

¿HAY ALGÚN CONTEXTO EN ESTA CLASE?
PROPUESTA DE TRABAJO CON LITERATURA
EN EL AULA DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Esta propuesta de trabajo *no pretende ser tanto la elaboración de unos materiales y unos procedimientos específicos para su uso en el aula, como una reflexión sobre la enseñanza de español como lengua extranjera (E/LE) en niveles superiores de adquisición. Una reflexión que surge al observar cómo muchas veces los contenidos presentados en un curso superior de lengua no logran aumentar la eficacia comunicativa del alumno cuando éste ha llegado a adquirir un cierto nivel de competencia lingüística. El profesor se encuentra, entonces, con una serie de problemas metodológicos derivados de la necesidad de adecuar los contenidos, tanto funcionales como gramaticales, a las expectativas de un alumno que, habiendo desarrollado una gran capacidad de identificación y reproducción de las estructuras lingüísticas, se enfrenta ahora al hecho de que estas, aun cuando hayan sido aprehendidas a nivel de uso y no de norma, no siempre funcionan en situaciones comunicativas reales. Y no nos estamos refiriendo solamente a desvíos de la norma hacia usos vulgares o dialectales de la lengua, o la adquisición de particularidades semánticas, como los refranes o las expresiones idiomáticas. Estamos hablando de la importancia del contexto y del contrato comunicativo entre los hablantes, es decir, del problema que para el alumno avanzado supone encontrar respuestas no tanto al *qué* y al *cómo* sino al *porqué* y al *cuándo* de la lengua.*

Las últimas orientaciones didácticas han dado en teoría un gran paso para solucionar este problema, al facilitar y, sobre todo, rentabilizar la adquisición de una mayor competencia comunicativa. La revolución que en el campo de la psicología supuso la aparición de la obra de Vygotsky (1962) y la importancia que cobró la pragmática lingüística con la teoría de Searle (1969) sobre los actos de habla condicionaron el giro que, en los años setenta, dieron los estudios lingüísticos con el paso de la idea de lengua como sistema a la idea de lengua como comunicación. En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras el cambio de enfoque se reflejó en la aparición de una serie de estudios que señalaban el hecho de que aprender una lengua no es solamente conocer una serie de reglas gramaticales, sino también saber utilizarlas. Esta nueva propuesta metodológica que, desde finales de los años setenta, adopta el nombre generalizado de 'Enfoque Comunicativo', contempla no solo la competencia lingüística del alumno, sino también su competencia comunicativa, es decir, aquella

relacionada con la adquisición de las reglas sociales que regulan la comunicación y con las estrategias que el hablante debe aplicar para solucionar las limitaciones de su competencia lingüística. El diseño del currículo se aleja de la antigua planificación centrada únicamente en contenidos, ya sean estos gramaticales o funcionales, y concede máxima importancia a la integración de todos los elementos que participan en el proceso comunicativo: contenidos, objetivos, metodología y evolución.

Las últimas tendencias metodológicas derivadas del método comunicativo abogan por una enseñanza de la lengua mediante el uso de *tareas*, es decir, actividades en el aula con unos objetivos y unos resultados concretos, para cuya consecución el alumno debe manejar la lengua extranjera. Los elementos del currículo se estructuran a partir del concepto de 'tarea final', que se define como una "tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer (hablar, entender, leer, escribir) cosas con la lengua extranjera que antes no podían hacer" (Zanón, 1990, pág. 23).

El método comunicativo, a diferencia de los métodos anteriores, parece cubrir las necesidades comunicativas reales del alumno, desde el momento en que realiza en la lengua extranjera las mismas actividades que suele hacer en su vida cotidiana. Sin embargo, lo que en teoría parece un avance fundamental respecto a los métodos anteriores, en la práctica sigue siendo insuficiente para aumentar la eficacia comunicativa del alumno cuando alcanza un nivel superior de instrucción. Puede que el problema resida en el hecho de que el enfoque comunicativo no es, en realidad, tan 'comunicativo' como se presenta: un estudio detallado de cualquier plan curricular revelará dos contradicciones importantes con el espíritu de este método.

La primera y más evidente es que, aunque en teoría los contenidos gramaticales están siempre supeditados a los contenidos funcionales, es decir, la descripción lingüística se contempla siempre y solo tras haber establecido *determinado uso de lengua* (el proceso sería 'para expresar deseo necesitamos el subjuntivo' y no 'con subjuntivo expresamos deseo'), en la práctica ocurre lo contrario. La sistematización del contenido funcional en el currículo sigue dependiendo de una jerarquización rígida e inalterable en la presentación de las estructuras gramaticales, idéntica a la que aparecía en los métodos más tradicionales. El esquema verbal, por ejemplo, se presenta *linealmente, nunca de manera simultánea*, y en un orden riguroso que impide introducir el modo subjuntivo antes de haber

agotado todos los tiempos del modo indicativo. Así, cuando Richard vaya a Tenerife de vacaciones tras haber terminado un curso de español inicial no podrá desear que *haga* sol, ni decirle al gerente del hotel que *deberían* ofrecer mejores servicios con precios tan altos, pero podrá suplir esta pequeña carencia comunicativa contando a los tinerfeños cómo *era* su vida cuando *estudiaba* en la Universidad de Londres. Esta situación, aunque exagerada, no está tan lejos de la realidad, y revela que conceptos básicos del enfoque comunicativo, como son la coherencia o la situación real de habla, se niega desde el mismo momento en que se inicia el proceso de adquisición de la lengua.

