\_\_\_\_ larga distancia a su padre \_\_\_\_\_ pedirle instrucciones, pero eso podía costarle todas sus monedas. \_\_\_\_\_ otra parte, no quiso portarse como un mocoso. ¿Qué podía hacer su padre desde tan lejos? No, decidió, no podía perder la cabeza solo porque su abuela se atrasara un poco; tal vez estaba atrapada \_\_\_\_\_ el tráfico, o andaba dando vueltas \_\_\_\_\_ el aeropuerto buscándolo y se habían cruzado sin verse (p.22).

**2. Relaciona las columnas para completar las frases. (p.22-33).**

- 1) Si la hubiera tenido por delante
- 2) No tenía idea que el invierno en Nueva York
- 3) Con la emoción de despedirse de su familia
- 4) Calculó que debería cambiar el vendaje
- 5) No sospechaba
- 6) Su padre le había advertido
- 7) Alex había concluido
- 8) Estaba condenado a amarla en silencio por el resto de su vida
- 9) Su madre aseguraba
- 10) Cualquier cosa que dijera
- 11) La chica iba a pensar
- 12) Alex comprendió
- 13) Esperaba que Morgana

14) Si se apuraba podía alcanzarlo

- a) que no hablara con extraños.
- b) iba a sonar estúpida.
- c) se conformara con un plato barato.
- d) que eran cosas de la edad y que se le pasarían.
- e) a menos que ocurriera un milagro.
- f) apenas llegara donde su abuela.
- g) que era un mocoso.
- h) cuánto costaría la carrera en taxi
- i) fuera tan desagradable.
- j) seguro que la habría insultado.
- k) antes que se perdiera entre la multitud de la calle.
- l) que le tocaría pagar la comida.
- m) había olvidado los guantes y el gorro.
- n) que no existía razón alguna para que Cecilia se fijara en él.

**3. Transforma las mismas frases poniendo el verbo de la oración principal en presente de indicativo y haciendo los cambios necesarios según la concordancia de tiempos.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.1.5, 9.2.1, 9.2.2).

Ejemplo:

- Sentía tanta rabia contra Kate Cold, que si la hubiera tenido por delante seguro que la habría insultado (p.22).

→ *Siente* tanta rabia contra Kate Cold, que si la *tuviera* por delante seguro que la *insultaría*.

a) No tenía idea que el invierno en Nueva York fuera tan desagradable (p.23).

No tiene idea que \_\_\_\_\_

b) Se dio cuenta que con la emoción de despedirse de su familia, había olvidado los guantes y el gorro (p.23).

Se da cuenta que \_\_\_\_\_

c) Calculó que debería cambiar el vendaje apenas llegara donde su abuela (p.23).

Calcula que \_\_\_\_\_

d) No sospechaba a qué distancia estaba su apartamento ni cuánto costaría la carrera en taxi (p.23).

\_\_\_\_\_

e) Su padre le había advertido que no hablara con extraños (p.24).

\_\_\_\_\_

f) Alex había concluido que no existía razón alguna para que Cecilia se fijara en él (p.26).

\_\_\_\_\_

g) Estaba condenado a amarla en silencio por el resto de su vida, a menos que ocurriera un milagro (p.26).

---

h) Su madre aseguraba que eran cosas de la edad y que se le pasarían, pero él no estaba tan seguro como ella (p.28).

---

i) Cualquier cosa que dijera iba a sonar estúpida y la chica iba a pensar que era un mocoso o que tenía ideas religiosas fundamentalistas (p.30).

---

j) Alex comprendió que le tocaría pagar la comida (p.32).

---

k) Alex esperaba que Morgana se conformara con un plato barato (p.32).

---

l) Si se apuraba podía alcanzarlo antes que se perdiera entre la multitud de la calle (p.33).

---

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Oraciones concesivas (a menos que).
- Oraciones finales (para que).
- Oraciones temporales (antes de que).

### **Capítulo 3. El abominable hombre de la selva**

En este apartado se examinarán la construcción de oraciones interrogativas directas a partir de las oraciones interrogativas indirectas correspondientes (Ej. 1) y las oraciones condicionales (Ej. 2). Se practicará, además, la concordancia de tiempos (Ej. 3), y veremos las diferentes utilizaciones de los pronombres *quien* (Ej. 4) y *lo* (Ej. 5). Las actividades comprenden la transformación de estructuras (Ej. 1, 2, 3,), el reconocimiento de las diferentes funciones de una misma forma (Ej. 4) y completar huecos (Ej. 5).

**1. Transforma las frases interrogativas indirectas de pasado a presente; luego escribir las interrogativas directas correspondientes haciendo los cambios necesarios.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.3, 8.8, 9.1.2).

Ejemplo:

- Alex le preguntó cómo podía llegar a la calle Catorce con la Segunda Avenida.
- Alex le pregunta cómo puede llegar a la calle Catorce con la Segunda Avenida.

→ ¿Cómo puedo llegar a la calle Catorce con la Segunda Avenida?

a) Debía averiguar para qué lado quedaba la Segunda Avenida.

---



---

b) Alex calculó cuánto debía recorrer en ese frío glacial.

---



---

c) Kate Cold preguntó quién se atrevía a molestar a esa hora de la noche.

---



---

**2. Oraciones condicionales: transformar según las reglas de correlación de modos y tiempos. Explica las diferencias de significado.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.6).

a) Si podía pasar seis horas trepando como una mosca por las rocas, bien podía caminar unas pocas cuabras por terreno plano (p.35).

- Si *puede* pasar seis horas trepando como una mosca por las rocas, bien *puede* caminar unas pocas cuabras por terreno plano.

- Si *pudiera* pasar seis horas trepando como una mosca por las rocas, \_\_\_\_\_

---

- Si *hubiera podido* pasar seis horas trepando como una mosca por las rocas, \_\_\_\_\_

---

b) Si lo pierdes, estás frito (p.39).

- Si lo *perdía*, \_\_\_\_\_

- Si lo *perdiera*, \_\_\_\_\_

- Si lo *hubiera perdido*, \_\_\_\_\_

**3. Transforma según la concordancia de tiempos y elige entre indicativo y subjuntivo, cuando sea necesario.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.2.1, 9.2.2, 15.1.2).

a) Estaba determinado a no permitir que ella lo viera flaquear (p.36).

- Está determinado a no permitir que ella lo vea flaquear.

- Estará determinado a no permitir que \_\_\_\_\_

b) ¡Te he dicho que no me llames abuela! (p.36).

- ¡Te dije que \_\_\_\_\_

c) Nunca he esperado que me mimaras (p.37).

- No espero que \_\_\_\_\_

d) Supongo que me vas a decir que aprenda a no confiar en nadie (p.38).

- Supongo que me ibas a decir que \_\_\_\_\_

- Supuse que me ibas a decir que \_\_\_\_\_

- No supongo que \_\_\_\_\_

- No supuse que \_\_\_\_\_

e) Al contrario, iba a decirte que aprendas a confiar en ti (p.38).

- Al contrario, te dije que \_\_\_\_\_

- Al contrario, te diré que \_\_\_\_\_

f) Supongo que está mejor en tus manos que tirada por allí (p.39).

- Suponía que \_\_\_\_\_

- No suponía que \_\_\_\_\_

g) Le anunció que al día siguiente ella misma le quitaría los puntos (p.40).

- Le anuncia que \_\_\_\_\_

h) Kate le explicó que la expedición iba al mando del profesor Ludovic Leblanc (p.41).

- Kate le explica que \_\_\_\_\_

i) Supongo que estás cansado (p.42).

- Suponía que \_\_\_\_\_

- No suponía que \_\_\_\_\_

j) Esperó que se durmiera (p.42).

- Espera que \_\_\_\_\_

- Esperará que \_\_\_\_\_

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Verbos con irregularidades vocálicas (dormir).

- Subjuntivos presentes irregulares (ver).

- Subjuntivos imperfectos irregulares (estar, ver).

**4. Explica la diferencia de los usos de quien.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.2, 7.3).

a) Quien boca tiene, a Roma llega (p.35). → *Pronombre relativo.*

b) Kate Cold preguntó quién se atrevía a molestar a esa hora de la noche (p.36).

c) ¿Quién te ha dicho que la vida es simple? (p.41).

d) Serviría de guía un brasilero de nombre César Santos, quien había pasado la vida en esa región (p.42).

e) En el colegio estudiamos el Amazonas en una clase de ecología – comentó Alex, a quien ya se le cerraban los ojos (p.42).

**5. Elige entre lo / lo que / de lo más.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 2.6, 3.1, 7.2).

- a) Hola, abuela – saludó lo más calurosamente que pudo (p.36).
- b) Se vestía con un chaleco sin mangas donde llevaba \_\_\_\_\_ indispensable (p.37).
- c) \_\_\_\_\_ más lamento es mi flauta (p.39).
- d) Nunca se sabe \_\_\_\_\_ ponen en las albóndigas (p.39).
- e) Es \_\_\_\_\_ amable (p.41).
- f) ¿Qué debo hacer? – \_\_\_\_\_ yo te mande (p.42).

#### Capítulo 4. El río Amazonas

En este capítulo empezamos por la parte morfológica, practicando la formación de los superlativos absolutos (Ej. 1) y la individuación de las palabras procedentes de un mismo término (nombres, verbos, adjetivos, adverbios en Ej. 2). Se examinan también los comparativos (Ej. 3), la utilización de *por* y *para* (Ej. 4), la concordancia de tiempos (Ej. 5) y las oraciones temporales (Ej. 6). En lo referente a la tipología de los ejercicios, se trata de completar huecos (Ej. 1, 3, 4), reconocer formas (Ej. 2) y preguntas de elección múltiple (Ej. 4, 6).

#### 1. Convierte los superlativos relativos en superlativos absolutos. ¡Cuidado con los superlativos irregulares! (PCIC B1/B2, Cap. 2: 2.5).

- a) El río Amazonas es el más ancho y largo de la tierra (p.43).  
- El río Amazonas es anchísimo y \_\_\_\_\_
- b) El más formidable de todos era color café con leche (p.43).  
- Ese río era \_\_\_\_\_
- c) Iban a Manaus, la ciudad más poblada de la región amazónica (p.44).  
- Manaus está \_\_\_\_\_
- d) Vas a conocer la selva más misteriosa del mundo (p.45).  
- La selva es \_\_\_\_\_
- e) Los hombres más violentos mandan (p.47).  
- Esos hombres son \_\_\_\_\_
- f) Es la supervivencia del más fuerte (p.47).  
- Ese hombre es \_\_\_\_\_
- g) Los veinte minutos siguientes fueron los más felices de su vida (p.52).  
- Aquellos veinte minutos fueron \_\_\_\_\_
- h) Los hombres más peligrosos que he visto no son indios sino traficantes (p.59).

- Esos hombres son \_\_\_\_\_

**2a. ¿De qué adjetivos se derivan los adverbios siguientes? ¿Por qué algunos llevan tilde?** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 8.1).

Sistemáticamente (p.43) → *Sistemático*

secamente (p.44)

fácilmente (p.45)

simplemente (p.46)

aparentemente (p.47)

exactamente (p.47)

atentamente (p.48)

solamente (p.48)

lentamente (p.49)

rápidamente (p.50)

milagrosamente (p.55)

súbitamente (p.58)

completamente (p.59)

claramente (p.60)

**2b. A partir de los adjetivos encontrados, escribe los sustantivos, los verbos y otros adjetivos posibles. Luego indica los afijos empleados.**

Ejemplo:

sistemáticamente ← sistemático ← sistema → sistemático  
 → sistematizar, sistematización  
 → sistémico

**3. Completa las frases con los comparativos correspondientes.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 2.5, 15.3.8).

Tan como      Más de      Más que      Menos de      Menos que

a) No me parece que los indios sean tan feroces como usted los describe (p.48).

b) Rara vez hay \_\_\_\_\_ uno o dos garrotazos (p.48).

c) No soy \_\_\_\_\_ sabia \_\_\_\_\_ usted (p.48).

d) Soy una médica rural que ha trabajado \_\_\_\_\_ diez años en esta región (p.48).

e) Los hombres medían \_\_\_\_\_ un metro cincuenta (p.56).

f) Ninguna de las casas que ves aquí tiene \_\_\_\_\_ quince años (p.59).

g) Para ellos la libertad es \_\_\_\_\_ importante \_\_\_\_\_ la vida misma (p.59).

h) Es un gigante de \_\_\_\_\_ tres metros de altura (p.60).

i) El chamán era muy pequeño; Alex calculó que medía \_\_\_\_\_ su hermana Nicole (p.68, cap. 5).

> Ver también Cap. 18: Ej. 2.

**4. Elige entre por y para.**

→ Avanzaban a paso de tortuga y apenas se ponía el sol debían detenerse, para evitar ser golpeados por los troncos que arrastraba la corriente (p.48).

a) Esa inmensa región era destruida sistemáticamente \_\_\_\_\_ la codicia de empresarios y aventureros (p.43).

- b) Estaban construyendo una carretera, un tajo abierto en plena selva, \_\_\_\_\_ donde llegaban en masa los colonos y salían \_\_\_\_\_ toneladas las maderas y los minerales (p.43).
- c) Kate informó a su nieto que subirían \_\_\_\_\_ el río Negro hasta el Alto Orinoco (p.43).
- d) Eres muy crédula \_\_\_\_\_ la edad que tienes (p.44).
- e) Solo los jóvenes tienen explicación \_\_\_\_\_ todo (p.44).
- f) \_\_\_\_\_ el muchacho americano fue una sorpresa ver el contraste entre la riqueza de unos y la extrema pobreza de otros (pp.45-46).
- g) Pasaban bandas de músicos \_\_\_\_\_ las calles (p.46).
- h) No pudieron dormir \_\_\_\_\_ el estruendo de la música (p.46).
- i) El grupo del International Geographic remontó el río Negro \_\_\_\_\_ dirigirse a Santa María de la Lluvia (p.46).
- j) Aparentemente el profesor Leblanc tenía mala memoria \_\_\_\_\_ los nombres femeninos (p.47).
- k) Soy solamente una médica rural que ha trabajado más de diez años \_\_\_\_\_ estos lados (p.48).
- l) \_\_\_\_\_ el contrario, para ellos la guerra es más bien ceremonial: es un rito \_\_\_\_\_ probar el valor (p.48).
- m) Río arriba circulaba poco el dinero, había una economía de trueque, cambiaban pescado \_\_\_\_\_ azúcar, o gasolina \_\_\_\_\_ gallinas, o servicios \_\_\_\_\_ una caja de cerveza (p.49).
- n) Al anochecer refrescaba y \_\_\_\_\_ dormir había que cubrirse con una manta (p.49).
- o) A la mañana siguiente pescaron un enorme pez cuya carne resultó deliciosa \_\_\_\_\_ todos menos \_\_\_\_\_ él (p.51).
- p) Alex estaba dispuesto a quedarse \_\_\_\_\_ siempre en el río (p.53).
- q) De aquí \_\_\_\_\_ adelante es territorio mágico (p.53).
- r) Se disculpó \_\_\_\_\_ no haberlos esperado en Manaos, como habían acordado (p.54).
- s) Ese primitivo edificio serviría de base de operaciones, alojamiento, restaurante y bar para los visitantes (p.55).
- t) ¡Qué daría yo \_\_\_\_\_ tener esa suerte! (p.59).

*¿Cuál es la diferencia de significado entre las dos frases siguientes?*

- Para la edad que tienes, eres muy crédula.
- Por la edad que tienes, eres muy crédula.

**5. Indica la forma verbal correcta según las reglas de la concordancia de tiempos.**  
(PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.1.5, 9.2.2).

- a) Kate informó a su nieto que subirían por el río Negro hasta el Orinoco (p.43).  
 suban       subirán       subirían       subieran
- b) A Kate Cold no le gustaba que la \_\_\_\_\_ cuando estaba escribiendo (p.44).  
 interrumpían       interrumpirían       interrumpieran       interrumpían
- c) Lo detuvo la voz de su abuela gritándole que no se \_\_\_\_\_ (p.52).  
 moviera       mueva

d) Creyó que \_\_\_\_\_ un tiburón (p.52).

fuera       era       será

e) Alex deseaba que ese momento no \_\_\_\_\_ nunca (p.53).

terminara     termine

f) Los forasteros iban ocupando la región sin que nadie se lo \_\_\_\_\_ (p.54).

impediría     impidiera     impida

g) La mayoría vegetaba a la espera de que alguna oportunidad \_\_\_\_\_ milagrosamente del cielo (p.55).

cayera       caiga       caería

h) Alex comprendió que su abuela \_\_\_\_\_ razón al sugerirle que \_\_\_\_\_ sus vaqueros por ropa ligera de algodón (p.58).

tenía  tuvo  tuviera       reemplace  reemplazaría  reemplazara

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Irregularidades vocálicas del presente e imperfecto de subjuntivo (*impedir, mover*).

- Presente e imperfecto de subjuntivo irregulares (*caer, ser, tener*).

**6. Escribe las conjunciones o nexos temporales adecuados.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.1).

A medida que      Apenas      Cuando      Hasta que      Mientras      Una vez

a) A Kate Cold no le gustaba que la interrumpieran cuando estaba escribiendo (p.44).

b) \_\_\_\_\_ se ponía el sol debían detenerse (p.48).

c) \_\_\_\_\_ el capitán procuraba arreglar el desperfecto, el resto de la gente se echó bajo techo a descansar (p.52).

d) \_\_\_\_\_ se internaban por el río Negro, la vegetación se volvía más voluptuosa (p.53).

e) Los hombres se callaban \_\_\_\_\_ la naturaleza vibraba con una orquesta de pájaros y monos (p.53).

f) \_\_\_\_\_ llegaron a Santa María de la Lluvia, solo quedaban a bordo la tripulación, el grupo del International Geographic, la doctora Omayra Torres y dos soldados (p.53).

g) \_\_\_\_\_ instalados en el hotel, César Santos procedió a planear el resto del viaje con Kate Cold, porque el profesor Leblanc decidió descansar \_\_\_\_\_ refrescara un poco el clima (p.57).

h) Llegué \_\_\_\_\_ se fundó este pueblo y estaba aquí \_\_\_\_\_ vinieron las hormigas (p.58).

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Utilización del indicativo o subjuntivo con los nexos temporales (*cuando, mientras, antes de que, después de que, hasta que, etc.*). > Ver Ej. 1, Cap. 15.

## Capítulo 5. El chamán

En este apartado se practicará el uso del indicativo y del subjuntivo en las oraciones regidas por verbos de percepción mental (Ej. 1) y las oraciones causales (Ej. 2). Desde la perspectiva de la tipología, en ambos casos se trata de ejercicios de elección múltiple.

**1. Elige entre indicativo o subjuntivo en cada frase.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.1.2, 9.2.1, 9.2.2).

a) 1. Debe      2. Deba      3. Debiera

- Supongo que la región debe ser muy rica en minerales y piedras preciosas (p.63).
- Supongo que la región no \_\_\_\_\_ ser muy rica en minerales y piedras preciosas.
- No supongo que la región deba ser muy rica en minerales y piedras preciosas.
- No suponía que la región \_\_\_\_\_ ser muy rica en minerales y piedras preciosas.

b) 1. Tenía      2. Tuviera

- Los indios creían que todo \_\_\_\_\_ alma (p.65).
- Los indios no creían que todo \_\_\_\_\_ alma.
- Los indios creían que no todo \_\_\_\_\_ alma.

c) 1. Entendía      2. Entendiera

- Alex tuvo la impresión de que el animal \_\_\_\_\_ perfectamente las palabras de su ama (p.67).
- Alex no tuvo la impresión de que el animal \_\_\_\_\_ perfectamente las palabras de su ama.
- Alex tuvo la impresión de que el animal no \_\_\_\_\_ perfectamente las palabras de su ama.
- Alex no tuvo la impresión de que el animal no \_\_\_\_\_ perfectamente las palabras de su ama.

d) 1. Tenía      2. Tuviera

- A Alex le pareció que el anciano no \_\_\_\_\_ un solo diente en la boca (p.68).
- A Alex le pareció que el anciano \_\_\_\_\_ un solo diente en la boca.
- A Alex no le pareció que el anciano no \_\_\_\_\_ un solo diente en la boca.
- A Alex no le pareció que el anciano \_\_\_\_\_ un solo diente en la boca.

e) 1. Hablaban      2. Hablaran

- Alex supuso que \_\_\_\_\_ de él (p.69).
- Alex no supuso que \_\_\_\_\_ de él.
- Alex supuso que no \_\_\_\_\_ de él.

f) 1. Necesitan            2. Necesiten

- Dudo que los indios \_\_\_\_\_ ser cristianizados (p.65).
- No dudo que los indios \_\_\_\_\_ ser cristianizados.

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- *Concordancia de tiempos (transforma las mismas frases en presente y pasado).*

**2. Completa las frases con el nexos causal apropiado.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.4).

Como            En vista de que            Porque            Pues            Puesto que

- a) El guía brasileño, César Santos, quien debía irlos a buscar a Manaus, no pudo llegar porque su avioneta estaba descompuesta (p.45).
- b) \_\_\_\_\_ la avioneta había estado a punto de estrellarse, decidió encargar otro motor (p.55).
- c) - ¿Y por qué no te llevó con ella? – insistió Alex.  
- \_\_\_\_\_ está en un sanatorio (p.57).
- d) Nadia llevó a su nuevo amigo a conocer el pueblo, lo cual les tomó apenas media hora, \_\_\_\_\_ no había mucho que ver (p.58).
- e) \_\_\_\_\_ mantenía un cigarro entre los dientes, no era mucho lo que se entendía (p.65).
- f) El rugido del agua era tal que resultaba imposible comunicarse y tampoco podían hacerlo por señas, \_\_\_\_\_ la visibilidad era casi nula (p.142, cap.11).

**Capítulo 6. El plan**

A lo largo de este apartado se practicarán las oraciones temporales (Ej. 1, 2) y la elección entre subjuntivo e indicativo para los verbos de percepción (Ej. 3), con referencia también a la concordancia de tiempos (Ej. 2, 3). En lo referente a la tipología, se tratará de respuestas de elección múltiple (Ej. 1) y de transformación de estructuras (Ej. 2, 3).

**1. Escribe el nexos temporal apropiado.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.1).

Antes (de) que            Cuando            Después (de) que            Hasta que

- a) Su hamaca se volteó un par de veces, lanzándolo de bruces al suelo, antes que recordara la forma de usarla (p.71).
- b) Sostenía que la experiencia es lo que se obtiene justo \_\_\_\_\_ uno la necesita (p.72).
- c) \_\_\_\_\_ que lleguen los colonos a cortar árboles y criar vacas, tú y yo seremos ricos (p.73).
- d) Alex tuvo que esperar dos horas \_\_\_\_\_ sus compañeros de viaje estuvieron listos para desayunar (p.75).

e) Por lo general las mantarrayas escapan \_\_\_\_\_ perciben movimiento en el agua (p.76).

**2. Transforma las oraciones temporales según la concordancia de tiempos y elige entre indicativo y subjuntivo.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.2.1, 9.2.2, 15.3.1).

a) Su hamaca se volteó un par de veces, lanzándolo de bruces al suelo, antes que recordara la forma de usarla (p.71).

- Su hamaca se voltea un par de veces, lanzándolo de bruces al suelo, antes que recuerde la forma de usarla.

b) Sostenía que la experiencia es lo que se obtiene justo después de que uno la necesita (p.72).

- Sostiene que la experiencia es lo que se obtendrá justo después de que uno la \_\_\_\_\_

c) Antes de que lleguen los colonos a cortar árboles y criar vacas, tú y yo seremos ricos (p.73).

- Tú y yo nos hicimos ricos antes de que \_\_\_\_\_ los colonos a cortar árboles y criar vacas.

d) Alex tuvo que esperar dos horas hasta que sus compañeros de viaje estuvieron listos para desayunar (p.75).

- Alex tendrá que esperar dos horas hasta sus compañeros de viaje \_\_\_\_\_ listos para desayunar.

e) Por lo general las mantarrayas escapan cuando perciben movimiento en el agua (p.76).

- Las mantarrayas escapan cuando \_\_\_\_\_ movimiento en el agua.

- Las mantarrayas escaparon cuando \_\_\_\_\_ movimiento en el agua.

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- *Presentes de subjuntivo con irregularidades vocálicas y ortográficas (recordar, llegar).*

**3. Transforma las frases según la concordancia de tiempos y las reglas de los verbos de percepción.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.2).

a) A Alex le pareció increíble que en pocos días su vida hubiera dado un vuelco tan espectacular (p.71).

- A Alex le parece increíble que en pocos días su vida haya dado un vuelco tan espectacular.

- A Alex no le pareció increíble que en pocos días su vida \_\_\_\_\_ un vuelco tan espectacular.

b) Me parece que tu plan es muy complicado (p.73).

- Me parece que tu plan no \_\_\_\_\_ muy complicado.

- No me parece que tu plan \_\_\_\_\_ muy complicado.

- Me parecía que tu plan \_\_\_\_\_ muy complicado.

- No me parecía que tu plan \_\_\_\_\_ muy complicado.

- Me parecía que tu plan no \_\_\_\_\_ muy complicado.
- Me había parecido que tu plan \_\_\_\_\_ muy complicado.
- Me había parecido que tu plan no \_\_\_\_\_ muy complicado.
- No me había parecido que tu plan \_\_\_\_\_ muy complicado.

c) No entiendo por qué el Gobierno protege a ese puñado de salvajes (p.73).

→ ¿Por qué en esta frase el verbo está en indicativo?

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Especificidades de uso del verbo parecer (parece que + indicativo/ subjuntivo; [me] parece + adjetivo/adverbio + indicativo/ subjuntivo).

## Capítulo 7. El jaguar negro

Los ejercicios para este capítulo se enfocan en los pronombres relativos (Ej. 1) y en los diferentes usos del pronombre átono *se* (Ej. 2). Se trata de actividades con preguntas de elección múltiple (Ej. 1) e identificación de estructuras (Ej. 2).

### 1. Escribe el pronombre relativo más apropiado. (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.2, 15.2).

Cuyo/a          El cual          Que          Quien/es

- a) Mauro Carías también usaba los vehículos del Ejército, que algunos generales amigos suyos ponían a su disposición (p.77).
- b) Lo acompañaban dos mujeres jóvenes y atractivas, \_\_\_\_\_ servían los tragos y encendían los cigarrillos, pero no decían ni media palabra. Alex pensó que no hablaban inglés (p.79).
- c) Siguió a Mauro Carías hasta un patio, en \_\_\_\_\_ centro había una improvisada jaula (p.80).
- d) Boroba escapó a toda velocidad, seguido por la niña, \_\_\_\_\_ lo llamaba en vano (p.81).
- e) Leblanc seguía fascinado por cada movimiento del infeliz simio, \_\_\_\_\_ trepaba por el alambrado buscando una salida (p.82).
- f) Sus guardias soltaron a Alex, \_\_\_\_\_ perdió el equilibrio y cayó al suelo (p.83).
- g) Alexander es el nombre \_\_\_\_\_ te dieron tus padres (p.84).
- h) Ése era un aspecto de su trabajo por \_\_\_\_\_ ella le daba una remuneración mínima (p.86).
- i) El mono hacía morisquetas al profesor Leblanc, \_\_\_\_\_ se había embarcado también (p.88).
- j) \_\_\_\_\_ habían estado en su proximidad decían que ese animal —o ese primitivo ser humano— era más alto que un oso (p.40).
- k) A la mañana siguiente pescaron un enorme pez \_\_\_\_\_ carne resultó deliciosa (p.51).

l) Alex vio varios individuos sin pelo ni dientes, medio ciegos, con erupciones en la piel, gesticulando y hablando solos; eran mineros a \_\_\_\_\_ el mercurio había trastornado y estaban muriendo de a poco (p.56).

**2. Reconoce los diferentes usos del pronombre se.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.1.4).

1. Énfasis con verbos de movimiento.
2. Mitigación de responsabilidad.
3. Pasiva refleja.
4. Pronombre impersonal.
5. Pronombre personal indirecto.
6. Pronombre recíproco.
7. Pronombre reflexivo.
8. Verbo pronominal.
9. Voz media.

a) Mauro Carías era de los pocos aventureros que se habían hecho ricos en el Amazonas (p.78). → *Pronombre reflexivo*.

b) Muchos murmuraban a sus espaldas que era un criminal, pero nadie se atrevía a decirlo en su cara; no se podía probar que tuviera sangre en las manos (p.78).

c) Se sonrojó al pensar en Morgana y volvió a preguntarse cómo pudo ser tan inocente y dejarse engañar de esa manera (p.79).

d) Me han dicho que tu mujer se enfermó aquí. (p.79).

e) No puedo separarme de mi hija, pero se lo agradezco de todos modos (p.80).

f) El profesor Leblanc se mantuvo a prudente distancia (p.81).

g) Alex se había aproximado como en trance (p.81).

h) Los ojos de ambos se trababan en un silencioso diálogo (p.81).

i) La arena de la planicie se volvió fosforescente y el cielo se tornó negro (p.82).

j) ¿Tú también tienes un animal totémico, Nadia?

