

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA MODERNA



TESIS DOCTORAL

**LA LECTURA GENERAL Y ESPECÍFICA DE LOS RELATOS DE VIAJE
COMO FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL EN
LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL CASO DE
ALFRED BURDON ELLIS EN *WEST AFRICAN ISLANDS* (1885)**

ALEJANDRO RODRÍGUEZ SUÁREZ

LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

2015

Anexo I

D/D^a.....SECRETARIO/A DEL
DEPARTAMENTO DE..... DE LA
UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA,

CERTIFICA,

Que el Consejo de Doctores del Departamento en su sesión de fecha.....tomó el acuerdo de dar el consentimiento para su tramitación, a la tesis doctoral titulada “LA LECTURA GENERAL Y ESPECÍFICA DE LOS RELATOS DE VIAJE COMO FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL CASO DE ALFRED BURDON ELLIS EN *WEST AFRICAN ISLANDS* (1885)” presentada por el doctorando D. Alejandro Rodríguez Suárez y dirigida por el Doctor D. Santiago J. Henríquez Jiménez.

Y para que así conste, y a efectos de lo previsto en el Artº 73.2 del Reglamento de Estudios de Doctorado de esta Universidad, firmo la presente en Las Palmas de Gran Canaria, a...de.....de dos mil quince.



Anexo II

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA Departamento de Filología Moderna

Departamento: DE FILOLOGÍA MODERNA

Programa de Doctorado: LENGUA Y SOCIEDAD

Título de la Tesis

LA LECTURA GENERAL Y ESPECÍFICA DE LOS RELATOS DE VIAJE COMO FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO LINGÜÍSTICO-CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: EL CASO DE ALFRED BURDON ELLIS EN *WEST AFRICAN ISLANDS* (1885).

Tesis doctoral presentada por D. ALEJANDRO RODRÍGUEZ SUÁREZ

Dirigida por el Dr. D. SANTIAGO J. HENRÍQUEZ JIMÉNEZ

El Director

El Doctorando

Las Palmas de Gran Canaria, a ____de_____de 2015

“I had taken to reading. I had just discovered the art of leaving my body to sit impassive in a crumpled up attitude in a chair or sofa, while I wandered over the hills and far away in a novel company and new scenes. My world began to expand very rapidly, the reading habit had got me securely.”

[H. G. Wells]

“Cuanto menos se lee, más daño hace lo que se lee”.

[Miguel de Cervantes]

“No matter how busy you may think you are, you must find time for reading, or surrender yourself to self-chosen ignorance.”

[Confucious]

“Cuando rezamos hablamos con Dios, pero cuando leemos es Dios quien habla con nosotros”.

[San Agustín]

“Reading maketh a full man, conference a ready man, writing an exact man.”

[Sir Francis Bacon]

“Reading well is one of the great pleasures that solitude can afford you.”

[Harold Bloom]

“One glance at a book and you hear the voice of another person, perhaps someone dead for 1,000 years. To read is to voyage through time.”

[Carl Sagan]

“Reading, after a certain age, diverts the mind too much from its creative pursuits. Any man who reads too much and uses his own brain too little falls into lazy habits of thinking.”

[Albert Einstein]

“We shouldn’t teach great books; we should teach a love of reading.”

[B.F. Skinner]

A mi familia

ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos.....	15
<i>Ante Scriptum</i>	17
I INTRODUCCIÓN	19
I.1 La importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lectura general y específica literaria en lengua extranjera	31
I.2 ¿Por qué <i>West African Islands</i> (1885) en una clase de lengua extranjera?	36
II ORGANIZACIÓN DE LAS FUENTES	43
II.1 Sobre la lectura como competencia lingüística	46
II.1.1 Artículos, colecciones de ensayo y monografías en torno al modelo ascendente	46
II.1.2 Algunas ediciones de interés sobre la sintaxis y el vocabulario en la competencia lectora.....	49
II.2 En torno a la lectura como competencia estratégica	60
II.2.1 Algunos estudios relevantes sobre la transferencia de destrezas entre la lengua materna y la extranjera.....	60
II.2.2 Aportaciones de interés en torno a las estrategias, técnicas y conocimiento relevantes.....	63
II.2.3 Una selección de textos acerca de la teoría de los esquemas	68
II.2.4 Algunas publicaciones fundamentales acerca de la competencia lectora en relación con la competencia sociocultural e intercultural: algunas estrategias didácticas	77
II.2.5 Trabajos de importancia en torno al modelo interactivo: el umbral lingüístico y la interdependencia lingüística	86
II.3 Utilidad de la lectura literaria en el aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura	92
II.4 Resumen a II.....	104

III LA LECTURA PARA FINES LITERARIOS: CLASIFICACIÓN, PRODUCTIVIDAD LITERARIA Y ELECCIÓN DE LOS TEXTOS DE VIAJE.....	109
III.1 El género de viajes: rasgos de su identidad, interés de la crítica e incorporación en el estudio de lenguas.....	111
III.2 Las Islas Canarias y los relatos de viaje: razones de su entusiasmo	136
III.2.1 Los fundamentos didácticos	139
III.2.2 Las razones culturales	158
III.3 Lectura, eficiencia y propuesta de explotación didáctica: el tratamiento de los textos en algunas tareas de aula.....	188
III.3.1 Mecanismos lectores: estrategias lingüísticas y socioculturales.....	190
III.3.2 Enseñanza-aprendizaje de la lectura mediante tareas dentro y fuera del aula	208
III.4 Síntesis a III.....	234
IV ALFRED BURDON ELLIS EN <i>WEST AFRICAN ISLANDS</i> (1885): UN VIAJERO SINGULAR EN UN RELATO DE VIAJES EXCEPCIONAL	241
IV.1 Interés particular y específico de la obra de Alfred Burdon Ellis	245
IV.2 Canarias como recurso temático en la obra de Alfred Burdon Ellis.....	268
IV.3 <i>West African Islands</i> (1885) como instrumento de lectura, proceso de significación y recurso pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera.....	298
IV.4 Nota final a IV	320
V CONCLUSIONES.....	327
VI BIBLIOGRAFÍA CITADA.....	339

FIGURAS

Figura 1 Cubierta de <i>Developing Reading Skills</i> , de François Grellet.....	64
Figura 2 Cubierta de <i>Interactive Approaches to Second Language Reading</i> , de Patricia Carrel et ál	73
Figura 3 Cubierta de <i>Anthropological Studies of Religion...</i> , de Brian Morris ...	118

Figura 4 Cubierta de <i>Cultural Awareness...</i> , de Tomalin y Stempleski	160
Figura 5 Portada de <i>West African Islands</i> (1885), de Alfred Burdon Ellis.....	160
Figura 6 Mapa militar de la isla de Gran Canaria (1865)	292
Figura 7 Cartografía de la isla de Tenerife correspondiente al año 1884	293

Agradecimientos

La realización de este trabajo de investigación fue posible gracias al apoyo de varios compañeros y amigos de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria que me dieron ánimo en todo momento. Para ellos, mi agradecimiento y admiración.

Mi profunda gratitud a mi director el Dr. D. Santiago J. Henríquez Jiménez que, durante los años que ha durado el proceso de investigación, ha demostrado con creces una gran dedicación, tolerancia en las líneas y propuestas de mi trabajo, asesoría en la información académica y consejos, todos ellos certeramente enfocados. En todo momento evidenció una altísima confianza en mi trabajo. Su amistad, además, me dio energías e impulso para no rendirme nunca. Sin su decidido tesón y cálido afecto no habría podido concluir esta obra.

De un modo muy especial, quiero agradecer a mi familia su apoyo, amor y comprensión, por prescindir de mi atención y estar conmigo siempre alentándome a continuar. Igualmente gracias a mi madre, que me dio siempre un gran cariño y vigor para luchar en la vida por la consecución de objetivos personales y académicos.

A todos, los que de una manera u otra, han colaborado para la realización fructífera de esta obra, mi reconocimiento por siempre y mi cariño.

Ante Scriptum

La comprensión de ideas e información almacenada en una sucesión de palabras, símbolos y frases con las que finalmente se logra evocar significados, descifrar el conocimiento y aliviar, en muchos aspectos, la incompreensión, parece, más bien, el resultado de un proceso de aprendizaje —también de búsqueda, recuperación, aprehensión...— cuyo interés radica incluso en el soporte que son transmitidas. El lenguaje extrae aspectos de la realidad que aportan comprensión y significado en nuestra imaginación. El proceso mental que se pone en marcha con la lectura, sus procesos, modelos y enfoques de comunicación, descodifica, primero, y asocia, después, el ingenio con la palabra. La maximización de la comprensión del texto es siempre una intención aunque, más bien y casi siempre, importan más los objetivos y las maneras de leer que persigue el lector que la propia simbología que los descodifica.

El trabajo que viene a continuación tiene mucho que ver con todo esto, es decir, con la clarividencia que aporta la lectura, la lucidez de significado que esconden las palabras, el talento de los viajeros literarios, los artificios de la lengua y su instrucción didáctica. De esta forma interpretamos la obra de Alfred Burdon Ellis, esta vez, a través de *West African Islands* (1885).

I INTRODUCCIÓN

En el mundo que conocemos, sentimos y vivimos en la actualidad, adquirir una competencia plurilingüe y, en muchos casos, pluricultural, conlleva desarrollar destrezas, poner en práctica conocimientos, aumentar la experiencia sociocultural, adquirir valores y creencias..., que permiten facilitar al individuo una vinculación especial con su entorno. El que dicho medio sea local, regional, internacional, social o empresarial, contribuye a que, por sí sola, la comunicación sea distinta, extraordinariamente sensible y, en el caso de nuestro estudio, especialmente atenta a cuál es la evolución de la enseñanza, puesta en escena y aprehensión de la lengua en dicho ámbito. Atendiendo más concretamente a la docencia y el aprendizaje de las lenguas extranjeras desde las etapas no universitarias, el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales ha sido y es, hoy más que nunca, un aspecto especialmente sensible en el mundo de la formación educativa del individuo.

El éxito o fracaso del correcto aprendizaje de una lengua extranjera (en adelante, LE) en las diferentes vertientes y habilidades a estudiar puede muy bien plantearse de acuerdo con los conocimientos de partida e intereses particulares y específicos de los estudiantes. Un trabajo previo de aproximación a su nivel de captación de contenidos a través de las competencias orales y escritas, por ejemplo, ayudarían a situar el complejo de la información necesaria que cualquier docente necesita con el fin de capturar

y afianzar en ellos un estado de lengua avanzado. Desde el punto de vista del docente, como decimos, este tipo de cuestiones ha de organizarse y, a todas luces, conseguirse, proporcionando a los interesados aquellos elementos lingüísticos necesarios que suponen la base para cualquier comienzo. En segundo lugar, aun con idéntica celeridad, hemos de procurarles una batería de estrategias de aprendizaje que ayuden a promover, en tiempo de clase o en momentos de estudio personal, la reflexión del citado grupo de estudiantes sobre la efectividad/utilidad comunicativa de dicho aprendizaje tanto en el contexto personal como en el académico.

