

ANTONIO GARRIDO y SALVADOR MONTESA

EN LA FECHA DE PUBLICACIÓN ORIGINAL, PROFESORES DE FILOLOGÍA ESPAÑOLA,
DIRECTOR Y SUBDIRECTOR DE LOS CURSOS PARA EXTRANJEROS DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

LA RECUPERACIÓN DE LA LITERATURA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. UNA NECESIDAD Y UNA PROPUESTA⁹⁶

Todos sabemos que adquirir una segunda lengua es adquirir la capacidad de comprenderla y usar su sistema signico para comunicarse con los sujetos que participan de ese mismo sistema. Este sistema de signos se realiza en diferentes planos y niveles, básicamente en el discurso. La comunicación lingüística es un hecho complejo donde intervienen el lenguaje, la acción y el conocimiento con el horizonte cultural como referente preciso. Ya en 1955 J.L. Austin (*How to Do Things with Words*, ed. de J.O. Urmson, Londres, 1962) insistía en que la palabra son acciones en el seno del acto de interacción social y que la comunicación es imposible si el hablante y el oyente no participan de ciertos conocimientos y suposiciones. La comunicación no es un simple acto de codificar o decodificar un mensaje; es mucho más, y el acto de intercomunicación es inseparable del enunciado y de la situación. Por otra parte, la enunciación lo es siempre de textos en un marco específico y con unos condicionantes determinados.

Lo dicho es aplicable a cualquier acto de comunicación. En 1970, H. Sacks, (“On the analysability of stories by children”, en J.J. Gumperz y D. Humes, *Directions in Sociolinguistics*, Nueva York, 1972, pp. 329-45), trabajando sobre textos de conversación, determinó la organización narrativa de este tipo de actos comunicativos que poseen una estructura sencilla con unos ciclos que se corresponden con la ordenación en principio, mitad y fin. Además analizaba la repetición de frases, la ambigüedad de expresión y otros mecanismos de ordenación. Todo ello en el marco de la intencionalidad del signo y del valor del usuario en el acto de habla. Como afirma H. P. Grice, (*A theory of human action*, Nueva York 1970), el hablante utiliza una serie de determinados procedimientos que se corresponden con un repertorio convencional y que le permite conseguir el objetivo propuesto. Los actos de comunicación están sometidos a una estructura de contenido; entendiendo por tal el conjunto de reglas fonéticas, sintácticas y semánticas. También, a una funcionalidad en los contextos dinámicos en que se produce. Esto es lo que da el significado real al mensaje. En este sentido los actos verbales son macroactos que

⁹⁶ NOTA DE LOS EDITORES: Éste es el título que aparece en el índice de la obra y que, a efectos de catalogación se mantiene. El texto del artículo, en cambio (págs. 73 y siguientes), aparece titulado como *La literatura en la enseñanza de español para extranjeros*.

deben ser analizados, desde la óptica pragmática, en relación con el contexto del que forma parte. De aquí, que los conceptos de adecuación, coherencia, intención, producción, etc., sean fundamentales cuando se supera el nivel tradicional de la oración para alcanzar el más complejo del texto (E. Bustos, *Pragmática del español*, Madrid, 1986).