La segunda contradicción es que el énfasis se sigue poniendo sobre el enunciado y no sobre la enunciación: se estudia el enunciado en su relación con el contexto en que se inscribe en el momento del habla, pero no se analizan los diferentes contextos en que se puede producir ese enunciado y que condicionan notablemente su significado. Ma. Victoria Escandell (1993, págs. 20-24) propone un interesante ejemplo en este sentido: en español, a diferencia de otras lenguas como el inglés o el alemán, el orden sintáctico de los elementos no está muy estructurado; es, por eso, muy frecuente encontrar enunciados como

- a) Juan ama a María
- b) A María la ama Juan
- c) Juan a María la ama

que, en apariencia equivalentes (y presentados como tales en niveles umbrales de aprendizaje), no son, sin embargo, intercambiables en todos los contextos:

- a) Juan ama a María, no la odia
 - no a Rosa
 - * no Pedro
- b) A María la ama Juan, no Pedro
 - * no a Rosa
 - * no la odia
- c) Juan a María la ama, no la odia
 - * no Pedro
 - * no a Rosa

Escandell señala que en cada uno de ellos hay un punto de vista comunicativo diferente: un contenido se presenta como un hecho estable-

cido, mientras que otro se introduce como información nueva. En a) se habla de Juan, y la información nueva es que este ama —no odia— a una persona concreta que se llama María; en b) se habla de María, y la novedad es la identidad de la persona que la ama; y en c) se supone una relación entre Juan y María y se especifica que es de amor.

Este acertado ejemplo de Escandell pone de relieve que lo que se dice no siempre tiene necesariamente un significado literal (como en “Hay estrellas en el cielo, lo que significa que es de noche”), sino que en la mayoría de las ocasiones el enunciado está condicionado por la intención con que es emitido por el hablante. Esta idea es la base de la teoría de Grice (1957), quien distingue entre el significado literal o ‘natural’, producido sin ninguna intencionalidad, y ese otro tipo de significado que él llama ‘no natural’, y que aparece cuando el hablante intenta que el oyente reconozca una intención en lo que se dice. En el ejemplo propuesto por Escandell lo importante no es el enunciado, sino el significado no natural, es decir, la intención con que es producido y que el oyente debe reconocer en cada uno de los casos.

Así pues, siguiendo la teoría griceana, se puede decir que la comunicación se basa en un contrato entre hablantes que deben hacer uso de determinados mecanismos inferenciales, para poder así cooperar en la presentación y el reconocimiento del significado intencional. El enfoque comunicativo estudia los significados intencionales, pero no contempla el análisis de los mecanismos inferenciales. Esta carencia, que en niveles umbrales de aprendizaje quizá no sea muy significativa, aparece como un gran problema en niveles superiores, cuando el alumno se enfrenta a enunciados con gran carga connotativa —ambivalentes, irónicos o polisémicos, por ejemplo—.

Los manuales de E/LE orientados a niveles de aprendizaje superior ofrecen poca ayuda para resolver el problema. Como norma general, presentan dos configuraciones básicas: por un lado, están aquellos que introducen en cada unidad un bloque más o menos homogéneo de estructuras lingüísticas (*ser/estar*, perífrasis verbales, tipología de la proposición, etc.), y que, tras una breve explicación (no siempre presente) de los usos más extraños, ofrecen un abundante número de ejercicios de huecos que el alumno debe rellenar con la única ayuda contextual que le ofrece la frase incompleta. Por otro lado, están los manuales que configuran cada unidad en torno a un tema sociocultural, introducido por un texto de diferente orientación (literario, técnico, vulgar, dialectal, etc.), al que sigue una serie de ejercicios que, seleccionados y agrupados de modo arbitrario, prueban la destreza del alumno en aislar significados de expre-

siones idiomáticas o usos especiales de diferentes verbos y estructuras, también con un apoyo contextual único en la frase que debe contemplar. En ambos casos surgen problemas como los que plantea el siguiente ejercicio:

En cada una de las siguientes frases hay un hueco que deberá rellenar con una de las cuatro palabras, eligiendo la más apropiada:

¿Le_____a usted visitar la sala capitular?

a) gusta b) convence c) viene d) interesa

La opción que el manual da como correcta es la d), pero cuando el alumno pregunta por qué, nos encontramos sin respuesta si no acudimos a un apoyo textual, y en ese caso nos daremos cuenta de que tanto a) como b) son también posibles. Imaginemos el siguiente contexto: debemos organizar una excursión a la ciudad para un grupo de jubilados que está de vacaciones. Elegiremos la opción d) si el hablante es el organizador que, ante la falta de tiempo, debe elegir entre varias posibilidades, y pide la opinión del turista:

-¿Le interesa a usted visitar la sala capitular?