—Sí, pero no se me ha revelado todavía (p.84).

k) Kate los dejó que se rieran sin hacer comentarios (p.86).

l) A ella no le pareció grave, porque era de la opinión que se necesita muy poco en este mundo (p.86).

m) Al ver el instrumento, César Santos le explicó que de nada le serviría en la selva, donde no se podía avanzar en línea recta (p.86).

n) Ambos habían dejado sus tribus muy jóvenes, para educarse en las escuelas de los misioneros, donde fueron cristianizados, pero se mantenían en contacto con los indios (p.87).

o) Como nadie le hizo caso, se negó a embarcarse (p.88).

p) Su cráneo pelado brillaba como mármol en la luz pálida que se filtraba por la ventana (p. 14).

q) Sus lentes se perdieron en el desastre (p.15).

r) De todos modos se le iba a caer el pelo a la mamá, ¿verdad? (p.16).

s) Lo único que se me ocurre es contárselo a mi abuela, pero no sé si me creería (p.75).

## Capítulo 8. La expedición

A través de los ejercicios de este apartado se practicará la distinción entre pronombres de objeto directo y objeto indirecto (Ej. 1), poniendo además una atención especial a la posición de los mismos en relación con el modo verbal (Ej. 2). En lo que concierne a la tipología, ambas actividades consistirán en rellenar huecos con las formas pronominales apropiadas.

### 1. *Elige entre pronombres indirectos (le, les) y pronombres directos (lo, los, la, las).* (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.1.2, 7.1.3, 7.1.5).

- a) Alex esperó la oportunidad para contarle en privado a su abuela el extraño diálogo entre Mauro Carías y el capitán Ariosto, que Nadia le había traducido (p.89).
- b) Se \_\_\_\_\_ quitó y vio a los asquerosos bichos prendidos de su piel, hinchados de sangre (p.90).
- c) Luego \_\_\_\_\_ enseñó a Alex a soltar las sanguijuelas quemando \_\_\_\_\_ con un cigarrillo. Era más fácil quitarse \_\_\_\_\_ de encima que vivir preocupado por evitar \_\_\_\_\_ (p.90).
- d) A cada rato miraba por encima de su hombro, pero nadie \_\_\_\_\_ seguía por el río (p.90).
- e) [Los frutos]. Alex nunca \_\_\_\_\_ había visto y no quiso probar \_\_\_\_\_, pero los demás \_\_\_\_\_ saboreaban con placer (p.92).
- f) Muchos de esos pájaros estaban amenazados con desaparecer, porque los traficantes \_\_\_\_\_ cazaban sin piedad para vender \_\_\_\_\_ de contrabando en otros países (p.93).
- g) [Los monos]. No hay razón para matar \_\_\_\_\_ (p.93).
- h) Me gustan las plumas —dijo Leblanc, molesto por la interferencia del guía. Cómpre \_\_\_\_\_ en Manaos —dijo secamente César Santos (p.93).
- i) No me falte el respeto, hombrecito — \_\_\_\_\_ interrumpió calmadamente la escritora, cogiendo \_\_\_\_\_ con firmeza por la camisa y paralizándolo \_\_\_\_\_ con la expresión de sus temibles pupilas azules (p.96).
- j) Kate Cold y la doctora Omayra Torres exigieron participar en la vigilancia, \_\_\_\_\_ pareció un insulto que \_\_\_\_\_ eximieran por ser mujeres (p.98).
- k) Si nos atacan, eso es exactamente \_\_\_\_\_ que harás, Alexander, pero no te preocupes, porque nadie estará mirándote (p.99).
- l) [A Alex]. ¿Estarían las hormonas cocinando \_\_\_\_\_ el cerebro? (p.101).

#### Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Enclisis o proclisis de los pronombres (> ver Ej. 2).
- Combinación de los pronombres átonos.
- Cambio de le/les en se en combinación con pronombres directos.

### 2. *Reemplaza el complemento directo o indirecto subrayado por el pronombre correspondiente.* (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.1.2, 7.1.3).

- a) Mis padres no toleran las armas de fuego (p.99).  
Mis padres no las toleran.
- b) Luego le enseñó a soltar las sanguijuelas (p.90)  
Luego se lo enseñó.
- c) Alex esperó la oportunidad para contarle en privado a su abuela el extraño diálogo (p.89). \_\_\_\_\_
- d) Luego le enseñó a soltar las sanguijuelas quemándolas con un cigarrillo (p.90).  
\_\_\_\_\_
- e) ¡Compra las plumas! (p.93). \_\_\_\_\_
- f) El monito se quedaba inmóvil escuchando a Alex cuando tocaba la flauta (p.94).  
\_\_\_\_\_
- g) Karakawe y Matuwe aseguraron que nunca habían visto las extrañas marcas de pintura (p.95). \_\_\_\_\_
- h) Los indios son caníbales. Se comen a sus enemigos (p.98). \_\_\_\_\_
- i) Los indios asaltan otros pueblos para robar a las muchachas (p.98).  
\_\_\_\_\_
- j) El guía no se atrevió a usarlo a ciegas por temor a herir a Joel González (p.102).  
\_\_\_\_\_
- k) El guía impartió las instrucciones necesarias (p.103). \_\_\_\_\_
- l) Debemos conducir a Joel de inmediato a Santa María de la Lluvia (p.103).  
\_\_\_\_\_

### Capítulo 9. La gente de la neblina

Los ejercicios de este apartado apuntan a familiarizar a los estudiantes con los matices de la distinción entre el imperfecto de subjuntivo y el pluscuamperfecto en las oraciones comparativas condicionales con *como si* (Ej. 1), y a discernir en las oraciones finales la diferencia de utilización entre *para + infinitivo* y *para que + subjuntivo* (Ej. 2). En ambos casos se trata de rellenar huecos con las formas verbales apropiadas.

**1. Reemplaza el pluscuamperfecto de subjuntivo por el imperfecto de subjuntivo o viceversa en las oraciones modales siguientes (como si) y explica la diferencia de significado.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.2.4, 15.3.6).

a) El cabello gris, que ella misma se cortaba a tijeretazos sin mirarse al espejo, se paraba en todas direcciones, como si jamás se lo hubiera peinado (p.37).

- El cabello gris, que ella misma se cortaba a tijeretazos sin mirarse al espejo, se paraba en todas direcciones, como si jamás se lo peinara.

b) Alex se sentía a la intemperie, como si las frágiles paredes que lo separaban de la selva se hubieran disuelto (p.71).

- Alex se sentía a la intemperie, como si las frágiles paredes que lo separaban de la selva se \_\_\_\_\_

c) Cuando percibió que la vegetación se movía muy cerca, como si hubiera un contingente de enemigos agazapados, lanzó un largo grito estremecedor (p.109).

- Cuando percibió que la vegetación se movía muy cerca, como si \_\_\_\_\_ un contingente de enemigos agazapados, lanzó un largo grito estremecedor.

d) Matuwe se había vuelto gris, como si estuviera en presencia de un fantasma (p.112).

- Matuwe se había vuelto gris, como si \_\_\_\_\_ en presencia de un fantasma.

**2. En las siguientes oraciones finales, selecciona entre para o para que y el infinitivo o subjuntivo del verbo indicado entre paréntesis. Conjuga los subjuntivos en el tiempo adecuado.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.5).

a) El profesor Leblanc había contratado a un indio llamado Karakawe para que lo abanicara con una hoja de banano. (*Abanicar*) (p.61).

- El profesor Leblanc había contratado a un indio llamado Karakawe para abanicarlo con una hoja de banano. (*Abanicar*).

→ ¿Cuál es la diferencia de significado entre las dos frases precedentes?

→ ¿Quién abanica a quién? ¡Cuidado con el uso de para o para que!

b) César Santos dio instrucciones a uno de los soldados para/para que \_\_\_\_\_ a vigilar a Joel González. (*Regresar*) (p.112).

- César Santos da instrucciones a uno de los soldados para/para que \_\_\_\_\_ a vigilar a Joel González. (*Regresar*).

c) La doctora Omayra Torres dijo que había llegado hasta allí para/para que \_\_\_\_\_ indios. (*Vacunar*) (p.114).

- La doctora Omayra Torres dijo que había llegado hasta allí para/para que \_\_\_\_\_ su asistente \_\_\_\_\_ a los indios. (*Vacunar*).

d) Los dos chicos se metieron en la iglesia para/para que \_\_\_\_\_ de la lluvia. (*Escapar*) (p.58).

e) Leblanc había empleado como su asistente personal a Karakawe, el indio que la noche anterior lo abanicaba, *para/para que* \_\_\_\_\_ durante el resto de la travesía. (*Atenderlo*) (p.86).

## Capítulo 10. Raptados

El ejercicio de este apartado se enfrenta a la construcción de las oraciones concesivas a través de una actividad de reconocimiento en la que los estudiantes tienen que discernir diferencias en el significado de las frases, según se utilice el indicativo o el subjuntivo. Aunque se trata de frases de elevada matización, esta práctica sensibiliza a los aprendientes sobre la riqueza y flexibilidad expresiva de la lengua castellana.

**1. Explica la diferencia de significado de las frases concesivas siguientes según se utilice el modo indicativo o el subjuntivo.** (PCIC B1/B/2, Cap. 2: 15.3.9).

Ejemplo:

- Aunque las oficinas y comercios *están* cerrados, hay restaurantes abiertos (p.30).  
→ *Las oficinas y los comercios están cerrados; es una situación real.*
- Aunque las oficinas y comercios *estén* cerrados, hay restaurantes abiertos.  
→ *No se sabe si las oficinas y los comercios están cerrados; es una situación posible.*
- Aunque las oficinas y comercios *estuvieran* cerrados, hay restaurantes abiertos.  
→ *Las oficinas y los comercios no están cerrados; es una situación irreal o de muy baja probabilidad.*

a) Nadia captó el sentido, porque conocía varias lenguas de los indios y, aunque la gente de la neblina *tenía* su propio idioma, muchas palabras eran similares (p.133).

- Aunque la gente de la neblina *tuviera* su propio idioma, muchas palabras *serían* similares.

*¿En la segunda frase, la gente de la neblina tiene un idioma propio o no?*

b) Por mucho que Alex *aguzara* la vista, no distinguía a nadie entre los árboles (p.131).

- Por mucho que Alex *aguzaba* la vista, no distinguía a nadie entre los árboles.

*¿En cuál de las dos frases es cierto que Alex aguza la vista?*

c) *Relacionar las tres frases siguientes con las tres situaciones indicadas a continuación:*

- Alex supuso que el resto de la expedición estaría buscándolos, aunque nadie *se atrevería* a aventurarse demasiado lejos en plena noche (pp.132-133).

- Alex supuso que el resto de la expedición estaría buscándolos, aunque nadie *se atreviera* a aventurarse demasiado lejos en plena noche.

- Alex supuso que el resto de la expedición estaría buscándolos, aunque nadie *se atrevía* a aventurarse demasiado lejos en plena noche.

1) Según Alex los miembros de la expedición están buscando a Nadia y a él, y van a alejarse del campamento si necesario.

2) Según Alex los miembros de la expedición están buscando a Nadia y a él, pero probablemente no se van a alejar demasiado del campamento.

3) Según Alex los miembros de la expedición están buscando a Nadia y a él, y la posibilidad de que a alguien le dé miedo alejarse del campamento es muy remota.

d) ¿En cuál de las dos frases siguientes el jefe de la tribu pronuncia el nombre del chamán?

- Aunque el jefe de la tribu no lo *nombró*, Nadia dedujo que se trataba de Walimai (p.134).

- Aunque el jefe de la tribu no lo *nombrara*, Nadia habría deducido que se trataba de Walimai.

e) Aunque el paisaje *parecía* inmutable y no *había* puntos de referencia, los indios sabían exactamente adónde se dirigían (p.137).

- Aunque el paisaje *pareciera* inmutable y no *hubiera* puntos de referencia, los indios sabrían exactamente adónde dirigirse.

¿En cuál de las dos frases precedentes el paisaje parece mutable y hay puntos de referencia?

## Capítulo 11. La aldea invisible

En la actividad que se propone en este apartado se profundiza en la elección entre el indicativo y el subjuntivo en las oraciones regidas por verbos de percepción física y mental, comunicación, sentimiento e influencia. Se trata de frases con un elevado nivel de matización, con atención especial a los casos en los que el verbo de la oración principal aparece con negación y rige una oración subordinada en indicativo, por tratarse de hechos comprobados por el hablante. La tipología del ejercicio consiste en la individuación de la forma verbal adecuada, rellenando huecos.

**1. Selecciona entre indicativo o subjuntivo. ¡Cuidado con la distinción entre verbos de percepción y comunicación, y verbos de sentimiento e influencia.** (PCIC B1/B2: Cap. 2: 9.2.1, 9.2.2).

a) Alex imaginó que el nombre de esa tribu (gente de la neblina) provenía de la densa bruma que se formaba al reventar el agua (p.142).

- Alex no imaginó que el nombre de esa tribu proviniera de la densa bruma que se formaba al reventar el agua.

- Alex imaginó que el nombre de esa tribu no provenía de la densa bruma que se formaba al reventar el agua.

b) Mokarita indicó que se detuvieran para descansar un rato (p.148).

- Mokarita no indicó que \_\_\_\_\_ para descansar un rato.
- Mokarita indicó que no \_\_\_\_\_ para descansar un rato.
- Mokarita indica que \_\_\_\_\_ para descansar un rato.
- Mokarita indicará que \_\_\_\_\_ para descansar un rato.

c) Alex se dio cuenta de que podía comprender bastante bien (p.150).

- Alex no se dio cuenta de que \_\_\_\_\_ comprender bastante bien.
- Alex se dio cuenta de que no \_\_\_\_\_ comprender bastante bien.
- Alex se da cuenta de que \_\_\_\_\_ comprender bastante bien.
- Alex no se da cuenta de que \_\_\_\_\_ comprender bastante bien.

d) Al principio Alex tuvo la impresión de que las viviendas estaban distribuidas al azar entre los árboles (p.150).

- Al principio Alex no tuvo la impresión de que las viviendas \_\_\_\_\_ distribuidas al azar entre los árboles.
- Al principio Alex tuvo la impresión de que las viviendas no \_\_\_\_\_ distribuidas al azar entre los árboles.

→ *¿Cuál es la diferencia entre las dos frases siguientes? Ambas son correctas.*

- Al principio Alex no tuvo la impresión de que las viviendas *estaban* distribuidas al azar entre los árboles.
- Al principio Alex no tuvo la impresión de que las viviendas *estuvieran* distribuidas al azar entre los árboles.

e) Alex supuso que ésa sería una noche muy larga (p.153).

- Alex supuso que ésa no \_\_\_\_\_ una noche muy larga.
- Alex no supuso que ésa \_\_\_\_\_ una noche muy larga.
- Alex supone que ésa \_\_\_\_\_ una noche muy larga.
- Alex no supone que ésa \_\_\_\_\_ una noche muy larga.
- Alex supone que ésa no \_\_\_\_\_ una noche muy larga.

f) Alex pensó que su hermana Nicole estaría feliz en medio de aquella exótica fauna amaestrada (p.153).

- Alex no pensó que su hermana Nicole \_\_\_\_\_ feliz en medio de aquella exótica fauna amaestrada.
- Alex piensa que su hermana Nicole \_\_\_\_\_ feliz en medio de aquella exótica fauna amaestrada.
- Alex no piensa que su hermana Nicole \_\_\_\_\_ feliz en medio de aquella exótica fauna amaestrada.

g) No podían imaginar por qué los forasteros hacían algo tan absurdo (p.141).

→ ¿Por qué en esta frase el verbo de la subordinada está en indicativo aunque el verbo principal es un verbo de percepción mental en negativo?

## Capítulo 12. Rito de iniciación

Se revisa el uso de los diferentes nexos condicionales a través de un ejercicio de elección de respuesta múltiple.

**1. Escribe el nexo condicional apropiado. El mismo nexo puede aplicarse más de una vez.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.6).

Como si     Con tal de     En caso que     Por si     Si     Siempre que

- a) Después el muchacho contó a Nadia que si él hubiera sabido en qué consistía la ceremonia, tal vez la experiencia hubiera sido menos terrorífica (p.171).
- b) Era tanto el terror de Alex, que de buena gana hubiera confrontado las pistolas \_\_\_\_\_ sacudirse la serpiente (p.74).
- c) Ese era un aspecto de su trabajo, por el cual su abuela le daba una remuneración mínima, \_\_\_\_\_ cumpliera bien (p.86).
- d) Su abuela Kate le ofreció un sueldo \_\_\_\_\_ pensaba reponer los destrozos (p.86).
- e) Después del extraño encuentro con ellos, Alex estaba convencido de que unas pistolas servirían de muy poco \_\_\_\_\_ quisieran atacarlos (p.123).
- f) Alex se dio cuenta que podía comprender bastante bien, \_\_\_\_\_ no hiciera un esfuerzo, debía «oír con el corazón» (p.150).
- g) Las hormigas de fuego se pasearon por su piel durante unos segundos antes de picarlo. Cuando lo hicieron, sintió \_\_\_\_\_ lo quemaran con ácido hasta el hueso (p.174).

## Capítulo 13. La montaña sagrada

La actividad de este apartado se centra en verbos que pueden asumir significado diferente, según se utilicen en modo indicativo o subjuntivo (*comprender, decir, explicar, indicar, etc.*). El ejercicio se lleva a cabo a través de ejemplos contextualizados, preguntas de reconocimiento y elección de formas verbales apropiadas.

**1. Explica la diferencia de significado de los verbos principales (en negrita), según se utilicen en indicativo o subjuntivo. Luego, conjuga los verbos entre paréntesis en indicativo o subjuntivo, según el significado del verbo principal.**

- a) El chamán le **explicó** que, tal como en la selva hay venenos que matan sin dejar huella, *existen* miles y miles de remedios naturales (p.177).  
- Como en la selva hay miles de plantas diferentes, esto **explica** que *existan* miles y miles de remedios naturales.

→ Como en la selva había miles de plantas diferentes, el chamán les explicó que podían preparar miles y miles de remedios naturales (*poder, ellos*).

b) Cuando Alex le contó su experiencia a Nadia, ella le **dijo** que las niñas de la tribu no *pasaban* por una ceremonia de iniciación, porque no la necesitaban (p.177).

- Nadia les **dijo** a las niñas que no *pasaran* por una ceremonia de iniciación.

→ Nadia les dice a las niñas que no \_\_\_\_\_ pasar por una ceremonia de iniciación (*necesitar, ellas*).

→ Nadia les dice a las niñas que \_\_\_\_\_ para la ceremonia de iniciación (*prepararse, ellas*).

c) Alex **decidió** que bien *podía* probar ese pescado, aunque estuviera lleno de escamas y espinas (p.177).

- Alex **decidió** que Nadia *probara* ese pescado.

→ Alex decidió que \_\_\_\_\_ demasiado tarde para comer ese pescado (*ser*).

→ ¿Qué diferencia de significado hay entre las dos frases siguientes?

- Alex decidió que no *comerían* ese pescado por ser demasiado tarde.

- Alex decidió que no *comieran* ese pescado por ser demasiado tarde.

d) Al atardecer, Walimai **indicó** que *podían* descansar (p.180).

- Al atardecer, Walimai les **indicó** que *descansaran*.

→ El chamán nos indicó que la noche siguiente \_\_\_\_\_ descansar (*poder, nosotros*).

→ Después de adentrarnos en la selva, el chamán nos indicó que \_\_\_\_\_ (*callarse, nosotros*).

→ ¿Qué diferencia de significado hay entre las dos frases siguientes?

- Al atardecer, el chamán les indicó que *descansaran*.

- Al atardecer, el chamán les indicó que *descansaban*.

e) El laberinto que habían recorrido penetraba en las profundidades del tepui, uniendo el exterior con el fabuloso mundo encerrado en su interior. **Comprendieron** que *habían ascendido* muchos metros por los túneles (p.191).

- **Comprendo** que *hayan ascendido* muchos metros por los túneles y *estén* cansados, pero infelizmente se está haciendo de noche y hay que preparar el campamento; entonces, ¡que se pongan a trabajar! – dijo el jefe de la expedición.

→ Al llegar al valle y acercarse a El Dorado, los viajeros comprendieron que no \_\_\_\_\_ una ciudad y tampoco \_\_\_\_\_ de oro (*ser*) (p.192).

→ Comprendo que \_\_\_\_\_ una ciudad de oro, pero no te voy a prestar dinero para que tu partas a la Amazonía unos meses para hacerte rico – dijo su amigo (*ser*). .

→ ¿Qué diferencia de significado hay entre las dos frases siguientes?

- El chamán comprende que Alex y Nadia *estén* cansados por haber ascendido muchos metros por los túneles.

- El chamán comprende que Alex y Nadia *están* cansados por haber ascendido muchos metros por los túneles.

## Capítulo 14. Las Bestias

Las actividades se orientan hacia la práctica de las normas de acentuación en castellano. En el primer ejercicio se proporcionan dos pasajes de la novela en los que los estudiantes tienen que poner los acentos allí donde falten. En el segundo, tendrán que elegir entre las formas acentuadas o no acentuadas de ciertos adverbios y pronombres.

### 1. Pon los acentos que falten en los siguientes textos (23 acentos en el texto a y 15 en el b). (PCIC B1/B2: Cap. 4: 2.1, 2.2).

a) Alexander Cold penso que si esas antiguas criaturas de lenta inteligencia tuvieran necesidad de lo divino, seguramente sus dioses serian los indios invisibles de Tapirawateri, los unicos seres humanos que conocian. Para ellas los indios eran magicos: se movian deprisa, podian reproducirse con facilidad, poseian armas y herramientas, eran dueños del fuego y del vasto universo externo, eran todopoderosos. Pero las gigantescas perezas no habian alcanzado aun la etapa de evolucion en la cual se contempla la propia muerte y no necesitaban dioses. Sus larguisimas vidas transcurrían en el plano puramente material. La memoria de las Bestias contenía toda la información que los mensajeros de los hombres les habian entregado: eran archivos vivientes. Los indios no conocian la escritura, pero su historia no se perdia, porque las perezas nada olvidaban. Interrogandolas con paciencia y tiempo, se podria obtener de ellas el pasado de la tribu desde la primera epoca, veinte mil años atras. Los chamanes como Walimai las visitaban para mantenerlas al dia mediante los poemas epicos que recitaban con la historia pasada y reciente de la tribu. Los mensajeros morian y eran reemplazados por otros, pero cada palabra de esos poemas quedaba almacenada en los cerebros de las Bestias.

b) Alex y Nadia escucharon a las Bestias contar su historia y fueron sacando muchas conclusiones.

—Por eso no ha habido indios muertos, solo forasteros —apunto Alex, maravillado.

—¿Y el padre Valdomero? —le recuerdo Nadia.

—El padre Valdomero vivio con los indios. Seguramente la Bestia identifico el olor y por eso no lo ataco.

—¿Y yo? Tampoco me ataco aquella noche... —agrego ella.

—Ibamos con los indios. Si la Bestia nos hubiera visto cuando estabamos con la expedicion, habriamos muerto como el soldado.

—Si entiendo bien, las Bestias han salido a castigar a los forasteros —concluyo Nadia.

—Exacto, pero han obtenido el resultado opuesto. Ya ves lo que ha pasado: han atraido atencion sobre los indios y sobre el Ojo del Mundo. Yo no estaria aqui si mi abuela no hubiera sido contratada por una revista para descubrir a la Bestia —dijo Alex.

### 2. Elige el adverbio o el pronombre adecuado (con acento o sin acento). (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.3, 8.8; Cap. 4: 2.1, 2.2).

a)  Quién     Quien     Quiénes

- Esperaron un buen rato, porque las palabras salían de la boca de la criatura una a una, con la misma cachaza con que esta se movía.

- Pregunta quiénes somos —tradujo Nadia (p.194).

- Hablan la lengua de la gente de la neblina. ¿\_\_\_\_\_ la inventó? ¿Los indios se la enseñaron a las Bestias? ¿O las Bestias se la enseñaron a los indios?

- De cualquier forma, se me ocurre que los indios y las perezas han tenido por siglos una relación simbiótica —dijo Alex.

- ¿Qué? —preguntó ella, \_\_\_\_\_ nunca había oído esa palabra.

- Es decir, se necesitan mutuamente para sobrevivir (pp.196-197).

b)  Cuanto/Cuánto

Cuantos/as

Cuántos/as

- Habrá un consejo de los dioses —anunció.

-¿Cómo? ¿Hay más de estas criaturas? ¿\_\_\_\_\_ hay? —preguntó Alex, pero Walimai no pudo aclarar sus dudas, porque no sabía contar (p.195).

- Alex preguntó \_\_\_\_\_ dioses habían salido de la montaña (p.201).

- Unos \_\_\_\_\_ colonos criaban vacas de cuernos muy largos; otros explotaban el oro del fondo del río (p.55).

- No se preocupe, profesor Leblanc, puedo obtener \_\_\_\_\_ animales quiera – dijo Carias (p. 83).

- Tuvo en consideración, sobre todo, \_\_\_\_\_ aumentaría su prestigio ante Cecilia Burns y sus amigos en California cuando supieran que había cenado anaconda en medio de la selva amazónica (p.106).

c)  Como  Cómo

- Ya no podían exterminarlos a bala y fuego, \_\_\_\_\_ habían hecho hasta hacía muy pocos años, sin provocar una reacción internacional (p.179).

- ¿\_\_\_\_\_? ¿Hay más de estas criaturas? (p.195).

- Ni las Bestias ni Walimaí comprendían \_\_\_\_\_ alguien podía apropiarse de la tierra (p.202).

- Vieron al pájaro caníbal destruir la caja y salir dispuesto a devorar todo a su paso, pero entonces un águila blanca y un jaguar negro le salían al paso, desafiándolo en lucha mortal. No había resolución en ese duelo, \_\_\_\_\_ rara vez la hay en los sueños (p.205).

- Las Bestias comenzaron a oscilar \_\_\_\_\_ grandes árboles movidos por el viento (p.206).

- ¡\_\_\_\_\_ le gustaría llevar de vuelta pruebas de lo que veía! (p.198).

d)  Donde  Dónde

- El brujo los guió bordeando el valle por el interior del tepui hasta una pequeña caverna natural en la roca, \_\_\_\_\_ se acomodaron lo mejor posible (p.195).

- ¿De \_\_\_\_\_ vienen? (p.196).

- Necesitaba un mapa, pero no supo \_\_\_\_\_ conseguirlo (p.23).

e)  Cuando  Cuándo

- \_\_\_\_\_ finalmente cesó de llover, el aire refrescó de súbito y los rendidos muchachos se abandonaron por fin al sueño en el duro suelo de El Dorado (p.204).

- ¿\_\_\_\_\_ se va a mejorar la mamá? – preguntó Nicole (p.10).

- Nicole quería saber \_\_\_\_\_ se iba a mejorar su mamá.

f)  Cual Cuál

- Jaguar y Águila combatirán con el Rahakanariwa. Si vencen, ¿\_\_\_\_\_ será su recompensa? —logró formular una de las perezas, después de largas vacilaciones (p.205).

- La Bestia preguntó \_\_\_\_\_ sería la recompensa para Jaguar y Águila.

- En la precipitación de la salida a Alex se le quedó la tarea de matemáticas, lo \_\_\_\_\_ terminó por deteriorar su relación con el profesor (p.11).

- Para él no había ningún estímulo mayor que balancearse de una cuerda en el aire a cien metros de altura, sabiendo exactamente \_\_\_\_\_ era el paso siguiente que debía dar (pp.28-29).

g)  Que  Qué

- El empresario había dicho claramente \_\_\_\_\_ ellos serían testigos, pero no lograba imaginar de \_\_\_\_\_ lo serían (p.202).

- La única esperanza era \_\_\_\_\_ la protección internacional llegara antes (p.203).

- ¿\_\_\_\_\_ pasará con mis hermanas y conmigo? – preguntó Alex (p.17).

- *¿Cuál es la diferencia de significado entre las dos frases siguientes?*

- Walimai no contestó porque no sabía contar.

- Walimai no contestó por qué no sabía contar.

## Capítulo 15. Los huevos de cristal

La primera actividad se orienta hacia la práctica del subjuntivo en las oraciones temporales que se refieran a un tiempo futuro, utilizando nexos como *cuando*, *hasta que*, *apenas*, *mientras*, etc. En la segunda, se ve la diferencia entre *sino* y *si no*. Ambos ejercicios consisten en completar frases con la forma gramatical correcta.

### 1. Transforma las oraciones temporales siguientes en tiempo futuro. (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.2.1, 9.2.2, 15.3.1).