El análisis del texto tiene como antecedentes directos a la Retórica y a la Estilística. En la segunda mitad de los años sesenta es cuando empiezan los estudios sistemáticos sobre este nivel de comunicación con un enfoque eminentemente pragmático y semántico. Si se trata de buscar antecedentes, hay que citar las ideas de Z. Harris y las de L. K. Pike como fundamentos de esta corriente en Estados Unidos, (E. R. Longacre, *Grammar discovery procedures*, La Haya, 1964). En España, S. Gili Gaya se adelantó cuando afirmaba que las oraciones tienen una coherencia de orden superior a su propia extensión y que, gracias a ella, es posible comprender en su cabal dimensión el mensaje, (Curso superior de sintaxis española, Barcelona, 10 ed., 1972, p. 325). H. Isemberg demostró que el análisis oracional era insuficiente ("Text" versus "Satz", en F. Danes y D. Viehweger, *Probleme der Textgrammatik II*, Berlín, 1977, p. 122). Así, lentamente, la visión integradora se fue abriendo paso hasta admitir que el texto es una unidad de extensión variable con sus propias leyes de organización que sólo puede ser entendido dentro del hecho comunicativo complejo. Uno de los problemas está en definirlo y analizarlo en sus tipologías, (E. Bernárdez, *Introducción a la Lingüística del Texto*, Madrid, 1982, pp. 77-100). Podemos aceptar la definición de P.M. Betinnetto, ("Can we give a unique definition of the concept "text"? Reflections on the status of texlinguistics", en J.S. Petofi, *Text vs. Sentence. Basic questions of text linguistics*, 1-2, Hamburgo, 1979, p. 154) que conviene a nuestro propósito. Según ella el texto es: "cualquier secuencia coherente de signos lingüísticos, producida en forma concreta por un hablante y dotada de una intencionalidad comunicativa específica y una determinada función cultural". La tipología de textos es compleja y no es el lugar de entrar en esta cuestión. En resumen, consideramos que cualquier análisis del lenguaje para su aplicación a la enseñanza como segunda lengua debe partir de considerar el mensaje en su globalidad intencional y en su plurifuncionalidad. En este sentido, el aprendizaje de una segunda lengua requiere un proceso dinámico de construcción que, una vez adquiridas las destrezas fundamentales, se va ampliando hasta hacerse muy difícil controlar y graduar este progresivo nivel de ampliación. Entre otras cosas, porque el universo cultural que se va adquiriendo, abre un horizonte de expectativas difícilmente cuantificable.

Precisamente queremos incidir en ese aspecto de horizonte amplio porque nuestra participación se refiere a los modelos de representación que ofrece el texto literario, modelos que casi se pueden considerar infinitos en las variables textuales, aunque se corresponda con un inventario finito de universales semánticos de representación. Estos valores universales se ven sometidos en su discurrir en la serie literaria a los problemas de recepción y de variabilidad socio-cultural; es decir, al tiempo en el sentido amplio de su discurrir y el acto lector concreto en cada caso.

Hablar de texto literario en la enseñanza de una segunda lengua plantea muchas dificultades teóricas y también prácticas. No es abundante la bibliografía española que atienda este aspecto. Como ejemplo significativo, en la reciente obra colectiva *Didáctica de la segunda lengua*, (Santillana, Madrid, 1990), en diecisiete capítulos que abordan problemas de toda índole no hay la más mínima referencia a nuestro tema. Las razones pueden ser de índole diversa. Una de las que se derivan de la propia definición de texto literario; otras las que proceden del relativo descrédito de este tipo de textos en la enseñanza de segundas lenguas. Incluso habría que añadir la dificultad del aprovechamiento rentable, desde un punto de vista didáctico, de los mismos. No obstante, hay un hecho indiscutible: LOS TEXTOS LITERARIOS SE SIGUEN USANDO. Hemos tenido en cuenta once métodos diferentes en nuestra investigación:

1. *Curso Superior de Español*. Concha Moreno, Colegio de Salamanca.
2. *Curso de conversación y redacción*. (Nivel Medio), L. Busquets - L. Bonzi, SGEL
3. *Español 2000*, Nieves G. Fernández - J. Sánchez Lobato, Nivel Superior, SGEL
4. *Español 2000*, Nivel Medio.
5. *El español avanzado*.
6. *Para empezar A*, Equipo Pragma, Edi-6.
7. *Para empezar B*, Equipo Pragma, Edi-6.
8. *Esto funciona A*, CCEE, Edi-6.
9. *Esto funciona B*, CCEE, Edi-6.
10. *Español en directo*, Sánchez-Cabré-Matilla, Nivel 2B, SGEL
11. *La lengua española enseñada a los extranjeros*, E. Villamana, La Garza.