-Sí, sí, he estado leyendo la guía y dice que es impresionante. Prefiero ver la sala capitular y no ir al museo.

Elegiremos la opción b) si el hablante es un jubilado que no está muy convencido de la decisión de la mayoría y se dirige a su compañero de viaje:

-¿Le convence a usted visitar la sala capitular?

-Pues a mí, francamente, por mucho que digan que es muy bonita, me parece una tontería ir allí en lugar de ver el museo.

Elegiremos, por último la opción a), si el hablante es el jubilado anterior que habla con otro jubilado que vive en esa ciudad y que todos los días, después de comprar el periódico, se dirige a la sala capitular como primer destino de su paseo matinal:

-¿Le gustaría a usted visitar la sala capitular?

- Sí, no sé..., es tan bonita que no me canso de verla; además, siempre encuentro a gente como ustedes que vienen de turistas y me puedo echar una parrafadita.

Así, pues, muchas veces este tipo de ejercicios, en lugar de ayudar al alumno, le hace sentirse defraudado ante la imposibilidad de adquirir el nivel de destreza comunicativa necesario para poder saber en qué momento debe utilizar cada una de las posibilidades y por qué debe utilizar esa y no otra. Desbordado por la cantidad de información contenida en estos manuales y lo arbitrario de su presentación, el alumno termina por memorizar las estructuras y el léxico, con la consiguiente falta de rentabilidad que esto supone a efectos de comunicación. En cierto modo, se podría decir que, para evitar esta situación, lo conveniente en un curso superior de lengua, sería ‘destruir’ lo aprendido y comenzar por adquirir los mecanismos inferenciales que muestren las implicaciones de la lengua. El problema que se plantea es cómo hacerlo, de qué manera estructurar un curso de E/LE basado en la inferencia y en la implicatura.

Lo que aquí, proponemos, de modo muy esquemático y siendo muy conscientes del riesgo que supone caer en el error que denunciamos, es invertir la dirección del análisis. En un enfoque metodológico que vaya de la lengua al contexto seguirá primando la descripción lingüística de los métodos anteriores, y el resultado será un listado de significados tan interminable como las situaciones de habla en que estos se producen. Por el contrario, un análisis que vaya del contexto a la lengua se centrará en el código y no en el mensaje, analizará no ya los infinitos enunciados, sino las inferencias que permiten decodificarlos. De este modo, una vez entendido el ‘engranaje’, el alumno estará en condiciones de aislar los principios que guían comportamientos lingüísticos tan frecuentes en la lengua española como la ironía, la ambivalencia o la metáfora, por citar tres de los más difíciles para el alumno.

La metodología de un curso basado en este nuevo enfoque se apoyaría en la pragmática lingüística que algunos autores llaman de segunda tendencia, es decir, aquella que, iniciada por Grice y su ‘principio de cooperación’ (1989), se aleja de los planteamientos de Austin y Searle, centrado en las relaciones entre la estructura lingüística y el acto ilocutivo, para dedicarse por entero al estudio de los mecanismos inferenciales que permiten la comunicación. Para cumplir satisfactoriamente los objetivos del curso, el alumno deberá realizar un notable cambio de actitud, tanto hacia el proceso de aprendizaje, como hacia los contenidos, más asociados ahora a comportamientos sociales que a usos individuales del lenguaje.

En este sentido, la primera sesión del curso es de gran importancia, pues en ella el profesor, después de compartir con el alumno las reflexiones sobre la lengua y su enseñanza expuesta más arriba, explicaría algunos de los conceptos básicos con lo que se va a trabajar. No es necesario, por supuesto, que el alumno adquiera un aparato terminológico nuevo y

complejo, pero sí debe conocer algunos conceptos básicos que puedan facilitar el estudio del comportamiento lingüístico en la comunicación. Se puede empezar con la idea de 'contexto', que se define de modo muy general como "el conjunto de conocimientos y creencias compartidas por los interlocutores de un intercambio verbal y que son pertinentes para producir e interpretar sus enunciados" (Reyes, 1995, pág. 19). Ahora bien, a efectos metodológicos conviene especificar esta noción y distinguir varias clases de contexto.

Graciela Reyes (1995, pág. 20), siguiendo la tendencia generalizada a distinguir tres grandes tipos, propone la siguiente clasificación:

– contexto lingüístico: "el material lingüístico que precede y sigue al enunciado".

– contexto situacional: "el conjunto de datos accesibles a los participantes de una conversación, que se encuentran en el contorno físico inmediato".

– contexto sociocultural: "la configuración de datos que proceden de condicionamientos sociales y culturales sobre el comportamiento verbal y su adecuación a diferentes circunstancias".