- a) Bebí cuando llegué arriba – dijo Nadia.  
- Beberé cuando llegue arriba, murmuraba Nadia (p.214).
- b) El talismán era su protección; mientras lo tuviera estaba a salvo (p.214).  
- El talismán será su protección; mientras lo \_\_\_\_\_ estará a salvo.
- c) La chica esperó inmóvil en la altura hasta que su grito se perdió en las últimas grietas de la gran meseta (p.214).  
- La chica esperará inmóvil en la altura hasta que su grito \_\_\_\_\_ en las últimas grietas de la gran meseta.
- d) Apenas se sintió firme sobre las rocas, echó mano de la calabaza de agua y bebió todo el contenido (p.214).  
- Apenas \_\_\_\_\_ firme sobre las rocas, echará mano de la calabaza de agua y beberá todo el contenido.
- e) Cuando finalmente estaba en la cima, las fuerzas le fallaban para mover el tesoro que había ido a buscar (p.217).  
- Cuando finalmente \_\_\_\_\_ en la cima, las fuerza le fallarán para mover el tesoro que habrá ido a buscar.
- f) Nadia cerró los ojos, agotada, mientras el sol iba cambiando de color (p.218).  
- Nadia cerrará los ojos, agotada, mientras el sol \_\_\_\_\_ cambiando de color.
- g) *En la frase siguiente, tratemos de hacer un tipo de transformación diferente: una acción futura en relación con una acción en el pasado. ¿Qué tiempo verbal es el más apropiado?*
- Nadia supone que pasará mucho tiempo antes que los pájaros de acero de los nahab exploren ese lugar.  
- Nadia supuso que pasaría mucho tiempo antes que los pájaros de acero de los nahab \_\_\_\_\_ ese lugar (p.216).

→ ¿Cuál es la diferencia de significado entre las dos frases siguientes?

- El talismán era su protección; mientras lo tuviera estaba a salvo (p.214).
- El talismán era su protección; mientras lo tenía estaba a salvo (p.214).

**2. En las frases siguientes, elige entre si no y sino.** (PCIC B1/B2, Cap. 4: 1.7.3).

- a) Alex creía que si no hacía tonterías, nada le saldría mal, sino bien (p.18).
- b) Alex respondió que también ellos tenían una visión parcial del cielo, que los astronautas sabían que no era azul, \_\_\_\_\_ infinitamente profundo y oscuro (p.210).
- c) Siempre podía volver al aeropuerto \_\_\_\_\_ daba con la dirección de su abuela (p.32).
- d) ¿Dónde exactamente estaba el nido? Decidió no pensar en los problemas \_\_\_\_\_ en las soluciones (p.212).
- e) Alex calculó que solo tendría una oportunidad de agarrarlo y más valía hacerlo con precisión, \_\_\_\_\_ el hombre, empapado como estaba, se le resbalaría entre los dedos como un pez (p.145).
- f) Una parte de su mente, aún activa, comprendió que el hueco del tepui no era un cono invertido, como había supuesto por el efecto óptico de mirarlo desde abajo, sino que más bien se abría ligeramente (p.213).
- g) Espero que encontremos a la Bestia, \_\_\_\_\_ este viaje será inútil —comentó Timothy Bruce, el fotógrafo (p.64).

**Capítulo 16. El agua de la salud**

El primer ejercicio de esta sección apunta a practicar la diferencia de uso entre *sino* y *pero*. En el segundo se invita a los estudiantes a transformar frases en oraciones consecutivas, primero proporcionando unas pautas de referencia y luego animando a la reelaboración libre del ejemplo propuesto.

**1. En las frases siguientes, elige entre pero y sino.**

- a) Se tapó los oídos en forma instintiva, pero no era ruido, sino una insoportable energía y no había forma de defenderse de ella (p.227).
- b) La muchacha no era una tentación para distraerlo, \_\_\_\_\_ su guía para encontrar el agua de la salud (p. 225).
- c) El calor era peor que una sauna y pronto Alex estuvo completamente bañado en sudor, \_\_\_\_\_ había suficiente aire para respirar (p.226).
- d) Alex decidió no perder energía contemplando los posibles errores cometidos, \_\_\_\_\_ el obstáculo que tenía por delante (p.225).
- e) Era un murciélago gigantesco. No era negro, \_\_\_\_\_ totalmente blanco, un murciélago albino (p.227).
- f) Resultaba imposible calcular cuántas horas había estado en el mundo subterráneo, \_\_\_\_\_ lo único que deseaba era salir de allí lo antes posible (p.229).
- g) En el resplandor pálido de la caverna la piedra ya no era verde, \_\_\_\_\_ amarillenta (p.233).

**2. Transforma las frases en oraciones consecutivas, utilizando nexos como de manera que, de ahí que, por eso, etc. y haciendo los cambios necesarios en los tiempos y modos verbales. El orden de las palabras en las frases puede cambiarse.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 15.3.7).

a) Nunca debieron retroceder o desandar el camino, porque el brujo llevaba el mapa grabado en la mente (p.232).

→ *El brujo llevaba el mapa grabado en la mente, de manera que nunca debieron retroceder o desandar el camino.*

→ *El brujo llevaba el mapa grabado en la mente, de ahí que nunca debieran retroceder o desandar el camino.*

b) Walimai les aseguró que recordarían todo, solo borraría de sus mentes el camino, para que no pudieran volver a la montaña sagrada (p.233).

- Walimai les aseguró que recordarían todo, solo borraría de sus mentes el camino, de manera que \_\_\_\_\_

c) Nada sabía Alex de minería, pero había leído que en el interior de las minas suele haber escapes de gas y supuso que estaba condenado (p.226).

- Nada sabía Alex de minería, pero había leído que en el interior de las minas suele haber escapes de gas, por eso \_\_\_\_\_

- Nada sabía Alex de minería, pero había leído que en el interior de las minas suele haber escapes de gas; de ahí que \_\_\_\_\_

d) Alex comprendió que debía avanzar con extrema prudencia para no resbalar al pozo (p.226).

- Alex comprendió que debía avanzar con extrema prudencia \_\_\_\_\_

e) En unas pocas horas Alex podría llenar la calabaza y cambiar el destino de la gente de la neblina y de su propia familia (p.224).

- En unas pocas horas Alex podría llenar la calabaza \_\_\_\_\_

f) Entonces Alex comprendió que esa agua de la salud era el tesoro más valioso de este mundo para él, lo único que podría salvar la vida de su madre (p.229).

- Entonces Alex comprendió que esa agua de la salud era el tesoro más valioso de este mundo para él \_\_\_\_\_

g) Si llenaba la calabaza que le había dado Walimai con esas piedras preciosas, Alex regresaría a California convertido en millonario, podría pagar los mejores tratamientos para la enfermedad de su madre, comprar una casa nueva para sus padres, educar a sus hermanas (p.224).

- Alex llenó de piedras preciosas la calabaza que le había dado Walimai \_\_\_\_\_

## Capítulo 17. El pájaro caníbal

Las actividades elaboradas a partir del texto de este capítulo tienen como objetivo trabajar las construcciones pasivas reflejas (Ej. 1) y la diferencia entre los cuantificadores *cada* y *cualquier(a)* (Ej. 2). En el primer caso tendrán que reelaborar frases y en el segundo tendrán que elegir el cuantificador adecuado según el contexto de la frase.

### 1. Transforma las frases en pasivas y luego en oraciones con *se* (pasiva refleja). (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.1.4.)

- a) La muchacha le entregó al chamán la cesta con los tres huevos de cristal (p.236).  
 - La cesta con los tres huevos de cristal le fue entregada al chamán por la muchacha.  
 - Al chamán se le entregó la cesta con los tres huevos de cristal.
- b) Kate Cold obligó al militar a pedir por radio más refuerzos para organizar la búsqueda sistemática de los chicos desaparecidos (p.242).  
 - Más refuerzos fueron pedidos para organizar la búsqueda de los chicos desaparecidos.  
 - \_\_\_\_\_ más refuerzos para organizar la búsqueda de los chicos desaparecidos.
- c) Al día siguiente los viajeros emprendieron la marcha de vuelta a Tapirawa-teri (p.235).  
 → \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_
- d) Posiblemente vieron el humo de la pira funeraria de Mocarita y así descubrieron la aldea (p.236).  
 → \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_
- e) Habían tendido un alambre del cual colgaban regalos para atraer a los indios (p.236).  
 → \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_
- f) Tampoco Alex mencionó su viaje con Nadia al tepui sagrado (p.238).  
 → \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_
- g) Mauro Carías dio una orden a los hombres para que depusieran las armas como signo de buena voluntad (p.248).  
 → \_\_\_\_\_  
 → \_\_\_\_\_

#### Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Distinción con relación a las formas impersonales (Ver Cap. 7, Ej. 2).
- Se mitigador de responsabilidad (“Se me ha olvidado”).

**2. En las frases siguientes, elige entre cada y cualquier(a).** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 6.1).

Ejemplo: -¿Qué diferencia de significado hay entre las dos frases siguientes?

- John Cold no era exactamente buen cocinero: solo sabía hacer panqueques y le quedaban como tortillas mexicanas de caucho. Para no ofenderlo, sus hijos se los echaban a la boca, pero aprovechaban *cualquier* descuido para escupirlos en la basura (p.10).
- John Cold no era exactamente buen cocinero: solo sabía hacer panqueques y le quedaban como tortillas mexicanas de caucho. Para no ofenderlo, sus hijos se los echaban a la boca, pero aprovechaban *cada* descuido para escupirlos en la basura.

- a) Con sus dientes y garras podía destripar a un caimán, con sus poderosos músculos corría como el viento, con su fuerza y valor podía enfrentar a \_\_\_\_\_ enemigo (p.244).
- b) Alex quiso darle un recuerdo, y le entregó su navaja del ejército suizo. Le enseñó al chamán el uso de \_\_\_\_\_ parte y cómo abrirlas y cerrarlas (p.236).
- c) El resto de la noche los soldados de Ariosto montaron guardia, esperando un ataque en \_\_\_\_\_ momento (p.250).
- d) Alex y Nadia recordaban \_\_\_\_\_ palabra de la conversación que habían escuchado en Santa María de la Lluvia entre el capitán Ariosto y Mauro Carías (p.237).
- e) Después de comer los amigos se bañaron largamente en el río. Se sabían rodeados por los indios invisibles, que seguían desde la espesura \_\_\_\_\_ movimiento de los nahab (p.240).
- f) Al principio fue casi una fiesta, porque \_\_\_\_\_ cual comía a \_\_\_\_\_ hora lo que le daba la gana, más que nada azúcar, pero ya todos echaban de menos la dieta sana de los tiempos normales (p.12).
- g) Sabían lo que debían hacer, \_\_\_\_\_ uno conocía su papel en los acontecimientos que vendrían (p.205).
- h) Voy a regalarle un ejemplar de mi libro, señorita. \_\_\_\_\_ científico serio le dirá que Ludovic Leblanc es una autoridad en este tema... —la interrumpió el profesor (p.48).
- i) Morgana le producía una mezcla de fascinación y rechazo, era totalmente diferente a \_\_\_\_\_ de las chicas de su pueblo (p.26).

**Capítulo 18. Manchas de sangre**

Las actividades de este apartado abarcan aspectos gramaticales menos practicados en los manuales de ELE, como el imperativo (Ej. 1) y la distinción de utilización entre los comparativos *más que* y *más de* (Ej. 2). La tipología de los ejercicios consiste en transformar frases (Ej. 1) y completar huecos con la forma comparativa apropiada (Ej. 2).

**1. Convierte los imperativos afirmativos en negativos o viceversa, y reemplaza los complementos directos o indirectos por los pronombres correspondientes. Pon los acentos donde sea necesario.** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 7.1.5, 9.3).

- a) ¡No me llames abuela! (p.36) *¡Llámame abuela!*

- b) ¡Quítate la chaqueta! (p.36) *¡No te la quites!*  
 c) No esperes que te mime en el futuro (p.37). \_\_\_\_\_  
 d) Pégallo con cinta adhesiva al pecho (p.39). \_\_\_\_\_  
 e) Cuídala (p.39). \_\_\_\_\_  
 f) Dile que no le haremos daño (p.247). \_\_\_\_\_  
 g) Explícales lo de las vacunas (p.250). \_\_\_\_\_  
 h) ¡Capitán Ariosto, requise las vacunas! (p.255). \_\_\_\_\_  
 i) ¡Pónganse todos contra ese árbol! (p.258). \_\_\_\_\_  
 - ¡No te pongas contra ese árbol! \_\_\_\_\_  
 j) ¡Cállese, vieja! –ladró de vuelta el militar (p.261). \_\_\_\_\_  
 k) ¡No meta sus narices en esto! (p.262). \_\_\_\_\_  
 l) ¡Entrégume los rollos de película! (p.263). \_\_\_\_\_  
 - ¡Entréguenme los rollos de película! \_\_\_\_\_  
 m) ¡Cállate, Nadia, por favor! (p.264). \_\_\_\_\_  
 n) ¡No trate de embriagarme, profesor! (p.267). \_\_\_\_\_

Posibilidades adicionales de explotación didáctica:

- Posición de los pronombres personales y de objeto directo e indirecto (ver Cap. 8, Ej. 2).

**2. Elige entre más que y más de. Nótese que menos que/ menos de sigue la misma pauta de utilización.** (Ver también Cap. 4, Ej. 3.). (PCIC B1/B2, Cap. 2: 2.5, 15.3.8).

- ¿Cuál es la diferencia de significado entre las dos frases siguientes?  
 - No había pronunciado más de media docena de palabras en todo el viaje (p.255).  
 - No había pronunciado más que media docena de palabras en todo el viaje.
- a) Los caribes habían sido civilizados o exterminados hacía \_\_\_\_\_ cien años (p.241).  
 b) Les quedó claro, sin embargo, que nadie \_\_\_\_\_ él estaba autorizado para cruzar el umbral del mundo de los dioses (pp.182-183).  
 c) Todavía faltaba un par de horas para la puesta del sol y en el altiplano, donde la cúpula vegetal era menos densa, la luz del día duraba \_\_\_\_\_ en el valle (p.148).  
 d) Walimai había vivido \_\_\_\_\_ un siglo sin conocer los metales (p.236).  
 e) -Todos los animales se comunican —aseguró Nadia.  
 -Eso dice mi hermana Nicole, pero ella tiene nueve años.  
 -Veo que a los nueve sabe \_\_\_\_\_ tú a los quince —replicó Nadia (p.117).  
 f) Parecía un gigantesco hombre mono, de \_\_\_\_\_ tres metros de altura (p.193).  
 g) La gente de la neblina llevaba dos días sin comer \_\_\_\_\_ un sorbo de sopa de huesos (pp.169-170).  
 h) El profesor Leblanc no quería pasar ni un minuto \_\_\_\_\_ lo indispensable en esa ciudad desvergonzada, como la calificó (p.46).
- i)  Menos que       Menos de  
 - Tendrán miedo de las agujas, pero en realidad duele \_\_\_\_\_ una picada de mosquito (p.250).

- El capitán calculaba que en \_\_\_\_\_ dos años podría colgar el uniforme e irse a vivir a Miami, convertido en millonario (p.260).

### Capítulo 19. Protección

Los ejercicios elaborados para este capítulo conciernen a la formación de palabras: sufijos diminutivos y apreciativos (Ej. 1) y a la derivación de palabras a través de la combinación de afijos (Ej. 2). En ambos casos la sensibilización sobre este aspecto morfológico se lleva a cabo por medio de actividades de reconocimiento, ya que los matices afectivos son a menudo difícilmente perceptibles por los hablantes no nativos. Los ejercicios son propuestos con la intención de familiarizar a los estudiantes con el fenómeno de la derivación de palabras, lo que les puede ayudar a inducir léxico desconocido a partir de las pautas de referencia.

**1. A lo largo de la novela hemos encontrado palabras con sufijos diminutivos, aumentativos, apreciativos, etc. ¿Puedes reconocer de qué palabras se derivan y qué matiz conllevan?** (PCIC B1/B2, Cap. 2: 2.1, 2.2).

Ejemplo: gatito (p.12) = gat(o) + ito (sufijo diminutivo).

hombrecito (p.11, p.281) / hombrecillo (p.45)	palabrota (p.32)
pajarraco (p.12)	libraco (p.39)
zorrillo (p.12)	amarillento (p.39)
pañuelo (p.16)	rojizo (p.116)
chiquillo/a (p.27)	

*¿De qué nombres se derivan las siguientes palabras?  
¿Qué matiz conlleva el sufijo -azo?*

balazo (p.78)	bocinazo (p.31)	chispazo (p.143)	codazo (p.27)
coletazo (p.53)	cuchillazo (p.78)	culatazo (p.270)	frenazo (p.29)
garrotazo (p.282)	lengüetazo (p.11)	machetazo (p.78)	manotazo (p.61)
mazazo (p.160)	piedrazo (p.147)	puñetazo (p.17)	tijeretazo (p.14)
zarpazo (p.82)			

**2. Identifica de qué verbo o sustantivo se derivan estas palabras y señala algunas pautas similares de formación.**

Ejemplo: - cabecear (p.271) ← cabeza + -ear.  
- culebrear (p.273) ← culebra + -ear.

- acariciar (p.271)
- acercarse (p.276)
- aconsejar (p.276)
- alejarse (p.276)
- apalearse (p.279)
- apilar (p.269)
- atemorizar (p.277)
- desagradable (p.23)
- descubrir (p.11)
- descuido (p.10)
- desinflar (p.14)
- desprenderse (p.285)
- envenenar (p.285)
- fogata (p.270)
- golpear (p.272)
- impunidad (p.283)
- inmutable (p.283)
- invencible (p.28)
- irregular (p.142)
- intercambiar (p.284)
- oleada (p.271)
- pisotear (p.277)
- ruinoso (p.285)
- vacunar (p.277)

## Capítulo 20. Caminos separados

La actividad que proponemos para el capítulo final constituye esencialmente una revisión de la concordancia de tiempos. Desde una perspectiva tipológica, se trata simplemente de transformar algunas frases de la novela.

### 1. *Transforma las frases siguientes según las reglas de la concordancia de tiempos.* (PCIC B1/B2, Cap. 2: 9.1, 9.2)

a) Las monjas aseguraron también que los tres soldados heridos se recuperarían (p.288).  
- Las monjas aseguran también que \_\_\_\_\_

b) La Dra. Torres no sospechaba que apenas los extranjeros contaran lo ocurrido con las falsas vacunas ella tendría que enfrentar a la justicia (p.288).  
- La Dra. no sospecha que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- La Dra. Torres no había sospechado que \_\_\_\_\_

c) El hombre regresó derrotado, preguntándose cómo pretendían que salvara las almas para el cielo, sin salvar primero las vidas en la tierra (p.289).  
- El hombre regresa derrotado, preguntándose \_\_\_\_\_

d) Yo sabía que Karakawe trabajaba para el Departamento de Protección del Indígena y por eso le sugerí al profesor Leblanc que lo contratara como su asistente personal (p.290).  
- Yo sé que Karakawe trabaja para el Departamento de Protección del Indígena y por eso le sugiero \_\_\_\_\_  
- Yo sé que Karakawe trabaja para el Departamento de Protección del Indígena y por eso le sugeriré \_\_\_\_\_

e) Usted quería que alguien lo abanicara con una hoja de banano (p.290).

- Usted quiere que \_\_\_\_\_

f) Si esto contiene el virus, como creemos, Mauro Carías y esa mujer han llevado a cabo un genocidio y tendrán que pagar por ello... —murmuró el padre Valdomero, sosteniendo el pequeño frasco con dos dedos y el brazo estirado, como si temiera que el veneno le saltara a la cara (p.291).

- Si esto hubiese contenido el virus, como creíamos, Mauro Carías y esa mujer \_\_\_\_\_ un genocidio y \_\_\_\_\_ que pagar por ello... —murmuró el padre Valdomero, sosteniendo el pequeño frasco con dos dedos y el brazo estirado, como si \_\_\_\_\_ que el veneno le \_\_\_\_\_ a la cara.

g) Nadie sospecha que existen diamantes de este tamaño (p.292).

- Nadie sospechó que \_\_\_\_\_

#### **4. Pautas y modalidades de utilización de la obra: La enseñanza del léxico**

##### **4.1 Consideraciones preliminares**

El dominio del vocabulario constituye el campo donde se hace particularmente perceptible al estudiante la progresión en el conocimiento de la lengua extranjera (Peña Calvo 2000: 991). Por ello, en el nivel B1.2 o B2 la ampliación de la disponibilidad léxica de los aprendientes resulta particularmente pertinente. Cabe recordar que los ejercicios que proponemos a lo largo de este capítulo presuponen que se han realizado actividades introductorias de lectura en clase a través de las cuales los alumnos han logrado cierto control del texto, es decir, son capaces de entenderlo desde el punto de vista léxico y gramatical, dimensiones irrecindibles la una de la otra (Suárez Suberviola y Varela Méndez 2002: 235). Dadas las limitaciones impuestas por el horario escolar, parece más realista planificar la utilización de la novela como herramienta pedagógica teniendo en cuenta que la mayor parte de la lectura se hará como trabajo previo en casa. No obstante, como actividad preparatoria para favorecer la primera toma de contacto con el nuevo vocabulario, el profesor puede solicitar que, cuando los alumnos realicen la lectura del capítulo o fragmento asignado para una clase determinada, tomen nota de los términos desconocidos y los busquen en el diccionario (a ser posible monolingüe). Después, en clase, esas palabras y expresiones se escribirían en la pizarra y se preguntará las definiciones a estudiantes distintos de los que las hayan propuesto. Este tipo de ejercicio puede realizarse también en grupos, cada uno de los cuales debe hacerse responsable de una sección del capítulo (Escobar Mesa 2007: 4-5, Zubia Fernández 2003: 801). Además, creemos que el docente debe insistir en la importancia de proceder a la consulta del diccionario solo después de una primera lectura completa del texto asignado, para que los estudiantes puedan entrar en el proceso de aprendizaje inductivo, es decir, recuperar el significado de los términos desconocidos a partir de las informaciones proporcionadas por el texto. Sin embargo, el aprendizaje léxico complementario a través de la utilización de la novela tiene un sitio dentro de la clase de lengua; debería percibirse como una actividad dirigida a la ampliación del vocabulario disponible para facilitar el pasaje a un nivel más avanzado en el conocimiento de ELE (cf. Bartra 2009: 437-438).

Es oportuno también seleccionar los términos basándose en su relevancia para el nivel de la clase y el carácter del curso (general, lenguaje para fines específicos, etc.).

En conformidad con las pautas didácticas del enfoque comunicativo, la ampliación léxica debe buscarse dentro de un contexto y no a través de la memorización de palabras aisladas de su marco de utilización, ya que en realidad aprender vocabulario significa también y sobre todo aprender cómo cada nuevo término se relaciona con otras palabras para explotar la función comunicativa (cf., entre otros, Peña Calvo 2000: 994, Suárez Suberviola y Varela Méndez 2002: 236). De este modo, la asimilación puede llevarse a cabo de manera más natural, impulsada por la necesidad, en vista de que el alumno puede constatar directamente la utilidad y la utilización del término y su relación dentro de un ámbito temático o campo semántico específico (Bartra 2009: 453). Las actividades, por lo tanto, apuntan a este tipo de aprendizaje contextualizado del léxico, según tres ejes fundamentales (cf. Bartra 2009: 442, Peña Calvo 2000: 993-995): 1) Presentar vocabulario según diferentes áreas temáticas para facilitar la memorización, 2) Repasar y ampliar vocabulario, y 3) Favorecer el uso del vocabulario en contexto.

La tipología de las actividades propuestas consiste en ejercicios de reconocimiento léxico (definiciones, sinónimos, antónimos), sopa de letras, ejercicios de verdadero y falso y agrupamientos semánticos, entre otros.

Al final del capítulo proponemos también cuatro actividades orientadas a averiguar el conocimiento del léxico y de los conectores, que presuponen, para ser completadas, que los estudiantes hayan efectivamente leído la novela durante el curso; podrán utilizarse, por lo tanto, como pruebas en los exámenes parciales o finales.

#### **4.2 Actividades para el aprendizaje del léxico**

Como ya se ha mencionado en relación con las actividades relativas a la práctica de la gramática, los ejercicios que proponemos en este capítulo podrán utilizarse por el profesor de manera flexible, según su elección (tarea en parejas, en grupos, toda la clase). Para la confección de algunos ejercicios hemos tenido que proporcionar términos y frases contextualizadas adicionales, cuando el material procedente del capítulo no era suficiente.

## Capítulo 1. La pesadilla

En este apartado se presentan actividades para facilitar la asimilación del vocabulario propuesto por el texto (Ej. 1, 2, 3, 6). Además, se desarrollan ejercicios para la ampliación del léxico relativo a los fenómenos meteorológicos y a la pintura (Ej. 4, 5, 7, 8). La tipología se concentra en la búsqueda de sinónimos y antónimos (Ej. 1, 3) y en actividades de varia índole (sopa de letras, ordenar textos, etc., Ej. 2, 4, 5, 7, 8) basadas en relacionar términos y definiciones. El Ej. 6 es una práctica de reconocimiento léxico.

### Texto 1

Alexander Cold despertó al amanecer sobresaltado por una pesadilla. Soñaba que un enorme pájaro negro se estrellaba contra la ventana con un fragor de vidrios destrozados, se introducía a la casa y se llevaba a su madre. En el sueño él observaba impotente cómo el gigantesco buitre cogía a Lisa Cold por la ropa con sus garras amarillas, salía por la misma ventana rota y se perdía en un cielo cargado de densos nubarrones. Lo despertó el ruido de la tormenta, el viento azotando los árboles, la lluvia sobre el techo, los relámpagos y truenos. Encendió la luz con la sensación de ir en un barco a la deriva y se apretó contra el bulto del gran perro que dormía a su lado. Calculó que a pocas cuerdas de su casa el océano Pacífico rugía, desbordándose en olas furiosas contra la cornisa. Se quedó escuchando la tormenta y pensando en el pájaro negro y en su madre, esperando que se calmaran los golpes de tambor que sentía en el pecho. Todavía estaba enredado en las imágenes del mal sueño (p. 9).

#### 1. Localiza en el texto los sinónimos de las siguientes palabras.

- |             |                       |
|-------------|-----------------------|
| - madrugada | - tempestad, temporal |
| - asustado  | - terrible, violento  |
| - espeso    | - malecón             |
| - entrar    |                       |

#### 2. Localiza en el texto las palabras que se corresponden con estas definiciones.

- Mal sueño
- Muy grande (x2)
- Producir un choque violento
- Ruido muy fuerte y prolongado
- Uñas de animal
- Nube grande, densa y oscura
- Golpear violentamente
- Resplandor producido en las nubes por una descarga eléctrica
- Ruido muy fuerte asociado con el mismo resplandor
- Poner un aparato eléctrico en funcionamiento
- Cuerpo u objeto percibido de forma imprecisa
- Producir un ruido muy fuerte
- Sobrepassar los bordes o los límites
- Implicado en algo, prisionero

**3. Localiza en el texto los antónimos de las siguientes palabras.**

- |                        |                     |
|------------------------|---------------------|
| - agitarse             | - minúsculo (x2)    |
| - anochecer, atardecer | - tranquilo         |
| - apagar               | - potente, poderoso |
| - desprenderse         |                     |

**4. Sopa de letras: Encuentra las palabras relativas a los fenómenos atmosféricos que corresponden con las definiciones (10). Las palabras se pueden leer de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba abajo o viceversa.**

- 1) Nube grande, densa y oscura.
- 2) Perturbación atmosférica con lluvia, viento y truenos (x3).
- 3) Corriente de aire en movimiento.
- 4) Agua que cae del cielo.
- 5) Resplandor en el cielo producido por una descarga eléctrica.
- 6) Ruido muy fuerte producido por una descarga eléctrica en el cielo.
- 7) Lluvia muy abundante.
- 8) Agrupación de partículas de agua en el aire.

L	A	R	A	I	V	U	L	L	B	T
B	U	E	G	O	V	F	N	I	U	R
D	I	L	U	V	I	O	G	M	K	U
T	Q	A	T	N	E	M	R	O	T	E
E	U	M	U	B	N	T	Y	W	E	N
M	A	P	Y	H	T	G	X	Z	M	O
P	C	A	T	R	O	V	E	D	P	L
E	M	G	D	T	O	U	B	C	O	L
S	N	O	R	R	A	B	U	N	R	A
T	F	D	X	P	U	R	N	O	A	F
A	H	A	R	I	C	T	P	A	L	Q
D	Y	G	L	A	Q	F	T	R	K	D

**5. Ampliación del vocabulario: Relaciona las palabras siguientes con las definiciones correspondientes.**

- |              |           |               |     |             |     |
|--------------|-----------|---------------|-----|-------------|-----|
| a) Aguacero  | <u>10</u> | g) Helada     | ___ | m) Rayo     | ___ |
| b) Avalancha | ___       | h) Hielo      | ___ | n) Rocío    | ___ |
| c) Brisa     | ___       | i) Huracán    | ___ | o) Sequía   | ___ |
| d) Bruma     | ___       | j) Inundación | ___ | p) Vendaval | ___ |
| e) Chubasco  | ___       | k) Niebla     | ___ | q) Ventisca | ___ |
| f) Granizo   | ___       | l) Nieve      | ___ |             |     |

- 1) Congelación del agua por la baja de temperatura.
- 2) Cubrimiento de un lugar por el agua.
- 3) Viento muy fuerte que gira con violencia.
- 4) Acumulación de nubes en contacto con el suelo.