Antes de pasar al análisis del corpus, se hace necesaria hacer una aclaración sobre el método número once. Se ha elegido por contraste con los anteriores. Fue un método que se empleó de forma significativa. Hemos usado la quinta edición de 1971. Sus planteamientos son muy tradicionales y presenta 41 textos literarios, lo que hay que tener en cuenta para hacer los cómputos totales si no queremos correr el riesgo de falsear los datos estadísticos.

TOTAL TEXTOS LITERARIOS EN LOS ONCE MÉTODOS: 184 (41 en el de E. Villamana)

TIPOLOGÍA GENÉRICA DE LOS TEXTOS:

NARRACIÓN: 115 (62.5%)

POESÍA: 48 (26.06%)

TEATRO: 21 (11.42%)

DISTRIBUCIÓN POR MANUALES:

1. 22, todos narrativos.
2. 5, todos narrativos.
3. 26, con la siguiente distribución: 11 narrativos, 6 teatrales, 9 poéticos.
4. 45, con la siguiente distribución: 35 narrativos, 3 teatrales, 7 poéticos.
5. 6, con la siguiente distribución: 4 narrativos, 2 poéticos.
6. 3, todos poéticos.
7. 7, todos poéticos.
8. 7, con la siguiente distribución: 5 narrativos, 2 poéticos.
9. 9, con la siguiente distribución: 5 narrativos, 2 teatrales, 2 poéticos.
10. 14, con la siguiente distribución: 12 narrativos, 2 poéticos.
11. 41, con la siguiente distribución: 27 narrativos, 14 poéticos.

La abrumadora presencia de textos narrativos contrasta con la de los otros géneros canónicos; aunque es interesante señalar que en algunos métodos para principiantes sólo aparezcan textos poéticos. Como se verá nuestra muestra, hecha con textos heterogéneos y de nivel variable, demuestra el empleo de estos textos. Sólo hemos ofrecido los datos de once métodos, los más significativos de la muestra, pero hemos tenido en cuenta 21, incluyendo los usados en la enseñanza de español en USA. La comparación entre los métodos usados en ambas orillas del Atlántico es reveladora. Más del noventa por ciento de los textos usados en Estados Unidos no contemplan, en sus diferentes niveles, el texto literario. Las unidades didácticas se abren con textos prefabricados generalmente sobre costumbres, información de países hispánicos, tradiciones, etc. A partir de estos textos, que también pueden ser fragmentos periodísticos, se desarrollan los ejercicios, generalmente estructurales. Un ejemplo paradigmático es el método *¿De acuerdo?*, de T. A. Lathrop de 1987 que pretende ser en un solo volumen: “estructural, cultural y comunicativo”, Los textos que sirven

para desarrollar las diferentes unidades didácticas están más próximos al uso medio del sistema que a cualquier otro nivel o registro.

La segunda cuestión, una vez comprobado el uso de los textos literarios, es qué rendimiento se obtienen de ellos. Normalmente se parte de una comprensión general del fragmento para pasar a aplicar una batería de ejercicios del tipo:

1. Explicación de significados.
2. Sinónimos.
3. Antónimos.
4. Formación de oraciones.
5. Ejercicios de reafirmación del significado.
6. Ejercicios parafrásticos de significado.
7. Sustitución de unidades en una cadena de funciones variables.