Esta clasificación es importante para que el alumno sea consciente del cambio que supone, respecto a los enfoques tradicionales, un curso centrado en la pragmática. Hemos comprobado más arriba que el contexto lingüístico es insuficiente para interpretar correctamente un enunciado. El contexto situacional es válido para el aprendizaje de la lengua en el ámbito de aula, que casi siempre presenta situaciones contextuales ideales, pero cuando el alumno sale a la calle necesita apoyo del contexto sociocultural para enfrentarse a un entorno comunicativo que es, en muchas ocasiones, hostil (enunciados fuertemente tematizados emitidos con intención irónica, por ejemplo).

Otra noción fundamental para los objetivos del enfoque que propone es el concepto de 'marco de referencia', que, íntimamente ligado al contexto sociocultural, se define como el conjunto de condicionamientos socioculturales que clasifican una situación de habla (condicionan por tanto el mensaje, pero también el papel del emisor y del receptor), y que proveen de la información necesaria para que la comunicación sea satisfactoria. En unos casos, el marco de referencia establece las bases del intercambio comunicativo, ofreciendo a los interlocutores las pautas de interpretación de lo dicho: se puede hablar en serio o en broma, en sentido literal o figurado, con respeto o con desprecio, etc. Es posible, pues, aislar una serie de marcos de referencia como la broma, la ironía, la metáfora, la cortesía, etc., que el alumno, una vez analizado su comportamiento, pueda

reconocer con relativa facilidad y utilizar para comprender el uso de determinadas estructuras lingüísticas en situaciones en las que teóricamente deberían aparecer otras. Por ejemplo, el conocimiento del ritual de la invitación en la sociedad española permitirá al alumno extranjero no solo saber que el rechazo de la invitación no implica una descortesía, sino también entrar en el juego necesario de rechazo e insistencia, utilizando las estructuras lingüísticas necesarias para ello. En otras ocasiones, el marco de referencia encuadra la información en una estructura conceptual del mundo compartida por los interlocutores, que permite asociar unos significados con otros. Si el alumno extranjero conoce los marcos de referencia evitará los problemas derivados de la asunción de estereotipos que no tienen por qué ser iguales a los de su cultura. Para un alumno inglés desconocedor del marco de referencia adecuado, la palabra 'almuerzo', por ejemplo, se identificará inevitablemente con su concepto de 'lunch', asociado a una serie de ideas (*sandwich*, mediodía, trabajo, *pub*, fiambra, rapidez, frugalidad), muy diferentes de las que acompañan al concepto español (dos platos, postre, dos de la tarde, casa, familia, amigos, sobremesa, conversación, tranquilidad, descanso).

Así pues, si el reconocimiento del contexto condiciona muy positivamente la destreza comunicativa del alumno, parece lógico dedicarle una especial atención en la enseñanza de la lengua extranjera. Ahora bien, el problema que se plantea es cómo analizar unas situaciones socioculturales que en la mayoría de los casos no están presentes en el aula. Ya que el alumno no se puede sumergir en contextos reales, se podría o bien hablar sobre ellos o bien simularlos en el aula (a través de juegos de roles, por ejemplo), pero en ambos casos la situación comunicativa sería falsa. Otra solución es observarlos, y para ello una de las mejores opciones es acudir a su representación en la literatura. Casi todos los estudios que tratan este tema reconocen la eficacia de la literatura en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en niveles superiores, cuando el alumno, muy familiarizado con las normas lingüísticas, poseedor de un gran dominio del vocabulario y con bastante contacto con la sociedad y la cultura a través de los cursos anteriores, puede tener la suficiente confianza para enfrentarse a un texto complejo como el literario sin sentirse perdido.

Sin embargo, los objetivos que se plantean con el uso del texto literario en el aula no siempre coinciden. Brumfit y Carter (1986, pág. 25) los reducen a tres, teniendo en cuenta la meta que se pretende conseguir con su utilización:

– El estudio de la literatura extranjera en sí misma. El sílabus del curso estaría compuesto por contenidos relacionados con la descripción estilística y la crítica literaria, o con la historia de la literatura.

– El estudio de la cultura extranjera. La literatura introduciría o ilustraría una serie de tópicos culturales, que serían los contenidos del sílabus.

– El estudio de la lengua extranjera. El texto literario proporciona ejemplos de estructuras gramaticales o de desviaciones de la norma (diferentes registros y estilos), y se convierte así en una fuente para promover actividades que desarrollen la competencia lingüística del alumno.

Normalmente, el uso que se hace del texto literario para llegar a este tercer objetivo, suele seguir un esquema básico consistente en actividades de prelectura, en las que se explica el vocabulario y los elementos gramaticales con los que el alumno se va a encontrar, y algunas veces se introducen los aspectos socioculturales reflejados en el texto, y actividades de postlectura, que consisten normalmente en preguntas de comprensión del tipo verdadero / falso, y ejercicios descontexturizados en los que pide al alumno que rellene huecos con vocabulario o formas gramaticales recogidas del texto. Lo normal es que el texto literario se introduzca en el sílabus acompañado de otros textos no literarios que ilustran otros registros y otros usos de la lengua.