Tal y como suscribe la sinopsis del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (2002), y del que las normativas educativas nacionales y regionales de los estados miembros de la Unión Europea se han hecho eco, el aprendizaje se basa en un análisis del uso de la lengua según las estrategias y actividades utilizadas para activar las competencias y los procesos que conllevan la expresión y la comprensión de los textos, así como la construcción de un discurso que trate temas y tareas concretos que surgen en los distintos ámbitos de la vida social. Dicho documento matiza que “el estudiante de una lengua, ya sea una segunda lengua o lengua extranjera, o de su correspondiente cultura, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas”. El citado documento constata, más adelante que, necesariamente, el estudiante de LE “se convierte”, llegado un momento en este proceso, “en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad y unas competencias que contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales” (2002: 47).

De ahí, y en relación con esta última competencia intercultural, la necesidad de que el estudiante utilice/desarrolle su propia cultura local como instrumento de comunicación inicial, que a partir de ella logre aumentar el número de posibilidades que conduzcan a la adquisición de nuevos

conocimientos, que reconozca valores de su propia sociedad/cultura y se dé cuenta de los vínculos de ésta con otras áreas del conocimiento, otras formas de pensar, sentir, actuar..., desarrollando una "competencia comunicativa" de ámbito global en el idioma y en el nivel estudiados.

Todo ello viene refrendado tanto por el citado *Marco común europeo de referencia para las lenguas...* (MCER, en adelante) [2002: 60] como por la "Recommendation of the European Parliament of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework" (*Official Journal of the European Union. Brussels, 2006*) donde, entre otras competencias básicas en ciencia y tecnología (competencia matemática y competencia digital principalmente), se destaca la importancia de la correcta comunicación en la lengua materna, el aprendizaje apropiado de una lengua extranjera así como la concienciación y expresión de sus culturas. En una de las primeras páginas del citado *Official Journal of the European Union (2006)* se señala que tanto el aprendizaje de vocabulario como ciertos conocimientos de gramática e interacción verbal, son tan importantes como la vida cultural que existe detrás de cada lengua, cada hablante y cada expresión comunicativa. Esto es al menos lo que interpretamos cuando, entre otras cuestiones, dice: "Competence in foreign languages requires knowledge of vocabulary and functional grammar and an awareness of the main types of verbal interaction and registers of language. Knowledge of societal conventions, and the cultural aspect and variability of languages is important" (p.394/14-15), subrayando, entre otros asuntos, la importancia que hemos de conceder a la comprensión lectora como destreza a integrar en una clase de LE, atendiendo, como veremos a lo largo de los capítulos tres y cuatro, al conjunto de saberes, proceso de cultivación y mejora personal que conlleva el hecho de ser sensibles, también, a la cultura de la lengua materna (LM) y LE que hemos decidido aprender o de la cual somos docentes: "the appreciation

of cultural diversity, and an interest and curiosity in languages and intercultural communication are also essential.”

La lectura general y específica de los relatos de viaje como fuente de enriquecimiento lingüístico-cultural en la enseñanza de idiomas..., cuyo objetivo principal radica en justificar de manera amplia el hábito de la lectura como fuente de preparación y enriquecimiento cultural, desarrollo cognitivo y actividad silenciosa y personal, pretende, en primer lugar, actualizar el estado de las investigaciones teóricas y empíricas en torno a la competencia lectora en LE, si bien cada elección y distribución por asuntos a tratar que hacemos sobre los discursos, monografías, revistas, conferencias, convenios, artículos, capítulos de libro... que mencionamos en II podrían incuestionablemente servir de base o referencia para la realización de futuros análisis y escritos especializados más allá del nuestro.

La justificación, quizá, el interés de nuestro trabajo descansa, primero, en el desglose de una serie de objetivos específicos entre los que se encuentran, como decimos, dar a conocer, de una manera explícita y comentada, las fuentes de lectura que tratan la competencia lingüística y estratégica así como la relación de esta última con factores psicolingüísticos, socioculturales y pragmáticos; demostrar que a mayor dominio de la sintaxis, del léxico y de ese conjunto de expresiones extraordinariamente complejas que existen en toda lengua, mayor será el nivel de comprensión lectora; constatar que las deficiencias léxicas en muchos textos, más concretamente de conectores y de términos específicos, pueden, además de producir problemas de comprensión léxica en sí, crear barreras pragmático-inferenciales; comprobar que a mayor nivel de lengua extranjera, menor será la recurrencia a la LM; demostrar que la puesta en práctica de ejercicios/actividades/tareas específicos contribuye a mejorar elementos pragmáticos tales como los predictivos o léxico-culturales; ejemplificar la relevancia que revisten las

actividades de pre-lectura, de lectura y de post-lectura para elevar el rendimiento no solo lector, sino léxico, gramatical y textual; realizar una aproximación al viaje como concepto literario y motivo de acción novelesca haciendo especial hincapié en la importancia que le ha dado la crítica en asuntos de didáctica, aun sin olvidar por ello su interés histórico, científico, antropológico, cultural..., de idéntica utilidad para los estudiantes de LE; analizar la identidad del viajero desde distintos puntos de vista, así como dejar constancia sobre la importancia que tienen para el narrador protagonista algunos conceptos tales como el cuaderno de notas/diario de campo, el diálogo, y/o el encuentro con el otro, la experiencia dentro de la aventura, el paisaje, la intertextualidad, la diversidad de discursos —con sus estructuras y características—, el manejo de fuentes de diversa índole (literarias, históricas, antropológicas, socioculturales, científicas...) que muestran el interés suscitado en la historia, y desde la conquista de Canarias, por/hacia el archipiélago; estudiar el género de viajes como recurso didáctico absolutamente capaz de propiciar un interés paulatino, constructivo y significativo de la lectura y de distintos planos de la lengua (léxicos, gramaticales, pragmáticos, de registros y variedades sociolingüísticos...); señalar la importancia de algunos fundamentos didácticos de naturaleza psico-pedagógica como la motivación, el interés, la emoción y el poder estético en la lectura del género de viajes; constatar que la narrativa de viajes contribuye a potenciar valores como la madurez y la autonomía, así como explorar el yo autobiográfico del narrador protagonista estimulando la imaginación, el intelecto y la creatividad lingüística de los estudiantes; aprender a conocer/valorar la metodología del trabajo de campo y del viajero-observador participante, así como una heterogeneidad de conceptos y/o evolución del término “cultura” desde diversas perspectivas científicas; examinar brevemente el contexto cultural en el que desenvuelve Alfred

Burdon Ellis tanto en su país natal como en Canarias; interpretar la lectura de sus relatos como fuente de recursos para abordar conceptos tan profundamente arraigados en su obra como la diversidad, la alteridad, la memoria colectiva, la rutina, las tradiciones, la religión, la erudición, el papel de la iglesia... y, por último, completar un nivel específico de lengua mediante la aprehensión de historias, fragmentos de esas historias y técnicas literarias.

En este sentido, hemos creído conveniente dividir nuestro trabajo en seis capítulos comenzando a contar precisamente con este que dedicamos a la presentación donde los lectores podrán conocer el interés o no de nuestro trabajo, su plan de elaboración, el material que pretendemos utilizar y una aproximación general sobre algunos de los mensajes que queremos transmitir. Con una redacción clara, sencilla, fundamentalmente comunicativa, sin artificios gramaticales ni búsqueda de significados complejos, aun intentando acertar siempre con la idea que queremos transmitir, el lector irá paulatinamente desgranando nuestra intención investigadora en la medida que avance en la lectura de las páginas que vienen a continuación.

En el capítulo II abordaremos la distribución de las obras más destacadas en torno a la lectura en LE. Acometeremos la descripción de fuentes que analizan tres aspectos fundamentales: la lectura como competencia lingüística, la lectura como competencia estratégica —e interactiva— y, por último, la lectura literaria para el aprendizaje de los idiomas extranjeros, centrándonos en los beneficios que reportan en el aula de LE. Aludiremos a las fuentes más representativas exponiendo sus principales conclusiones (especialmente aquellas que se refieren al léxico y a la sintaxis) y haremos hincapié en lo que se ha entendido y se entiende por lectura: fundamentalmente lectura en LE. En este sentido, conviene adelantar que la lectura constituye una de las destrezas más importantes para los estudiantes de una LE (Paulston y Bruder, 1979), mientras que la comprensión lectora se

queda tan sólo en un proceso cuyo fin es extraer la información requerida de la forma más eficiente posible, descartar las aclaraciones irrelevantes y tratar de encontrar aquello que es necesario con la mayor rapidez posible (Francois Grellet, 1981).

En el citado capítulo, presentaremos asimismo dos enfoques perfectamente delimitados. Unos (Berman, 1984; Cooper, 1984; o, entre otros, Segalowitz, 1986) observaron que la habilidad lectora en una LE está estrechamente condicionada y/o determinada por el nivel lingüístico que el estudiante tenga en ésta, mientras que otros (Clarke, 1980; Block, 1986; 1992; Upton, 1997, entre otros) mantenían que las estrategias lectoras que el estudiante ha adquirido tanto en su LM como en la LE son de gran relevancia en el aprendizaje/mejora del nivel de comprensión. Igualmente incluiremos y comentaremos con brevedad una serie de trabajos que van desde la teoría de los esquemas a la adquisición del vocabulario y de la sintaxis, pasando, en este viaje de ida, por los modelos que acentúan la interacción de la lectura/comprensión lectora con aspectos socioculturales.

El capítulo III está centrado en el análisis específico de la lectura de viajes en su vertiente de conquista, aventura y exploración. En él presentamos tanto las bondades de su estructura episódica como algunos de los principales rasgos que la caracterizan, ofreciendo, igualmente, un breve recorrido histórico de la figura del viajero y de su archiconocido comportamiento como tal y como narrador protagonista de la historia. Como uno de nuestros objetivos principales radica en mostrar el interés didáctico que poseen los relatos de viaje en el aula de LE, haremos hincapié en cómo ha de ser la vida académica del estudiante y, como no puede ser de otra manera, en las oportunidades que le ofrece el género de viajes para aprender, instruirse en temas de antropología histórica, mejorar su nivel lector, lingüístico,

sociocultural..., haciendo uso de un recurso extraordinariamente gratificante, atractivo y ameno como la lectura.

Además de advertir mediante una relación amplia de autores y obras el interés despertado por la crítica hacia este género y de mostrar, seguidamente, el atractivo que supuso para muchos de nuestros visitantes el viaje hacia las distintas Islas Canarias a lo largo de los siglos, según explican, atendiendo a una necesidad, un motivo o, simplemente, el periplo por el periplo, dedicaremos una sección específicamente diferenciada a toda una serie de fundamentos didácticos (semánticos, pragmáticos, estéticos, psicológicos, de autonomía y creatividad...) y socioculturales/sociolingüísticos (concepto de cultura y etnografía, conocimientos enciclopédicos, variedades de la lengua, superación de estereotipos, etnocentrismos...) que los relatos de viaje en general y los de Alfred Burdon Ellis en particular pueden generar en el aula de LE y que, de una manera u otra, permitirán el aprendizaje/incremento significativo del grado de lengua y, como resultado de ello, la comprensión lectora.