- 5) Chispa provocada por una descarga eléctrica en el aire.
- 6) Efecto de la condensación del agua durante la noche en contacto con el suelo.
- 7) Gran masa de nieve que cae de una montaña.
- 8) Falta prolongada de lluvia.
- 9) Tormenta de viento y nieve.
- 10) Lluvia improvisa, abundante y de poca duración (x2).
- 11) Niebla poco densa.
- 12) Agua congelada.
- 13) Granos de agua congelada que caen del cielo.
- 14) Viento muy fuerte.
- 15) Partículas de agua helada que se desprenden de las nubes.
- 16) Viento suave.

**6. Selecciona el verbo apropiado y conjúgalo en pretérito indefinido. ¡Cuidado con los verbos irregulares!**

Por fin la voz de su madre penetró en su mente y \_\_\_\_\_ su ira en un instante, dando paso al desconcierto y el horror por lo que había hecho. \_\_\_\_\_ de pie y \_\_\_\_\_ tambaleándose; luego \_\_\_\_\_ a correr y \_\_\_\_\_ en su pieza. \_\_\_\_\_ su escritorio y \_\_\_\_\_ la puerta, tapándose los oídos para no escuchar a sus padres llamándolo. Por largo rato \_\_\_\_\_ apoyado contra la pared, con los ojos cerrados, tratando de controlar el huracán de sentimientos que lo sacudía hasta los huesos. Enseguida \_\_\_\_\_ a destrozar sistemáticamente todo lo que había en la habitación. \_\_\_\_\_ los afiches de los muros y los \_\_\_\_\_ uno por uno; \_\_\_\_\_ su bate de béisbol y \_\_\_\_\_ contra los cuadros y videos; \_\_\_\_\_ su colección de autos antiguos y aviones de la Primera Guerra Mundial; \_\_\_\_\_ las páginas de sus libros; \_\_\_\_\_ con su navaja del ejército suizo el colchón y las almohadas; \_\_\_\_\_ a tijeretazos su ropa y las cobijas y por último \_\_\_\_\_ la lámpara hasta hacerla añicos. \_\_\_\_\_ a cabo la destrucción sin prisa, con método, en silencio, como quien realiza una tarea fundamental, y sólo \_\_\_\_\_ cuando \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_ las fuerzas y no había nada más por romper. El suelo \_\_\_\_\_ cubierto de plumas y relleno de colchón, de vidrios, papeles, trapos y pedazos de juguetes. Aniquilado por las emociones y el esfuerzo, \_\_\_\_\_ en medio de aquel naufragio encogido como un caracol, con la cabeza en las rodillas, y \_\_\_\_\_ hasta quedarse dormido (pp.14-15).

Acabarse  
Arrancar  
Arrastrar  
Arremeter  
Coger  
Cortar  
Desgarrar  
Desinflarse  
Destripar  
Detenerse

Echar  
Echase  
Encerrarse  
Llevar  
Llorar  
Moler  
Patear  
Penetrar  
Permanecer  
Ponerse

Proceder  
Quedar  
Retroceder  
Sacar  
Trancar

**7. En el siguiente fragmento identifica el vocabulario relativo a la pintura (5) y relaciónalo con las definiciones proporcionadas.**

Antes su madre se las arreglaba para trabajar varias horas en su taller, mantener la casa impecable y esperar a sus hijos con galletas; ahora apenas se levantaba por un rato y daba vueltas por las habitaciones con un aire desconcertado, como si no reconociera su entorno, demacrada, con los ojos hundidos y rodeados de sombras. Sus telas, que antes parecían verdaderas explosiones de color, ahora permanecían olvidadas en los atriles y el óleo se secaba en los tubos. Lisa Cold parecía haberse achicado, era apenas un fantasma silencioso (pp. 12-13).

- a) Recipiente cilíndrico cerrado por un extremo, para contener materias densas o líquidas.
- b) Pintura hecha sobre un tejido especial para pintar.
- c) Lugar en el que se realizan trabajos manuales u obras de arte.
- d) Tipo de sustancia para pintar.
- e) Soporte inclinado para sostener cuadros o papeles.

**8. En el mismo fragmento y a partir del contexto, ¿puedes identificar el significado de las siguientes palabras?**

Achicado      Demacrado      Desconcertado      Impecable

**Capítulo 2. La excéntrica abuela**

En esta sección se trabaja sobre la comprensión y la ampliación del vocabulario encontrado en el texto, en particular con referencia al campo semántico del miedo (Ej. 4, 5, 6). Propondremos ejercicios variados de búsqueda de términos a partir de definiciones (Ej. 1, 4), búsqueda de matices (Ej. 2, 3, 5) y derivación de términos (Ej. 6).

**1. Localiza en el texto las palabras que se corresponden con las definiciones.**

Alexander Cold se encontraba en el aeropuerto de Nueva York en medio de una muchedumbre apurada que pasaba por su lado arrastrando maletas y bultos, empujando, atropellando. Parecían autómatas, la mitad de ellos con un teléfono celular pegado en la oreja y hablando al aire, como dementes. Estaba solo, con su mochila en la espalda y un billete arrugado en la mano. Llevaba otros tres doblados y metidos en sus botas (p. 21).

- Llevar algo por el suelo, tirando de ello
- Hacer fuerza contra algo para moverlo
- Como el precedente, pero con violencia
- Montón de gente
- Que tiene prisa

**2. ¿Qué diferencia de significado hay entre los siguientes términos?**

Maleta ≠ mochila ≠ bulto ≠ bolsa (p.21)

Arrugado ≠ doblado (p.21)

Arrastrar ≠ arrancar (p.14)

### 3. *Expansión de vocabulario.*

Excéntrico → estrafalario, extravagante  
 Muchedumbre → multitud, gentío  
 Apurado → en apuros

- Con la ayuda del diccionario, averigua los significados de “apuro” y de la expresión “en apuros”. ¿En qué contexto “en apuros” se corresponde con “en aprietos”?
- A partir de la lectura del capítulo 2, ¿puedes explicar el significado de “excéntrico” y por qué en el título se refiere a la abuela de Alex?

### 4. *Localiza en el texto las palabras relacionadas con el miedo. Luego encuentra las definiciones correspondientes.*

[Alex] También recordó los cuentos terroríficos con que los atemorizaba cuando iba a visitarlos y cómo insistía en hacerlo con la luz apagada. Ahora esas historias ya no eran tan efectivas, pero en la infancia casi lo habían matado de miedo. Sus hermanas todavía sufrían pesadillas con los vampiros y zombies escapados de sus tumbas que aquella abuela malvada invocaba en la oscuridad. Sin embargo, no podía negar que eran adictos a esas truculentas historias (pp. 22-23).

- a) Algo que asusta por su horror exagerado
- b) Cuerpo inanimado que vuelve a la vida
- c) Sueño malo
- d) Que produce terror
- e) Sensación negativa causada por la presencia, o suposición de algo peligroso o malo
- f) Causar miedo
- g) Murciélago que chupa la sangre

### 5. *Localiza en la sopa de letras los verbos y adjetivos que se pueden construir a partir de los términos espanto, horror, miedo, pavor, susto, temor, terror. Las palabras (10) se pueden leer de izquierda a derecha, de derecha a izquierda, de arriba abajo o viceversa.*

Ejemplo: Miedo → miedoso.

Q	G	R	A	Z	I	R	O	M	E	T	A
D	T	A	U	Q	S	D	C	V	S	B	T
R	E	Z	A	L	Y	F	O	P	P	N	E
A	M	I	X	A	S	U	S	T	A	R	R
T	E	R	F	S	R	P	O	L	N	Z	R
N	R	O	H	F	U	G	R	E	T	A	O
A	O	R	<b>M</b>	<b>I</b>	<b>E</b>	<b>D</b>	<b>O</b>	<b>S</b>	<b>O</b>	Y	R
P	S	R	A	G	D	L	V	M	S	T	I
S	O	O	S	O	R	O	A	R	O	H	Z
E	T	H	I	U	A	I	P	S	K	I	A
J	V	W	K	X	C	A	K	E	H	P	R

### Capítulo 3. El abominable hombre de la selva

En esta ocasión se trabaja de manera inductiva el vocabulario proporcionado por el texto. Los estudiantes tendrán que comprender expresiones y términos a partir del contexto en el que estos se encuentran (Ej. 1, 2).

#### 1. *¿Qué significa la expresión “Quien boca tiene, a Roma llega”? (p.35)*

- a) Si sabes hablar bien, puedes hacer carrera.
- b) Cuando uno está de viaje debe atreverse a pedir informaciones.
- c) Si te gusta la buena cocina, tienes que ir a Roma.
- d) Los romanos hablan mucho.

#### 2. *Decide si la explicación de cada frase es verdadera o falsa.*

1) El barrio le pareció decrepito, sucio y feo, no había un árbol por ninguna parte y desde hacía un buen rato no se veía gente (p.36).

→ El barrio donde vive Kate Cold es reciente, bien cuidado y lindo. Parece muy acogedor: siempre hay gente en la calle y las terrazas.

V    F

2) [Alex] Tocó el timbre y de inmediato la voz ronca y áspera de Kate Cold preguntó quién se atrevía a molestar a esa hora de la noche. Alex adivinó que ella lo estaba esperando (p. 36).

→ La voz de la abuela es dulce y amable. Por eso, Alex siente que es bienvenido.

V    F

3) El pequeño apartamento de Kate Cold era oscuro, atiborrado y caótico. Dos de las ventanas —con los vidrios inmundos— daban a un patio de luz y la tercera a un muro de ladrillo con una escalera de incendio (p.37).

→ La casa de la abuela no tiene luz y está llena de muebles y objetos colocados de forma muy desordenada. Las ventanas están muy sucias y no tienen vista exterior.

V    F

4) Kate Cold tenía sesenta y cuatro años, era flaca y musculosa, pura fibra y piel curtida por la intemperie (p.37).

→ La abuela era una mujer muy mayor, un poco gorda, con una piel muy bien conservada y bronceada gracias a frecuentes vacaciones en playas tropicales.

V    F

5) Son las sobras de ayer —dijo ella, pero Alex calculó que lo había preparado especialmente para él (p.38).

→ La abuela acaba de prepararle la cena a Alex, y le dice que son alimentos frescos.

V    F

6) —Supongo que me vas a decir que aprenda a no confiar en nadie —masculló el muchacho sonrojándose (p.38).

→ Alex es un joven muy seguro de sí y habla de manera muy inteligible.

V    F

7) El hombre poseía una avioneta algo destartada, pero todavía en buen estado (p.42).

→ El avión personal de César Santos tiene perfecta carrocería.

V    F

## Capítulo 4. El río Amazonas

Las actividades de este apartado se dedican a la práctica del vocabulario encontrado en el capítulo a través de ejercicios de reconocimiento de términos a partir de definiciones (Ej. 1, 3, 4), derivación de sustantivos a partir de adjetivos (Ej.2) y gradación (Ej. 5).

### 1. *Proporciona las palabras que se corresponden con las definiciones*

Nueva York: [Alex] Pensó que se encontraba sumido en una (1) \_\_\_\_\_ de ciencia ficción, en una pavorosa (2) \_\_\_\_\_ de cemento, acero, vidrio, polución y soledad (p.31).

Manaos: Alex comprobó que Manaos, (3) \_\_\_\_\_ en la (4) \_\_\_\_\_ entre el río Amazonas y el río Negro, era una ciudad grande y moderna, con edificios altos y un tráfico (5) \_\_\_\_\_, pero su abuela le aclaró que allí la naturaleza era (6) \_\_\_\_\_ y en tiempos de inundaciones aparecían caimanes y serpientes en los (7) \_\_\_\_\_ de las casas y en los huecos de los ascensores. [...] Ese día se celebraba una fiesta y la población andaba alegre, como en carnaval: pasaban bandas de músicos por las calles, la gente bailaba y bebía, muchos iban (8) \_\_\_\_\_. Se hospedaron en un moderno hotel, pero no pudieron dormir por el (9) \_\_\_\_\_ de la música, los petardos y los cohetes (pp.45-46).

(1) Sueño malo

(2) Ciudad gigantesca

(3) Situada

(4) Lugar en que se reúnen cursos de agua

(5) Que molesta mucho

(6) Que no se puede domar

(7) Espacio interior sin techo

(8) Vestidos con prendas que ocultan la verdadera apariencia

(9) Ruido muy fuerte

### 2. *Encuentra los sustantivos de los que se derivan los adjetivos subrayados.*

- Son guerreros brutales, cruels y traicioneros. [...] Entre los lobos, por ejemplo, el macho más agresivo controla a todos los demás y se queda con las mejores hembras. Entre los humanos es lo mismo: los hombres más violentos mandan, obtienen más mujeres y pasan sus genes a más hijos. Los otros deben conformarse con lo que sobra, ¿entiende? Es la supervivencia del más fuerte — explicó Leblanc. [...] La compasión es un invento moderno Nuestra civilización protege a los débiles, a los pobres, a los enfermos. Desde el punto de vista de la genética eso es un terrible error. Por eso la raza humana está degenerando. (p.47).

¿Puedes encontrar un sinónimo de “degenerar”?

### 3. Asocia las palabras subrayadas con las definiciones correspondientes.

- El barco iba atestado de gente, bultos, sacos, racimos de plátanos y algunos animales domésticos en jaulas o simplemente amarrados de las patas. Contaban con unos mesones, unas banquetas largas para sentarse y una serie de hamacas colgadas de los palos, unas encima de otras (p. 46).

- Por la noche aparecían entre los matorrales puntos colorados: eran los ojos de los caimanes espiando en la oscuridad. Un caboclo enseñó a Alex a calcular el tamaño del animal por la separación de los ojos. Cuando se trataba de un ejemplar pequeño, el caboclo lo encandilaba con una linterna, luego saltaba al agua y lo atrapaba, sujetándole las mandíbulas con una mano y la cola con otra (pp. 49-50).

- Santa María de la Lluvia se levantaba como un error humano en medio de una naturaleza abrumadora, que amenazaba con tragársela en cualquier momento. Consistía en una veintena de casas, un galpón que hacía las veces de hotel, otro más pequeño donde funcionaba un hospital atendido por dos monjas, un par de pequeños almacenes, una iglesia católica y un cuartel del ejército.

- a) Lugar cubierto de forma rudimental.
- b) Conjunto de plantas muy bajas.
- c) Suspender algo.
- d) Asiento sin respaldo, bajo y largo.
- e) Dejar pasar al interior o a la parte más profunda.
- f) Mesa grande.
- g) Sujetar, atar, con cuerdas.
- h) Edificio en el que viven los soldados.
- i) Muy lleno de gente.
- j) Que aplasta, que agobia.
- k) Caja con barrotes para transportar animales.
- l) Conjunto de frutas unidas a una misma rama o tallo.
- m) Deslumbrar, sorprender con una luz muy fuerte.

### 4. Asocia los verbos con las definiciones correspondientes.

- |              |            |             |
|--------------|------------|-------------|
| 1) Arrancar  | 3) Arrojar | 5) Tirar    |
| 2) Arrastrar | 4) Halar   | 6) Tirar de |

- a) Darle impulso a algo para soltarlo con fuerza en una dirección
- b) Hacer fuerza para atraer hacia sí
- c) Quitar de raíz, sacar con violencia
- d) Atraer hacia sí por un cabo, una cuerda, etc.
- e) Llevar algo por el suelo tirando de ello
- f) Lanzar

**5. Pon las palabras siguientes por orden de tamaño.**

Aldea            Ciudad            Megalópolis            Pueblo            Villorrio

**Capítulo 5. El chamán**

En esta sección se examinan algunos verbos que tienen significado diferente según la preposición o el modo verbal que los acompaña (*esperar, acabar*, Ej. 1, 2) y se aprenden voces de animales (Ej. 3).

**1. Asocia las frases según el significado correspondiente de “esperar”.**

- a) Espero que la Bestia entienda sus razones – dijo el guía (p.61).  
 b) Espero a que la Bestia entienda sus razones – dijo el guía.
- 1) El guía desea que la Bestia entienda las razones del Prof. Leblanc.  
 2) El guía se va a quedar en el lugar donde se encuentra, hasta que la Bestia entienda las razones del Prof. Leblanc.

**2. Determina en cada caso el significado del verbo “acabar”.**

- a) [Alex] Llevó a cabo la destrucción sin prisa, con método, en silencio, como quien realiza una tarea fundamental, y sólo se detuvo cuando se le acabaron las fuerzas y no había nada más por romper (p.15).  
 b) Sin embargo, el contacto con los extranjeros estaba acabando con las tribus (p.90).  
 c) Su abuela esperó sonriendo a que acabara de vaciar el estómago, sin ofrecerse para sostenerle la frente y consolarlo, como hubiera hecho su madre, y luego encendió otro cigarro y se lo pasó (p.29).  
 d) Alex acababa de llegar a Nueva York cuando se encontró con Morgana.  
 e) El viaje en barco fue tan dificultoso que acabó en un desastre.  
 f) Otros [antropólogos] tiranizaban a las tribus y acababan creyéndose dioses (pp.61-62).  
 g) Alex le pidió a su abuela que le explicara otra vez el misterio de la Bestia, porque no acababa de comprenderlo.  
 h) Después de regresar de la Amazonía, el Prof. Leblanc acabó de vigilante en un museo.

Acabar

Acabar con

Acabar de (x3)

1) Matar, eliminar, suprimir

2) No conseguir hacer algo

3) Terminar algo

4) Terminar de hacer algo

Acabar en

Acabar + gerundio = Acabar por + infinitivo

No acabar de

5) Terminar una acción después de mucho esfuerzo

6) Haber terminado algo muy recientemente

7) Expresa el resultado final de una acción

8) Resultado de un proceso; se usa con profesiones

### 3. Relaciona las voces con los animales correspondientes.

- |             |             |            |           |
|-------------|-------------|------------|-----------|
| a) Aullido  | d) Maullido | 1) Caballo | 4) Pájaro |
| b) Chillido | e) Piar     | 2) Gato    | 5) Perro  |
| c) Croar    | f) Relincho | 3) Mono    | 6) Sapo   |

## Capítulo 6. El plan

En esta sección tenemos dos ejercicios de reconocimiento de vocabulario.

### 1. Completa las frases con los nombres de las definiciones.

- a) El ruido exterior de sapos y otros animales se sumaba a los \_\_\_\_\_ de sus compañeros de habitación (p.71).
- b) [Alex] estaba dándose vueltas en la hamaca, sin poder dormir, cuando le pareció escuchar un \_\_\_\_\_ de voces (p.72).
- c) Podía ser solo el \_\_\_\_\_ de la selva, pero [Alex] decidió averiguarlo (p.72).
- 1) Confusión, desorden, mezcla de gente o cosas de varias clases.
- 2) Ruido grave y gutural producido por algunas personas mientras duermen.
- 3) Sonido suave y confuso.

### 2. En la p.74 una serpiente se enreda alrededor de la pierna de Alex. De abajo hacia arriba, pon en orden las partes que componen las piernas del ser humano.

- |       |                    |                |                |
|-------|--------------------|----------------|----------------|
| Muslo | Pie                | Rodilla (p.74) | Tobillo (p.74) |
| Dedos | Pantorrilla (p.74) | Planta         | Talón          |

## Capítulo 7. El jaguar negro

En este apartado las actividades se centran en el reconocimiento del vocabulario a partir de definiciones a través de sopa de letras (Ej. 2) y ejercicios de verdadero/ falso (Ej. 1).

### 1. Indica si la definición es verdadera o falsa. Si es falsa, encuentra la definición correcta entre las que se proporcionan (pp.77-80).

- |   |                            |                            |
|---|----------------------------|----------------------------|
| 1) Alambre: Lamina de metal.  | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 2) Anfitrión: Animal marino comestible.   | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 3) Buche: Vehículo tirado por otro.   | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 4) Carcajada: Risa improvisa y muy ruidosa.   | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 5) Electrificar: Hacer pasar electricidad a través de un hilo u otra cosa.                          | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 6) Generador: Comportamiento que indica si uno tiene buena o mala educación.                        | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 7) Hormiga: Animalito de agua dulce que se alimenta de sangre.                                      | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 8) Lata: Hilo de metal.   | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 9) Marisco: Bolsa en el cuello de algunos animales donde se recoge la comida antes de la digestión. | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |
| 10) Modales: Máquina que produce electricidad.  | <input type="checkbox"/> V | <input type="checkbox"/> F |

- 11) Mosquito: Insecto que se alimenta de sangre.  V  F  
 12) Oxidar: Producir una reacción química sobre el metal.  V  F  
 13) Pepita: Insecto terrestre que vive en comunidad.  V  F  
 14) Remolque: Trozo de metal como se encuentra en la naturaleza  V  F  
 15) Sanguijuela: Persona que recibe a sus invitados.  V  F

*A partir del contexto, puedes entender el sentido de “arisco”?*

—Muéstrame tu collar, Nadia —sonrió el empresario, luciendo su perfecta dentadura.

—Es mágico, no me lo puedo quitar.

—¿Quieres venderlo? Te lo compro —se burló Mauro Carías.

—¡No! —gritó ella apartándose.

César Santos interrumpió para disculpar los modales ariscos de su hija (pp.79-80).

## **2. Sopa de letras. Encuentra las palabras que se corresponden con las definiciones.**

- a) Caja con barrotos de metal para encerrar animales.  
 b) Familia de animales a la que pertenecen el gato, el león, el jaguar, etc.  
 c) Voz ronca de animal.  
 d) Parte central del ojo, de color negro.  
 e) Animal feroz.  
 d) Parte posterior de la boca de los animales mamíferos.  
 e) Parte sobre el ojo, cubierta de pelo.  
 f) Membrana móvil que cubre el ojo.

F	X	O	D	A	P	R	A	P	W
I	W	E	G	F	Y	O	P	C	A
E	U	R	T	E	B	A	H	M	L
R	R	E	F	L	H	L	K	N	I
A	H	O	D	I	Ñ	U	R	G	P
S	P	Y	C	N	K	A	L	X	U
K	L	A	W	O	A	J	E	C	P
A	Q	L	I	S	E	C	U	A	F

## **Capítulo 8. La expedición**

En este apartado también se desarrollan actividades para el reconocimiento léxico a partir de definiciones (Ej. 1, 2, 3).

### **1. Localiza en el texto los antónimos de las palabras y definiciones.**

Karakawe era un hombre hosco y lacónico, sólo contestaba con una o dos palabras cuando alguien le hacía una pregunta ineludible; no se llevaba bien con los extranjeros, con los caboclos ni con los indios. Servía a Ludovic Leblanc de mala gana y en sus ojos brillaba el odio cuando debía dirigirse al antropólogo. No comía con los demás, no bebía una gota de alcohol y se separaba del grupo cuando acampaban por la noche. Nadia y Alex lo sorprendieron una vez escarbando el equipaje de la doctora Omayra Torres (p. 91).

- |                              |  |
|------------------------------|--|
| a) Con mucho gusto           | d) Que se puede evitar                 |
| b) Buscar algo ordenadamente | e) Que habla mucho                     |
| c) Sociable                  | f) Tener buenas relaciones con alguien |

**2. Proporciona en el texto las palabras que se corresponden con las definiciones.**

A medida que avanzaban, la navegación se hacía cada vez más (1) \_\_\_\_\_ porque el río solía (2) \_\_\_\_\_, precipitándose en (3) \_\_\_\_\_ que amenazaban (4) \_\_\_\_\_ los lanchones. En otras partes el agua parecía (5) \_\_\_\_\_ y flotaban cadáveres de animales, troncos (6) \_\_\_\_\_ y (7) \_\_\_\_\_ que impedían avanzar. Debían apagar los motores y seguir a remo, usando (8) \_\_\_\_\_ de bambú para apartar los (9) \_\_\_\_\_. Varias veces resultaron ser grandes caimanes, que vistos desde arriba se confundían con troncos. César Santos explicó que cuando el agua estaba baja aparecían los jaguares y cuando estaba alta llegaban las serpientes. Vieron un par de gigantescas tortugas y una anguila de metro y medio de largo que, según César Santos, atacaba con una fuerte descarga eléctrica. La vegetación era densa y (10) \_\_\_\_\_ un olor a materia orgánica en descomposición, pero a veces al anochecer abrían unas grandes flores (11) \_\_\_\_\_ en los árboles y entonces el aire se llenaba de un aroma dulce a vainilla y miel (pp. 91-92).

- 1) Llena de dificultad.
- 2) Hacerse más estrecho.
- 3) Corrientes violentas en un río debidas a estrechamiento.
- 4) Hacer inclinar algo hasta que caiga.
- 5) Parar el curso de un líquido.
- 6) En estado de descomposición.
- 7) Cada una de las partes que nacen del tronco de un árbol.
- 8) Palo muy largo y delgado.
- 9) Material de desecho que queda de algo madera o del derribo de un edificio.
- 10) Echar de sí, producir, emitir sustancias u olores.
- 11) Entrelazarse alrededor de algo.

**3. Encuentra las palabras que se corresponden con las definiciones.**

Se encontraban en un lugar apacible donde el río formaba una pequeña laguna, perfecto para detenerse por un par de horas a comer y reponer las fuerzas. César Santos les advirtió que tuvieran cuidado porque el agua era turbia y habían visto caimanes unas horas antes, pero todos estaban acalorados y sedientos. Con las pértigas los guardias movieron el agua y como no vieron huellas de caimanes, todos decidieron bañarse, menos el profesor Ludovic Leblanc, quien no se metía al río por ningún motivo. Borobá, el mono, era enemigo del baño, pero Nadia lo obligaba a remojarse de vez en cuando para quitarle las pulgas. Montado en la cabeza de su ama, el animalito lanzaba exclamaciones del más puro espanto cada vez que lo salpicaba una gota. Los miembros de la expedición chapotearon por un rato, mientras César Santos y dos de sus hombres destazaban el venado y encendían fuego para asarlo (pp. 100-101).

- |   |                                      |
|---|--------------------------------------|
| a) Agitar pies y manos en el agua.        | g) Rastro, marca dejada en el suelo. |
| b) Cansado por demasiado esfuerzo físico. | h) Recuperar, volver a tener.        |
| c) Manso, dulce, agradable.               | i) Reducir en pedazos.               |
| d) Meterse en agua o en un líquido.       | j) Saltar de gotas de un líquido.    |
| e) Parar.                                 | k) Sin transparencia.                |

f) Que necesita beber.

### Capítulo 9. La gente de la neblina

A través de la actividad propuesta en esta sección se trabaja de manera inductiva el vocabulario. Los estudiantes tendrán que comprender expresiones y términos a partir de frases en las que se utilizan antónimos o sinónimos del léxico de la novela.

#### 1. Decide si la explicación de cada frase es verdadera o falsa.

- 1) Alex] oyó con nitidez unos pasos de gigante aplastando los arbustos cercanos (p.109).  
- Alex oyó de manera confusa el ruido del gigante que trataba de desplazar con delicadeza los arbustos.       V     F
- 2) [Alex] Sintió un espasmo en el pecho, como si se ahogara (p.109).  
- Sintió una contracción en su pecho como si se estuviese hundiendo en aguas profundas.  
 V     F
- 3) [Alex] Cuando percibió que la vegetación se movía muy cerca, como si hubiera un contingente de enemigos agazapados, lanzó un largo grito estremecedor (p.109).  
- Cuando Alex se dio cuenta de que la vegetación se movía alrededor de él como si hubiera un pequeño grupo de hombres que avanzaban caminando bien en pie, se sintió tan aterrorizado que solo fue capaz de emitir un breve murmullo casi imperceptible.  
 V     F
- 4) El profesor Leblanc estuvo a punto de sufrir un infarto del susto (p.110).  
- El profesor Leblanc acaba de sufrir un infarto.       V     F
- 5) El guía repitió sus instrucciones en caso de alerta: agacharse y gritar primero, disparar después (p.110).  
- En caso de alerta hay que mantenerse en pie, bien erguidos, y disparar gritando.  
 V     F
- 6) No había terminado de decirlo cuando sonó un tiro: era Ludovic Leblanc disparando al aire diez minutos después que había pasado el peligro. Definitivamente el profesor era de gatillo ligero (p.110).  
- El profesor Leblanc es muy reacio a utilizar armas; casi no se atreve a tocarlas.  
 V     F
- 7) El guía vaciló en despertar a su hija (p.110).  
- César Santos no tuvo ninguna duda antes de despertar a Nadia.       V     F
- 8) [Alex] vislumbró en la tenue luz de la fogata que Nadia se aprontaba para hacer su guardia (p.110).  
- Alex vio con mucha claridad que Nadia se estaba preparando para su turno de guardia.  
 V     F
- 9) A esa hora normalmente comenzaban a despertar los monos en las copas de los árboles y sus gritos, que sonaban como ladridos de perros, anunciaban el día; sin embargo esa madrugada reinaba un silencio espeluznante (p.111).  
- El silencio que reinaba esa mañana transmitía una sensación de paz y tranquilidad.  
 V     F

10) El profesor Leblanc estaba pálido de la impresión, con un pañuelo impregnado en agua de colonia en una mano tembleque y una pistola en la otra (p.112).