Estos son los rendimientos que se obtienen del texto literario y, en consecuencia, es difícil encontrar más claros ejemplos de la utilización de los textos como pretextos; en este caso, para desarrollos fundamentalmente gramaticales sin tener en cuenta para nada las posibilidades de rendimiento en un marco más amplio, dentro de la propia serie o de la misma serie en relación con otros parámetros más amplios que remitan al horizonte cultural al que nos hemos referido. La conclusión fundamental hasta aquí es que LOS TEXTOS LITERARIOS QUE APARECEN EN LOS MÉTODOS DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS NO FUNCIONAN COMO TALES TEXTOS LITERARIOS. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos. Por otra parte, no usarlos como lo que son, ciega una vía de enorme riqueza productiva y de penetración en el modelo del mundo que toda literatura propone en una cultura específica. Para nosotros está claro el valor ancilar y secundario que tienen los textos. Creemos interesante plantearnos la razón. No es otra que la clara reacción contra el papel que ha tenido la literatura en la enseñanza de lenguas. Se trata de una preocupación antigua; pues si bien, cada vez está más claro que el objetivo del aprendizaje de la segunda lengua es -al menos en un primer planteamiento- conseguir una intercomunicación satisfactoria; es también evidente que el prestigio de los textos como forma superior de codificación del lenguaje los privilegia falsamente como un material adecuado para conseguir objetivos gramaticales o comprensivos. El uso de la literatura pasó de ser un medio a convertirse en un fin y todo giraba en su entorno. El prestigio cultural del latín y del griego lenguas muertas, llevó a una metodología que tenía poco que ver con el uso real y la finalidad práctica. Se establecía un falso diálogo que se intentaba trasponer a la realidad como si el dinamismo de la lengua pudiera ser sometido en esquemas de

rígido normativismo muy al estilo académico del XVIII. La enseñanza se basaba en los textos de las "autoridades y se enseñaban las lenguas modernas extranjeras con los mismos criterios que las clásicas. No se solía recurrir a la conversación. El objetivo era leer la literatura y no hablar. El resultado era que el vocabulario adquirido era predominantemente literario y se podían encontrar, hasta en textos "elementales", textos de Racine, Cervantes, Molière, Dante, etc. Pero es conveniente completar este enfoque. La influencia de las lenguas clásicas llegaba hasta el terreno gramatical y era una verdadera aberración meter con calzador las lenguas germánicas en los moldes estructurales del latín. El resultado era una gran confusión como ha señalado F. Palmer (*Grammar*, Londres, 1975) refiriéndose al inglés. Un ejemplo que puede ilustrar es la gramática inglesa de C.P. Masan (*First Notions of Grammar for Young Learners*, de 1891) donde aparecen definiciones como: "Cuando escribimos todas las formas que puede tener el sustantivo, se dice que el sustantivo se declina y la colección de todas estas formas se llama la declinación del sustantivo" (citamos por la edición de Londres de 1920). En estas gramáticas, caso de presentar ejercicios de traducción, 10 eran de textos literarios. Esta situación tenía que entrar en crisis cuando un criterio más pragmático y realista se va imponiendo y se van desarrollando los métodos directos, estructuralistas, los presuntos métodos generativos, etc. Por la ley del péndulo, de serlo todo pasó a quedar en el olvido o como mero auxiliar. En España, recientemente, algunos trabajos de María José Hernández, Díaz Noguera o Martín Peris ofrecen propuestas renovadoras de interés para recuperar el valor literario específico de los textos que así se consideren.

Uno de los grandes escollos a la hora de afrontar el tema es el de la propia definición de texto literario. Las respuestas de las diferentes escuelas a esta cuestión ocupa una bibliografía amplísima. Sean de referencia obligada los trabajos de W. D. Mignolo, *Elementos para una teoría del texto literario*, Barcelona 1978; G. Ryes (ed.), *Teorías literarias en la actualidad*, Madrid, 1989; José M.^a Pozuelo, *La lengua literaria*, Málaga, 1983 y *Teoría del lenguaje literario*, Madrid, 1988; Ángel L. Herrero Blanco, *Signo / Texto*, Alicante, 1986; Antonio García Berrio, *Teoría de la literatura*, Madrid, 1989; Terry Eagleton, *Una introducción a la teoría literaria*, Méjico, 1988; P. Colliero y H. Geyer-Ryan, *Literary Theory Today*, Oxford, 1990.