El último apartado del capítulo III profundiza, atendiendo a las directrices de los dos anteriores, en la lectura y los mecanismos lectores, esta vez aplicados a las características del género de viajes, aun prestando especial atención a la teoría de los esquemas y su importancia a la hora de los lectores/estudiantes efectuar predicciones/inferencias en torno a los fragmentos de viaje que existe en todo libro de viajes. En las últimas páginas de dicho apartado el lector encontrará un conjunto representativo de tareas/actividades que pueden resultar de interés para la explotación didáctica de los relatos de viaje.

El capítulo IV reviste, para nosotros, un interés especial. Esto se debe, primero, a que nuestra preocupación por combinar viajes y didáctica de la LE queda aquí claramente expuesta y, segundo, que tanto la obra de Alfred

Burdon Ellis en general, como *West African Islands* (1885) en particular, aportan tanto una visión del carácter ilustrado de nuestro viajero como una perspectiva específica y diferente en el abordaje del género de viajes en Canarias durante la segunda mitad del siglo XIX.

Alfred Burdon Ellis que, por aquel entonces, acostumbraba a navegar por aguas del archipiélago canario con el grado de capitán del primer regimiento de la India, era, en verdad, un hombre consagrado al ejército colonial de la reina Victoria. Su juventud, carácter erudito y especial motivación aventurera prendieron en él un afán por descubrir y detallar por escrito el conjunto de sus experiencias dando como resultado una carrera científica, de múltiples encuentros con el otro y de análisis antropológicos en profundidad que no tiene comparación con el grupo de visitantes y exploradores que finalmente depararon en las islas en idéntico periodo.

West African Islands (1885) no está específicamente centrado en nuestro archipiélago pero sí en lo que, por aquel entonces, estaba dentro del conjunto de rutas norteafricanas. Su visión y, sobre todo, su opinión de hombre ilustrado aportan desde la perspectiva actual una fuerza extraordinariamente personal, de opinión contrastada y matiz académico envuelto en lo que él consideraba la visión exterior de Canarias a través de los libros de los conquistadores, intrépidos navegantes de los siglos XVI y XVII y primeros gobernadores de las islas.

Desde el punto de vista didáctico, composición de ejercicios y pedagogía del profesor en tiempo de clase, algunos aspectos tales como el seguimiento de la voz autorial, la división de la historia en pequeños fragmentos y el atractivo histórico que supone para los estudiantes de LE acercarse a un momento de ebullición comercial y cambios en la sociedad canaria que consideramos importantes, el libro de viajes ofrece un sinnúmero de recursos y estrategias de aprendizaje que, centrados específicamente en el que

nos ocupa, introducimos, argumentamos y detenemos en IV.1 con el fin de continuar, esta vez, con su amplio carácter motivador en IV.3.

En un trabajo así no puede faltar un espacio dedicado a las conclusiones y, en este sentido, el capítulo V absorbe todo aquello que planteamos a lo largo de los episodios anteriores a modo de dictamen, sentencia, réplica o solución. Dicho esto, nuestra humilde intención, no es otra más que ofrecer una visión final de aquello que ha sido relevante en nuestro empeño investigador, sumando al citado tesón una serie de puntos de vistas sobre la explotación y beneficio académico de la lectura en un aula de LE. Todas y cada una de las conclusiones intentan dar respuesta a los antecedentes, premisas, supuestos, objetivos e hipótesis planteados a partir de esta misma introducción. Por tal motivo, no le será difícil al lector observar que todas ellas se extraen conforme y, fundamentalmente, a lo expuesto en los capítulos II, III y IV en relación con los objetivos que acabamos de exponer.

En el capítulo que dedicamos a la bibliografía el lector encontrará un listado completo de todos aquellos manuales que, de una manera u otra, tuvimos la oportunidad de manejar y citar por diferentes razones en nuestro trabajo. La utilidad, actualidad e interés académico de los mismos hace que hayamos manejado un número importante de títulos y volúmenes de vital importancia en los estudios de didáctica, comprensión lectora, aprendizaje de lenguas y género de viajes.

De este modo, un grupo destacado de monografías, antologías, algunas de ellas, anteriores y, otras, algo más contemporáneas sobre el género de viajes, artículos de revistas académicas, tesis doctorales de especialidad, manuales de enseñanza y actas de congreso publicadas a nivel local, nacional e internacional, tienen cabida en dicho capítulo. Lo que es indispensable advertir es que todas y cada una de las publicaciones están centradas en cuestiones que tienen que ver tanto con la lectura general como con la

específicamente literaria: recitación de viajes o temas transversales e interdisciplinarios (lingüística aplicada, antropología, etnografía, sociología...) que, como hemos intentado explicar más arriba, guardan una estricta relación con el tema de nuestro trabajo.

I.1 La importancia de la enseñanza-aprendizaje de la lectura general y específica literaria en lengua extranjera

Una simple aproximación al volumen de obras existentes sobre didáctica de la LE basta para comprobar que a partir de las dos últimas décadas del siglo XX surge, como decimos, un renovado interés por los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje atendiendo no solo a las maneras de leer sino a los mecanismos, fines y utilidades lectoras en relación con otras disciplinas humanísticas y sociales tales como la literatura, la pragmática, la lingüística aplicada, la semiótica e, incluso, la antropología y la sociología.

La lectura en LE contribuye a la adquisición de competencias básicas tales como la comunicación lingüística, la competencia cultural y artística, la competencia para aprender a aprender, así como la autonomía e iniciativa personal. Esta lectura, como instrumento clave de comunicación, permitirá que se refuerce el elemento intercultural, se conozcan mejor las múltiples facetas (históricas, económicas, religiosas...) que configuran el marco cultural del presente y del pasado de los individuos, además de reconocer y fomentar valores de la propia sociedad en contraste con otras culturas foráneas actuales o pretéritas.

Difícilmente cuestionable es el hecho de que esta lectura desempeña un papel primordial en la mejora de la comprensión e interpretación de los textos y en la ampliación de todos los planos de la lengua. Los estudiantes podrán revisar en los textos de los estadios denominados post-lectores no solo aquello

que conocemos como “competencia lingüística”, los sonidos, la (orto)grafía, el léxico y la sintaxis, sino una amplia muestra de ejercicios a tener en cuenta en lo que llamamos “competencia estratégica” en el ámbito de la semántica, la pragmática y otros factores socioculturales y sociolingüísticos.

Un abanico importante de tareas y/o actividades convenientemente explicadas mediante técnicas y métodos adecuados por el docente y recibidos con cierta periodicidad por el discente, conduce al fomento del hábito lector al tiempo que satisface la observación que existe entre los distintos modos de leer y asimilar el contenido de lo escrito, es decir, no parece lo mismo una lectura realizada por el simple hecho de leer de forma ociosa y placentera que leer con atención artística, con un fin literario, con claras intenciones de retener una idea global o recoger todas y cada una de las observaciones que se explican en detalle. La lectura global reviste una gran trascendencia dado que permite al lector leer con rapidez el relato, el cual, acompañado o no de elementos visuales, puede formarse una idea general del contenido textual. La denominada lectura de reconocimiento se lleva a cabo para determinar el asunto o temas principales a partir de una mínima competencia estratégica y teniendo en cuenta elementos situacionales, lo que, en definitiva, coadyuva a poder aprehender con más lujo de detalles el significado total. El otro tipo de lectura, esta vez, en detalle, se realiza cuando el fin mismo es la comprensión de todo el material textual en sus distintas facetas y planos de la lengua, incluyendo los niveles textuales, pragmático-inferenciales e interculturales. Una lectura más recreativa es aquella de tintes literarios, la cual busca recorrer otro camino más estético para recrearse en una historia, narración o viaje.

A su vez, tan variados son los tipos de lectura como amplios y heterogéneos pueden ser los tipos de textos, entre los que evidentemente se encuentran los de naturaleza literaria. En este sentido, ya pocos se cuestionan

la importancia que reviste la introducción en el aula de LE de los textos literarios como material didáctico que propicia una amplia gama de posibilidades de trabajo para la comunidad educativa. La narrativa literaria constituye una fuente inagotable de propuestas metodológicas como, por ejemplo, actividades relacionadas con la competencia lingüística pero también tareas que contribuyen sobremedida a ejercitar lo que denominamos elementos estratégicos —e interactivos— como proceso de significación semántico pero también inferencial, situacional, contextual... y, naturalmente, sociocultural. De esta guisa, la puesta en práctica de lectura de fragmentos que contengan información sobre historia/prehistoria regional, relaciones comerciales, instituciones, ropa y comida, la lengua, religión y ritos simbólicos, conducirá al fomento, entre algunas otras, de la competencia sociolingüística, sociocultural e intercultural (interacciones sociales, condiciones e historias vida, formas de pensar, sentir, escribir o hablar del “otro” y de “los otros”).

En relación con lo anterior, algunos estudiosos como Sitman y Lerner (1994: 231) centran su atención en el modo en que la lectura específicamente literaria coadyuva al acercamiento intercultural. Los textos de esta naturaleza muestran lo que nosotros llamamos “la visión nativa” y están cargados de un componente marcadamente cultural; pueden dibujar cuadros pintorescos geográficos (de orografías sobrecogedoras, pequeñas o inmensas extensiones de un territorio desconocido, lugares alejados y exóticos...), pero también relaciones y prácticas sociales entre los grupos humanos descritos según el interés, la óptica y el nivel de aproximación del escritor. La lectura literaria (con las estrategias y métodos adecuados) acercan a los estudiantes a la lengua, a sus características más específicas (léxicas, sintácticas, morfológicas, pragmáticas, estéticas...), y, ¡cómo no!, a otro tipo de elementos antropológicos y sociales: políticos, económicos, ideológicos, religiosos o cognitivo-simbólicos tales como los modos de vida, comportamientos, formas de pensar y actuar,

usos, costumbres, sentimientos entre los diversos grupos y estamentos de la sociedad y, desde luego, la historia que ha marcado los rasgos identitarios de los distintos pueblos.

Por otro lado, pero en relación con la idea anterior, una buena parte de las fuentes consultadas coincide en destacar asimismo la eficacia de la narrativa literaria en la adquisición, mejora y consolidación de la LE. De acuerdo con Romero Blázquez (1998: 380) y Naranjo Pita (1999: 8), parece quedar claro que la importancia de este tipo de lectura radica en la concepción de estos textos como recurso óptimo para la enseñanza-aprendizaje de la LE, pero nunca como objetivo de estudio literario *per se* en la docencia no universitaria. La relevancia que ha cobrado y sigue cobrando la didáctica de esta clase de lectura en el aula de LE es un fenómeno perfectamente constatado en la actualidad pedagógica de nuestro país. El hábito lector que se puede alcanzar a través de obras literarias escogidas forma parte del comportamiento cotidiano de muchas personas y, ciertamente, de aquellos estudiantes que logran así mejorar su formación como individuos gracias al aprendizaje de técnicas y métodos como instrumentos sistemáticos. A la luz de lo expresado con anterioridad, la utilidad y, sobre todo, los beneficios que aporta una determinada selección de textos son más que evidentes y queda demostrado por el provecho didáctico que los textos literarios adoptan en la clase de lengua, no por la literatura en sí misma, como decimos, sino porque, más concretamente, los tipos de texto narrativo-descriptivos constituyen realizaciones naturales, efectivas y comunicativas de la lengua cuya lectura comprensiva y posterior comentario y análisis (lingüístico, estratégico-interactivo, histórico, cultural...) puede llegar a ser una interesante aproximación a la cosmovisión que el lector debe conocer, asimilar y amar en el mayor sentido académico.