- A pesar del susto el profesor Leblanc se mantuvo calmo y con mano firme empuñó la pistola y un pañuelo embebido de perfume.  V  F

11) El asesinato del primer soldado confirmaba su teoría de que los indios eran unos asesinos naturales, solapados y traicioneros (p.114).

- Según el Prof. Leblanc los indios son asesinos por naturaleza y matan de forma oculta; son capaces de esconder muy bien sus verdaderas intenciones.  V  F

12) Todos estaban demasiado cansados y decidieron postergar el proyecto hasta la mañana siguiente (p.116).

- Como todos estaban muy cansados, prefirieron posponer la tarea al día siguiente.

V  F

13) La densa y enmarañada vegetación de la orilla se despejaba hacia el interior, donde el bosque alcanzaba una gran majestad (p.117).

- La vegetación de la orilla era muy rala; las plantas se encontraban alejadas las unas de las otras, y la selva tenía aspecto mediocre.  V  F

14) Era tan variada la fauna, que nunca había silencio, desde el amanecer hasta muy entrada la noche se escuchaba el canto de los tucanes y loros; por la noche empezaba la algarabía de sapos y monos aulladores (p.117).

- Durante la noche sapos y monos producen voces alternándose ordenadamente, y es muy fácil distinguir el ruido de los unos y de los otros.  V  F

## Capítulo 10. Raptados

En este apartado se desarrolla el aprendizaje del léxico a partir de sinónimos en contexto.

### 1. Encuentra en la lista las palabras que han sido reemplazadas por sinónimos en las frases.

1) El día siguiente transcurrió lento y *molesto* (p.125).

2) No alcanzaban a secar la ropa antes que cayera otro *aguacero* (p.125).

3) Los soldados estuvieron a punto de *rebelarse* (p.125).

4) ¿No podemos seguir el *lecho* del río? (p.125).

5) El muchacho no pudo evitar un *grito* (p.127).

6) A ella le costaba imaginar al *tímido* Leblanc vestido solo con un taparrabos.

7) Alex sentía una *llamarada* en el tobillo donde lo había picado la hormiga (p.131).

8) El dolor en los hombros era como si lo estuvieran *desencajando* (p.131).

9) El *aligeramiento* del dolor en sus músculos fue casi inmediato (p.132).

10) Se llevó *a escondidas* la mano a la cintura buscando su navaja (p.132).

11) Los indios *volvieron atrás* un par de pasos y *empuñaron* sus armas, *sorprendidos* (p.133).

a) Alarido

e) Cauce

i) Esgrimir

m) Timorato

b) Alivio

f) Chapuzón

j) Fastidioso

c) Amotinarsse

g) Descoyuntar

k) Punzada

d) Atónito

h) Disimuladamente

l) Retroceder

## Capítulo 11. La aldea invisible

Los ejercicios relacionados con este capítulo tratan de favorecer el aprendizaje del léxico a través de la identificación de definiciones (Ej. 1, 4), la utilización contextualizada de sinónimos y antónimos (Ej. 2) y el recurso a ejemplos que permitan inducir la significación de los términos (Ej. 3).

### 1. *Completa el texto con las palabras que se corresponden con las definiciones.*

Era la primera vez que Alex la veía (1) \_\_\_\_\_ ante un obstáculo y simpatizó con ella porque también él estaba asustado, aunque durante años había (2) \_\_\_\_\_ montañas y rocas con su padre. John Cold era uno de los escaladores más experimentados y audaces de los Estados Unidos, había participado en célebres expediciones a lugares casi (3) \_\_\_\_\_, incluso había sido llamado un par de veces para (4) \_\_\_\_\_ gente accidentada en los picos más altos de Austria y Chile. Sabía que él no poseía la habilidad ni el valor de su padre, mucho menos su experiencia; tampoco había visto una roca tan (5) \_\_\_\_\_ como la que ahora tenía por delante. (6) \_\_\_\_\_ por los costados de la (7) \_\_\_\_\_, sin cuerdas y sin ayuda, era prácticamente imposible (p. 139).

- |  |   |
|--|---|
| 1) Vencida                               | 5) Que tiene una gran pendiente         |
| 2) Subir utilizando los pies y las manos | 6) Subir por los lados de una pendiente |
| 3) De difícil acceso                     | 7) Cascada                              |
| 4) Socorrer                              |   |

### 2. *¿Verdadero o falso?*

- 1) El jefe pareció muy enojado, daba gritos, blandía sus armas y gesticulaba (p.139).  
- El jefe se mantuvo calmo y entregó las armas.  
 V    F
- 2) Estaba en el medio de la selva, rodeado de extraños guerreros pintarrajeados, con una pobre chica aterrada en sus brazos (p.141).  
- Alex se encontraba en el medio del bosque; los indios estaban alrededor de él, y en sus cuerpos llevaban dibujos coloreados. Nadia estaba extremadamente asustada.  
 V    F
- 3) Nadia se las arregló para comunicar a los indios la petición del muchacho (p.141).  
- Nadia no consiguió encontrar la manera para comunicar a los indios lo que Alex quería.  
 V    F
- 4) Sin conocer la ubicación [de los cortes en la montaña] era imposible ascender por esas paredes lisas, mojadas y resbalosas (pp.142-143).  
- Las paredes de la montaña permiten subir con firmeza y estabilidad.  
 V    F
- 5) El muchacho tanteó con los dedos y dio con una superficie plana (pp. 143-144).  
- Alex trató de encontrar con las manos un sitio donde apoyarse y lo consiguió.  
 V    F

- 6) La maniobra era de una temeridad prácticamente inútil (p.145).  
 - La maniobra resultó inútil por no enfrentarse a la dificultad directamente.  
 V    F

**3. Relaciona las palabras con las situaciones correspondientes.**

- 1) Una vez que se hubieron apaciguado un poco los ánimos, Alex convenció a Nadia que con una cuerda él podía ayudarla a subir (p.140).  
 a) Alex consiguió convencer a Nadia después de que todo el mundo se hubiera puesto muy nervioso.  
 b) Alex convenció a Nadia después de que todos hubiesen empezado a calmarse.  
 c) Alex convenció a Nadia cuando todos estaban ya tranquilos y despreocupados.
- 2) Varios de ellos se pusieron en acción y muy pronto confeccionaron una cuerda con lianas trenzadas (p.141).  
 a) Las lianas han sido cortadas de los árboles.  
 b) Las lianas han sido enredadas la una alrededor de la otra.  
 c) Las lianas han sido molidas hasta formar una masa para dar forma a la cuerda.
- 3) [Alex] tenía la impresión de avanzar a tientas en medio de una nube (p.142).  
 a) Alex se sentía como si estuviese en una tienda haciendo campismo durante una tormenta.  
 b) Alex avanzaba por tentativas tratando de encontrar un camino con manos y pie.  
 c) Alex avanzaba en medio de la nube de agua con seguridad y confianza.
- 4) Era imposible ascender por esas paredes lisas, mojadas y resbalosas, con la atronadora presencia de la cascada a la espalda (pp.142-143).  
 a) Las paredes permiten avanzar con firmeza y la cascada produce un ruido muy fuerte.  
 b) Las paredes no permiten avanzar con estabilidad y la presencia de la cascada da miedo.  
 c) Las paredes no permiten avanzar con estabilidad y la cascada es muy ruidosa.
- ¿De qué palabra se deriva el adjetivo “atronador”?
- 5) Un tropezón y la caída terminaba en muerte segura en medio del fragor de la espuma (p.143).  
 a) Para caer en esas aguas tranquilas es necesario dar un salto.  
 b) Si uno resbala en las rocas mojadas puede caer en esas aguas agitadas y ruidosas.  
 c) Uno cae en esas aguas ruidosas y agitadas si choca con los pies en un obstáculo.
- 6) Los jóvenes amarraron unos palos para hacer dos firmes cruces, rodearon el tronco con una y pusieron la otra más arriba. [...] Alex había oído hablar de esa hazaña, pero hasta que no la vio no entendió cómo se podía subir sin herirse con las espinas (p.155).  
 a) Proeza.  
 b) Aparato.  
 c) Engaño.

#### 4. Ampliación de vocabulario.

Resbaloso (p.143) → Resbalón, resbalar

Tropezón (p.143) → Tropezar

*A partir de los ejemplos, asocia los verbos con las definiciones correspondientes.*

- 1) César Santos fue el primero en deslizarse con cautela de su hamaca (p.109).
- 2) El jefe resbaló en la roca mojada y cayó al río.
- 3) Alex tropezó en una piedra y cayó de bruces.
- 4) Nadia se zambulló de la peña para nadar en el lago.

1) Deslizarse

2) Resbalar

3) Tropezar

4) Zambullirse

- a) Dar con los pies en un obstáculo, lo que puede llevar a caer.
- b) Saltar de una altura para meterse debajo del agua.
- c) Desplazarse involuntariamente sobre una superficie lisa aun hasta caer.
- d) Moverse con sobre una superficie lisa.

### Capítulo 12. Rito de iniciación

Las dos actividades de este apartado se enfocan a la ampliación del vocabulario a través del recurso a sinónimos y definiciones.

#### 1. Encuentra en la lista los sinónimos de las palabras subrayadas.

- 1) La fiesta comenzó por la tarde y duró toda la noche. Los indios, pintados de pies a cabeza, cantaron, bailaron y comieron hasta hartarse. Era una descortesía que un invitado rechazara el ofrecimiento de comida o bebida, de manera que Alex y Nadia, imitando a los demás, se llenaron la panza hasta sufrir arcadas, lo cual se consideraba una muestra de muy buenos modales (p.157).
- 2) A Nadia y Alex les daba vuelta la cabeza, estaban mareados por el espectáculo (p.157).
- 3) Alex y Nadia sospechaban que ese pandemónium iba a terminar con violencia y prefirieron mantenerse apartados y mudos, con la esperanza de que nadie se acordara de ellos. No tuvieron suerte, porque de pronto uno de los guerreros tuvo la visión de que el enemigo de Mocarita, el causante de su fallecimiento, era el muchacho forastero. (p.161).
- 4) Por fin pudo refugiarse bajo un árbol, acezando, extenuado (p.161).
- 5) Más de alguna muchacha le hizo cosquillas y otras le metieron trozos de fruta en la boca, pero a pesar de esas atenciones, dejaron las ligaduras bien anudadas (p.161).
- 6) Alex, adolorido por haber sido arrastrado por el suelo, y humillado por las burlas de las mujeres, recordó las escalofriantes historias del profesor Ludovic Leblanc. Si su teoría era acertada, se lo comerían (p.162).
- 7) Entretanto Nadia se había acercado al árbol sin que nadie la detuviera, porque ninguno de los guerreros podía imaginar que una muchacha se atreviera a desafiarlos (p.162).
- 8) Los niños y algunas mujeres de la tribu se aproximaron a ver lo que Nadia hacía (p.162).

Acercarse	Demostración	Parar
Afrenta	Exacto	Pedazo
Alejado	Extranjero	Rehusar
Asombroso	Ganas de vomitar	Rendido, agotado
Atar	Improvisamente	Saciarse en exceso
Aturdido	Jadear	Vientre, barriga
Broma	Muerte	
Caos	Osar	

## **2. Encuentra las palabras que se corresponden con las definiciones.**

Alex sintió que se alargaban sus extremidades y un calor ardiente lo invadía por dentro. Se miró las manos y vio que eran dos patas terminadas en (1) \_\_\_\_\_ afiladas. Abrió la boca para llamar y un rugido (2) \_\_\_\_\_ (3) \_\_\_\_\_ de su vientre. Se vio transformado en un felino grande, negro y (4) \_\_\_\_\_: el magnífico jaguar macho que había visto en el patio de Mauro Carías. El animal no estaba en él, ni él en el animal, sino que los dos se (5) \_\_\_\_\_ en un solo ser; ambos eran el muchacho y la (6) \_\_\_\_\_ simultáneamente. Alex dio unos pasos estirándose, probando sus músculos, y comprendió que poseía la ligereza, la velocidad y la fuerza del jaguar. Corrió a grandes (7) \_\_\_\_\_ de gato por el bosque, poseído de una energía sobrenatural. [...] Se supo poderoso, temido, solitario, invencible, el rey de la selva sudamericana. No había otro animal tan (8) \_\_\_\_\_ como él (pp.166-167).

- |                                 |                    |
|---------------------------------|--------------------|
| 1) Uñas de un animal.           | 5) Unirse.         |
| 2) Que infunde temor.           | 6) Bestia salvaje. |
| 3) Comenzar a salir, o a nacer. | 7) Salto.          |
| 4) Que tiene aspecto brillante. | 8) Cruel, salvaje. |

*¿Cuál es la diferencia de significado entre “orgulloso” y “fiero”?*

## **Capítulo 13. La montaña sagrada**

Los ejercicios sobre este capítulo se basan en el reconocimiento de definiciones (Ej. 1, 2a), en la expansión del vocabulario del texto (Ej. 2b, 2c) y en el recurso a antónimos y sinónimos a través de frases contextualizadas (Ej. 3).

### **1. Encuentra en la sopa de letras las palabras que se corresponden con las definiciones (pp.175-176).**

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| 1) Que tiene dolor.                            | 7) Claridad, transparencia.        |
| 2) Corredor.                                   | 8) Fuerte y robusto.               |
| 3) Parte inferior de la entrada de una puerta. | 9) Que ha alcanzado su desarrollo. |
| 4) Inclinar-se apoyándose a algo.              | 10) Ponerse de rodillas.           |
| 5) Sin pelo.                                   | 11) Hacerse más fuerte.            |
| 6) Caer gota a gota.                           | 12) Aumentado de volumen.          |

F	O	R	T	A	L	E	C	E	R	A	E
Q	G	R	W	T	P	O	A	N	Y	R	M
S	D	H	G	J	A	K	L	B	E	R	Y
P	N	I	Y	D	S	R	V	C	F	O	X
W	T	N	O	D	I	R	O	L	O	D	A
L	A	C	T	Y	L	H	F	I	R	I	M
A	T	H	U	E	L	X	M	U	N	L	P
R	R	A	E	T	O	G	Q	T	I	L	V
B	V	R	B	N	H	O	R	U	D	A	M
M	R	N	I	T	I	D	E	Z	O	R	L
U	D	E	G	T	U	L	C	B	V	S	A
Q	A	E	S	R	A	N	I	L	C	E	R

**2a. Ampliación de vocabulario (La puerta): Asocia las palabras con las definiciones correspondientes.**

- |              |                               |
|--------------|-------------------------------|
| 1) Candado   | 5) Jamba                      |
| 2) Cerradura | 6) Manija, manilla, picaporte |
| 3) Cerrojo   | 7) Quicio                     |
| 4) Dintel    | 8) Umbral (p.175)             |

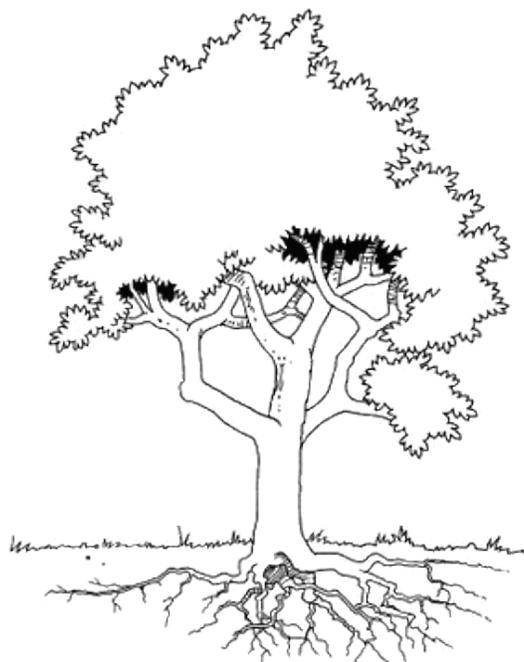
- Parte inferior del espacio ocupado por la puerta, por donde se entra.
- Dispositivo para accionar la cerradura y poder entrar, cerrar, o agarrar la puerta.
- Mecanismo que permite a la puerta de rodar para abrirse y cerrarse.
- Mecanismo que se acciona mediante una llave para abrir o cerrar la puerta.
- Mecanismo para cerrar puertas formado por una barra horizontal.
- Parte superior del espacio de la puerta.
- Parte/s lateral/es del espacio de la puerta.
- Mecanismo suelto formado por una caja y un gancho, para cerrar puertas, cajas, etc.

**2b. ¿Qué significa la expresión “Sacar de quicio”?**

- Visitar a alguien en su casa con frecuencia.
- Poner a alguien muy nervioso.
- No respetar la propiedad privada.

**2c. Ampliación de vocabulario (El árbol): Coloca las palabras en el dibujo.**

Copa                  Corteza                  Hojas                  Raíces                  Ramas                  Tronco



© Het Kleine Loos - www.hetkleineloos.nl  
www.kochopklein.nl

[Fuente: <http://www.educima.com/dibujo-para-colorear-arbol-i3724.html>]

### 3. ¿Verdadero o falso?

- 1) Los jóvenes forasteros no alcanzaron a llegar muy lejos (p.162).  
- Nadia y Alex no tuvieron ninguna dificultad en llegar lejos.  V  F
- 2) Walimai señaló unas nueces, que resultaron sabrosas, y los frutos de un árbol que el chico no logró alcanzar (p.180).  
- A Alex no le faltó la capacidad de agarrar los frutos.  V  F
- 3) Finalmente el grupo alcanzó al último pasaje de aquel inmenso laberinto (p.181).  
- El grupo al final llegó al último pasaje del laberinto.  V  F
- 4) Los muchachos durmieron acurrucados entre las fuertes raíces de un árbol para defenderse del frío (p.181).  
- Alex y Nadia se tendieron muy confortablemente entre las raíces del árbol.  V  F
- 5) Entretanto el viejo Walimai, en cuclillas e inmóvil, pasó esas horas observando el firmamento (p.181).  
- El chamán observó las estrellas quedándose en pie y sin moverse.  V  F
- 6) Nadia todavía era larga y angosta como un junco (p.185).  
- Nadia tenía una figura alta y esbelta.  V  F
- 7) Nadia a pesar de su aspecto infantil, inspiraba respeto: poseía aplomo y dignidad (p.185).  
- La presencia de Nadia desprende sensaciones de seriedad y respeto.  V  F
- 8) Nadia no tenía la actitud chinchosa que a Alex tanto le molestaba de otras niñas (p.185).  
- Las otras niñas eran pesadas, fastidiosas.  V  F

- 9) Detestaba cuando las chicas cuchicheaban y se reían entre ellas (p.185).  
 - A Alex le molestan las chicas gritonas.  V  F
- 10) El brujo entró gateando y ellos lo siguieron (p.186).  
 - El chamán caminaba como si fuera cojo.  V  F
- 11) Poco a poco vislumbraron el fin del largo pasadizo (p.187).  
 - Perdieron progresivamente de vista el fondo de la galería.  V  F
- 12) Por alguna parte entraba suficiente luz para alumbrar un vasto espacio (pp.187-188).  
 - La parte interior de la montaña recibía bastante luz para poder ver.  V  F

## Capítulo 14. Las Bestias

En este apartado las actividades favorecen la adquisición del léxico a través de la identificación de antónimos (Ej. 1) y de frases contextualizadas que utilizan la tipología verdadero/ falso a través del recurso a sinónimos y antónimos (Ej. 2).

### 1. *Relaciona los adjetivos con los antónimos correspondientes.*

- |                 |               |
|-----------------|---------------|
| 1) Afilado      | a) Abierto    |
| 2) Agrio        | b) Antagónico |
| 3) Delgado      | c) Delgado    |
| 4) Grueso       | d) Desgastado |
| 5) Hediondo     | e) Dulce      |
| 6) Hirsuto      | f) Gordo      |
| 7) Sellado      | g) Impotente  |
| 8) Simbiótico   | h) Liso       |
| 9) Todopoderoso | i) Perfumado  |

### 2. *¿Verdadero o falso?*

- 1) Alex y Nadia retrocedieron, pero Walimai se adelantó pausadamente, como si imitara la pasmosa apatía de la criatura (p.194).  
 - La Bestia no reacciona a lo que ocurre a su alrededor y tiene un aire sorprendido.  V  F
- 2) Las palabras salían de la boca de la criatura con la misma cachaza con que ésta se movía (p.194).  
 - La criatura hablaba muy rápidamente.  V  F
- 3) Las Bestias, sin embargo, demoraron muchas horas en espabilar el sueño (p.197).  
 - Las Bestias necesitaron muchas horas para dormirse; son insomnes.  V  F
- 4) Las notas se multiplicaban en el extraño teatro de la ciudad de oro, rebotaban transformadas en interminables arpegios (p.206).  
 - Las notas de la flauta de Alex produjeron un eco.  V  F
- 5) Nunca el muchacho había tocado de esa manera, nunca se había sentido tan poderoso: podía amansar a las fieras con la magia de su flauta (p.206).  
 - Gracias a su música, Alex consigue agitar a las Bestias.  V  F

## Capítulo 15. Los huevos de cristal

Las actividades elaboradas a partir de este capítulo apuntan a la ampliación del vocabulario de los estudiantes a través del reconocimiento de sinónimos (Ej. 1), definiciones (Ej. 2) y del recurso a frases contextualizadas con sinónimos y antónimos (Ej. 3).

### 1. Encuentra los sinónimos de los verbos subrayados.

- 1) A cambio de la música y la danza que habían recibido, las Bestias otorgaron a los chicos lo que solicitaban (p.209).
- 2) El resto del día los jóvenes lo gastaron recorriendo El Dorado y contándose sus cortas vidas (p.209).
- 3) Nadia y Alexander se deleitaron ante las magníficas formaciones de mica y otros minerales de la ciudad (p.210).
- 4) Se dieron cuenta que los dragones como el de la caverna, que a veces cruzaban el aire, eran mansos como loros amaestrados (p.210).
- 5) Durante sus paseos Alex y Nadia se topaban por aquí y por allá con las Bestias (p.210).
- 6) El viejo chamán entregó a Nadia Santos una calabaza con agua y una cesta, que ella se amarró a la espalda (p.210).
- 7) Nadia desprendió a Borobá de su cintura y le explicó que no podría llevarlo donde ella iba (p.211).
- 8) Nadia se acomodó el canasto a la espalda, cerró los ojos y buscó calma en su interior (p.212).
- 9) Nadia izó el cuerpo y se detuvo hasta encontrar el equilibrio (p.213).
- 10) Las Bestias debían haber subido también en busca de alimento, o bien no conocían el mapa del laberinto y cada vez que entraban o salían del tepui debían ascender hasta la cima y descender por el otro lado (p.213).
- 11) Nadia Calculó que eso debía demorar días, tal vez semanas, dada la portentosa lentitud de esas gigantescas perezas (p.213).
- 12) El aire caliente y húmedo del valle inferior se transformó en una brisa fresca, que la impulsó hacia arriba (p.213).
- 13) Una sed terrible la abrasaba; sentía la boca llena de arena, con un sabor amargo, pero no podía soltarse para desprender de su espalda la calabaza de agua que le había dado Walimai (p.214).
- 14) Mucho después su cabeza alcanzó las primeras nubes, densas como merengue, y entonces una blancura de leche la envolvió (p.214).
- 15) Nadia siguió trepando a tientas, aferrándose a las rocas y la vegetación, cada vez más escasa a medida que subía (p.214).
- 16) Una potente exclamación de triunfo, un alarido ancestral y salvaje como el tremendo grito de cien águilas al unisono, brotó del pecho de Nadia Santos y fue a estrellarse contra las rocas de otras cimas, rebotando y ampliándose, hasta perderse en el horizonte (p.214).
- 17) Se sintió desfallecer, porque podría buscar el nido por el resto de sus días sin encontrarlo (p.216).

18) Los examinó, empujándolos por todos lados, hasta comprobar que no estaban pegados ni atornillados (p.216).

Agarrarse	Conceder	Empujar	Separar
Atarse	Desmayar	Encontrarse	Subir
Bajar	Desatarse	Extenderse	Surgir
Ceñir	Domar	Hacer subir	Verificar
Colocar	Durar	Quemar	
Complacerse	Emplear	Romperse	

## **2. Relaciona las palabras con las definiciones apropiadas.**

- |            |                |             |
|------------|----------------|-------------|
| 1) Arañazo | 3) Herida      | 5) Pasamano |
| 2) Gradas  | 4) Magulladura | 6) Peldaño  |

- a) Cada una de las partes de una escalera que sirven para apoyar el pie.  
 b) Lesión de la piel hecha con uñas u otro objeto puntiagudo.  
 c) Daño que sufre una parte del cuerpo al haber sido golpeada o comprimida.  
 d) Conjunto de escalones que suelen tener los grandes edificios, o de escalones naturales.  
 e) Perforación sangrante de la piel.  
 f) Barra que sirve para apoyar la mano a lo largo de una escalera.

## **3. ¿Verdadero o falso?**

- 1) El ascenso hasta ese balcón no fue difícil, a pesar de que las gradas eran muy empinadas, carecían de un pasamano para sujetarse y los peldaños eran angostos, irregulares y gastados (p.211).  
 - Las escaleras en la roca no tenían mucha inclinación, y los peldaños eran anchos, iguales y bien conservados.  V  F
- 2) Nadia vio el extraordinario paisaje verdeazul del valle, envuelto en tenue bruma, con la magnífica ciudad de oro al centro (p.211).  
 - La niebla en el valle era muy densa.  V  F
- 3) Nadia calculó que eso debía demorar días, tal vez semanas, dada la portentosa lentitud de esas gigantescas perezas (p.213).  
 - La lentitud de las Bestias es tan extrema que deja sorprendido a quien la vea.  V  F
- 4) Así Nadia escaló metro a metro, durante horas, con admirable determinación y una destreza recién adquirida. Esa destreza provenía del más recóndito y misterioso lugar, un lugar de calma dentro de su corazón, donde se hallaban los atributos nobles de su animal totémico (p.213).  
 - La habilidad de Nadia para escalar se encontraba en lo más profundo de ella misma.  
 V  F
- 5) Cuando finalmente Nadia estaba en la cima, las fuerzas le fallaban para mover ni un milímetro el tesoro que había ido a buscar. Vaciló, trastornada, sin imaginar la solución de ese enigma, por largos minutos (p.217).  
 - A Nadia le faltaron las fuerzas para mover los huevos; esto alteró y perturbó su conciencia.  V  F

## Capítulo 16. El agua de la salud

Las actividades elaboradas a partir del texto de este capítulo permiten la asimilación y la ampliación del vocabulario a través del recurso a definiciones (Ej. 1), sinónimos (Ej. 2), reconocimiento dentro de un mismo campo semántico (Ej. 3), la inducción a partir de sinónimos y antónimos (Ej. 4) y la familiarización con perífrasis que emplean el mismo verbo ( *echar*, Ej. 5).

### 1. Encuentra las palabras que se corresponden con los sinónimos y las definiciones.

Mientras Nadia Santos ascendía a la cima del tepui, Alexander Cold bajaba por un pasaje angosto hacia el vientre de la tierra, un mundo cerrado, caliente, oscuro y palpitante, como sus peores pesadillas. Si al menos tuviera una linterna... Debía avanzar a tientas, (1) \_\_\_\_\_ a veces y (2) \_\_\_\_\_ otras, en completa oscuridad. Sus ojos no se (3) \_\_\_\_\_, porque las tinieblas eran absolutas. Extendía una mano (4) \_\_\_\_\_ la roca para calcular la dirección y el ancho del túnel, luego movía el cuerpo, (5) \_\_\_\_\_ hacia adentro, centímetro a centímetro. A medida que avanzaba el túnel parecía (6) \_\_\_\_\_ y pensó que no podría (7) \_\_\_\_\_ para salir. El poco aire que había era sofocante y (8) \_\_\_\_\_; era como estar (9) \_\_\_\_\_ en una tumba. Allí de nada le servían los atributos del jaguar negro; necesitaba otro animal totémico, algo así como un topo, una rata o un (10) \_\_\_\_\_ (p. 219).

- 1) Andar a gatas, moverse como un gato.
- 2) Desplazarse rozando el suelo.
- 3) Habitarse.
- 4) Tocar con las manos para reconocer al tacto.
- 5) Moverse como una serpiente.
- 6) Estrecharse, hacerse más estrecho.
- 7) Dar marcha atrás.
- 8) Hediondo, que tiene malísimo olor.
- 9) Sepultar.
- 10) Animalito muy pequeño, que se desplaza contrayéndose y estirándose. Se utiliza como anzuelo en la pesca.

### 2. Completa las frases siguientes con las palabras que faltan (columna de la izquierda) y luego identifica los sinónimos apropiados (columna de la derecha).