Si consideramos la literatura dentro de los actos de lenguaje hay que referirse a R. Ohmann ("Los actos de habla y la definición de literatura" y "El habla, la literatura y el espacio que media entre ambas" en J.A. Mayoral (ed.), *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, 1986). Este señaló acertadamente que los textos literarios no poseen las características de los actos ilocucionarios de Austin, ya que en éste hay un "fingimiento" entre autor y lector. La fuerza ilocucionaria del texto literario es mimética conscientemente. En la obra literaria se imita toda una serie de actos del lenguaje que no tienen existencia fuera del marco textual pero que induce a crear un falsa cadena de emisión-recepción, situación, etc. Como agudamente criticó Mary Lousie Pratt, este planteamiento se puede aplicar a otros actos de lenguaje no literario. En su trabajo, *Toward a speech act theory of literary discourse*, Indiana, 1977, parte del análisis de los mecanismos narrativos y señala que no hay diferencias

entre la llamada narración natural y la literaria desde un punto de vista estructural y que lo que consideramos literario es un "uso" del lenguaje y no una "clase" de lenguaje. Domínguez Caparrós, ("Literatura y actos de lenguaje", en la citada *Pragmática de la comunicación literaria*) resume los criterios de Pratt:

1. La literatura es un contexto lingüístico y la forma de entender las obras literarias depende de convenciones, pactos y conocimientos culturales.
2. Lo literario hay que asociarlo a cierta disposición peculiar del receptor del mensaje.
3. Lo literario tienen carácter definitivo en el cierre del texto y no admite cambio, así como se ofrece en una situación específica de no participación.
4. En conclusión hay que recurrir a la teoría de H. P. Grice ("Logic and Conversation" en P. Cole y J. L. Morgan, *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, 1967) sobre el Principio de Cooperación entre lector y autor. Tiene que existir acuerdo en el "propósito de intercambio".

Aunque nos parece muy ilustrativo y acertado el planteamiento, creemos que se debe completar con la afirmación de G. Steiner (*Extraterritorial*, Barcelona, 1973): "el texto literario es un lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información" y con la definición de C. Segre, (*Las estructuras y el tiempo*, Barcelona, 1976) de que el texto literario es un conjunto de signos cuyas agrupaciones funcionan como signos. Siendo las leyes de cohesión de estos conjuntos básicamente lingüísticas pero no en su totalidad. De este equilibrio de componentes complementarios nace una red de fuerzas expresivas que convierten al texto literario, canonizado por el uso social, en un lugar privilegiado para la función lúdica. Aceptamos, en líneas generales, los planteamientos de F. Ynduráin, ("Para una función lúdica en el lenguaje". *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Madrid, 1974). Esta función lúdica es fundamental en la literatura porque se trata de un juego con finalidad en sí mismo como ya formularan E. Kant y F. G. Schiller. De la variación que el texto ofrece nace su propia identidad porque juega con el fondo mismo del ser; universal, por tanto, a todas las lenguas. La literatura es el lugar en que juega el espíritu para evadirse o comprometerse. El resultado es la obtención de una cierta forma de placer en el lector. Situación comunicativa que no debe desaprovecharse en ningún caso. Literatura como fuente de tensión-distensión y de placer y de juego, como diálogo que no permite alterar su forma pero sí desarrollar la imaginación y ser también un poderoso instrumento de cultura. No vamos a entrar en el tan debatido tema del componente estético por no ser materia que afecte a nuestros planteamientos en esta ocasión, mejor debemos considerar la manipulación que en el texto literario se produce y la atribución a un modelo genérico como marco. Esta atribución tipológica y la referencia a generales universos simbólicos nos lleva a los planos generales de organización mental compartidos por el emisor y el receptor.