Este uso de literatura no es, pues, el adecuado para el tipo de enfoque que proponemos, pues el texto literario se convierte en una mera justificación para hacer más apetecible el aprendizaje de unos contenidos lingüísticos fijados de antemano, y aunque el objetivo es hacer actividades con el texto, en la práctica se trabaja sin él. Por otro lado, este nunca se presenta completo, sino que, por obvias razones de espacio y tiempo, aparece fragmentado, normalmente reducido a tres o cuatro páginas tomadas del medio de la obra, con lo cual las lógicas alusiones a partes anteriores y posteriores no presentes rompen la coherencia interna, impidiendo al alumno apreciar el contexto general de la obra y quitándole motivación para leer un texto que no tiene sentido en sí mismo. Así pues, el material que se presenta como reflejo de la realidad, muestra solo fragmentos inconexos de la misma, y en consecuencia aparece como falso a los ojos del alumno.

Incluso si se ofreciese un corpus de textos cortos y completos, el criterio de selección acabaría teniendo un fuerte componente arbitrario, dada la dificultad que supone presentar un abanico amplio y heterogéneo de posibilidades. Y, en todo caso, la estructuración resultante no se alejaría demasiado de la que hemos señalado en los manuales de lengua: resultaría una nueva lista, esta vez de contextos, que presentaría los mismos problemas.

Brumfit y Carter (1986, págs. 25-28), reflejando una idea que está presente en muchos estudios sobre el tema, dejan bien claro que el papel de la literatura en el curso de lengua debe ser menor, ya que hay muchos aspectos del lenguaje que son distorsionados en el proceso creativo, y señalan que el estudiante no puede reconocer la naturaleza de la distorsión lingüística en una obra literaria, a menos que previamente conozca la realidad retratada. Sin embargo, son estos dos problemas, que suelen evitarse en el aula de E/LE, los que nos parecen más enriquecedores en el proceso de adquisición de la lengua en niveles superiores, pues, como señala Lazar (1993, pág. 19), es precisamente poniendo el énfasis en el uso desviado de la palabra como se ayuda a los estudiantes no solo a ser conscientes de los efectos estilísticos específicos del texto literario en cuestión, sino también a considerar cómo estos efectos son logrados precisamente desviándose de la norma.

Teniendo todo esto en cuenta, queremos proponer una cuarta meta para el uso de la literatura en el aula: el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, a través de la lectura completa de una única obra literaria que funcione como elemento estructurador del curso de lengua, y que presente las peculiaridades del lenguaje en contexto, asociadas a los diferentes marcos de referencia que vayan apareciendo a lo largo de la obra. El proceso no implica realizar actividades *con* el texto, sino *desde* el texto, y esto significa que el alumno, después de comprender el funcionamiento de los usos sociales en el contexto de la obra, será capaz de realizar un doble proceso de decodificación para reconocer los nuevos marcos de referencia y, una vez analizados, reinterpretar el enunciado. Al ser consciente del contexto en el que ese enunciado se desvía del uso normal, el alumno podrá elaborar una serie de mecanismos de identificación que le permitan realizar las inferencias apropiadas para interpretar nuevos enunciados cuando se encuentre con un texto similar en el proceso de lectura.

Los marcos de referencia analizados no cubrirán, por supuesto, todas las necesidades comunicativas del alumno, pero los que se contemplen estarán totalmente justificados en el aula, pues su elección no obedecerá a un criterio arbitrario, sino a su aparición en el mundo 'real' y organizado de la obra literaria. La continua interacción del alumno con el texto le ayudará a asimilar las nuevas estructuras lingüísticas, muchas veces sin darse cuenta (es decir, las *adquirirá*, no las aprenderá memorizando), siguiendo un proceso paralelo al desarrollo de la obra. No se trata ya de usar el texto para enseñar los contenidos de la lengua, sino para plantear al alumno reflexiones sobre el funcionamiento de la misma.

A la hora de elegir el texto estructurador, se deben tener en cuenta una serie de consideraciones:

– El criterio de selección no tiene por qué basarse en la calidad literaria, pues no siempre las mejores obras son las más adecuadas a los objetivos del curso. No debe olvidarse que el texto literario no se utiliza para estudiar la literatura (este sería el cometido del primer uso en la clasificación de Brumfit y Carter), sino como instrumento de trabajo en el aula.

– La longitud del texto no debe ser excesiva, pues conviene que el alumno se sienta cómodo con ritmo de lectura que permita terminar la obra al mismo tiempo que el curso.

– El género literario más conveniente es el narrativo, pues es el que ofrece más perspectivas para el análisis de los marcos de referencia; éstos podrán analizarse desde una conversación entre dos personajes, pero también considerando la descripción del contexto en que esa conversación se sitúa, y la narración de los hechos que la preceden y la siguen.