- 1) La voz de su padre se abrió camino por las brumas de su cerebro y le llegó, primero como un \_\_\_\_\_ casi imperceptible, luego con más claridad (p.220).
- 2) Ubicó el centro de sí mismo, un lugar rojo y vibrante a la altura del ombligo. Escuchó los \_\_\_\_\_ de su corazón (p.221).
- 3) Sintió un \_\_\_\_\_ en la piel, luego un calor por las venas, finalmente la fuerza regresó a su cuerpo, sus sentidos y su mente (p.221).

- 4) No, ésa no era el agua milagrosa que devolvería la salud a su madre, decidió; era una \_\_\_\_\_ de su mente para distraerlo de su misión (p.223).
- 5) Al examinarlas de cerca comprendió que eran piedras preciosas y vetas de ricos metales (p.223).
- 6) El joven fue quitando piedras; [...] Fue un trabajo lento y pesado, pero al cabo de un tiempo había abierto un \_\_\_\_\_ (p.225).
- 7) Mientras Alex tocaba su flauta, el gran murciélago blanco se movió hacia atrás, hasta quedar inmóvil en un rincón, los \_\_\_\_\_ y las garras a la vista (p.228).

- |               |                      |
|---------------|----------------------|
| a) Boquete    | A) Golpe del corazón |
| b) Colmillo   | B) Vena              |
| c) Cosquilleo | C) Faena, jugada     |
| d) Jugarreta  | D) Brecha            |
| e) Latido     | E) Murmullo          |
| f) Susurro    | F) Picor             |
| g) Veta       | G) Canino            |

**3. Pon estos tipos de piedras en orden de tamaño (p. 225).**

Guijarro      Peña      Peñasco      Roca

**4. ¿Verdadero o falso?**

- 1) Alex tenía los músculos tensos, la sangre agolpada en las sienes, cada nervio de su cuerpo adolorido (p. 220).  
- Alex se sentía relajado y la sangre no le llegaba a la cabeza.  V  F
- 2) Una bocanada de aire caliente alcanzó sus agotados pulmones (p.221).  
- Los pulmones de Alex estaban exhaustos.  V  F
- 3) El olor lo mareaba, pensó que debía ser un gas que se desprendía de las profundidades, tal vez un gas tóxico que le embotaba el cerebro (p.222).  
- El gas volvió más claro el pensamiento de Alex.  V  F
- 4) Avanzó lo más deprisa que pudo, agachado, procurando no golpear la cabeza contra el techo (p.223).  
- Alex avanzaba bien erguido.  V  F
- 5) Se llevó las manos a las sienes, procurando calmarse, repitió la respiración profunda que había practicado en el túnel, y prestó oídos a la voz remota de su padre, que lo guiaba (p.225).  
- Alex podía oír la voz de su padre como si estuviera muy lejos de él.  V  F
- 6) Los dos jóvenes, sumergidos en las tinieblas, percibieron monstruos acechando y oyeron espeluznantes alaridos, pero no tuvieron miedo (p.234).  
- Los gritos misteriosos hacen poner los pelos de punta por el miedo.  V  F

**5. Identifica los significados del verbo “echar” en las siguientes expresiones.**

- 1) Alex echaba de menos sus botas, porque debía patearlos descalzo y sus cuerpos blandos y fríos como gelatina le daban un asco incontrolable (p. 223).

2) Se puso de pie y retrocedió tambaleándose; luego echó a correr y se encerró en su pieza (p. 14).

3) Alex echó mano del único recurso de salvación que se le ocurrió: la flauta de su abuelo (p. 206).

1) Echar de menos    2) Echar a    3) Echar mano de

a) Valerse de algo, ayudarse con algo.

b) Sentir la falta de algo.

c) Empezar a hacer algo.

*¿Cuál es la diferencia entre “echar mano de” y “echar una mano a”?*

### **Capítulo 17. El pájaro caníbal**

Los ejercicios de esta sección se basan en el reconocimiento de definiciones (Ej. 1), en la inducción a partir de sinónimos y antónimos (Ej. 2) y en la identificación del significado de unas expresiones (Ej. 3).

#### **1. Relaciona los instrumentos de la navaja de Alex con las definiciones apropiadas (p. 236).**

1) destornillador (el), 2) cuchillo (el), 3) pinzas (las), 4) sacacorchos (el), 5) tijeras (las)

a) Sirve para cortar.

b) Sirve para abrir botellas.

c) Sirve para apretar o soltar cilindros metálicos en la madera o la pared.

d) Sirven para cortar papel.

e) Sirven para sacar clavos.

#### **2. ¿Verdadero o falso?**

1) Al día siguiente los viajeros emprendieron la marcha de vuelta a Tapirawa-teri (p. 235).

- La expedición terminó su viaje de regreso a la aldea de los indios el día siguiente.

V     F

2) Los dos corrieron al encuentro de los chicos, que venían cubiertos de arañazos y magulladuras, inmundos, con la ropa en harapos y extenuados (p. 238).

- Nadia y Alex se encontraban agotados y su ropa estaba desgarrada.

V     F

3) Los soldados habían matado a machetazos a las apacibles boas y sus cuerpos mutilados se pudrían al sol (p. 239).

- Las serpientes eran feroces.

V     F

4) César Santos había estado a punto de arremeter a puñetazos contra el antropólogo (p. 241).

- El guía casi había atacado con fuerza al profesor Leblanc para golpearlo.

V  F

5) Los indios eran impredecibles y violentos, dijo el capitán Ariosto, quien estaba totalmente de acuerdo con las teorías de Leblanc (p. 245).

- La conducta de los indios era previsible, porque todos sabían que eran violentos.

V  F

6) Eran livianos, etéreos, parecían apenas dibujados en el paisaje, pero no había duda de que también eran fieros (p. 249).

- Los indios eran ligeros y de apariencia apenas perceptible.

V  F

7) Con pesar, Alex y Nadia vieron a las mujeres y los niños recibir las chucherías con que pretendían atraerlos (p. 249).

- Satisfechos, Alex y Nadia vieron que las mujeres y los niños tomaban las golosinas.

V  F

8) Los guerreros miraban de lejos y sin acercarse a los extraordinarios pájaros de ruido y viento, tocaban la ropa y las armas de los nahab, hurgaban en sus pertenencias (p. 251).

- Los indios curioseaban en los efectos personales de los miembros de la expedición.

V  F

### ***3. Reconoce el significado de las expresiones.***

1) Armar un lío (p. 236):

a) Proporcionar muchas armas a alguien.

b) Empaquetar ropa.

c) Hacer un escándalo.

2) Llevarse un chasco (p. 245):

a) Estar orgulloso de algo/alguien.

b) Quedarse decepcionado/desilusionado.

c) Llevar bastante agua consigo.

## **Capítulo 18. Manchas de sangre**

El ejercicio para este capítulo quiere facilitar la asimilación del léxico a través de la elección del sinónimo o de la definición correcta. La indicación de la página permite al estudiante referirse a ejemplos contextualizados para favorecer la deducción del significado.

### ***1. Identifica el significado de estas palabras.***

1) Forcejear (p. 255).

Luchar  Esforzarse  Hacer cosquillas

2) Requisar (p. 255).

Preguntar con insistencia  Expropiar  Quejarse

3) Desparramarse (p. 256).

Tropezar  Esparcirse  Caer

4) Desenfundar (p. 256).

Esconder  Sacar un arma de su estuche  Deshacerse de algo

5) Manojó (p.257).

Conjunto  Trozo  Una mano pequeña

6) Codicia (p. 259).

Dolor del codo  Calvicie  Avidéz

7) Atolondrado (p. 259).

Muy listo  Aturdido  Constipado

8) Respaldar (p. 259).

Apoyar  Atacar por detrás  Transportar en la espalda

9) Desalmado (p. 261).

Sin armas  Exhausto  Despiadado

10) Sobornar (p. 262).

Llorar  Corromper  Decorar

## Capítulo 19. Protección

En esta sección se apunta a la asimilación y ampliación del léxico a través de una actividad de verdadero y falso que proporciona frases contextualizadas con antónimos y sinónimos.

### 1. ¿Verdadero o falso?

1) Los soldados, acostumbrados al calor de las tierras bajas, tiritaban en sus ropas todavía empapadas por la lluvia de la tarde (p. 269).

- Los soldados temblaban por el frío.  V  F

2) Si no fuera por los cuerpos apilados junto a un árbol, pensarían que no eran humanos y las balas no podían hacerles daño (p. 269).

- Los cuerpos se encontraban amontonados al lado de un árbol.  V  F

3) El recuerdo de su familia era borroso, como la imagen difusa de una fotografía fuera de foco, donde la cara de su madre era apenas una mancha pálida (p. 271).

- Alex guardaba un recuerdo muy claro y nítido de su familia.  V  F

4) Empezaba a cabecear, vencido por el agotamiento, cuando de pronto sintió unas manitas tocándolo. Se irguió sobresaltado (p. 269).

- Alex tenía dolor de cabeza.  V  F

5) Sintió una oleada de náusea, el corazón reventando en su pecho y luego nada (p. 272).

- El corazón del capitán Ariosto casi dejó de latir en su pecho.  V  F

6) Por un par de horas reinó una aterradora quietud en Tapirawa-teri y en la selva cercana, donde hasta los pájaros y los animales huyeron espantados por el hedor (pp. 272-273).

- Hubo en la selva un ruido infernal por los animales que se escapaban aterrorizados.

V  F

7) Varios días antes, al ver los pájaros de ruido y viento rondando por el cielo, los habitantes de Tapirawa-teri habían escapado de su aldea, abandonando sus escasas posesiones y sus animales domésticos, que entorpecían su capacidad para ocultarse (p. 276).

- Los animales domésticos de los indios les eran de ayuda porque podían esconderse detrás de ellos.  V  F

8) A todos les dolía horriblemente la cabeza y las articulaciones, vomitaban, tosían y lloraban, se sentían como si hubieran sido apaleados (p. 279).

- Todos se sentían como si los hubiesen golpeados a palos.  V  F

9) Los cinco soldados estaban perdidos sin sus armas y su capitán, de modo que, cuando César Santos asumió el mando, le obedecieron sin chistar. (p. 279).

- Los soldados obedecieron sin decir una sola palabra.  V  F

10) El flemático inglés, que había acompañado a Kate Cold en guerras, cataclismos y muchas aventuras, rara vez perdía su aire de tedio (p. 279).

- El fotógrafo Timothy Bruce era alguien nervioso de carácter y siempre lucía como si estuviese divirtiéndose.  V  F

## Capítulo 20. Caminos separados

El ejercicio elaborado a partir del último capítulo de la novela apunta a la asimilación del léxico a través de la elección del sinónimo o de la definición correcta.

### 1. *Identifica el significado de las siguientes palabras.*

1) Repuesto (p. 288).

Restablecido       Convaleciente       Enfermo

2) Desdichado (p. 288).

Afortunado       Desventurado       Callado

3) Desenmascarar (p. 288).

Disfrazar       Desmaquillar       Descubrir

4) Delatar (p. 290).

Atrasar       Denunciar       Molestar

5) Al trasluz (p. 291).

- Al atardecer       Al amanecer       Entre el ojo y la luz

6) A quemarropa (p. 291).

- Con mucho calor       Desde muy cerca       Con violencia

7) Alumbrar (p. 292).

- Hacer sombra       Poner un alambre       Iluminar

### **Actividades adicionales de verificación**

A continuación proporcionamos cuatro actividades orientadas a averiguar el conocimiento del léxico y de los conectores, que presuponen que los estudiantes hayan efectivamente leído la novela durante el curso; podrán utilizarse, por lo tanto, como pruebas en los exámenes parciales o finales.

#### **1. A partir de la lectura del capítulo 1, completa el resumen con los verbos adecuados.**

La tranquila e inconcientemente feliz existencia de un adolescente californiano de 15 años – Alex Cold – es perturbada por una horrible pesadilla, presagio de tiempos difíciles y signo que la vida infantil \_\_\_\_\_ para nunca más volver; son tiempos de cambio. Nos encontramos en el hogar de una familia típica del imaginario de la clase media norteamericana: padre médico, madre pintora, y tres hijos de 15 (Alex), 12 (Andrea) y 9 años (Nicole). En el sueño Alex ve un enorme pájaro negro \_\_\_\_\_ a su madre. Como se comprenderá a lo largo del capítulo, ella \_\_\_\_\_ enferma de cáncer, por lo tanto la experiencia se presenta como un funesto símbolo de muerte inminente. La atmósfera en la familia es triste y angustiada; se percibe un estado todavía inconsciente de desintegración. Nadie parece \_\_\_\_\_ directamente a la situación, sino \_\_\_\_\_ actividades refugio: el padre en el trabajo, y los niños en diferentes formas de evasión y escape. Alex en la música – \_\_\_\_\_ la flauta en la orquesta de su escuela – y en el montañismo, Andrea en las historias fantásticas de brujas y extraterrestres, y Nicole en cuidar animales; todos secretamente \_\_\_\_\_ una rápida vuelta a la normalidad. La toma de consciencia de la realidad por parte de Alex llegará el mismo día al \_\_\_\_\_ de la escuela para recuperar su instrumento musical: asiste no visto a la escena donde su padre le \_\_\_\_\_ a su mamá el poco pelo que le \_\_\_\_\_ a causa de la quimioterapia. La brutal confrontación con la gravedad de la situación \_\_\_\_\_ una crisis de nervios en el chico, que acaba \_\_\_\_\_ su cuarto. El día siguiente aprende que su madre deberá \_\_\_\_\_ en un hospital de Texas y que él será temporáneamente confiado a su abuela paterna Kate – una mujer no convencional que \_\_\_\_\_ en Nueva York – a quien acompañará de viaje a la Amazonía donde los espera una expedición cuyo objetivo es investigar sobre unas misteriosas muertes de campesinos, mineros y animales, además de vacunar a las tribus aborígenes locales. Al dejar su casa después de unos días, Alex \_\_\_\_\_ a tomar conciencia de que una fase de su vida se está \_\_\_\_\_.

**2. A partir de la lectura de los capítulos 3 y 4 completa el resumen con los conectores adecuados (antes/antes de, después/después de, luego, mientras/ mientras que, sin embargo, etc.).**

\_\_\_\_\_ llegar a casa de su abuela en mitad de la noche, Alex descubre que ella no había ido al aeropuerto a recogerlo a propósito, para fraguar su carácter. Para animarlo, la vieja le regala la flauta de su abuelo, y \_\_\_\_\_ le explica el propósito del viaje que emprenderán al día siguiente. Se trata de una expedición financiada por la revista *International Geographic* en búsqueda de un misterioso humanoide que aterroriza a los colonos de la región amazónica fronteriza entre Brasil y Venezuela. \_\_\_\_\_, unos buscadores de oro, soldados y comerciantes habían sido asesinados, y no se sabe si también hubo víctimas entre los indios. \_\_\_\_\_, Alex ya tiene sus ideas preformadas sobre ellos: son atrasados, salvajes y quizá caníbales. \_\_\_\_\_ llegar a Manaus se dirigen en barco al pueblo de Santa María de la Lluvia, de donde saldrá la expedición hacia la selva. Alex se ha preparado para la misión haciendo unas lecturas sobre las poblaciones amazónicas, \_\_\_\_\_ su abuela prefiere fiarse de su intuición y de sus experiencias pasadas. \_\_\_\_\_ el joven se da cuenta de que solo tiene acceso a interpretaciones y conocimientos parciales, los demás miembros de la expedición discuten animadamente de sus diferentes perspectivas sobre los indios. Forman parte de la expedición una doctora venezolana (Omayra Torres), un antropólogo (Ludovic Leblanc), un par de fotógrafos y dos misioneros mormones norteamericanos. \_\_\_\_\_ llegar a Santa María de la Lluvia también se suman al grupo el guía (César Santos), su hija (Nadia, de 12-13 años) y un par de indios que desde hace tiempo viven integrados en la sociedad dominante.

**3. A partir de la lectura de los capítulos 12 y 13 completa el resumen con los verbos adecuados.**

El jefe de la aldea informa a los dos muchachos que tienen la misión de \_\_\_\_\_ a la tribu. Poco después, el jefe \_\_\_\_\_. Entonces \_\_\_\_\_ un gran alboroto entre los indios, convencidos de que el joven es el responsable. El chamán Walimai \_\_\_\_\_ y les \_\_\_\_\_ que los dos jóvenes los \_\_\_\_\_ contra el poder del pájaro negro. Durante varias ceremonias de purificación, Alex y Nadia \_\_\_\_\_ en sus animales totémicos, el jaguar y el águila. La mujer del jefe le \_\_\_\_\_ como máxima autoridad y \_\_\_\_\_ a los dos jóvenes miembros del consejo de los jefes. Alex pasa a través del ritual de iniciación a la vida adulta, enfrentándose a pruebas dolorosas. Poco después, Alex tiene una visión de su madre en el hospital de Texas. Luego, emprende con Nadia y el chamán un viaje hacia una montaña sagrada, donde podrá \_\_\_\_\_ el agua milagrosa que sane a su madre y donde la joven \_\_\_\_\_ tres misteriosos huevos de cristal que han aparecido en su visión y servirían – no se sabe todavía cómo – para \_\_\_\_\_ a la tribu de la aldea. Cuando llegan a la montaña, un volcán inactivo, reconocen que en su interior hay un mundo poblado por creaturas prehistóricas.

**4. A partir de la lectura de los capítulos 17-19, completa el resumen con los conectores adecuados.**

\_\_\_\_\_ cumplir su misión, el chamán acompaña a los jóvenes a la aldea de los indios, ahora abandonada y a donde se ha desplazado la expedición. \_\_\_\_\_ la Dra. Torres pide ayuda para convencer a los indios que deben vacunarse, Nadia se da cuenta de que la misma doctora es amante de Mauro Carías. Alex y Nadia comprenden que las vacunas no son para la protección de la tribu, sino para infectarla; \_\_\_\_\_ interrumpen el inicio de la campaña de vacunación. \_\_\_\_\_ el tiroteo que estalla en el campamento, Mauro Carías resulta gravemente herido y Karakawe muere. En realidad este trabajaba para el gobierno y estaba investigando las misteriosas muertes de los indios en los meses precedentes. El capitán Ariosto ata a Alex a un árbol. \_\_\_\_\_ la noche Nadia y el chamán lo liberan y se esconden en la selva. \_\_\_\_\_ las Bestias se acercan al campamento, los indios llevan consigo a los miembros de la expedición. \_\_\_\_\_ la intervención del chamán y de Alex, la tribu acepta reconducir a los cautivos al helicóptero. El Dr. Leblanc promete escribir un libro sobre la verdad de la tentativa de exterminio. \_\_\_\_\_ todos consiguen regresar a Santa María de la Lluvia.

## **5. Pautas y modalidades de utilización de la obra: Las destrezas lingüísticas**

### **5.1. Consideraciones preliminares**

Según quedó mencionado, las actividades que se proponen en este capítulo de la memoria apuntan a facilitar el desarrollo de las destrezas lingüísticas de los alumnos y de su conciencia y competencia interculturales a través de la apreciación de las distintas visiones del mundo, relacionadas con las culturas de habla hispana, tratando de establecer, cuando sea posible, conexiones con otras asignaturas del currículo escolar (historia, ética, educación cívica, filosofía, literatura francesa, etc.). Se proponen, entonces, ejercicios temáticos elaborados a partir de los capítulos de la novela, que animen a la reflexión crítica sobre las problemáticas resultantes del encuentro intercultural. Este enfoque tendrá también como efecto concomitante la práctica de las destrezas lingüísticas necesarias, particularmente la producción oral y escrita, presuponiendo que la comprensión lectora y oral son continuamente solicitadas a través de la lectura del texto y de las actividades dedicadas al léxico y a la gramática que hemos presentado en los capítulos 3 y 4, respectivamente, y que todavía siguen interactuando con las capacidades de producción. Los ejercicios de esta sección se dirigirán, por lo tanto, a la expresión libre, tanto oral como escrita, individual y de grupo, dejando la elección de las modalidades de utilización de los recursos a juicio del profesor, según las características y necesidades de la clase (número de participantes, nivel real de lengua, etc.). Cabe precisar que lo que proponemos no es un método didáctico de composición escrita o de comunicación oral, sino actividades que puedan utilizarse dentro de las prácticas educativas ya consolidadas y desarrolladas, más específicamente según las pautas del método comunicativo. No se proporcionarán, entonces, teorías o modelos de referencia para la expresión oral o la composición escrita –como, por ejemplo, las diferentes maneras de estructurar un texto (cf. Chamorro Guerrero s/f: 2.3.)– presuponiendo que dichos asuntos son responsabilidad del docente y del manual utilizado en clase.

La estructuración de los recursos propuestos para los capítulos de la novela dependerá de los contenidos específicos de estos; sin embargo, se tenderá a seguir algunos rasgos

comunes. Para cada caso, los estudiantes trabajarán según pautas organizadas alrededor de los siguientes referentes (con posibles variaciones ocasionales): 1) Redacción de un breve resumen del capítulo; esta actividad se entiende como ayuda para la identificación de los temas tratados, la práctica del léxico y la producción escrita. 2) Breves reflexiones a partir de *preguntas contextuales*. Las respuestas no necesitan siempre ser de tipo formalmente estructurado, sino que pueden presentarse también como una “lluvia de ideas” que se comparte con la clase. Las preguntas pueden variar, pero se referirán esencialmente a: Asunto (contenido del título); Tema (idea principal del capítulo); Personajes; Espacios; Presencia del narrador; Hipótesis interpretativas; Relación entre texto y contexto social, cultural, político, económico, tecnológico, etc. 3) Preguntas abiertas de reflexión que emerjan de los temas tratados en el capítulo objeto de lectura. 4) Preparación en grupos de comentarios escritos o discusiones orales sobre temáticas específicas, particularmente en relación con las convicciones y el comportamiento de los personajes, el encuentro entre culturas y más específicamente con los procesos de cambio experimentados por el protagonista Alex Cold y otros personajes. Podrá tratarse, además, de reflexiones comparativas sobre cómo los mismos estudiantes reaccionarían en situaciones análogas. Este tipo de actividades pueden realizarse de manera lúdica, por ejemplo a través de simulaciones de debates, diarios de personajes u otras tipologías que se detallan capítulo por capítulo y que pueden abarcar tanto la producción oral como la escrita (para otros ejemplos, cf. el trabajo de Albaladejo García 2007: 17-25).

Creemos que esta propuesta de estructuración de los ejercicios temáticos se conjuga bien con el dúplice objetivo de animar a la reflexión sobre los valores conllevados por las culturas de habla hispana, y de alentar la práctica contextualizada de las destrezas lingüísticas. Con vistas a su logro es primordial que los estudiantes desarrollen la habilidad de individuar el mensaje central, no solo de la obra sino también de cada uno de sus capítulos, ya que precisamente en estos se asiste a la evolución de pensamiento en los personajes y al encuentro o enfrentamiento entre sus diferentes comprensiones de la relación con la otredad cultural. Los resúmenes y las *preguntas contextuales* podrían contribuir, entonces, al reconocimiento de las temáticas por parte de los estudiantes desde una perspectiva personal, además de favorecer la práctica de la producción escrita. Sucesivamente, las consideraciones así desarrolladas pueden ponerse en común en la

clase, alimentando de esa manera el ejercicio de la capacidad de producción oral a través del intercambio comunicativo interpersonal, realizando discusiones en parejas, en grupos, o con la participación de toda la clase. Además, un ensayo de síntesis de reflexión personal de cierto alcance sobre las etapas de transformación identitaria del protagonista podría formar parte de los criterios de evaluación del curso, ya que la lectura seguida de los capítulos de la novela permite identificar dicha progresión, no solo en el personaje, sino también en la presentación de los diferentes aspectos de la temática del encuentro intercultural. Mencionamos entre otros las presuposiciones y prejuicios (cap. 1), los estereotipos (cap. 3), el extrañamiento (cap. 4), las ideas de superioridad cultural (cap. 5), la desorientación y la nostalgia (cap. 6), las primeras adaptaciones (cap. 7), el desarrollo de cierta empatía hacia el otro (caps. 8 y 12), los primeros intentos de comunicación (cap. 9), las primeras equivocaciones y el recurso a valores comunes (cap. 10), la importancia de la experiencia directa de contacto (cap. 11), la comparación entre la cultura de partida y la de contacto (cap. 13), la mediación intercultural (caps. 14, 17 y 18), la implicación personal y el conocimiento de sus propios referentes culturales (caps. 15 y 16) o la integración de rasgos de otra cultura (caps. 19 y 20).

## **5.2 Temas y actividades temáticas para el desarrollo de las destrezas**

Como ya se ha señalado en el apartado precedente, el trabajo de índole temática sobre cada capítulo se estructurará en dos partes esenciales: una parte preparatoria de carácter individual en forma de tarea para la casa, y una compartida en clase según modalidades elegidas por el profesor (en parejas, en grupos, etc.). A continuación, presentamos de manera esquemática la organización de las actividades, capítulo por capítulo, acompañadas de indicaciones sobre los temas y los desarrollos posibles, para que el docente pueda orientar las reflexiones y discusiones. Recordamos que los resúmenes de cada apartado de la novela han sido proporcionados en el capítulo 2 de esta memoria. Además, se proponen ocasionalmente actividades de alcance más amplio que no pueden realizarse durante la clase, sino que exigen cierta investigación de grupo de recursos bibliográficos, visuales, etc. (Cap. 4, Ej. 3; Cap. 7, Ej. 4). Según el juicio del profesor, dichos ejercicios pueden formar parte de los criterios de evaluación del curso y atribuir una nota específica a los alumnos que los realicen.

## Capítulo 1. La pesadilla

Las actividades elaboradas a partir de este capítulo apuntan a la práctica de la composición escrita a través de resúmenes (Ej. 1) y respuestas a preguntas abiertas (Ej. 2). A través de *preguntas contextuales* (Ej. 2a, b, c, d) se procura favorecer de manera general la identificación de los temas específicos del capítulo. Una “lluvia de ideas” que sirva como base para la discusión en clase (Ej. 3) puede ser desarrollada a partir del Ej. 2e, y así permitir la práctica de la producción oral estructurada. Además, se proporciona a los estudiantes una introducción al tema del encuentro intercultural a través de una primera reflexión sobre las presuposiciones que llevan consigo alrededor de los hispanohablantes (Ej. 2f).

### Tarea individual:

- 1) Resume el contenido del capítulo (en 2 o 3 párrafos).
- 2) Contesta a las siguientes preguntas:
  - a) Explica brevemente la elección del título del capítulo, ¿qué indica? (Ejemplo: presentimientos sobre el futuro).
  - b) ¿Cuál es el tema central del capítulo? (Tiempos de cambio).
  - c) Describe brevemente a los personajes y su carácter (Alex, Andrea, Nicole, el padre, la madre).
  - d) ¿En qué tipo de espacio se sitúa la historia? Descríbelo. (Casa de clase media).
  - e) La familia Cold está atravesando tiempos de cambio, especialmente Alex. Describe los varios tipos de cambio y las reacciones o adaptaciones de los personajes.

### Desarrollos posibles:

Enfermedad  
 Desintegración de la familia  
 Cambio de situación imprevisto  
 Presentimientos funestos  
 Huida de la realidad  
 Actividades de refugio  
 Enfrentamiento con la realidad, choque  
 Cólera  
 Resignación  
 Adaptación forzada  
 Nuevas direcciones de vida  
 Salida de la infancia  
 Crecimiento hacia la edad adulta  
 Voluntad de independencia  
 Transición

Cambios de carácter  
Camino hacia una nueva vida.

- ya f) Alex es informado de que viajará a la Amazonía con su abuela Kate. ¿Qué ideas tiene formadas sobre sus habitantes y de dónde le vienen?
- g) En este capítulo se presenta indirectamente al personaje de la abuela Kate, sin encontrarla. ¿Cómo te la imaginas?

Actividades para la clase:

**3)** Dividir la clase en grupos de 4 estudiantes. Dar diez minutos para que preparen una breve presentación oral sobre sus presuposiciones acerca de un pueblo de habla hispana, explicando su origen. Después de cada presentación, realizar un breve debate en la clase, para que se comparen las diferentes perspectivas.

**Capítulo 2. La excéntrica abuela**

En este capítulo también se apunta a la práctica de la composición escrita a través de resúmenes (Ej. 1) y respuestas a preguntas abiertas (Ej. 2). A través de unas *preguntas contextuales* (Ej. 2) tratamos de facilitar la individuación de los temas específicos del capítulo. La actividad de recapitulación para la clase (Ej. 3) se desarrollará inicialmente en grupos y tendrá carácter lúdico-imaginativo. Su objetivo es el desarrollo de la producción escrita, de la producción oral estructurada y del intercambio dialogado.

Tarea individual:

- 1)** Resume el contenido del capítulo (en 2 o 3 párrafos).
- 2)** Contesta a las siguientes preguntas:
- Explica el título del capítulo y lo que se sabe sobre la abuela aunque no aparece todavía en la narración.
  - ¿Cuál es el tema central del capítulo? (Primer contacto con lo desconocido: la gran ciudad).
  - ¿Cómo se le presenta Nueva York al lector?, ¿cómo son sus habitantes?
  - Describe el carácter de Alex y de Morgana.
  - El narrador hace unas observaciones críticas sobre la vida en las grandes ciudades y la obsesión por los aparatos electrónicos (pp.21, 25, 31, 33); coméntalos.
  - Habla de la reacción de Alex en el nuevo contexto de la megalópolis.