Podemos ofrecer dos conclusiones:

1. No es aconsejable usar textos literarios para ninguna de las actividades que puedan desempeñar otro tipo de textos en un plano de igualdad en el rendimiento didáctico.
2. Hay que distinguir claramente entre “enseñar” literatura y aplicar textos con una finalidad creativa que sitúe al lector en condiciones óptimas de captar su autonomía y obtener placer.

Establecidas estas dos premisas, podemos plantear los OBJETIVOS que se pueden conseguir de una adecuada explotación del texto literario:

1. Placer.
2. Autoafirmación indirecta pero eficaz de los niveles morfosintáctico, léxico y semántico de la segunda lengua.
3. Acceso a un universo de mundos posibles donde los componentes del texto se ofrecen como reales y sugeridores de otros universos, resultado del desdoblamiento del primero.
4. Acceso a un universo cultural de referentes generales y peculiaridades específicas.
5. Acceso a las tipologías de disposición textual y realización genérica en cada lengua.

No pretendemos, en absoluto, agotar los objetivos; pero éstos nos parecen significativos y tiene valor por sí mismos para justificar nuestras previas consideraciones. Al lado de los objetivos, es imprescindible la SELECCIÓN de los textos. Nos encontramos con una triple dificultad a la hora de seleccionar:

1. Por nivel de los alumnos.
2. Por coherencia con el Programa general, ya que el texto literario nunca debe ser núcleo vertebrador de un curso, y con los objetivos específicos del mismo.
3. Por coherencia con el universo cultural que el texto ofrece. Otras dos variables hay que tener en cuenta, la necesidad de graduar por dificultad y establecer una tipología de ejercicios adecuada.

MODELO DE EXPLOTACIÓN DE UN TEXTO LITERARIO SEGÚN LOS CRITERIOS SEÑALADOS

NIVEL: Superior.

OBJETIVOS PRIMARIOS: Reconocer fórmulas de extrañamiento y recursos de humor e ironía entre otros. Desarrollar la creatividad expresiva.

OBJETIVO SECUNDARIO: Reafirmar los mecanismos de definición léxica. Esto tiene como consecuencia el facilitar la capacidad de síntesis expresiva.

ORGANIZACIÓN DE LA CLASE: La clase se dividirá en pequeños grupos para que discutan y negocien una definición común para las diversas fases del ejercicio.

Puede sorprender que no hayamos elegido un texto literario “tradicional” pero nos ha parecido más productivo aplicar el ejercicio como sigue.

1. Ofrecer una serie de palabras de uso común y que el alumno de ese nivel conoce sobradamente para pedirles la definición de las mismas.

Defina las siguientes palabras:

- BASTÓN
- BESO
- CAMARERO
- CÁRCEL
- CIGARRO
- CIUDAD
- MENÚ
- NOVIO
- PESCADERÍA
- PRECIO FIJO
- SEÑORITA
- SILLA
- SOMBRERO
- VEGETARIANO

Julio Fernández Sevilla (*Problemas de lexicografía actual*, Bogotá, 1974, p. 68) afirma que la definición es una secuencia lingüística de extensión variable que da información sobre el signo que sirve de entrada. Se trata, en teoría, de pasar de lo desconocido a lo conocido. Sabemos que no es exactamente así en hablantes de lengua materna y que sí sucede con mayor frecuencia en los hablantes de una segunda lengua. Sabemos que el mecanismo definitorio, desde Aristóteles, se establece merced a categorías diferenciadoras dentro de un modelo común que acoge diferentes unidades. Es el tan conocido mecanismo del “genus proximum” y la

“differentia specifica” que la lógica moderna pone en tela de juicio en muchos casos. La forma de definir es diversa y será interesante desarrollar este aspecto en otro trabajo. Baste apuntar aquí el excelente resumen sobre la cuestión en Humberto Hernández, (*Los diccionarios de orientación escolar*, Tübingen, 1989, pp. 53 Y ss.). Veamos algunos resultados de esta primera fase del ejercicio.

- CARACOL: animal invertebrado.
es un animal que anda muy despacio.