El enfoque comunicativo predominante en la didáctica contemporánea

hace hincapié en una enseñanza basada en la realización de tareas en un afán de promover las competencias, como es el caso de competencia lectora que nos ocupa en contextos y situaciones reales, de ahí que el discurso literario original —que presenta unas formas léxicas, sintácticas, discursivas... sin retoques ni adaptaciones—, con las técnicas apropiadas, ayude a elevar el nivel de lengua y cultura en general, pero también las diversas competencias que integran la capacidad comunicativa del estudiante (competencia lectora y artístico-literaria, el sistema emocional, la creatividad...).

Cabe preguntarse asimismo qué tipo de textos literarios dan cuenta de/soportan/recopilan estos componentes de lengua y cultura o sirven para ejercitar los mecanismos lectores en toda su extensión. En este sentido, y en consonancia con el pensamiento de Mary Sprat (1991: 64) o Isabella Leibbrandt (2006), la selección de los textos en el aula de LE constituye un asunto de crucial importancia donde el interés del tema, por un lado, se erige en referente clave para la elección del texto u obra literaria de estudio. Por otro lado, otro criterio que viene a consolidar el uso periódico de esta fuente de enriquecimiento apunta al hecho de que la obra elegida ha de generar riqueza de detalles informativos (sociales, geográficos, históricos...), y, por supuesto, el contenido de las lecturas ha de ser lo más próximo a la propia cosmovisión del estudiante, de modo que sus esquemas o conocimientos previos propicien un mejor grado de entendimiento. De esta guisa y como argumento añadido a nuestra exposición anterior, en el marco de la tipología textual ofrecida por la renombrada autora francesa Francois Grellet (1981: 3-4) [cartas, periódicos, artículos especializados, reportajes, novelas, cuentos, ensayos, diarios, biografías, poesías, relatos], para nuestros fines, hemos querido, por estimar que reúne todos los requisitos reseñados, centrarnos en el análisis de los relatos de viaje y, más específicamente, el relato de *West African Islands* (1885) de Alfred Burdon Ellis, del que hablaremos someramente en las

páginas que siguen a continuación.

I.2 ¿Por qué *West African Islands* (1885) en una clase de lengua extranjera?

La narrativa de viajes trata, como decimos, sobre un tema tan universal como suponemos que es la inquietud humana por desvelar, descubrir y relatar lo desconocido. Esta es una de las razones por las que el lector, además de encontrar referencias lingüísticas a través de las cuales aprender el idioma, conocerá entrecruzadas visiones sobre la cultura del otro: los otros pueblos y las otras costumbres. Los relatos de viaje de Alfred Burdon Ellis, así como los de cualquier viajero/a de la segunda mitad del siglo XIX en las Islas Canarias, permiten distinguir una imagen descrita de nuestra sociedad y, sobre todo, de lo que deparó la convivencia entre los ingleses y nuestros antepasados extraordinariamente bella y singular. En el caso de nuestro autor, la visión de las islas de Gran Canaria y Tenerife se hace directamente, es decir, como caminante observador de nuestros páramos y núcleos de población diseminados, atendiendo a los diarios de a bordo, cartas, libros y manuscritos de las expediciones castellanas, al interés de Alfred Burdon Ellis por la antropología, a su propia erudición, su entrenamiento como militar aventurero y hombre cualificado en asuntos de navegación occidental africana..

Las posibilidades didácticas del género de viajes son, por las características de su narración, proyección autobiográfica del protagonista y pretexto para la introducción de un enfoque intercultural en la enseñanza del inglés como LE, muchas. Todo estudiante aspira, casi siempre y desde el comienzo, a adquirir un dominio de la lengua que sea lo suficientemente alto para comunicarse. La lectura y explotación de los relatos de viaje sobre

Canarias puede, en nuestro caso, contribuir con cierta eficacia a una práctica distinta del aprendizaje porque el destino final del viajero conecta de manera inmediata con nuestro entorno, hace que la lectura sea diametralmente distinta, doblemente atractiva y ofrezca detalles históricos que interesen comentar por el punto, principalmente en primera persona, del citado viajero. Además, detrás de cada estudiante interesado por el aprendizaje del inglés como LE existe una motivación de interés comunicativo que demanda, a su vez, una serie de conocimientos culturales que forman parte de este tipo de historias.

El relato de Alfred Burdon Ellis sobre las Islas Canarias, principalmente Gran Canaria y Tenerife, permite, más allá de manejar íntegramente una lectura en inglés original, aplicar una serie de métodos, estrategias y procesos ajustados al aprendizaje de los estudiantes en un nivel avanzado. El hecho de entrar en contacto con la lectura de un relato que mantiene todo el atractivo de su primera edición, que corresponde a un estilo y un género narrativo de especialidad literaria, que maneja unas técnicas específicas de narración en primera persona, que presenta una fragmentación de la obra a modo de vivencias en el extranjero y todo ese complejo social que, a ojos de un lector estudiante afín al contexto que se describe resulta siempre atractivo, puede elevar de manera importante el nivel de atención.

Tanto por su capacidad para sorprender, enganchar y ofrecer una visión del mundo absolutamente personal, la fragmentación de *West African Islands* (1885), atendiendo a la multiplicidad de experiencias y presentación de la historia a modo de acciones que se describen y suceden de forma cronológica, el relato supone algo más que un simple material para la explotación didáctica de la lengua en un aula de LE. El citado libro está centrado en las Islas Canarias así como en otros archipiélagos, atolones, cayos e isletas próximos al nuestro; su lectura supone salir de modelos argumentales

anteriormente trabajados y conocidos al facilitar a los/las alumnos/as el progreso en sus conocimientos (lingüísticos, pragmáticos, socioculturales...), esta vez, a través de un texto infrecuente en las antologías literarias al uso. En este sentido, si cualquier profesor de LE opta por focalizar la atención sobre cuestiones, argumentos e historias de una cultura cercana al lector muy probablemente conseguirá que más de un/a alumno/a se aproxime a la lectura con el mismo espíritu de descubrimiento que el manifestado, en esta ocasión, por Alfred Burdon Ellis en sus relatos. La lectura de *West African Islands* (1885) aporta conocimientos, cuestiones, fechas y nombres de relevancia histórica, visiones personales, anécdotas y experiencias que ayudan a mantener el vilo de cualquier lector, persona interesada en la historia de los viajes de la segunda mitad del XIX y nuestros estudiantes. Dicho interés facilitará segundas y repetidas lecturas que, por el propio interés del aprendizaje, permitirá profundizar en aspectos diversos de la lengua (léxicos, sintácticos e, incluso, semánticos, pragmáticos y discursivos).

Es algo también evidente que la dinámica de su periplo viajero por las islas de Gran Canaria y Tenerife ofrece a los lectores la posibilidad de relacionar factores externos al texto, ya que la lectura/comprensión lectora puede elevarse a un ejercicio comparativo de relación de las experiencias vividas por el lector en espacios geográficos y/o culturales con los lugares descritos en las tramas argumentales de un texto concreto. El cúmulo de vivencias, actuaciones y experiencias del propio viajero permiten, en razón de su verosimilitud, ensanchar por un momento el espacio de lo real. Esta amplitud de miras que trasciende la propia realidad sociocultural próxima al lector resulta de un incuestionable interés para los estudiantes de inglés como LE, ya que abre los horizontes de las experiencias lectoras al uso para facilitar la posibilidad de relacionar al menos dos modelos culturales de representación, el del propio lector y el propuesto por el autor del texto.

El uso de una lengua internacional de fácil acceso al mundo intercultural de Canarias y que Alfred Burdon Ellis utiliza de forma sencilla y absolutamente coloquial es uno de los mejores alicientes para su elección, uso y explotación lectora en una clase de LE. Por esta razón, la lectura que se hace del periplo viajero de nuestro autor puede resultar enriquecedora tanto desde el punto de vista formal y/o lingüístico, como desde el contenido textual, facilitando, así, la lógica integración con otras competencias artísticas.

El citado relato, como advertimos, presenta una visión muy personal de ilustrar no sólo la realidad canaria de los años setenta y ochenta, sino una manera erudita de profundizar en el pasado insular que se refiere a la conquista, evolución y desarrollo posterior de las dos capitales. Revivir acontecimientos pretéritos, recuperar anécdotas y momentos de singular importancia que aparecen repartidos en las páginas de los conquistadores, primeros gobernadores y navegantes de éxito en aguas de Canarias, incluso hacer acopio del nombre y ubicación de los pueblos más pequeños y remotos de estas latitudes, sus gentes, sus costumbres, su historia y sus paisajes, sobre todo de las líneas del horizonte que se mezclan con la profundidad de los valles y el perfil de las montañas, crean un juego de descripciones, utilización del lenguaje y subordinación de las oraciones absolutamente capaz de crear una impronta pictórica que surge en la medida que avanza el discurso y la historia del viaje en sí se consolida.

Una lectura pormenorizada de las experiencias que tienen lugar en la capital y, al subir al monte, en distintas zonas de las medianías de finales del siglo XIX, contribuye a que el lector estudiante de LE llegue a apropiarse de esos escenarios que son, por el conjunto de descripciones que se hacen, distantes en el tiempo, aun verdaderamente cercanos en el espacio gracias a los discursos descriptivos/narrativos que ilustran una buena parte del relato, por ejemplo, aquellos fragmentos que se refieren a la bulliciosa vitalidad de los

principales puertos capitalinos en claro contraste con la aridez de las carreteras del interior.

Una adecuada comprensión lectora contribuirá a que nuestros estudiantes “viajen” hacia aquel mundo isleño de finales del siglo XIX, pero también a las Islas Canarias de los siglos anteriores que, en el caso de Alfred Burdon Ellis, se produce a través de las múltiples historias militares y de la conquista que atraen la atención de nuestro capitán aventurero. Se trata incuestionablemente de una narrativa novedosa y original, a veces dolorosamente realista, incluso, apasionada sobre estos espacios, en la que se describe la vida y la muerte, los orígenes simbólicos y rituales de otras culturas africanas en comparación con nuestra savia religiosa, las emociones y la realidad de la vida cotidiana de las personas. No es, por tanto, un relato de viajes sin más, sino una experiencia que se narra siguiendo paso a paso la voz de un testigo directo que tiene, como resultado final, lo que fueron, para él, las incursiones que discurrieron a lo largo y ancho de estas islas.