Desarrollos posibles:

Contraste con la seguridad del hogar familiar  
Ingenuidad  
Difidencia  
Desilusión

- g) ¿Por qué, en tu opinión, se ha insertado en la trama el infortunio con Morgana?  
 h) ¿Qué harías tú en una situación similar, si un/a desconocido/a se te acercara en una ciudad que no conoces?

Actividades para la clase:

**3)** Dividir la clase en grupos de cuatro estudiantes. Cada grupo tiene que preparar uno de los textos siguientes y presentarlo a la clase:

- a) Una página del diario de Alex donde comente su llegada a Nueva York (Indiferencia de la gente, ruido, contaminación, encuentro con Morgana, ausencia de la abuela, etc.).  
 b) Una página del diario de Morgana con su perspectiva sobre el encuentro con Alex y sobre Nueva York (Facilidad en robarle, los pensamientos de una chica que vive en la calle, etc.).  
 c) Uno de los clientes del restaurante donde Morgana roba la mochila es un espía extranjero.  
 Redactar el informe para sus jefes sobre Nueva York y sus habitantes.

Se abrirá luego un debate sobre los diferentes puntos de vista presentados.

**Capítulo 3. El abominable hombre de la selva**

Las actividades realizadas a partir de este capítulo siguen las pautas ya señaladas para los dos apartados precedentes, organizándose alrededor de la práctica de las competencias de producción escrita y oral. El ejercicio recapitulativo para la clase (Ej. 3) se enfrenta al tema de los estereotipos culturales; se trata de un tipo de actividad que presentamos regularmente, con vistas a dar constancia de la evolución de las percepciones de los estudiantes acerca del encuentro entre culturas y de su contacto con la evolución del protagonista sobre este asunto, y a raíz de sus reflexiones alrededor de las opiniones y conductas de los otros personajes al respecto.

Tarea individual:

- 1)** Resume el contenido del capítulo (en 2 o 3 párrafos).  
**2)** Contesta a las siguientes preguntas:  
 a) ¿De qué habla el capítulo?, ¿por qué piensas que la abuela no ha ido a buscar a Alex al aeropuerto? (Para prepararlo para lo desconocido).  
 b) Describe a la abuela Kate ahora que tienes informaciónes directas sobre ella. ¿Lo que has aprendido se corresponde con los que habías imaginado en los capítulos 1 y 2? Compara tus redacciones anteriores.  
 c) ¿Qué informaciónes contrastantes se proporcionan ahora sobre los indios de la Amazonía?  
 d) ¿Cuál es la reacción de Alex?

e) ¿De qué manera cree Kate Cold que Alex podrá llegar a formarse su propia opinión? (La experiencia directa).

Actividad para la clase:

**3)** Trabajar con estereotipos. Dividir la clase en grupos de cuatro estudiantes; cada grupo prepara una breve presentación sobre los estereotipos o presuposiciones que sus integrantes tienen sobre las poblaciones aborígenes de América Latina. Luego se realizará un debate para compararlos y corregirlos a raíz de lecturas, reportajes, viajes personales y de las informaciones proporcionadas por la misma novela. Los resultados tendrán que reconsiderarse después de la lectura del capítulo 5.

**Capítulo 4. El río Amazonas**

Las preguntas contextuales y abiertas que se pueden desarrollar a partir del contenido del capítulo 4 permiten una elaboración discursiva gracias a los primeros cuestionamientos en el protagonista. Además, se encuentra con nuevos personajes que encarnan diferentes perspectivas culturales y existenciales, lo que ocasionará en los alumnos diferentes respuestas a la temática del contacto entre culturas. Por tanto, dichas preguntas podrán utilizarse, según el juicio del profesor, para la práctica escrita individual o para la preparación de una serie de presentaciones breves orales por alumnos diferentes. Proponemos, además, una actividad de investigación en grupo para una clase sucesiva (Ej. 3).

Tarea individual:

**1)** Resume el contenido del capítulo.

**2)** Preguntas contextuales y preguntas abiertas:

- a) ¿Cuál es el tema del capítulo? (Transición a través de espacios cada vez más alejados; encuentros con la diversidad, en el entorno y en las personas).
- b) En el capítulo, Alex viaja a través de lugares nuevos y distintos que progresivamente serán para él más extraños:
  - Compara las diferentes perspectivas del narrador sobre Nueva York y Manaus (pp.31, 46); ¿en qué se diferencian?
  - Describe a los habitantes de Santa María de la Lluvia y su estilo de vida; ¿en qué se distingue de Nueva York? A este propósito el narrador hace comentarios específicos sobre los diferentes medios de comunicación que se utilizan en los dos lugares (cf. pp.21 y 49).
  - ¿Qué tipo de economía se ha desarrollado en la región?, ¿hay desafíos y lados oscuros? (El trueque, la violencia de los buscadores de oro; pp.49, 56).

- c) En este capítulo aparecen nuevos personajes, cada uno con sus perspectivas y opiniones sobre los indios.
- Compara las opiniones del Prof. Leblanc con las de la Dra. Torres, de Kate y del padre Valdomero (pp. 43-44, 44-48, 59).
  - ¿En qué manera la abuela Kate desafía las opiniones preconcebidas de Alex? (pp.43-44).
  - ¿Cómo reacciona Alex al encontrarse expuesto a esos diferentes puntos de vista? (La duda se instala). ¿Qué cambios comienzan a realizarse en él? (Comida, vestimenta).
  - El encuentro con lo desconocido y el extrañamiento que puede provocar, han tenido efectos dramáticos en la madre de Nadia y en los misioneros mormones que acompañan la expedición. Explica por qué se han enfermado y habla de una experiencia problemática de contacto con otra cultura que hayas tenido.
- d) ¿Cómo y por qué tu imagen del mundo hispano ha cambiado desde que estás estudiando español, si la comparas con las presuposiciones que tenías antes de empezar los cursos?

#### Actividades para la clase:

**3)** Dividir la clase en grupos; cada grupo tiene que preparar para la clase siguiente una presentación sobre uno de los temas propuestos, según las modalidades que prefiera (rueda de prensa, proceso con defensa y acusación, campaña publicitaria, etc.). A esta actividad se le puede atribuir una nota que forme parte de los criterios de evaluación del curso:

- Las economías alternativas (comercio equitativo, cooperativas, etc.).
- Los diferentes personajes que aparecen en este capítulo encarnan otras tantas comprensiones de las relaciones interculturales, reflejadas por sus planteamientos sobre los aborígenes de la Amazonía. En las palabras del Prof. Leblanc (pp.47-48), se pueden reconocer ecos de las teorías de la selección natural y de la supervivencia del más fuerte que remiten a las filosofías de Darwin y Nietzsche estudiadas en otras asignaturas del currículo; en los propósitos de la Dra. Torres y del padre Valdomero se pueden encontrar referencias al “mito del buen salvaje” (pp. 48, 59) que estuvo presente en la literatura española y francesa del siglo XVIII. Elegir uno de los temas mencionados (Ley del más fuerte, Selección natural, Mito del buen salvaje), investigarlo, y presentarlo a la clase según uno de los formatos mencionados.

### **Capítulo 5. El chamán**

Las actividades de reflexión elaboradas a partir del capítulo 5 se enfocan en la cuestión de la exportación de valores culturales y en la temática de la presunta “superioridad” reivindicada por ciertas culturas o civilizaciones.

#### Tarea individual:

1) Resume el contenido del capítulo.

2) Contesta a las preguntas:

- a) ¿Cuál es el tema de este capítulo? (El encuentro con “el otro” y sus consecuencias).
- b) Aparecen tres nuevos personajes: el hombre de negocios Mauro Carías, el capitán Ariosto, y el chamán Walimai. ¿Qué representan cada uno de ellos, qué grupos sociales o poderes personifican? (Hombre de negocios sin escrúpulos, militar corrupto, curandero amerindio). ¿Cuáles son sus valores, qué es para cada uno de ellos lo más importante en la vida?
- c) La Dra. Torres y César Santos explican los riesgos con que corren los indios al encontrarse a los blancos, riesgos de tipo sanitario e identitario: enfermedades, asimilación cultural, pobreza etc. (pp. 62, 65-66). En particular César Santos pone en tela de juicio la necesidad de evangelizar a los indios ya que no tienen conceptos como pecado y culpa (p. 65), mientras que ya dan prueba de una comprensión muy espiritual de la vida. La civilización occidental ha tratado a menudo de exportar sus valores (religión, democracia, libre mercado, etc.). Explica los aspectos positivos y los aspectos negativos de este tipo de operación y haz un balance, según estés a favor o en contra.
- d) Alex se siente bastante desorientado por el entorno de Santa María de la Lluvia; por ejemplo, todavía no come todo lo que se le ofrece (p. 66). ¿Cómo está reaccionando, en particular después del encuentro con el chamán? (Escepticismo, disminución del otro; pp. 69-70). ¿Cómo reacciona Nadia a su actitud y por qué crees que reacciona así, con qué propósito? (p. 70).

Actividades para la clase:

3) Dividir la clase en grupos. Conforme a las conclusiones que cada estudiante ha sacado de las preguntas precedentes, los grupos reflexionarán sobre uno de los temas propuestos, reconsiderando las ideas del Ej. 3, Cap. 3. Al final se hace una puesta en común con toda la clase:

- Aspectos occidentales que sería oportuno tratar de exportar.
- Aspectos occidentales que no deberían exportarse.
- Valores de la cultura india que les gustaría aprender e integrar.
- Aspectos de las culturas hispanas que les gustaría integrar.

### **Capítulo 6. El plan**

En este capítulo las actividades de reflexión individual se enfocan en el tema del extrañamiento cultural, según el ejemplo proporcionado por la experiencia de Alex Cold, que pasa a través de una fase de desorientación, miedo y nostalgia de su hogar familiar. Los estudiantes tendrán que identificarse con el mundo mental de Alex para tratar de comprender sus estados de ánimo a través de la redacción de una página de su diario (Ej. 3) y luego compartir sus propias experiencias (Ej. 4). Apuntamos a la sensibilización de

las diferencias culturales, con énfasis particular en la necesidad de no limitarse a constatar hábitos distintos, sino más bien aprender a interrogarse sobre sus orígenes y causas (Ej. 4). Para ello se propone una actividad cultural sobre la feria de San Fermín en Pamplona (Ej. 5), en la cual el contacto de los extranjeros queda a menudo en un nivel superficial, y es susceptible de provocar reacciones de perplejidad cuando no se conocen sus raíces históricas y su simbología. Terminamos con una actividad lúdica de preparación del plan secreto del que trata el capítulo, cuya verosimilitud podrá comprobarse a lo largo del desarrollo de la trama de la novela.

Tarea individual:

- 1) Resume brevemente el contenido del capítulo.
- 2) ¿Cuáles son los temas de este capítulo? (desorientación, plan misterioso).
- 3) Después de los acontecimientos del capítulo precedente (las discusiones del Prof. Leblanc con la Dra. Torres y con César Santos, y el encuentro con el chamán), Alex se ha quedado muy confuso: las cosas quizá no son lo que parecen. Escribe una página de su diario, en la que refleje los últimos sucesos, exprese sus dudas, sensaciones y presentimientos.
- 4) Escribe tus comentarios personales si has vivido una experiencia similar de extrañamiento, desorientación y nostalgia a raíz de una estancia prolongada en el extranjero o del contacto con hábitos diferentes durante un viaje de vacaciones. (Por ejemplo, si has viajado a España y has tratado de cenar a las 6 de la tarde, ¿qué ha ocurrido? ¿Por qué piensas que los españoles comen tan tarde?).

Actividades para la clase:

- 5) Mostrar un video de uno de los encierros de San Fermín en Pamplona, disponibles en [www.rtve.es](http://www.rtve.es); la duración es de 3 o 4 minutos. Preguntar a los alumnos sus reacciones y luego que formulen hipótesis sobre el origen de la feria, sugiriendo que se fijen en todos los detalles. Después de la puesta en común de las diferentes hipótesis, explicar el origen de la tradición y el simbolismo de ciertos detalles. (Por ejemplo, el pañuelo rojo, la camisa blanca, etc.).
- 6) En la conversación entre Mauro Carías y el capitán Ariosto (pp.72-74) se hace referencia a un plan secreto para exterminar a los indios y al espía que estaría acompañando la expedición. Dividir la clase en grupos de 4; cada grupo tiene que imaginar el plan e indicar quién es el espía, proporcionando las razones de la elección. En los capítulos 8, 9, 17 y 18 se conocerán nuevos detalles que permitirán comprobar si las suposiciones de los estudiantes son exactas o no.

## Capítulo 7. El jaguar negro

Las actividades elaboradas apuntan, más allá de las prácticas de síntesis habituales (Ej. 1, 2a), a animar a los estudiantes a comparar las diferentes reacciones posibles (adaptación, rechazo, etc.) frente al contacto con otras culturas a través de los ejemplos proporcionados por el texto (Ej. 2b, c). Las actividades para la clase, además de una práctica temática de la destreza relativa a la producción oral (Ej. 3), incluyen la realización de un breve video de promoción cultural que explique cómo una estancia de un año en un país de habla hispana puede contribuir a cambiar las perspectivas de los estudiantes (Ej. 4).

### Tarea individual:

- 1) Resume brevemente el contenido del capítulo.
- 2) Preguntas contextuales y preguntas abiertas:
  - a) El acontecimiento central del capítulo es el encuentro de Alex con el jaguar negro, su animal totémico. ¿Cuál es el sentido de este encuentro? (Atribución de una misión, cambios en la construcción identitaria al mudarse de entorno cultural, etc.).
  - b) Se aprende más sobre Nadia en este capítulo. Describe su personalidad y comenta su afirmación: “Yo soy, no más” (p.85).
  - c) Los misioneros mormones se han enfermado tan gravemente que la Dra. Torres tiene que hacerlos regresar a Manaos (p.77). César Santos lleva en el equipaje de la expedición “chucherías de vidrio y plástico para intercambiar regalos con los indios” (p.87). Nadia dice de sí misma que no es “ni india ni extranjera” (p.85). Todos esos personajes personifican de forma diferente otras tantas maneras de vivir la relación con “el otro”. Explícalas y coméntalas. (Rechazo al otro, presunción de superioridad, colonización cultural, condescendencia, adaptación, integración, mediación, etc.).

### Actividades para la clase:

- 3) Dividir la clase en grupos. Cada grupo tiene que escoger un animal totémico para uno de los personajes y explicar las razones, relacionando los rasgos de carácter del personaje con los del animal.
- 4) Dividir la clase en grupos. Cada grupo elige un país de habla hispana y tiene que imaginar una estancia de un año por razones de estudio. Debe preparar una breve presentación sobre los cambios de perspectivas, mentalidad, hábitos, etc. que cree posible que acabe adoptando a raíz de la experiencia. La presentación tendrá que realizarse delante la clase en una fecha sucesiva, de manera que permita a los alumnos tener el tiempo necesario para realizar una pequeña investigación. Lo ideal es que tenga el

formato de un breve video de promoción del país/cultura de elección, titulado “¿Cómo hemos cambiado!” basada en “testimonios reales” (la supuesta estancia) con imágenes y fotos de Internet, viajes personales, etc. Teniendo en cuenta su complejidad, a esta actividad se le puede atribuir una nota que forme parte de los criterios de evaluación del curso.

### **Capítulo 8. La expedición**

En este capítulo se pueden encontrar varias dinámicas del encuentro intercultural: Alex comienza a adaptarse al nuevo entorno de la selva y cambia espontáneamente su manera de vestir (pp.89-90). La autora introduce gradualmente la idea de empatía, es decir saber mirar al otro no con las bases de nuestras presuposiciones, sino en sus propios términos (pp.98-99), y comenzar a mirarse a sí mismo con los ojos del otro (p.93). Además, se plantea un ejemplo de construcción y perpetuación de una imagen estereotipada del mundo aborigen (p.105). Las actividades que proponemos tratan de animar la reflexión sobre estos temas.

#### Tarea individual:

1) Resume brevemente el capítulo.

2) Contesta a estas preguntas:

a) ¿De qué habla este capítulo?

Desarrollos posibles:

Adaptación al entorno

Imaginarse como el otro nos ve

Presuposiciones

Construcción y perpetuación de la imagen del otro

b) ¿En qué espacio se sitúa la historia y qué cambios provoca en Alex? (La selva).

¿Son espontáneos o forzados?

¿Cómo los interpreta Alex? (p. 90).

3) El Prof. Leblanc se fotografía con el cuerpo de la anaconda que había atacado a uno de los miembros de la expedición, como si fuera un trofeo (p.105). El narrador hace algunas observaciones sobre las presuposiciones de algunos antropólogos y los objetivos de su trabajo, reflejadas también en el diálogo entre el Prof. Leblanc y César Santos (cf. pp.98-99 y p.105). Así se puede construir y perpetuar cierta imagen estereotipada de un entorno, de un pueblo, de una civilización. Comenta brevemente el ejemplo del texto. ¿Qué imágenes estereotipadas de pueblos se han construido y perpetuado por el cine, por ejemplo?

4) Elige un país de lengua española y habla de los estereotipos que conoces a su respecto y de lo que, en cambio, tu experiencia directa (viajes, amistades, lecturas, etc.) te ha hecho descubrir que los desmienta.

Actividades para la clase:

5) Durante el viaje en barco por el río Amazonas, algunos papagayos siguen a la expedición y observan a sus miembros. Según comenta el narrador (p.93), parecen curiosos. Dividir la clase en grupos; cada uno de ellos tiene que preparar un breve informe sobre lo que un papagayo ve de uno de los personajes y de su conducta: Alex, el Prof. Leblanc, César Santos, Matuwe y Karakawe, la Dra. Torres (cf. Albaladejo García 2007: 20).

6) Imagina que las fotos del Prof. Leblanc con la anaconda han sido publicadas en varios periódicos (El País, Le Monde, Herald Tribune, Le Devoir.). Dividir la clase en grupos de 4 personas. Por turnos, los grupos tienen que presentar en rueda de prensa la versión de los hechos del profesor, y los otros grupos hacer preguntas para los periódicos. Los periodistas tendrán que poner en tela de juicio la “versión oficial” según las revelaciones confidenciales obtenidas por otros personajes y tratar de denunciar y desenmascarar el mecanismo de construcción de una imagen manipulada de los pueblos indígenas (cf. Albaladejo García 2007: 24-25).

### **Capítulo 9. La gente de la neblina**

Los temas en los que se puede profundizar a partir del contenido de este capítulo conciernen una vez más a los cambios que se producen progresivamente en el protagonista Alex Cold (Ej. 2c) y al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Ej. 2d, 4). De hecho, se destaca en la narración la importancia de desarrollar la empatía hacia el interlocutor, es decir, saber llegar a comunicar con él en sus propios términos (pp.108 y 117). Se retoma también el Ej. 6 del capítulo 6 relativo al plan de Mauro Carías para la exterminación de los indios para permitir a los estudiantes modificarlo a la luz de las nuevas informaciones proporcionadas por el texto (Ej. 3).

Tarea individual:

1) Resume brevemente el contenido del capítulo.

2) Preguntas contextuales y abiertas:

a) ¿Por qué este título para el capítulo?

¿Qué se aprende sobre los indios?

b) ¿Cuál es el tema central del capítulo?

(Cambios inconscientes, relativismo cultural).

c) Alex se da cuenta de que no solo sus hábitos, sino también sus intereses han ido cambiando (p.108). Escribe una página de su diario, donde reflexiones sobre los

cambios de interés que han ocurrido y sus razones. En otra hoja agrega tus propias consideraciones sobre los nuevos intereses que has desarrollado desde que empezaste a estudiar español y sobre otros que quizás estés previendo.

d) Kate Cold le explica a Alex que comportamientos que puedan parecer extraños en “el otro” solo lo son desde nuestra perspectiva (p.108). La Dra. Torres aconseja que para convencer a los indios de dejarse vacunar es necesario explicarles que se trata de “una magia muy poderosa” (p.117). Nadia insiste que para comprender lo que quiere la Bestia, habría que hablar con ella (p.117). ¿Qué tipo de estrategia sugieren estos ejemplos a la hora de comunicarse con alguien cuyos referentes culturales sean diferentes?

#### Actividades para la clase:

**3)** Las sospechas de Alex y Nadia acerca del espía en la expedición parecen dirigirse hacia Karakawe (p.119). Discutir con la clase los planes que habían sido preparados para el Ej. 6 del capítulo 6 y las indicaciones que tenían sobre la posible identidad del traidor. Poner los planes al día, si los estudiantes quieren cambiarlos, a raíz de las nuevas informaciones proporcionadas por el texto.

**4)** Dividir la clase en grupos o parejas. Cada grupo tiene que elegir un objeto, un aparato, o un producto típico de América del Norte y tratar de explicarlo a una persona que nunca ha salido de la selva amazónica, del desierto arábico o de otra región culturalmente alejada.

### **Capítulo 10. Raptados**

En este capítulo se asiste al primer encuentro de Alex con los indios y a sus primeras interacciones, que se demuestran bastante torpes y equivocadas. Las actividades de reflexión propuestas apuntan a examinar las diferentes fases a través de las cuales pasa el protagonista, para identificar pautas de referencia a la hora del contacto con una cultura de la que se conoce poco (Ej. 2, 3). En la actividad para la clase los estudiantes tendrán que imaginar, en grupos, un posible desarrollo para el capítulo siguiente, donde propongan pautas para la comunicación intercultural (Ej. 4).

#### Tarea individual:

**1)** Resume brevemente el contenido del capítulo

**2)** Preguntas contextuales y abiertas:

a) ¿Cuál es el tema del capítulo? (Primer encuentro con los indios).

b) Alex se encuentra con los indios por primera vez. ¿Cómo se comporta, a través de qué fases pasa?

Desarrollos posibles:

Dudas

Tentativa de comunicación

Equivocaciones por falta de comunicación

Recurso a estereotipos

Búsqueda de referentes comunes (¿la música?, p.130)

Normas de cortesía (aceptar bebida)

**3)** En su intento de comunicarse con los indios, Alex recurre al grito de Tarzán (p.133). ¿Por qué lo hace y en qué se equivoca? ¿Puedes mencionar una experiencia en la que te hayas equivocado comunicándote con alguien de otra cultura, y porqué?

Actividades para la clase:

**4)** Alex y Nadia han sido raptados por los indios y no saben todavía la causa. Después de los torpes intentos de Alex para comunicar con ellos, solo pueden tratar de adivinar. Además, la Bestia ha hecho una aparición. Dividir la clase en grupos que preparen cada uno un posible desarrollo para el capítulo siguiente. Especificar los pasos que se harían para demostrar intenciones amigables hacia los ‘secuestradores’.

### **Capítulo 11. La aldea invisible**

En este capítulo se pueden constatar los diferentes factores a la hora del encuentro intercultural, especialmente en una situación de “inmersión total”. Frente a la desorientación, la única posibilidad que queda es la adaptación o el aislamiento: Alex, acabará comiendo de todo lo que se le ofrece y adoptando las costumbres de vestir (o de no vestir) de los indios (pp.148-149). La necesidad lleva a la adaptación y también a comprender las costumbres en su contexto específico. Es la importancia de la experiencia directa. Además, el protagonista utilizará sus conocimientos previos (las técnicas de montañismo) para enfrentarse al nuevo entorno (p.141). La comunicación con los indios se hace cada vez menos difícil porque Alex ha hecho esfuerzos en esta dirección: ha tratado de ayudar cuando ha sido posible, socorriendo al jefe de la aldea (pp.144-146) por ejemplo, y en momentos de tensión ha recurrido al lenguaje universal de la música (p.140), es decir, ha tratado de buscar referentes comunes. Este tipo de apertura consciente, voluntaria y proactiva constituye el tema central del capítulo, donde se constata que Alex empieza a entender la lengua de sus secuestradores, porque ha abandonado sus presuposiciones y se ha abierto a la experiencia de “oír con el corazón” (p.150), esto es a la empatía. Las actividades invitan a reflexionar sobre esos temas; en

particular el ejercicio en parejas apunta a averiguar hasta qué nivel de empatía los estudiantes se sentirían a gusto (Ej. 3).

Tarea individual:

1) Resume brevemente el contenido del capítulo.

2) Preguntas contextuales y abiertas:

- a) ¿En tu opinión, cuál es el punto más importante del capítulo?
- b) Supón que un joven indio vigile a Alex para referir sobre él a los ancianos de la tribu. Imagina su “informe” a raíz de los comportamientos de Alex; ¿cómo los interpretaría? A continuación tienes unos ejemplos de lo que podría haber observado; puedes mencionar otros; identifica las razones para su conducta:
  - Alex toca la flauta (p.140)
  - Alex socorre al jefe de la tribu (p.145)
  - Alex come todo lo que se le ofrece (p.148)
  - Alex se desnuda como la gente de la aldea (p.149), duerme con ellos, etc.
- c) Alex es un joven muy racional (cf. p.70). A la hora de enfrentarse a la montaña y frente a los temores de Nadia, no solo fabrica una cuerda de escalar para ella, sino también le recuerda la presencia del talismán regalo del chamán (p.141). ¿Qué le está ocurriendo a su forma de pensar y por qué?
- d) ¿Qué significa “oír con el corazón”? (p.150).
- e) Los jóvenes de la aldea arman un aparato para trepar los árboles en búsqueda de frutos (p.155). ¿Qué reflexiones le provoca a Alex? ¿Qué crees que signifique? (La importancia de la experiencia; ver para comprender).

Actividades para la clase:

3) En parejas. Imagina que estás participando en la expedición y que has sido raptado con Alex y Nadia. Cuenta desde vuestra perspectiva la llegada a la aldea y las reacciones a las costumbres de la población, prestando particular atención a la relación entre individuo y comunidad y especificando lo que harías y lo que no.

**Capítulo 12. Rito de iniciación**

A lo largo de este capítulo Alex y Nadia se enfrentan a las dificultades de la comunicación intercultural. Habiendo ya interiorizado la importancia de la empatía, de tratar de comunicarse con el otro en sus propios términos, hacen la experiencia de aciertos y fracasos a la hora de explicar qué es una vacuna y la idea de democracia (pp. 165 y 169). Esto le hace ver a Alex cómo valores típicos de cada civilización tienen cierta relatividad y no son necesariamente exportables a contextos diferentes; las palabras del chamán sobre la percepción de los aborígenes acerca de los comportamientos normales de los blancos son tajantes a este propósito (p.164). Además, el joven se da cuenta de que

la percepción de la realidad es a veces el producto de una construcción perpetuada a lo largo del tiempo sin correspondencia con hechos que la justifiquen (p.162). Estos temas se trabajarán individualmente (Ej. 1, 2), como preparación para un debate en clase (Ej. 3) que tenga en cuenta los conocimientos adquiridos a través de otras asignaturas del currículo (historia o educación cívica). También se dirigirá la atención al tema de la mirada del otro (Ej. 4).

Tarea individual:

**1)** “Alex, adolorido por haber sido arrastrado por el suelo, y humillado por las burlas de las mujeres, recordó las escalofriantes historias del profesor Ludovic Leblanc. Si su teoría era acertada, se lo comerían. ¿Y qué pasaría con Nadia? Se sentía responsable por ella. Pensó que en las películas y en las novelas ése sería el momento en que llegan los helicópteros a rescatarlo y miró el cielo sin esperanza, porque en la vida real los helicópteros nunca llegan a tiempo” (p.162).

Comenta; las preguntas a continuación pueden sugerirte pistas de reflexión:

- ¿Reconoces en los pensamientos de Alex un modelo de referencia, un mito construido?
- ¿Cómo este continúa siendo alimentado?

**2)** Para explicar a los indios el concepto de vacuna, Alex y Nadia recorren a la imagen de la magia (p.165); pero cuando el joven trata de explicarles la idea de democracia (p.169), no consigue encontrar ninguna pauta de referencia. El texto subraya la importancia para los indios de las nociones de autoridad y responsabilidad en los jefes (p.160) y de “visión” común para la tribu (p.169).

a) Explica a qué se refiere el narrador cuando habla de “autoridad” y visión”.

b) ¿Crees que esos principios existen en nuestras sociedades o que serían adaptables a ellas? ¿Cómo y con qué ventajas o riesgos?

Actividades para la clase:

**3)** Dividir la clase en grupos de 4 estudiantes. Basándose en las reflexiones individuales desarrolladas en el ejercicio precedente, la mitad de los grupos tiene que preparar un manifiesto político a favor de la democracia, y la otra mitad a favor de otro sistema que tenga en cuenta las nociones de autoridad responsable y de visión, según los matices explicados en el texto. Después de 10 minutos, se echarán a suerte cada posición (partidos políticos). Se abrirá, entonces, un debate donde los otros grupos intervendrán a favor o en contra de las propuestas de los partidos. El profesor podría desarrollar una actividad preparatoria donde, por ejemplo, presente otros modelos existentes de estructuración política y de toma de decisiones. (Por ejemplo, el sistema suizo basado en referéndums y consenso).