- ESPEJO: objeto donde se reflejan.
reflector de imágenes.
es para mirarse.

- CAMARERO: persona que trabaja para servir las comidas y las bebidas a otras personas.
trabajador de restaurante.
hombre que trabaja en un restaurante o bares (sic).

Estas definiciones no ofrecieron dificultades pero exigieron reconocimiento de las unidades, discusión entre los componentes del grupo, acuñación de una fórmula definitoria.

2. En esta segunda fase se les muestran las definiciones que sobre esas palabras ofrece un diccionario de reciente publicación.

BASTÓN: Vara que sirve para apoyarse al andar.

BESO: Acción de besar.

CAMARERO: 1. Oficial de la cámara del papa. 2. En al casa real de Castilla, jefe de cámara del rey, hasta que se confundió con el sumiller de corps. 3. Criado que sirve en las fondas, barcos de pasajeros, etc., y cuida de sus aposentos. 4. Mozo de café, horchatería u otro establecimiento semejante.

CÁRCEL: Edificio y local destinado para la custodia y seguridad de los presos.

CIGARRO: Rollo de hojas de tabaco, que se enciende por un extremo y se fuma por el opuesto.

CIUDAD: Población grande de mayor preeminencia que las villas. MENÚ: Conjunto de platos que constituyen una comida.

NOVIO: 1. Persona recién casada. 2. Persona que mantiene relaciones amorosas con intención de casarse.

PESCADERÍA: Establecimiento del pescadero.

PRECIO FIJO: Valor pecuniario en que se estima una cosa.

SEÑORITA: 1. Hija de un señor. 2. Término de cortesía que se aplica a la mujer soltera.

SILLA: Asiento individual con respaldo y, por lo común, con cuatro patas.

SOMBRERO: Prenda de vestir, para cubrir la cabeza, que consta de copa y ala.

VEGETARIANO: Persona dada al vegetarianismo.

Diccionario actual de la lengua española
Barcelona, 1990

Resulta de gran interés apreciar la falta de correspondencia entre las definiciones que los alumnos han acuñado y las que ofrece el diccionario. Por ejemplo, en CAMARERO hay que recurrir a la cuarta acepción para encontrar un significado aproximado al actual, incluso éste es más que discutible pues las "horchaterías" no son establecimientos tan difundidos como para que aparezcan en la definición. Hay que advertir que esto ocurre siempre que se trabaja con un diccionario monolingüe. No obstante, en un nivel como el propuesto ya es normal que los estudiantes usen este tipo de diccionarios. No entraremos en la de BESAR pero es interesante detenerse en la de CIUDAD ya que la definición presupone un conocimiento de una cierta ordenación de los núcleos urbanos. La acepción primera de NOVIO no es la más usada, lo es la segunda. El lenguaje para definir PRECIO FIJO es demasiado complicado. No es necesario multiplicar los ejemplos. Para nosotros está claro que los títulos se deben corresponder con los contenidos y en un diccionario "actual" la ordenación de las acepciones no debe hacerse por el criterio histórico sino por el de mayor uso, siempre que sea posible.

3. Una vez demostrado el desajuste que podría ser la fase final de un ejercicio gramatical de comprensión y comparación de indiscutible utilidad, pasamos a proponer un texto de Enrique Jardiel Poncela (*El libro del convaleciente*, Madrid, 1943, pp. 21-26) donde se ofrece una lista de definiciones con las "manipulaciones" propias del lenguaje literario. Al tratarse de definiciones, el estudiante de la segunda lengua puede apreciar mejor los mecanismos que aparecen gracias a la capacidad sintética que el texto ofrece.

BASTÓN: Palo de diversas maderas, provisto de una contera y de un puño, y que sirve para que, en las broncas, nos lo quiten y nos den con él en la cabeza.

BESO: Intercambio de microbios.

CAMARERO: El que nos echa en los pantalones el café.

CÁRCEL: Hotel gratuito.