La vinculación de la competencia lectora con la artístico literaria unido a la utilidad de ambas en el ámbito del aprendizaje es más que manifiesta en el aula de LE. Desde una perspectiva didáctica, entendemos que la lectura del discurso de viajes de Alfred Burdon Ellis se plantea como uno de los objetivos que el estudiante ha de reconocer a través de lo que son las otras experiencias humanas con el fin de captar información e ideas que le permitan mejorar la capacidad comunicativa en todas sus vertientes. La lectura de *West African Islands* (1885) ofrece, entre otros libros de viaje, la posibilidad de llevar este propósito a su último término ya que sus páginas contienen las descripciones que, desde la óptica personal de un viajero ilustrado, la realidad exterior parece mucho más intensa y rica que en otro narrador de la misma época. En Alfred Burdon Ellis se da, además, la circunstancia de que, como buen lector de obras ilustradas y debido, principalmente, a su hábito lector, absorbe, apenas

sin querer, la atmósfera romántica de principios de siglo y, también, su poderosa influencia en el ámbito de la percepción del paisaje y el auge victorioso de lo pintoresco. Con la construcción de un discurso descriptivo de la orografía del interior, de los acantilados y de la línea del horizonte que se percibe desde las capitales de Gran Canaria y Tenerife, con un discurso sociocultural que se refleja a través de la interacción del autor viajero con toda clase de campesinos, hombres de ciudad, barqueros, habitantes, en origen, de las cuevas de Gáldar y un grupo de porteadores de las Cañadas del Teide, entre muchos otros, nuestro viajero señala la importancia de su presencia como protagonista, testigo directo de la acción y cronista de la historia que él mismo describe al tiempo que resuelve distintas cuestiones sobre la importancia del texto en sí y, por ende, la relevancia, como venimos contando, que un texto así puede tener para los estudiantes en el que una serie de experiencias de un tal Alfred Burdon Ellis puede incluso hacer que nuestro nivel de lectura, aprendizaje, comprensión y entendimiento de la LE, mejore.

Desde aquí queremos señalar el estilo sencillo y coloquial del discurso, por una parte, y el contenido informativo, lúdico, didáctico y entretenido, por otra. Todo esto contribuye a que *West African Islands* (1885) pueda erigirse como una obra capaz de aumentar el grado de motivación del lector estudiante. Su conocimiento y lectura permitirá, a nuestro modo de ver, (re)crear constructivamente en la imaginación del alumno/a nuevos contextos, imágenes e impresiones, todos ellos absolutamente significativos y enriquecedores, con los que el estudiante podrá identificarse, logrando, a la par, elevar, además de la competencia lingüística, su nivel de comprensión textual, estratégico, sociocultural... El hecho de que este libro de viajes facilite el acercamiento hacia la cultura local lo hace más fascinante, emotivo, conmovedor si cabe..., y pedagógicamente de gran valor e interés. Por ello, entendemos que los relatos sobre Canarias —repletos de temáticas de

tipología textual diversa— son, no solo una invitación, sino también un importante atractivo y reclamo para su lectura en y fuera del aula de LE. De todo lo dicho, nuestra intención es demostrarlo en las páginas que vienen a continuación.

II ORGANIZACIÓN DE LAS FUENTES

La extensa variedad de material bibliográfico existente en la actualidad acerca de la enseñanza y aprendizaje de la lengua y, más concretamente, en torno a la lectura y sus procesos lectores en LE nos conduce de manera obligada a un modelo de organización y selección tan sencillo de interpretar como ajeno a manifestaciones y circunstancias que impidan llegar a los textos con claridad. Haciendo uso de una exposición cronológica en cuanto a fechas de publicación, nos centraremos, para cada capítulo y apartado en las antologías, monografías y revistas de corte académico; optaremos por mencionar las más destacadas dentro de cada tema. Nos detendremos en aquellos trabajos que ofrecen una visión global de la didáctica, y señalaremos igualmente las obras centradas en la producción de algún aspecto más específico de lectura. Por ejemplo, incluiremos monografías y antologías, así como ensayos y artículos especializados en la competencia lectora en LE y LM. Finalizaremos algunos apartados incluyendo una miscelánea en la que trataremos de reunir los objetivos de algunos manuales de enseñanza u otras obras de investigación consagradas al tema.

Tanto en el caso de las monografías y obras de temática central y específica de lectura, como en el apartado de miscelánea con el que concluiremos esta clasificación bibliográfica, la selección de textos está constituida por aquellas obras que, en su contexto, nos resultan las más representativas.

II.1 Sobre la lectura como competencia lingüística

“El que lee mucho y anda mucho, ve mucho y sabe mucho”. Miguel de Cervantes

Algunos estudiosos centrados en esta perspectiva de análisis y aportación (Segalowitz, 1986; Rayner et ál. 1989; Stanovich, 1991; Daneman, 1996, entre otros) sostenían principalmente en la década de los ochenta que en la lectura se daba un desarrollo lineal partiendo de la identificación de los vocablos, continuando con las frases y, así, hasta alcanzar estadios lingüísticos de nivel superior. La competencia lingüística que el alumno va adquiriendo permite el hecho de que se produzca una buena comprensión escrita, es decir, una buena competencia lectora será el resultado del dominio léxico y sintáctico que se haya conseguido. De esta manera se recopilarán algunas obras destacadas en torno al modelo ascendente de lectura y sobre la influencia sobre ésta del vocabulario y la sintaxis.

II.1.1 Artículos, colecciones de ensayo y monografías en torno al modelo ascendente

Hasta finales de los años setenta, la investigación de la didáctica demostró, entre otras cuestiones, que el enfoque predominante y en el que se hacía hincapié, era el modelo ascendente, o *bottom-up*, según el cual el proceso lector, a raíz de un *input* visual, parte de la de concatenación de grafemas y la formación de palabra hasta poder alcanzar niveles lectores más avanzados.¹

Con su artículo “Does Advanced Skill in a Second Language Reduce

¹ Otro de los componentes con el que se topan los lectores son las llamadas entradas de información procesadas a través del ojo. Paran (1996) recalca la relevancia del *input* visual en la representación del proceso lector, a partir de estudios como los de Rayner et ál. (1989), Stanovich (1991) o Segalowitz (1986). Su interesante trabajo, en el que se constata la

Automaticity in the First Language?" en *Language Learning* (1991), Segalowitz plantea la hipótesis, en su trabajo experimental con dos grupos bilingües de 20 individuos, de si un buen nivel lector en LE conlleva igualmente una merma de las habilidades lectoras en su LM. Esta investigación demuestra que, efectivamente, dicha hipótesis es posible, aunque una lentitud lectora en la LM no refleja necesariamente una disminución del ritmo de procesamiento automático para llevar a cabo un adecuado reconocimiento léxico en esta LM. Con esta información concluye nuestro citado estudioso que una velocidad ralentizada en el procesamiento en LM guarda relación con las destrezas avanzadas en la LE: los bilingües que poseen un nivel lector análogo entre sendos idiomas leerán la LM más despacio que los bilingües con distinto nivel entre ellos. Segalowitz (1991: 79) mostró, sin embargo, que el procesamiento automático resultaba ser más eficaz para los que tenían un nivel parecido que los que no. Aunque la frecuente vinculación de la lentitud lectora con la automaticidad reducida llama la atención de este autor, insiste en que la lectura constituye un fenómeno que rebasa los límites del simple reconocimiento léxico.

La antología de ensayos *Handbook of Reading Research* (1996), editada por Longman, de los editores Barr et ál., reúne, a este respecto, el interesante artículo titulado "Individual Differences in Reading Skills", en el que Daneman (1996: 513-523) comienza definiendo la lectura en LM como una compleja habilidad cognitiva que consiste en la ejecución coordinada de una colección de procesos óculomotores, perceptivos y comprensivos. Establece también el investigador que el proceso de reconocimiento léxico es lento y conlleva una lectura pausada y poco fluida que puede llegar a desviar la atención del lector. La diferencia entre los lectores de nivel más avanzado y aquéllos menos

necesidad de ciertas destrezas descodificadoras, nos ofrece una serie de rasgos del *input* visual, entre los que se hallan, patrones de fijaciones y saltos oculares.

avanzados, afirma Daneman (p. 519), no estriba en la simple identificación de letras sino que se manifiesta cuando entran en juego operaciones de codificación lingüística y verbal. Poniendo el acento en una lectura más estratégica -aspecto éste que será objeto de análisis en apartados posteriores de esta tesis. Daneman (p. 523), basado en los modelos de Goodman y Smith, acaba describiendo el modo en que el contexto puede contribuir a la comprensión textual. Alude, asimismo, a trabajos que resaltan los elementos contextuales, es decir, aquellos componentes situacionales que servirán de sostén a los lectores con más deficiencias lingüísticas para poder reconocer palabras.

La revista *Reading Psychology* nos ofrece en 2003 otro enriquecedor ensayo experimental bajo la rúbrica "Influences of Lexical Processing on Reading". En ésta, Yu-Fen Yang y Hsing-Hsiu Kuo (2003: 87-103), estudiando a seis estudiantes de inglés de la Universidad Nacional Yunlin de Ciencia y Tecnología en Taiwan, analizaron cómo un procesamiento léxico prematuro (reconocimiento léxico) podría influir en la comprensión lectora. A través de tres cuestionarios y dos temas extraídos de los manuales de inglés usados en Taiwan en la *Junior High School*, estos estudiosos (2003: 100) llegaron a las siguientes conclusiones: primero, que el lector no tiene por qué confiar en cada una de las letras para poder llegar a reconocer una palabra y que es el contexto el que ayuda a determinar los patrones léxicos; segundo, para memorizar fragmentos, los lectores con menos nivel de lengua, no podían recordar mucho más que la grafía de los vocablos, mientras que los que tienen más competencia, recordaban, incluso, los significados; tercero, la velocidad de reconocimiento léxico influye en la rapidez de comprensión conceptual. Así, aseguran los autores, se pudo demostrar que a los peores, frente a los mejores lectores, en un tiempo límite, les resultaba más complicado acabar las tareas relacionadas con el reconocimiento léxico y comprensión conceptual. También

evidenciaron que había claras limitaciones en el estudio, entre las que citaron que, al ser la muestra solamente de seis estudiantes, no se podían obviamente generalizar los resultados a toda Taiwan. El *test* de elección múltiple también presentaba pocos ítems, sin olvidar, tampoco, que los lectores con una grafía distinta a la inglesa solían encontrarse con mayor número de dificultades.