– Debe ser un texto contemporáneo, que presenta los usos lingüísticos de la sociedad actual. La historia debe reflejar la realidad, pues mundos inventados o situaciones ficticias no aportarían nada relevante para el estudio de los contextos socioculturales.

– Un argumento que responda al esquema tradicional del relato (la exposición de un conflicto, el desarrollo de unas pruebas que debe superar un protagonista, el climax donde se resuelve el conflicto, y la resolución de la historia), tendrá la ventaja de facilitar la identificación del alumno con el personaje central, y mantener vivo el interés por la evolución de la historia. En este sentido, obras de gran complejidad conceptual o con excesiva carga psicológica serían menos válidas que novelas de aventuras o de intriga.

Una muestra significativa del tipo de texto que puede servir a los objetivos del curso de E/LE que proponemos es la novela de Eduardo Mendoza *Sin noticias de Gurb* (1990). En ella se cuentan, en primera persona y en forma de diario, las peripecias de un extraterrestre que, en una misión de exploración a la Tierra, aterriza en Barcelona y debe encontrar a Gurb, su compañero de viaje, perdido en la ciudad tras una primera misión de reconocimiento. El narrador, que enseguida es capaz de decodificar la lengua española y adoptar diferentes apariencias humanas, se encuentra sin embargo desconcertado ante una serie de situaciones equívocas en las que se ve envuelto en su relación con los habitantes de la ciudad. Poco a poco, en su búsqueda infructuosa de Gurb, irá adaptándose a los usos y costumbres de una sociedad a la que no logra comprender del todo.

La similitud entre la historia presentada en el texto de Mendoza y la situación en que se encuentra el alumno de español es evidente. Como el extraterrestre, el alumno posee una gran competencia lingüística, pero carece de los marcos de referencia adecuados para que la comunicación sea fructífera. La identificación del alumno con el protagonista de la novela le permite recorrer con él los diferentes escenarios sociales en la búsqueda de Gurb, y este hilo conductor mantiene su interés en la historia hasta el final. En todo momento el alumno se enfrenta a marcos de referencia completamente contextualizados, y junto con el extraterrestre aprenderá a realizar las inferencias necesarias para comunicarse con éxito, o reflexionar sobre las que este no ha realizado cuando la comunicación ha sido infructuosa.

Unas veces es el mismo narrador quien da las claves de interpretación de sentidos, como sucede en el siguiente ejemplo:

08.05 Intento regresar a casa arrastrando los pies. O la expresión (coloquial) o se ajusta a la realidad o existe un método para avanzar arrastrando los dos pies al mismo tiempo que yo desconozco. Pruebo de arrastrar un solo pie y dar un salto con el otro (pie) hacia adelante. Me doy de bruces.

08.06 Mientras reflexiono acerca del significado de la palabra bruces, veo ante mis ojos una cartera (Mendoza, 1990, págs. 109-110).

El tono irónico del texto ayuda al alumno a realizar la inferencia apropiada para distinguir entre el significado literal y el sentido figurado de las expresiones 'arrastrar los pies' y 'darse de bruces'. De este modo, dos expresiones idiomáticas que en una situación de aula descontextualizada serían aprendidas (memorizadas) por el alumno, son aquí, con el apoyo del contexto, de fácil adquisición.

Otras veces, el narrador no es capaz de realizar las inferencias necesarias para lograr una comunicación efectiva, lo que da lugar a situaciones divertidas que ayudan a reflexionar sobre la lengua y su contexto de modo relajado:

4.00 Se me acerca una chica muy joven y atractiva. Con gran desenvoltura me pregunta si estudio o trabajo. Le respondo que, en realidad, no puede hacerse esta distinción, porque quien estudia aplicadamente, realiza el más importante de los trabajos (para el día de mañana), del mismo modo que, quien pone los cinco sentidos en su trabajo, algo nuevo aprende cada día. Sin duda satisfecha con mi respuesta, la chica se aleja a buen paso (Mendoza, 1990, pág. 104).

En todo momento el alumno realiza un doble proceso de interacción con el texto. Primero se tratan en clase los mecanismos organizadores del marco de referencia y, una vez asimilados, el alumno puede estar en condiciones de realizar las estrategias necesarias para interpretar correctamente los enunciados, o corregirlos cuando sea necesario. Un ejemplo:

19:00 Me encierro en casa, me lavo los dientes y dispongo sobre la mesa lo necesario para escribir una carta: una resma de papel, falsilla, tintero, plumilla, mango, papel secante, un boli (de fuerza), el María Moliner, un manual de correspondencia (amorosa y mercantil), el refreno, la antología de la poesía española de Sainz de Robles y el libro de estilo de *El País*.