CIGARRO: Tubito de papel, relleno de una sustancia indefinible, que sirve para destrozarse la laringe y para entablar conversación con los compañeros de viaje.

CIUDAD: Aglomeración de peligros.

MENÚ: Lista de cosas indigeribles.

NOVIO: Joven con bigote que paga la merienda.

PESCADERÍA: Depósito de cadáveres conservados en hielo.

PRECIO JUSTO: Precio que depende de cómo vaya vestido el comprador.

SEÑORITA: No tocar; peligro de boda.

SILLA: Mueble que se compra para usarlo sentándose y que se suele usar para tirarlo a la cabeza.

SOMBRERO: caja para serrín.

VEGETARIANO: Hombre que no come carne delante de testigos.

E. Jardiel Poncela
El libro del convaleciente
Madrid, 1943

Nuestra experiencia, cuando aplicamos el ejercicio, es que la comprensión de estas nuevas "definiciones" produjeron sorpresa, risas y una comprensión global de los recursos usados por el autor: la hipérbole, el humor, la ironía, etc. El mecanismo de singularización del texto literario queda absolutamente explícito en el momento en que las relaciones entre la entrada y la definición conservan una remota relación que permite una atribución adecuada de la segunda a la primera, pero con tales "incorrecciones" respecto a la definición canónica que es difícil encontrar ejemplos que hagan tan clara la "manipulación" a que el lenguaje se ve sometido. Sólo señalaremos la eliminación del valor funcional de BASTÓN, el recurso de la higiene en BESO, la escena cómica en CAMARERO, la inversión de los valores en CÁRCEL, el rasgo de época en NOVIO, la burla en SOMBRERO, etc.

4. No basta el placer que el texto ha producido, indudablemente se hace necesaria la producción. Por ello, la última fase del ejercicio es la realización de definiciones según esa nueva manera de entender las cosas. Se ofrece una lista de palabras; de ellas,

algunas aparecieron antes, otras son nuevas. Con las primeras se cierra el ciclo propuesto en el ejercicio, con las nuevas se abre una vía mayor para la creatividad. Se propusieron:

- BASTÓN
- BESO
- CAMARERO
- CÁRCEL
- CIGARRO
- CIUDAD
- MENÚ
- NOVIO
- CARACOL
- ESPEJO
- TELÉFONO
- LLAVE
- PANTALÓN

Las respuestas demuestran que los objetivos propuestos se han conseguido. CARACOL es el “animal que no paga alquiler”, el CIGARRO será “lo mejor para la salud”; incluso el recurso a una frase publicitaria de la compañía telefónica italiana en la que el juego ingenioso es explícito cuando se afirma que TELEFONO es “tu voz en cualquier lado del mundo” y que el estudiante ha asimilado perfectamente. Todas las definiciones de ESPEJO hacen referencia al paso del tiempo cuando la prueba se hizo con adultos y no tanto cuando se realizó con jóvenes, lo que nos llevaría a cuestiones de universos mentales y presuposiciones. No faltó la definición que remite a un claro tópico, de LLAVE se predicará que “la del Paraíso es la mejor”.

Una vez realizado el ejercicio en todas sus fases, se pidió a los estudiantes que contestaran a dos preguntas:

1. ¿Lo considera útil?
2. ¿Para qué piensa que puede servir?

A la primera cuestión, la respuesta en todos los casos fue afirmativa, con respecto a la segunda hubo variación. Unos afirmaron que era interesante “para ver los diferentes matices de las palabras”, otros dijeron que era una forma nueva de “relacionar la realidad con las palabras” y un tercer grupo insistió en que era una manera de reafirmar sus conocimientos léxicos y gramaticales.

Queda, pues, suficientemente clara la necesidad de incorporar los textos literarios a la clase de segunda lengua con los criterios que aquí hemos intentado desarrollar y que será necesario encontrar técnicas adecuadas de aplicación y de explotación en todos los niveles.