II.1.2 Algunas ediciones de interés sobre la sintaxis y el vocabulario en la competencia lectora

La antología de los editores Alderson y Urquhart, *Reading in a Foreign Language* (1984), presenta una extensa y rica variedad de textos, entre otros, la colaboración de los escritores Williams et ál. (1984). Estos, en su estudio sobre la influencia del vocabulario en la lectura como lengua extranjera, examinan con detenimiento y acierto un estudio piloto con estudiantes nigerianos y chinos en el año 1979. Estos autores intercalaron información de enseñanza y aprendizaje general con la lectura específica trazando minuciosos detalles sobre el léxico. Su ensayo titulado "Aspects of Vocabulary in the Readability of Content Area L2 Educational Textbooks: a Case Study." ofrece un análisis empírico sobre los problemas de aquellos alumnos que leen los textos ingleses como medio de estudio de otras disciplinas científicas. En este momento, afirman Williams et ál. (1984: 203), los alumnos tropiezan con dos obstáculos: la información científica contenida en el texto, por un lado, y el estudio de la asignatura o materia a través del medio de la lengua extranjera. Desde diversas ópticas en manuales de la editorial *Longman (Living Hong Kong Social Studies)*, estudiaron el léxico de definiciones en ediciones antiguas, para comprobar si realmente servían de apoyo a los lectores. Descubrieron que surgían problemas de mucho peso, lo que les llevó a tener que incluir en ediciones posteriores otras técnicas más didácticas, entre las que se hallaron

traducciones intratextuales, ilustraciones, cambio de clases de palabras, crucigramas y preguntas de elección múltiple. Las metáforas idiomáticas y los homónimos ocuparon otro lugar destacado en este trabajo. Williams et ál. (1984: 205-208) se dieron cuenta de que en las primeras ediciones los estudiantes extranjeros manifestaban problemas de entendimiento por lo que se vieron en la necesidad de reformular esos textos para poder evitarlas. Respecto a los homónimos, detectaron que los alumnos tienden a asociar los vocablos menos habituales con otros más frecuentes en sus textos específicos, de lo que concluyeron que es necesaria una mayor sensibilidad de redacción textual por parte de los escritores. Plantean una serie de interesantes asuntos controvertidos: uno es que el vocabulario de las programaciones didácticas suele diferir sobremanera del de los propios alumnos y que *grosso modo* se distancia de los objetivos marcados para las materias. Los profesores, aseguran estos estudiosos, deben plantearse e incorporar factores pedagógicos en el sentido de enseñar correctamente la manera de manejar los manuales y, en términos generales, poder utilizar métodos más dinámicos y variados mecanismos de apoyo. En síntesis, aseguran Williams et ál., se trata de fomentar, aún más si cabe, la conciencia y sensibilización de los estudiantes al respecto, empleando una metodología lo más acorde posible a las circunstancias.

La revista *TESOL Quarterly* en su edición de 1985 vuelve a recopilar un interesante ensayo de Crow y Quigley, con el título "A Semantic Field Approach to Passive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension." En él, Crow y Quigley (1985: 497), realizaron un estudio empírico sobre la adquisición del vocabulario pasivo para la lectura comprensiva según un modelo semántico. Estos estudiosos pretendían responder a tres cuestiones en su investigación: la primera era si el grupo experimental (con preparación en técnicas del modelo semántico), al que se le proporcionó el doble de vocablos

que al grupo control, podía obtener resultados semejantes al de control en el recuerdo de vocabulario pasivo a corto plazo; la segunda, si el grupo experimental presentaba mejor rendimiento en la retención de información a largo plazo; y la tercera cuestión, si la adquisición de vocabulario pasivo conforme al modelo semántico resulta superior que el incidental (p. 500). Mientras que el grupo experimental había aprendido el uso de técnicas semánticas y de asociación léxica, el de control solo recibió un listado de palabras para hacer, *a posteriori*, ejercicios de vocabulario y de sintaxis. Paradójicamente, y respondiendo a la primera cuestión planteada, los resultados del grupo control que utilizó el método tradicional fueron superiores, pero solo en un primer momento, porque cuatro semanas más tarde los resultados pasaron a igualarse (Crow y Quigley: 509-510). Las respuestas a la segunda y tercera cuestión resultaron positivas, lo que demostró que el método semántico permitía un mayor recuerdo del contenido a largo plazo. Estos resultados sirvieron de base a nuestros estudiosos para reparar en dos importantes asuntos: a) que la falta de vocabulario pasivo constituye un serio problema para el alumnado lector de textos universitarios en LE, y b) que la retención de vocabulario a largo plazo, si se organiza adecuadamente en categorías cognoscitivas, puede ser superior a la del material que se presenta de modo más caótico.

La mencionada antología de Alderson et ál. (1984) cuenta entre sus páginas con el artículo de Berman "Syntactic Components of the Foreign Language Reading Process", en el que, de manera concienzuda, explora la naturaleza y el papel de algunos componentes sintácticos en veinte estudiantes de habla inglesa con un nivel avanzado de habla hebrea. En una primera hipótesis, se plantea Berman (1984: 140) que la lectura comprensiva requiere un mínimo de ciertos mecanismos sintácticos garantes del significado. En una comprensión idónea, asimismo, el lector debería poder

identificar el asunto principal y, para eso, se precisa un conocimiento gramatical suficiente que permita distinguir la denominada jerarquización sintáctica con sus elementos estructurales y de dependencias. Para demostrarlo, administra una batería de preguntas de elección múltiple a los estudiantes cuyos resultados validan la primera hipótesis alcanzando mejores resultados los que leían versiones sintácticamente adaptadas. No obstante, la investigadora revela que cuando se persigue el fin de extraer información específica, se producen más errores que en los casos en que el objetivo es extraer información global. Su conclusión más destacada es que la sintaxis resulta, en consecuencia, más relevante a niveles microlingüísticos que a niveles macrolingüísticos (Berman, 1984: 146).

Esta misma colección de ensayos *Reading in a Foreign Language* (1984) recoge el estudio de Cooper "Linguistic Competence of Practised and Unpractised Non-native Readers of English", en que se describen los problemas lingüísticos con los que se tropiezan estudiantes malayos en los manuales ingleses. Cooper (1984: 122), que distingue entre lectores 'con práctica' (con experiencia en textos ingleses) y lectores 'sin práctica' (sin experiencia en textos ingleses pero estudiantes de inglés como LE), utilizó una serie de cuestionarios con el fin de averiguar la competencia lectora entre estos dos grupos de estudiantes. Así, pese a despejar algunas incógnitas al respecto, cayó en la cuenta de que había que profundizar aún más en algunos entresijos de la competencia lectora como la habilidad lingüística o qué clase de actitudes pueden llegar a suscitarse. Cooper (1984: 124), constató que el análisis que se llevó a cabo sobre éstas últimas permitió conocer que los estudiantes, en general, carecían de motivación, desistían con facilidad ante los más mínimos obstáculos presentados por los textos ingleses o mostraban una actitud bastante pasiva ante la tradicional autoridad del profesor. Este mismo ensayo trató de indagar en la diferencia lectora entre los alumnos con

más dominio del idioma en sí y aquéllos otros con mayores deficiencias. Cooper (1984: 124-126) sacó la conclusión de que esta distinción se debe al desconocimiento que había en torno a la organización y argumentación retórica. Tras las pruebas, se constató que las diferencias entre ambos grupos no eran en absoluto significativas, lo que sirvió de motivo para que Cooper afirmara que el problema principal estribaba en el vago —incluso nulo— conocimiento de los parámetros retóricos que subyacían a dichos textos. La correlación entre los rasgos lingüísticos y los factores lectores citados fueron una vez más objeto de estudio por parte de este autor que nos ocupa, en concreto, comprobando la progresión existente desde los morfemas hasta elementos discursivos más avanzados (conectores, afijos comunes, vocablos en contexto, sintaxis, y cohesión léxica y gramatical). La ausencia de conectores y de vocabulario específicamente técnico fue el resultado más llamativo, ante lo cual, Cooper (1984: 133) escribió que, a mayores deficiencias léxicas, se producía un menor número de inferencias contextuales y, a la postre, una merma importante de comprensión semántica y gramatical.

Otro admirable y clásico artículo que describió de manera experimental la función e importancia del vocabulario para una lectura textual idónea apareció bajo el título “Syntactical and Lexical/Semantic Skill in the Foreign Language Reading”, para la revista *Modern Language Journal* (1986). En él, Barnett (1986: 346), con una prueba a 124 estudiantes de francés de la Universidad de Virginia, apuntó una serie de interesantes conclusiones, a saber: un buen conocimiento léxico y sintáctico favorece, en gran medida, una óptima interpretación de los textos; en consonancia con esto, a mayor cantidad de vocabulario, mejor será el recuerdo de la información, lo que le llevó a pensar que se da una clara convergencia entre el vocabulario y la sintaxis que, indudablemente, traen como resultado una mejora y un enriquecimiento importantes de nuestra competencia lectora.

Un aspecto que ha llamado igualmente la atención de los estudiosos es el del número mínimo de vocablos necesario interpretar correctamente los textos. El ambicioso artículo de Goulden, Nation y Read “How Large Can a Receptive Vocabulary Be”, recogido en la revista *Applied Linguistics* (1990) trata de definir el concepto ‘palabra’ y la forma de seleccionarlas para después proceder a evaluarlas. Goulden et ál. (1990: 344-346), basándose en la utilización de diccionarios y el uso de análisis de frecuencias, confirman que los diccionarios ayudan a elevar el número de vocablos de la LE. Proponen que la selección de los términos se puede hacer mediante lo que denominan un método por intervalos o selección de una de cada cinco palabras o cada doce columnas. Empleando estos autores (1990: 355-356) la clasificación de Diack (1975) y la de Thorndike y Large (1944) para la evaluación del léxico previamente seleccionado, destacan las siguientes conclusiones: los adultos nativos con estudios pueden llegar a acumular unos 17.000 vocablos base, y que ciertas técnicas mnemónicas relacionadas con las desinencias léxicas, contribuyen a acelerar el aprendizaje, habiendo para ello una interesante variedad de actividades tales como los glosarios o *cloze tests*.

La antología *Handbook of Reading Research* (1996) de los editores Barr et ál. nos ilustra también el interesante ensayo “Individual Differences in Reading Skills”. En éste, Daneman (1996: 525) llegó a demostrar que la correlación entre el vocabulario y la lectura comprensiva era muy alta. La hipótesis del aprendizaje por el contexto plantea indiscutible convergencia del vocabulario y de la comprensión; mientras que el significado puede consultarse en los diccionarios o manuales, hay un buen número de términos cuyo sentido solo es posible gracias a aspectos pragmáticos como el contexto o la situación; asimismo, el aprendiz de LE con más vocabulario inferirá con más facilidad contenido informativo de las proposiciones. Para Daneman, el control del léxico constituye solo parcialmente un producto de la destreza lectora, y

está convencido de que los mismos procesos semánticos, sintácticos o de integración que ayudan a procesar las palabras conocidas, también contribuyen a inferir las desconocidas.

Otro estudio que describe con detalle el umbral léxico en la lectura es “How Large a Vocabulary do EAP Engineering Students need?” en la revista *Reading in a Foreign Language* (1999), donde el autor se hace eco de la idea genérica de que los estudiantes requieren un mínimo de vocabulario general, en concreto, unas tres mil palabras, para llegar a poseer una comprensión aceptable de los textos. Ward (1999: 311), analizando a alumnos de Ingeniería en una universidad tailandesa, confeccionó una taxonomía de vocablos partiendo de un corpus textual, de manuales de las diferentes disciplinas de esta carrera y de los listados léxicos preexistentes. El autor descubre que el alumnado puede llegar a desenvolverse perfectamente con familias de sólo 2000 términos básicamente técnicos, y no tienen por qué abordar textos de conocimientos ‘generales’. Ward (1999: 321) concluye, primero, que la lectura en LE para fines académicos en Ingeniería podría hacerse con mucho más tiempo de antelación; y, segundo, que el léxico -formado en gran parte por vocablos compuestos- que desconoce el alumnado es bastante técnico, por lo que se debería evitarse la administración de vocabulario irrelevante.

“Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension” de Hu Hsueh-chao et ál. también en *Reading in a Foreign Language* (2000) es otro artículo cuyo objetivo central es analizar el nivel porcentual indispensable de vocabulario para lograr una comprensión ideal de narrativa de ficción. Con una muestra de 66 estudiantes adultos (tailandeses, chinos, vanuatus, indoneses, japoneses, coreanos, vietnamitas y alemanes), demuestran los autores (p. 422) que el número de vocablos desconocidos en los textos literarios (a diferencia de los divulgativos o académicos) puede afectar al grado general de entendimiento. A medida que aumenta la cantidad de

terminología desconocida, peor es la interpretación general de éstos. Constataron que, en general, es necesario dominar un 98 % de palabras a fin de alcanzar una comprensión adecuada, carente de interrupciones y donde no haya que recurrir a la ayuda de glosarios.

Otra estupenda y extensa monografía se publicó en *Cambridge University Press* con el título *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* (2009) de William Grabe. Aunque evidentemente sus cuatro grandes secciones (“Foundations of Reading”, “Patterns of Variation in Reading”, “Developing Reading Comprehension Abilities” y “Expanding Reading Comprehension Skills”) y 18 capítulos, en casi 500 páginas, pueden resultar atractivos a los estudiosos de la lectura comprensiva en general, en cuanto se estudian procesos de nivel superior, se desarrollan aspectos de evaluación léxica de la lectura, o se comentan otros factores tangenciales a la lectura como la motivación, la pragmática, la cultura o la enseñanza, interesa destacar a nuestro fin los capítulos que a continuación esbozamos.

En la primera sección, “Foundations of Reading”, en concreto el segundo capítulo, “How Reading Works: The Building Blocks of Fluency and Comprehension” Grabe (2009: 22) subraya con acierto la complejidad mental que entrañan algunos componentes y procesos lectores tales como, entre otros, la descodificación semántica, análisis sintáctico o el reconocimiento léxico. Aunque profundiza en las relaciones del léxico y la comprensión lectora en el capítulo 15 “Vocabulary and Reading Comprehension” (265-289), nuestro autor (p. 23-26) clasifica el reconocimiento léxico en cinco interesantes componentes: procesamiento ortográfico, procesamiento fonológico, procesamiento semántico y sintáctico, acceso léxico y procesamiento morfológico. Una adecuada interacción y su utilización en diferentes estadios lectores es lo que conduce a una buena comprensión lectora. A su vez, sobresale el capítulo 4 “Cognitive Issues in Reading”, por lo

que respecta a la conexión léxico-cognitiva que guarda con los dos primeros. En este capítulo, que está más relacionado con la pragmática y comunicación lingüística, Grabe (p. 59) examina el papel que desempeñan los procesamientos mentales de nivel superior en la comprensión, por ejemplo el enfoque sobre la tarea lectora o analiza igualmente la convergencia que se produce entre los procesos cognitivos inferiores y otros más generales como la “atención, observación o concienciación”, “la inferencia” y el “contexto”.

La editorial *Routledge* (2009) publica la admirable monografía de Paul Nation *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*, la cual en sus más de 170 páginas, sus diez capítulos y dos apéndices abarca dos grandes competencias: la competencia lectora y la escritora. La primera sección (los seis primeros capítulos) se dedica a la lectura y la segunda sección (los tres restantes) a la escritura, consagrando un último capítulo a una tipología textual en torno a la lectura y a la escritura. Así, analiza temas tan interesantes y variados como el aprendizaje y los principios de la lectura en LM en los dos primeros capítulos (como los fónicos o del abecedario); analiza las características y diferencias entre la lectura intensiva y la extensiva en el tercer capítulo (donde aborda, entre otras cuestiones, rasgos gramaticales y mecanismos cohesivos en el texto); y profundiza en la lectura extensiva en el capítulo 4 (que recoge variados asuntos sobre el léxico como la introducción del nivel léxico). Paul Nation reflexiona en los dos últimos capítulos de esta primera sección sobre la fluidez lectora y la lectura silenciosa, además de ofrecernos su propio análisis de cómo evaluar esta competencia.

La relevancia que revisten los capítulos del profesor Nation es más que manifiesta, si bien, a los fines de nuestro apartado, resultan bastante útiles los capítulos 2, 3 y 4. En el segundo capítulo, “Learning to Recognise and Spell Words”, se estudian la ortografía y el reconocimiento léxico como herramientas e importantes estrategias en la mejora de la comprensión

lectora, por lo que Nation suministra un encomiable abanico de actividades específicas que conducen a fomentar claramente estos dos aspectos. El tercer capítulo, “Intensive Reading”, y el cuarto, “Extensive Reading”, prestan atención a una siempre interesante variedad de asuntos, que van desde las características de un buen ejercicio de lectura, hasta la utilidad de las preguntas abiertas sobre comprensión, pasando por el análisis de algunos rasgos gramaticales o mecanismos de cohesión textual. Son también objeto de revisión cuestiones acerca del desarrollo de estrategias, la función de ciertos ejercicios de enseñanza, el alcance y limitaciones de la lectura extensiva o los textos adaptados de “*Graded Readers*”. En este marco de lectura, Paul Nation diseña actividades que tienden a elevar el nivel sintáctico y léxico, si bien, desea dejar claro que los ejercicios gramaticales requieren de los aprendices un conocimiento y uso de una amplia gama de términos metalingüísticos que pueden resultar atractivos tanto para jóvenes lectores como para los que cuentan con poca formación tradicional en análisis gramatical. El capítulo de lectura extensiva proporciona una visión global que informa sobre la estructura idónea de una programación de lectura extensiva, afirmando el propio Nation (2009: 56) que “learners should read at least 15-20 and preferably 30 readers in a year” para sacarle el máximo rendimiento a dicha planificación didáctica.

En definitiva, en estos diez capítulos, el acento, indudablemente, se pone en la didáctica lectora y escritora mediante la propuesta de una variedad de ejercicios que el docente puede usar o adaptar a sus clases. Conviene también advertir que todas estas actividades se han elaborado en torno a lo que Nation denomina cuatro *strands*, o competencias (comprensión semántica, expresión semántica, aprendizaje de la lengua y desarrollo de la fluidez), alrededor de la cuales debería organizarse una programación bien equilibrada. Continuamente recalca la importancia de la buena armonía entre

estas cuatro competencias que orienta la totalidad de sus actividades.

Publicada también el mismo año 2009, la antología de textos de ZhaoHong Han y Neil J. Anderson bajo la rúbrica *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*, editada por *University of Michigan Press*, supone, tal y como se suscribe en el propio volumen, una colección de ensayos dedicada por entero a reconciliar los tres modelos que tradicionalmente han dividido la investigación y la docencia: el lingüístico, el de las destrezas y el enfoque de la adquisición.

A pesar de que este estudio va dirigido primordialmente a investigadores, educadores o graduados con interés por la LE, esta antología nos brinda una completa introducción académica que esboza las presuposiciones y los constructos pedagógicos que han impulsado el diseño y elaboración de materiales teóricos y empíricos. Algunos ensayos, como el de Horst en el capítulo 2, destaca principalmente por tratarse de un admirable ejercicio metodológico en torno a la lectura extensiva en LE en el que la investigadora hace un completo análisis de corpus, propone evaluaciones individualizadas y demuestra, entre otras cuestiones, atractivas maneras de investigar los efectos de la lectura extensiva usando los *Graded Readers*. Sus conclusiones recalcan la idea de que los aprendices que se ejercitan con la lectura extensiva asimilan el vocabulario por aprendizaje incidental, además de constatar que con este tipo de lectura se multiplica enormemente el caudal léxico a la par que se incrementa notablemente la fluidez cognitiva.

II.2 En torno a la lectura como competencia estratégica

“Reading furnishes the mind only with materials of knowledge; it is thinking that makes what we read ours.” John Locke.

Junto a la perspectiva lingüística de la lectura antes reseñada, a continuación describiremos una interesante muestra de trabajos teóricos y empíricos que desde incluso antes de la década de los ochenta han puesto el acento en la dimensión más estratégica de la lectura. Son las estrategias u otros procesos de nivel superior (textuales o pragmáticos) bien en LE o en LM los que incentivan los mecanismos de comprensión, así como la relación con otras competencias culturales las que permiten mejorar el rendimiento tanto para activar las experiencias previas como para generar nuevos conocimientos. Así, haremos mención a fuentes relevantes sobre transferencia de destrezas lectoras entre las lenguas, los conocimientos previos, la teoría de los esquemas y el modelo interactivo, así como a obras que demuestran los beneficios didácticos de la lectura específica literaria.

II.2.1 Algunos estudios relevantes sobre la transferencia de destrezas entre la lengua materna y la extranjera

Ensayos como “The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading —Or When Language Competence Interferes with Reading Performance” de Clarke (1980), “Learning from Text: Methods of Affecting Reader Intent” escrito por Royer et ál. (1984) o, entre otros, el de Block “See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers” constituyen claros ejemplos en los que sus autores se plantean que las estrategias lectoras que el alumno ya ha desarrollado en su lengua materna pueden ser transferidas a la lengua extranjera pudiendo simultanearse con procesos lectores más simples de

acuerdo con el nivel lingüístico de cada alumno. Destacan que a medida que los estudiantes mejoran su dominio de la lengua, podrán aplicar con más facilidad y comodidad procesos cognitivos más exigentes como el de la predicción, presuposiciones o inferencias.

Otro ensayo que conviene mencionar, es el de Coady, que, bajo el título “Psycholinguistic Model of the ESL Reader” e integrado en la clásica antología *Reading in a Second Language* (1979), nos describe detalladamente algunos presupuestos psicolingüísticos de la lectura. Así, afirma el citado estudioso que una buena competencia lectora solo depende de la capacidad de lectura que se tenga en la LM, en vez del nivel de inglés, francés, alemán o cualquier lengua extranjera que se estudie. Se desprende claramente del estudio de Coady (1979: 12), que la lectura en la LE requiere la transferencia de las destrezas en la LM y no del aprendizaje de nuevas habilidades y que los lectores que no pueden comprender textos adecuadamente en LE es porque o bien carecen de las destrezas idóneas en la LM o bien no han sabido transferirlas correctamente, lo que le lleva a concluir tajantemente que la lectura en LE es un problema de lectura y no un problema de lengua en sí.