19:45 "Mi adorable vecina:

Soy joven y de aspecto agraciado; romántico y cariñoso. Tengo una buena posición económica y soy muy serio para las cosas serias (pero me gusta divertirme). Me encanta (además de los churros) viajar en metro, lustrarme los zapatos, mirar escapates, escupir lejos y las chicas. Aborrezco la verdura en todas sus manifestaciones, lavarme los dientes, escribir postales y oír la radio. Creo que podría ser un buen marido (llegado el caso) y un buen padre (tengo mucha paciencia con los niños). ¿Te gustaría conocerme mejor? Te espero a las 9:30. Habrá comida (gratuita) y bebidas. Hablaremos de lo que te he dicho y de otros asuntos, ji, ji. R.S.V.P. Estoy por tu huesos".

19:55 Releo lo escrito. Rompo la carta.

20:55 "Querida vecina:

Ya que vivimos en el mismo edificio, he pensado que sería bueno que nos conociéramos mejor. Ven a las 9:30. Prepararé algo de comer y comentaremos algunas cuestiones relacionadas con el inmueble (y otras no). Un cordial saludo, tu vecino."

21:05 Releo lo escrito. Rompo la carta.

21:20 "Estimada vecina:

Tengo unas cosas en la nevera que se están echando a perder. ¿Por qué no vienes y nos las acabamos? De paso, hablaremos del inmueble y de sus reparaciones (nuevo motor del ascensor, restauración de la fachada, etc). Te espero a las 10. Atentamente, un vecino"

21:30 Releo lo escrito. Rompo la carta (Mendoza, 1990, págs. 89-90).

Esta situación en que se encuentra el narrador abre una reflexión en el aula sobre las características que debe tener una carta, y sobre los condicionantes que el hablante necesita tener en cuenta a la hora de escribirla: a quién va dirigida, el tono de lo escrito, los materiales que pueden o no ayudar al alumno en su redacción, etc. Una vez analizado el marco de referencia, el alumno estará en condiciones de saber por qué el narrador rompe las cartas, al reconocer las estrategias que este no ha considerado a la hora de escribirlas. El siguiente paso es volver al texto y corregir, justificadamente, cada una de las cartas, eliminando o añadiendo los elementos necesarios para hacer coherente el mensaje de acuerdo con las características del destinatario y el contexto en el que se escribe.

Lo que se pretende en cualquier caso, es que el alumno vaya desarrollando capacidades de reflexión y mecanismos de codificadores hasta que sea capaz de asimilarlos y llegar él mismo a usarlos cómodamente. El proceso que el alumno debe seguir durante el curso es similar al que realiza el narrador de la novela en este último ejemplo, en el que podemos

observar cómo descubre —y asimila—, a medida que progresa su conocimiento de las costumbres sociales, la importancia de los enunciados supuestos por interlocutor que comparte con el hablante el mismo marco de referencia:

En la prima relación de sus desayunos diarios en el bar del pueblo, el narrador ofrece toda información necesaria para que la situación sea comprensible al lector:

(Día 14) 07.00 Me persono en el bar de la señora Mercedes y el señor Joaquín cuando la señora Mercedes está subiendo la persiana metálica. *Le ayudo a bajar las sillas que el señor Joaquín había subido la noche anterior sobre las mesas para facilitar el barrido del establecimiento (...)* Me hace una tortilla de berenjenas (mi favorita) y me la tomo con dos rebanadas de pan con tomate y una caña de cerveza (Mendoza, 1990, pág. 41. El subrayado es nuestro).

La segunda vez que el narrador alude a sus encuentros matutinos con los dueños del bar elimina una información que hubiera resultado redundante (por qué las sillas están sobre las mesas), pero, todavía carece de las suficientes estrategias para interpretar correctamente las informaciones que recibe:

(Día 16) 07.00 Ayudo al señor Joaquín a subir la persiana metálica y a poner las sillas (...). Me intereso por la señora Mercedes, a quien me extraña no ver en su puesto. El señor Joaquín me informa de que su esposa, también llamada la señora Mercedes, ha pasado la noche del loro y se ha ido temprano al dispensario (Mendoza, 1990, pág. 49. El subrayado es nuestro).

A medida que van pasando los días irá reconociendo las costumbres sociales, hasta que su asimilación le permita cuestionar los cambios que se produzcan en las mismas. Al mismo tiempo va aprehendiendo los usos de la lengua y justificando su utilización: el proceso se puede observar comparando el párrafo anterior, donde todavía no es capaz de reconocer el uso social de 'señora', hasta el siguiente párrafo, cuando él mismo sea consciente de la economía comunicativa que supone el uso de la palabra 'ambos'.

(Día 18) 07.00 Me persono en el bar de la señora Mercedes y el señor Joaquín y encuentro a ambos, es decir, a la señora Mercedes y al señor Joaquín, cerrando la persiana metálica. ¿A qué obedece esta inversión de las costumbres? Explicación: *la señora Mercedes ha vuelto a pasar la noche con un loro y ahora el señor Joaquín la acompaña al dispensario para que la reconozcan* (Mendoza, 1990, pág. 61. El subrayado es nuestro).