**4)** El chamán Walimai describe los comportamientos habituales de los blancos desde la perspectiva de los indios (pp.164-165). En grupos de 3 o 4 estudiantes identificar las prácticas que se reprochan y elaborar una lista de hábitos relacionados con las culturas de lengua española presentándolos como si fueran extraños.

### **Capítulo 13. La montaña sagrada**

En este capítulo Alex se admite a sí mismo haber descubierto otros principios orientadores en la vida que la mera racionalidad: el sueño, la intuición y la magia, pero todavía se siente como si viviera entre dos mundos distintos (pp.184 y 189). Las actividades de reflexión apuntan a animar la comparación entre la cultura de partida de los estudiantes y los descubrimientos realizados a lo largo del aprendizaje del español y animados por la lectura de la novela.

#### Tarea individual:

1) Resume brevemente el contenido del capítulo.

2) Preguntas contextuales y abiertas:

- a) “[Alex], se dio cuenta de que la vida estaba llena de sorpresas. Antes no creía en el destino, le parecía un concepto fatalista, creía que cada uno es libre de hacer su vida como se le antoja y él estaba decidido a hacer algo muy bueno de la suya, a triunfar y ser feliz. Ahora todo eso le parecía absurdo. Ya no podía confiar sólo en la razón, había entrado al territorio incierto de los sueños, la intuición y la magia. Existía el destino y a veces había que lanzarse a la aventura y salir a flote improvisando de cualquier manera, tal como hizo cuando su abuela lo empujó al agua a los cuatro años y tuvo que aprender a nadar. [...] Debía admitirlo: su abuela le había hecho un inmenso favor al arrancarlo de la seguridad de California y lanzarlo a ese extraño mundo” (pp.183-184).  
¿Estás de acuerdo o no? ¿Por qué?

#### Actividades para la clase:

3) En parejas, discutid sobre los descubrimientos o las experiencias realizadas desde que habéis empezado a estudiar español y que han contribuido a cambiar percepciones o convicciones. Podéis también mencionar reflexiones que hayan sido animadas por la lectura de la novela. Compartid las conclusiones con la clase.

### **Capítulo 14. Las Bestias**

En este capítulo emerge el concepto de mediación intercultural. Frente a un posible conflicto con las Bestias, causado por falta de tacto y de conocimiento de las costumbres, Alex y Nadia tratan de resolver la situación con el recurso a la música y la danza, es decir, por el llamado a valores comunes eventuales para poder reanudar el diálogo (pp.205-207). Además, ante la inevitabilidad del contacto entre indios y blancos, Alex propone una estrategia de encuentro controlado y gradual (pp.201-202). Se invitará a los

estudiantes a considerar la temática de la mediación cultural y del encuentro dentro de sociedades que se presentan como multiculturales y abiertas a la inmigración.

Tarea individual:

1) Resume brevemente el contenido del capítulo.

2) Preguntas contextuales y abiertas:

- a) Explica el plan de Alex para un contacto controlado y gradual entre los indios y los blancos y sus razones (pp.201-202). Trata de indicar qué rasgos de la organización de la tribu podrían salvaguardarse y cuáles, al contrario, serían condenados a desaparecer.
- b) ¿Qué ha causado el enfado de las Bestias hacia Alex? ¿En qué se ha equivocado y cómo remedia la situación, y por qué la remedia de esa manera? (pp.205-207).

Actividades para la clase:

3) En los países abiertos a la inmigración a menudo hay debates sobre los valores no negociables de la sociedad frente a los recién llegados. Dividir la clase en grupos de 4 estudiantes; cada grupo tiene que presentar aquellos valores que considera como irrenunciables o no, explicar las razones de la elección y mencionar aspectos de otras culturas que quisiera ver integrados en la suya. Para esta actividad pueden referirse también a las temáticas examinadas en otras asignaturas del currículo.

**Capítulos 15 y 16. Los huevos de cristal y El agua de la salud**

En estos capítulos se destacan los temas de la inversión personal y del conocimiento de sí mismo a la hora del contacto intercultural. Los hemos considerado juntos para la preparación de actividades, ya que en ellos, aunque cada uno por su lado, Alex y Nadia se enfrentan a las mismas dinámicas. Nadia comprende que para obtener los huevos de cristal que permitirían la salvación de la aldea indígena, necesita entregar su más preciosa posesión: es la “ley de reciprocidad” (p.217). Alex pasará por la misma experiencia cuando trate de conseguir el agua milagrosa susceptible de sanar a su madre (p.229). A partir de estas constataciones se puede animar a los estudiantes a reflexionar una vez más sobre sus límites y disponibilidades en el caso de encuentro con otros sistemas de comprensión del mundo y otras prácticas culturales.

Tarea individual:

1) Resume brevemente el contenido de los capítulos.

2) Preguntas contextuales y abiertas:

- a) Explica la “ley de reciprocidad” (pp.217, 229).
- b) Alex, más que Nadia, se ve forzado a elegir entre valores en competición: redacta un página de su diario, explicando la elección que se le propone y qué ocurre de diferente las dos veces que da con piedras preciosas a la ida y a la vuelta de su recorrido en el interior de la montaña (pp.224, 230).

Actividades para la clase:

**3)** En parejas o en grupos. Los estudiantes harán un intercambio en una institución escolar de un país hispanohablante de su elección; para preparar el intercambio, cada uno de los participantes tiene que renunciar a un artículo y un hábito de los que le costaría cierta dificultad separarse, y explicar con qué los reemplazaría en el país de acogida. (Por ejemplo: ordenador, móvil, cierta comida preferida, televisión, etc.).

**Capítulos 17 y 18. El pájaro caníbal y Manchas de sangre**

En estos capítulos se descubre el complot para exterminar a los indios gracias a la traición de la Dra. Torres (pp.251, 253, 255); se podrán, entonces, comprobar los planes preparados por los estudiantes en las actividades de los capítulos 6 y 9 (Ej. 4). Además, se conocen los efectos del contacto con la civilización occidental (p.237) y se asiste al sorprendente cambio de perspectiva sobre ellos por parte del Prof. Leblanc, causado por la codicia y la falta de escrúpulos de los blancos (p.262). Antes del descubrimiento de la conjura, Alex y Nadia han hecho todos los esfuerzos posibles de comunicación intercultural, para explicar a la jefa de los indios conceptos como las vacunas y el poder de la prensa, tratando de utilizar imágenes que le resulten comprensibles (pp.243-244).

Tarea individual:

- 1)** Resume brevemente el contenido de los capítulos.
- 2)** La oposición entre civilización y barbarie constituyó un tema clásico de la literatura del Cono Sur del siglo XIX, que reflejaba en la mentalidad de la época, entre otros, el contraste entre ciudad y campo, blancos e indios, etc. A raíz de la evolución en el pensamiento del Prof. Leblanc, contrasta su primera y su nueva idea de barbarie e identifica las razones del cambio. En tu opinión, ¿quiénes son los bárbaros hoy y cómo actúan?

Actividades para la clase:

**3)** Hay muchos ejemplos de contacto entre culturas alejadas: por ejemplo, las tentativas de poblar la Amazonía brasileña o el Norte de Quebec. Dividir la clase en grupos (idealmente cuatro); cada grupo representa a una de las siguientes delegaciones y tiene que presentar delante de la clase sus proyectos y sus reservas. Los demás estudiantes

pueden intervenir en la discusión bajo el papel de personajes de la novela y ofrecer su perspectiva:

- Representantes del gobierno brasileño responsables del plan para el poblamiento de la Amazonía.
- Representantes del gobierno de Quebec responsables del plan para el poblamiento del Norte de la provincia.
- Representantes de las tribus indias.
- Representantes de los Inuit.

4) Puesta en común de los planes de Mauro Carías para la eliminación de los indios, preparados en las actividades de los capítulos 6 y 9, para verificar si el desarrollo de la trama había sido previsto.

### **Capítulos 19 y 20. Protección y Caminos separados**

En el capítulo 19 se presenta la evolución de la trama desde la perspectiva de los indios, es decir, cómo han llegado a comprender la inevitabilidad del contacto con los blancos y cómo perciben sus hábitos (pp.276-278). Se trata de una profundización del concepto de empatía, que puede sensibilizar a los estudiantes al hecho de que en la hora del encuentro con personas de otras culturas, los mismos mecanismos de reflexión e interacción ya examinados se hacen presentes también en ellos. Además, se insiste de nuevo en las limitaciones del lenguaje para conceptos o realidades que no existen necesariamente en ambas culturas en diálogo (p.274); este detalle puede recordar a los estudiantes que el contacto intercultural es una experiencia a largo plazo, que exige paciencia, inversión y consciencia de que las dificultades y los riesgos de equivocación siempre están presentes. Alex se ha dado cuenta de los cambios de perspectiva que la experiencia en la Amazonía le ha causado y, a través del cambio de nombre que decide asumir, se afirma como detentor de una identidad propia, resultado del encuentro intercultural (pp.283 y 295). Para estos dos capítulos finales se propone una tarea individual de reflexión conclusiva que podría formar parte de los criterios de evaluación del curso, y una puesta en común de las conclusiones personales de los estudiantes.

#### Tarea individual:

1) Alex le pide a su abuela que de ahora en adelante le llame Jaguar (p.283), y con este nombre también se despide de Nadia (p.295). Cambiar de nombre significa ser otra persona. Recorre las fases de cambio gradual y las experiencias que han influido el carácter de Alex a lo largo de la novela y reflexiona sobre tu propia trayectoria a lo largo del aprendizaje del español y de la lectura de *La Ciudad de las Bestias*. ¿En qué han cambiado tus convicciones, si es que las han cambiado? (3 páginas).

Actividad final para la clase:

- 2) Puesta en común de las reflexiones desarrolladas en el ejercicio precedente y discusión de clase.

## Consideraciones finales

A continuación, proponemos unas consideraciones finales a manera de síntesis sobre los conceptos claves tratados en los capítulos de esta memoria y sobre la correspondencia de nuestra propuesta de utilización de *La Ciudad de las Bestias* con los objetivos de una formación lingüística en español, que reconozca su eje central en el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones.

En el capítulo 1 se ha analizado la inevitabilidad de la relación entre aprendizaje de un idioma extranjero y el contacto con la cultura de la que este es expresión, lo que, por consiguiente, sitúa al aprendiente dentro del espacio de la interculturalidad. Hemos recordado también que el contacto se hace cada vez más frecuente dentro de nuestras sociedades, gracias a los progresos de las tecnologías de la comunicación (TICs), la expansión del turismo y las tendencias de las migraciones internacionales. La competencia comunicativa ha acabado, por tanto, siendo integrada por el componente intercultural. Hemos mencionado que esa nueva sensibilidad ha sido recibida por los documentos oficiales que rigen o inspiran la programación didáctica actual de ELE, como el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Se trata, entonces, de una pauta de reflexión de alcance universal. Hablar de contacto entre culturas significa, dentro del contexto de la clase de ELE, extender la enseñanza más allá de lo estrictamente lingüístico, para abarcar el aspecto pragmático de la utilización de la lengua, siendo este de natura forzadamente cultural y contextual: aprender a utilizar el idioma teniendo en cuenta las pautas de referencia de los hablantes nativos, acercándose a su mundo. De manera inevitable, se acaba planteando la cuestión del acercamiento a la literatura que de dicho mundo cultural es producto y reflejo. Como hemos mencionado, la literatura representa un tipo de uso específico de la lengua (Coloma Maestre 2002: 231) y como tal no puede estar fuera del estudio del idioma, especialmente cuando este ha de realizarse de forma contextualizada, como con el método comunicativo. La obra literaria podrá, entonces, encontrar un espacio propio en la clase de ELE, como herramienta lingüística y cultural, susceptible de ser explorada en sus propios términos, los que su autor ha elegido. Se ha mencionado también que el recurso a

la obra literaria permite situar la enseñanza de ELE en diálogo con otras asignaturas del currículo escolar, gracias a los temas que esta puede proponer, lo que se corresponde con las exigencias de índole interdisciplinaria de los documentos programáticos oficiales que informan las políticas educativas (cf. MELS 2011: 4 y 6). *La Ciudad de las Bestias* se conjuga perfectamente con este enfoque, por ser soporte en lengua castellana, por ser muestra de una corriente literaria típicamente hispanoamericana y por permitir enfrentarse temáticamente a la cuestión de la interculturalidad y a los argumentos tratados en otros cursos.

En el capítulo 2 hemos presentado la novela dentro de su contexto literario más amplio, en el marco de la literatura hispanoamericana, explorando sumariamente sus temáticas, su desarrollo y la caracterización de sus personajes principales, señalando su correspondencia con diferentes maneras –positivas y negativas– de vivir el encuentro entre culturas distintas. De esta forma se justifican las razones para la elección de la novela como texto curricular. Dado que el acercamiento al fenómeno literario, dentro del contexto de una clase de LE, debe favorecer la exploración de las expresiones culturales típicas de la comunidad que habla dicho idioma, hemos elegido una obra que trata de ser representativa de momentos significativos de la trayectoria cultural de su comunidad lingüística. Sin ser una obra mayor, *La Ciudad de las Bestias* engloba temáticas que han caracterizado la creación y la reflexión de la hispanidad, lo que permite utilizarla como ventana hacia posibles profundizaciones dentro de otros cursos del currículo más específicos. Según se ha mencionado, el Realismo mágico, los temas de “civilización y barbarie” y el “mito del buen salvaje”, constituyen, entre otros, avenidas posibles de acercamiento al amplio y multifacético mundo de la producción literaria hispana. Sin embargo, lo que hemos intentado privilegiar es la sensibilización a la noción misma de interculturalidad y la entrega de una temática a los estudiantes, dejando la libertad de profundizar en la exploración y profundización de la misma.

Los capítulos 3 y 4 están dedicados al refuerzo de la labor lingüística, tratando de favorecer el aprendizaje morfosintáctico y léxico dentro de un contexto real de uso de la lengua. En el capítulo 5, por último, hemos desarrollado una propuesta de actividades que podrían contribuir a despertar la atención y la conciencia de los estudiantes a las

dinámicas de la interculturalidad, esperando así trabajar la manera de acercarse al aprendizaje del español en particular, y de las lenguas extranjeras en general.

Los objetivos que perseguimos a través del recurso a la novela *La Ciudad de las Bestias* como herramienta de soporte pedagógico en la clase de ELE de nivel intermedio avanzado (B1.2/B2), y en conformidad con las pautas de referencia indicadas por el *Marco común europeo* y el *Plan curricular*, son de diversa índole, susceptibles de ser trabajados conjuntamente, formando un paralelo con la experiencia misma de la utilización del idioma que no debe compartimentarse. Los propósitos, conforme a lo señalado en el primer capítulo, han sido los siguientes:

1. Sensibilizar a docentes y estudiantes sobre las dinámicas del contacto intercultural, estimulando el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural como parte integrante de la competencia lingüística en el idioma meta.
2. Favorecer la práctica de las destrezas lingüísticas de forma contextualizada, según las pautas del método comunicativo de enseñanza de lenguas.
3. Contribuir al acercamiento de los estudiantes al fenómeno literario, a través de un texto que permita tanto la explotación lingüística como la exploración de los planteamientos del autor a través de la obra.
4. Situar el aprendizaje de ELE dentro del marco más amplio del currículo escolar, aprovechando las posibles conexiones temáticas con otras asignaturas del programa, según las recomendaciones del documento *Espagnol, langue tierce*, del Ministère de l'éducation, des loisirs et des sports de la provincia de Quebec (2011: 4, 6), animando, de esta forma, a una utilización contextualizada y real de la lengua.

Por todo ello, consideramos que el recurso a *La Ciudad de las Bestias* puede contribuir de manera significativa a mantener estos cuatro objetivos, durante el desarrollo de un curso de español del nivel adecuado. A partir de las experiencias del protagonista de la novela, los estudiantes pueden reflexionar no solo sobre la temática de la interculturalidad desde una perspectiva teórica –como si fueran observadores neutrales– sino también verla

reflejada en su propia experiencia de contacto con interlocutores procedentes de otras culturas. Aunque el texto no se refiera explícitamente a una situación de encuentro con hispanohablantes, los procesos, comportamientos y cuestionamientos planteados sirven como modelo de referencia y estímulo a la reflexión individual, permitiendo a los aprendientes enfrentarse a las complejas dinámicas del contacto intercultural de manera más consciente. De hecho, la novela muestra de forma parabólica –y, sin embargo, sistemática– las sucesivas fases que constituyen, con sus avances y sus retrocesos, el contexto complejo de la relación intercultural, con sus efectos sobre los agentes implicados en ella. En este sentido, la trayectoria existencial del protagonista (Alex Cold) permite sensibilizar al lector acerca de la necesidad de vivir dicha relación coordinando de manera consciente las diferentes etapas críticas que la acompañan: observación, interpretación, comparación y reflexión (cf. Valls Campà 2011: 7-8). Esperamos que las actividades temáticas que se han propuesto en el capítulo 5 puedan contribuir a desencadenar en los estudiantes esos tipos de mecanismos mentales, en concomitancia con los procesos de aprendizaje lingüísticos y con la práctica de las destrezas comunicativas que han sido solicitados en los ejercicios gramaticales y léxicos presentados en los capítulos 3 y 4, y reforzados por las mismas actividades temáticas contextuales del capítulo 5, según un enfoque de enseñanza que podría calificarse de *holístico*, ya que apunta a solicitar todas las habilidades comunicativas del estudiante en sus más amplias dimensiones, incluyendo la competencia comunicativa intercultural (cf., entre otros, Escobar Mesa 2007: 2).

Frente a los riesgos que ha señalado parte de la crítica en materia de didáctica de las lenguas, y que hemos mencionado en el capítulo 1, de que se haga una utilización de la literatura que no tenga en cuenta sus propios propósitos y planteamientos (cf. Coloma Maestre 2002: 228-229, Iriarte Vañó 2009: 189), podemos observar que el recurso a *La Ciudad de las Bestias* permite la toma en consideración directa del mensaje que la autora quiere comunicar a través de su obra –la sensibilización al contacto intercultural y los cambios que este puede conllevar en la construcción identitaria de los interlocutores– y que las actividades temáticas del capítulo 5 han tratado de examinarlo específicamente de manera estructurada. Sin embargo, corresponderá directamente al profesor introducir la novela en clase, a través de una presentación de los rasgos principales de la corriente

literaria del Realismo Mágico y de temas específicos de la producción literaria hispanoamericana que encuentran eco en el texto –como “civilización y barbarie” y el “mito del buen salvaje”, mencionados en las actividades temáticas– conforme a las pautas de referencia señaladas en el capítulo 2. Un acercamiento a la obra, contextualizado dentro del marco más amplio del fenómeno narrativo del que forma parte y del contexto sociohistórico en el que se ha desarrollado, puede contribuir a despertar en el alumnado cierto interés hacia la literatura en lengua española.

Hemos tratado también de explotar, en la medida de lo posible, las conexiones de tipo interdisciplinar proporcionadas por la novela, lo que puede exigir ocasionalmente al profesor cierta dosis suplementaria de trabajo y de preparación de la clase.

Con todo, el beneficio del recurso a la obra literaria en clase de ELE –y de *La Ciudad de las Bestias* en particular– puede ser considerable si, gracias a ese tipo de enfoque que trata de enfrentar todos los aspectos de la competencia comunicativa, los alumnos llegan a percibir el español no como una lengua “extranjera”, sino como parte de un patrimonio cultural común a la humanidad que les abre nuevas perspectivas de interpretación y comprensión de la experiencia humana. Esto, por supuesto, se corresponde con el propósito estructural de toda enseñanza, “la formación de personas autónomas y con capacidad crítica de pensamiento” (López Valero y Encabo Fernández 2006: 71), abiertas hacia un mundo en cambio constante y entrenadas a serlo.

## Referencias bibliográficas

- Albaladejo García, María Dolores. “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica”. *Marco Ele* 5 (2007): 1-51.
- Alighieri, Dante. *La Divina Commedia: Inferno*. Milano: Mondadori, 1985.
- Allende, Isabel. *La Ciudad de las Bestias*. 8ª ed. Barcelona: Debolsillo/Random House Mondadori, 2010.
- Aventín Fontana, Alejandra. “El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario”. *Espéculo* 29 (2005). [Recurso electrónico: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>].
- Barnes-Karol, Gwendolyn. “Reading (Literature) In, Across, and Beyond the Undergraduate Spanish Curriculum”. *Hispania* 93.1 (2010): 90-95.
- Bartra, Anna. “Le enseñanza del léxico”. *Panorama de la lexicología*. Ed. De Miguel, Elena. Barcelona: Ariel, 2009: 435-463.
- Byram, Michael. “Introduction”. *La compétence interculturelle*. Ed. Michael Byram. Strasbourg: Éditions du Conseil de l’Europe, 2003: 5-14.
- Byram, Michael y Michael Fleming. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Carpentier, Alejo. “Prólogo”. *El reino de este mundo*. Madrid: Alianza Editorial, 2003: 7-14.
- Castro Viúdez, Francisca. “Enseñanza y aprendizaje de la competencia intercultural en el aula de grupos multilingües”. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE. Actas XIII. Eds. Pérez Gutiérrez, Manuel y José Coloma Maestre. Murcia (2002): 217-227.
- Chamorro Guerrero, María Dolores. *La enseñanza de la expresión escrita: de la teoría a la práctica de clase*. Lund: Lund University, s/f.
- Clark, Zoila. “Parodia del género y del discurso primitivista en *La ciudad de las Bestias* de Isabel Allende”. *Letras Femeninas*: 33.2 (2007): 57-72.
- Coloma Maestre, José. “Animación a la lectura: animación a la interculturalidad”. *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE. Actas XIII. Eds. Pérez Gutiérrez, Manuel y José Coloma Maestre. Murcia (2002): 228-237.

- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002.
- Derrar, Abdelkhalek y Zouaoui Choucha. “Didáctica de la literatura: interferencias culturales y lingüísticas en la enseñanza de ELE”. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE. Actas XVI. Eds. Álvarez, Alfredo et al. Oviedo (2005): 229-234.
- De Saint-Exupéry, Antoine. *Le Petit Prince*. Paris: Folio/Gallimard, 1999.
- Di Franco, Cinzia. “La relación lengua-cultura en el aprendizaje de ELE por parte de los italianófonos”. *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE. Actas XVI. Eds. Álvarez, Alfredo et al. Oviedo (2005): 279-288.
- Escobar Mesa, Augusto. “La literatura como recurso multifuncional en la clase de ELE”. *Tinkuy 7* (2007): 1-19.
- Fernández Martín, Patricia. “La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato”. *Didáctica. Lengua y Literatura 20* (2008): 61-87.
- Franco, Jean. *Historia de la literatura hispanoamericana: A partir de la independencia*. 7ª ed. Barcelona: Ariel, 2006.
- Gonçalves Matos, Ana. “Literary Texts: A passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education”. *Language and International Communication 5.1* (2005): 57-71.
- Hidalgo Aguado, Yolanda. “Proyecto curricular para un curso de literatura en el ámbito del aula de ELE para un nivel B1”. *Suplementos Marco ELE 12* (2011): 1-66.
- Instituto Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. 1997-2011. [Recurso electrónico: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm)].
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español B1-B2*. Madrid: Instituto Cervantes/ Biblioteca Nueva, 2006.
- Iriarte Vañó, María Dolores. “Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE”. *Tikuy 11* (2009): 187-206.
- Jin, Lixian y Martin Cortazzi. “La cultura que aporta el alumno: ¿puente u obstáculo?”. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Eds. Byram, Michael y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 104-125.

- Jouini, Khemais. "El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso". *Didáctica. Lengua y Literatura* 20 (2008): 149-176.
- Kalenic Ramšak, Branka. "El estudio de textos literarios en un aula de estudiantes no nativos". *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE. Actas XIII. Eds. Pérez Gutiérrez, Manuel y José Coloma Maestre. Murcia (2002): 481-490.
- Kramsch, Claire. "El privilegio del hablante intercultural". *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Eds. Byram, Michael y Michael Fleming. Cambridge: Cambridge University Press, 2001: 23-37.
- Latham, Don. "The Cultural Work of Magical Realism in Three Young Adult Novels". *Children's Literature in Education* 38.1 (2007): 59-70.
- Linerós Quintero, Rocío. *Atención a la diversidad lingüística: Implicaciones educativas*. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación, s/f.
- Llorente, Lucía I. y Tatjana Pavlovic. "Proyecto de lectura guiada sobre *Historia de una maestra*". *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros*. ASELE. Actas XI. Eds. Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Pelegrín. Zaragoza (2000): 851-861.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández. *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura: Un enfoque sociocrítico*. 2ª ed. Barcelona: Octaedro-EUB, 2006.
- López Valero, Amando y Eduardo Encabo Fernández. "Repensando la competencia literaria: hacia una orientación axiológica". *Puertas de lectura* 9-10 (2000): 89-94.
- Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport. *Espagnol, langue tierce*. Quebec: MELS, 2011.
- Navarro Serrano, Pedro. "Cultura con ñe: Cultura, sociocultura e intercultura en la clase de ELE". *Tikuy* 11 (2009): 83-93.
- Neuner, Gerhard. "Les mondes socioculturels intermédiaires sans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes". *La compétence interculturelle*. Ed. Michael Byram. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2003: 15-67.
- Olabarrieta Gorostegui, María Teresa. "La enseñanza de la civilización en la clase de lengua extranjera". *Didáctica. Lengua y Literatura* 1 (1989): 65-74.
- Oliveras Vilaseca, Àngels. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Editorial Edinumen, 2000.

- Palacio González, Sergio. *Los textos literarios clásicos españoles en la enseñanza de español para extranjeros (E/LE)*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2011.
- Pato, Enrique y Giancarlo Fantechi. “Sobre los conceptos de lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2)”. *Relingüística* 10 (2012).
- Pedraza Jiménez, Felipe B. “La literatura en la clase de español para extranjeros”. *Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros*. ASELE. Actas VII. Eds. Celis, Ángela y José Ramón Heredia. Almagro (1996): 59-66.
- Peña Calvo, Alicia. “El vocabulario que necesito”. *Nuevas perspectivas en la enseñanza de español como lengua extranjera*. ASELE. Actas X. Eds. Franco Figueroa, Mariano et al. Cádiz (1999): 991-1001.
- Quintana, Emilio. “Literatura y enseñanza de ELE”. *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula*. ASELE. Actas III. Eds. Montesa Peydró, Salvador y Antonio Garrido Moraga. Málaga (1993): 89-92.
- Raga Gimeno, Francisco et al. *Culturas cara a cara: Relatos y actividades para la comunicación intercultural*. Madrid: Editorial Edinumen, 2006.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed. Madrid: RAE/Espasa, 2001.
- Rebolledo, Marta. “Enseñar gramática del español sin enseñar gramática. Van Patten y el concepto de entrada gramatical”. *Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. ASELE. Actas IX. Eds. Jiménez Juliá, Tomás et al. Santiago de Compostela (1998): 317-323.
- Santos Menezes, Edleide. “Desarrollo lingüístico en tareas literarias de aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas* 7 (2010): 1-13.
- Suárez Suberviola, Elena y Raquel Varela Méndez. “Vocabulary acquisition strategies”. *Didáctica (Lengua y Literatura)* 14 (2002): 233-250.
- Swanson, Philip. “Magical Realism and Children's Literature: Isabel Allende's *La Ciudad de las Bestias* (City of the Beasts)”. *A Companion to Magical Realism*. Eds. Hart, Stephen M., and Wen-chin Ouyang. London: Tamesis, 2005: 168-180.
- Swanson, Philip. “Latin Lessons for Young Americans: Isabel Allende's Fiction for Children”. *Revista de Estudios Hispánicos* 41.2 (2007): 174-189.
- Taylor, Lisa K. “Reading desire: from empathy to estrangement, from enlightenment to implication”. *Intercultural Education* 18.4 (2007): 297-316.

- Valls Campà, Lluís. “Enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa intercultural y análisis de actitudes”. *Marco ELE* 13 (2011): 1-18.
- Van Hoof, Andreu y Hubert Korzilius. “La negociación intercultural: un punto de encuentro. La relación del uso de la lengua y los valores culturales”. *I Congreso Internacional de Español para Fines Específicos*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2001): 44-56.
- Van Hoof, Andreu, Hubert Korzilius y Brigitte Planken. “El aprendizaje de segundas lenguas (L2) y la adquisición de la conciencia intercultural II. Un estudio longitudinal”. *IDEAS* 1 (2005): 1-24.
- Zubía Fernández, Daniel. “Juan Goytisolo en el aula de ELE”. *Medios de comunicación y enseñanza del español como lengua extranjera*. ASELE. Actas XIV. Eds. Perdigüero, Hermógenes y Antonio Álvarez. Burgos (2003): 797-806.