Cuando el narrador, al final de su diario, relata el último encuentro con los dueños del bar demuestra haber reconocido y asimilado los mecanismos necesarios para producir enunciados ricos en significados

intencionales. Se observa, pues, una evolución en la adquisición de algunos usos de la lengua desde su primera entrada en el bar:

(Día 24) 17.00 Me persono en el bar de la señora Mercedes y el señor Joaquín. *La señora Mercedes, detrás de la barra, como si tal cosa*. El señor Joaquín, jugando al dominó con tres parroquianos de su misma quinta. *Efusiones, tortilla de berenjena, cervecita* (Mendoza, 1990, pág. 137. El subrayado es nuestro).

En el título de este artículo cuestionábamos la existencia en el aula de E/LE de contextos reales y adecuados con los que el alumno de nivel superior pudiera desarrollar su competencia comunicativa. Hemos intentado ofrecer una respuesta con el uso de la obra literaria como elemento estructurador del curso. El alumno, familiarizado desde el primer momento con el contexto en que se mueve el narrador, llegará, al final de la obra, a reconocer la riqueza de sentidos que el enunciado "Efusiones, tortilla de berenjena, cervecita", en apariencia simple una enumeración, tiene en ese contexto. Aun no dispondrá de todos los marcos de referencia posibles y, como el extraterrestre, seguirá sin saber que la Señora Mercedes no tiene ningún loro. Pero cuando termine la lectura de la obra habrá desarrollado los mecanismos inferenciales suficientes para poder 'salir' del texto y desenvolverse sin problemas en el mundo real; o sin demasiados problemas, pues siguiendo con la analogía, cuando el extraterrestre decida, al final de la novela, no regresar a su planeta y quedarse en España deberá enfrentarse a nuevas situaciones, quizá en una ciudad diferente y con marcos de referencia distintos, pero esa ya sería otra novela, y también otro curso de E/LE.

JUAN LUIS MONTOUSSÉ VEGA

Instituto Cervantes de Londres*.

BIBLIOGRAFÍA

- BRUMFIT, C. J. y R. R. CARTER (1986), *Introducción, en Literature and Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1987, págs. 1-34.
- ESCANDELL, MARÍA VICTORIA (1993), *Introducción a la Pragmática*, Barcelona, Uned, Anthropos.
- GRICE PAUL H. (1957), *Meaning*, en P. F. STRAWSON, ed., *Philosophical Logic*, Oxford, Oxford University Press, 1971, págs. 39-48.

* Una primera versión de este artículo fue leída en las Sextas Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, celebradas en el Instituto Cervantes de Londres del 2 al 4 de noviembre de 1995.

- _____ (1989), *Studies in the Way of Words*, Cambridge (Massachusetts), Harvard University Press.
- LAZAR, (1993), *Literature and Language Teaching*, CUP.
- MENDOZA, EDUARDO (1990), *Sin noticias de Gurb*, Barcelona, Seix-Barral.
- REYES, GRACIELA (1995), *El ABC de la Pragmática*, Madrid, ArcoLibros.
- SEARLE, JOHN (1969), *Actos de Habla*, Madrid, Cátedra, 1994.
- VYGOTSKY, LEV S. (1962), *Thought and Language*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 1987.
- ZANÓN, JAVIER (1990), *Los enfoques por tareas para la enseñanza de la enseñanza de las lenguas extranjeras*, en *Cable*, 5, págs. 19-27.

URICOECHEA EN EL CONGRESO INTERNACIONAL DE CIENCIAS GEOGRÁFICAS

Según el recordado historiador colombiano Guillermo Hernández de Alba, uno de los mejores conocedores de la vida y la obra de Ezequiel Uricoechea, este "concurrió a los Congresos americanistas internacionales y de geografía, reunidos en diversos países europeos, y en todos ellos sobresalió por la responsabilidad y trascendencia de sus comunicaciones"¹. Buscando documentos al respecto, hasta ahora hemos obtenido seguridad de su asistencia tan solo en tres congresos: en el primero y el tercero de la Sociedad de los Americanistas en Nancy (1875) y en Bruselas (1879)² y en el segundo Congrès International des Sciences Géographiques.

Este último fue organizado por la Société de Géographie y tuvo lugar en el Palais des Tuileries de París del 1 al 11 de agosto de 1875, bajo la presidencia del vicealmirante Barón de La Roncière-le Noury, presidente de la Société de Géographie de París, y al que concurrieron también los presidentes de las sociedades geográficas de Londres, Berlín, San Petersburgo, Roma, Buda-Pest, Ginebra, Amberes y Cairo. Uricoechea, correspondiente de la Sociedad Geológica y de la Geográfica de París (1854), de las Geológicas de Berlín (¿1855?) y de Viena (1859), así como miembro honorario de la Sociedad de Geografía y Estadística de México (1885), aunque de vuelta a Europa desde 1868, no parece haber tomado

¹ Ezequiel Uricoechea: noticia biobibliográfica y homenaje en la ciudad de Bruselas. Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1968, pág. 23.

² Sobre la asistencia de Uricoechea a estos congresos americanistas estamos preparando un trabajo aparte.