Modern Language Journal edita en 1980 un admirable y ya clásico artículo titulado “The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - Or When Language Competence Interferes with Reading Performance” cuyo autor, entre otras cuestiones, se pregunta si, primero, la psicolingüística puede arrojar más luz sobre la competencia lectora de estudiantes adultos españoles tanto de su propia lengua materna como en lengua inglesa; en segundo lugar se plantea si estos lectores pueden transferir las destrezas lectoras de su lengua materna a la lengua extranjera. Clarke (1980: 204-206) llevó a cabo dos análisis diferentes tanto a lectores ingleses como a españoles. Mediante una batería de *cloze tests* administrada concretamente a 21 lectores, con poco nivel de lengua inglesa, demostró en el primer estudio que en la lengua

materna, los “buenos” lectores recurrían con más asiduidad al plano semántico, mientras que los “malos” manifestaban una mayor dependencia del nivel sintáctico. La segunda prueba, realizada en lengua inglesa, exhibió un panorama bien distinto, al comprobarse que los dos tipos de lectores tendían a orientarse casi por igual a las pistas que ofrecían las estructuras sintácticas; Con un mismo nivel de lengua, las diferencias propiamente lectoras se redujeron más en la lengua inglesa respecto a la española. En el análisis de lengua española, los resultados señalaban inequívocamente que el ‘buen’ lector mostraba una tendencia mayor a fijar su atención en el significado textual. Con las mismas formas sintácticas, la propensión del ‘mal’ lector, sin embargo, era a no emplear estrategias semánticas, mientras que en la citada prueba de inglés el ‘buen’ lector no se guiaba igual de bien de las pistas semánticas en LE como lo hacía en su LM.

Es la perspectiva psicolingüística, piensa Clarke, la que puede clarificar mejor los comportamientos lectores que tienen los adultos españoles al leer en español e inglés y defiende, por añadidura, la existencia manifiesta de una cierta transferencia de destrezas de la LM a la LE pues en ambos idiomas los ‘buenos’ lectores tienen mejores resultados. Asegura que un limitado dominio de la lengua influye de alguna manera en las conductas que reflejan los lectores, llegando incluso a provocar “a short-circuit” que deteriore el sistema coherente ostentado por los buenos lectores, obligándoles, por tanto, a acometer técnicas impropias en textos más complejos. El autor concluye que no se trata tanto de que existan buenos o malos lectores como de discutir el concepto buenas o malas conductas de comprensión textual.

Las estrategias lectoras a las que recurren los estudiantes de LE es de nuevo objeto de análisis por parte de Upton en la revista *English as a Second or Foreign Language*, (1997) bajo el título “First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL Students”. Este estudioso

observa una muestra de once japoneses, y los clasifica según su sexo, edad, tiempo de residencia en EEUU y dos grupos, con mayor y menor nivel de lengua inglesa, respectivamente. Empleando la técnica del protocolo de pensamiento en voz alta y la de entrevistas retrospectivas, Upton (1997: 22) averiguó que el primer grupo, con menos nivel de idioma, recurría con mayor frecuencia a las estrategias estrictamente léxico-sintácticas en el proceso de comprensión lectora, mientras que el grupo que dominaba más la lengua utilizó un mayor número de recursos cognitivo-estratégicos. Quedó patente que pensar en la LM fue una constante absoluta para el primer grupo, a diferencia del segundo con más competencia, lo que demostró que a mayor nivel de lengua, menos recurrencia a la LM.

La bibliografía que en los últimos años se ha centrado en el análisis y clasificación de las técnicas, así como en el concepto y características de los conocimientos previos en la lectura es indudablemente muy extensa, de ahí que hayamos decidido presentar a continuación solo algunos de los trabajos más representativos.

II.2.2 Aportaciones de interés en torno a las estrategias, técnicas y conocimiento relevantes

Conviene destacar una monografía que tiene el privilegio de ser una de las pioneras en la enseñanza y evaluación de la lectura, la cual presenta numeras reediciones, y que lleva por título *Developing Reading Skills* (1981), en la que enumera una amplia variedad de estrategias lectoras.

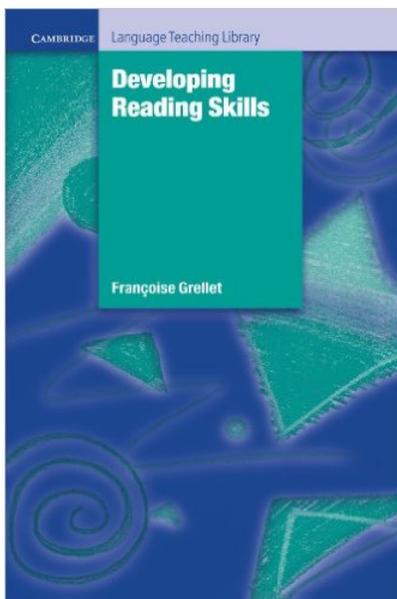


Figura 1: Cubierta de *Developing Reading Skills*, de Françoise Grellet.

La propia investigadora Françoise Grellet (1981) piensa que las razones fundamentales que nos llevan a leer son el placer, la búsqueda y posterior transmisión de información. Este manual sobresale por su minuciosa clasificación y descripción de ejercicios que pretenden desarrollar las diferentes subdestrezas lectoras. Con las miras puestas en los profesores de inglés como LE, sus creativas actividades son igualmente útiles para otras lenguas e, incluso, para la práctica de la lengua materna. Enlazando con los principios pragmáticos y de la teoría de los esquemas, y tal y como señala ella misma, la lectura es un proceso constante de inferencias y deducciones y lo que el receptor aporta es tan importante como lo que hay en el propio texto. Esta monografía es fiel reflejo de su filosofía didáctica, en tanto se parte de tareas globales y se prosigue con otras tareas que requieren comprensión más detallada. De entre la disparidad de ejercicios expuestos, podemos destacar aquellos que fomentan la sensibilización y mejoran la velocidad lectora y el control del tiempo. Convencida de que cada tipología textual responde a un

modo distinto de lectura y que es una pérdida de tiempo leer todos los textos de la misma manera, Grellet diseña ejercicios específicos para mejorar la confianza y eficacia lectora de los estudiantes. Igualmente incorpora actividades (como párrafos inconclusos para completar) que requieren de otros mecanismos cognitivos tales como inferencias, lógica o componentes interculturales. Resultan también originales otros ejercicios tales como los índices, apéndices, prefacios, o inserción de encabezados que mejor sintetizan los párrafos. Cabe mencionar, asimismo, que esta monografía aúna otras técnicas que ejercitan representaciones visuales como la elaboración de diagramas o tablas y así mantener motivados a los alumnos. Señala la importancia de la lectura atenta para poder evaluar un texto (intención o, por ejemplo, perspectivas), y propone *a posteriori* la redacción de resúmenes en los que se demuestre esta habilidad.

Son ampliamente abordadas en el texto de Royer et ál. (1984), titulado “Learning from Text: Methods of Affecting Reader Intent” otras técnicas interesantes que contribuyen al aprendizaje (enumeración de objetivos, formulación de preguntas previas sobre el texto o preguntas en torno al ‘orden superior’). Royer et ál. (1984: 66-69) comprueban que, si a los estudiantes se les proporciona unos objetivos claros y académicamente atractivos, sin lugar a dudas, el resultado será más positivo. Aunque este hecho puede tener un poder de alguna manera distractor en el lector, aseguran que las preguntas que se hacen durante el proceso, logran definitivamente impulsar el aprendizaje y la retención del contenido específico, así como incentivar la adquisición de las destrezas más generales. Destacando Royer et ál. (1984: 75), por último, la relevancia que revisten las preguntas de orden superior en cuanto demandan del estudiante mayor esfuerzo cognitivo, concluyen que mientras mayor sea la comprensión lectora, mayor será la integración de este contenido en la estructura cognoscitiva del alumno.

La antología de Alderson et ál. (1984) también compila el ensayo “Learning from the Perspective of the Comprehender”, que, como descubre el título, analiza el aprendizaje desde la visión del lector. Así, sus autores, Bransford et ál. (1984: 33) centraron su atención en las estrategias y exploraron la influencia del conocimiento relevante en la comprensión lingüística. Parten estos investigadores (p. 29) de la hipótesis de que el conocimiento constituye una capacidad potencial y que lo ciertamente importante es la medida en que fenómeno cognitivo llega a activarse de manera espontánea. Los factores de corte pragmático como la situación, el contexto, el emisor o el receptor de la información son los que coadyuvan al logro de una comprensión idónea, así como a compensar el desconocimiento de los elementos léxico-sintácticos a la hora de entender la información textual. Bransford et ál. (1984: 35-36) destacan, por una parte, la trascendencia que reviste esta activación cognoscitiva sobre la adecuada adquisición del conocimiento y, por otra, subrayan el grado en que los lectores engranan dicho conocimiento potencial. Si el conocimiento previo del lector sobre el material textual es suficiente, es esta activación la que verdaderamente posibilita el aprendizaje lector y su posterior evolución.

El volumen número 20 de la revista *TESOL Quarterly* igualmente nos ofrecería un estupendo artículo denominado “The Comprehension Strategies of Second Language Readers” en el que Block (1986) recopilaría una serie de técnicas, en concreto, las utilizadas por nueve alumnos universitarios con deficiencias lectoras en inglés (tres hablantes nativos de habla inglesa, tres chinos y tres hispanos) con el objetivo de proporcionar una descripción detallada de las estrategias de comprensión empleadas por los estudiantes de lengua extranjera. Lo hace con una descripción que abarca tanto el proceso como el producto, mediante la cantidad de información entendida y recordada. Block (1986: 466) constata que los factores se multiplican en progresión

geométrica al hablar de lectura en la lengua extranjera y utilizando una serie de técnicas (lingüísticas y estratégicas) y modos de respuesta, la investigadora pone su mirada tanto en el proceso como en el resultado de los estudiantes ingleses y extranjeros. Para el caso de los seis alumnos extranjeros chinos e hispanohablantes, también Block (1986: 477) midió en este estudio contrastivo la capacidad lectora en lengua materna de los estudiantes, en donde comprueba que no hay diferencias significativas en el uso de estrategias entre ingleses y no ingleses, aunque dentro de un mismo grupo lingüístico podría haber diferentes usos estratégicos. Aunque la propia autora ve su trabajo como una mera relación de hipótesis por validarse con futuros trabajos más detallados, Block (p. 485) presenta como conclusión dos importantes reflexiones: a) que la utilización de técnicas es un fenómeno estable que no está supeditado únicamente a la competencia lingüística del lector y b) que el camino hacia el aprendizaje de LE muestra una trayectoria distinta a la que se sigue en la adquisición de la LM.

La formación de algunos mecanismos lectores, así como la utilización de algunas técnicas lectoras son también objeto de análisis por parte de Soulé-Susbielles. En su obra "Improving Students' Competence", publicada en 1987 en *ELT Journal*, plantea un estudio de la lectura, claro y sencillo, en el que hace una descripción esquemática de tres niveles de comunicación: los componentes, las habilidades cognoscitivas y el planteamiento de una serie de actividades didácticas interconectadas. Soulé-Susbielles (1987: 199-200) afirma que estas actividades contribuyen a la adquisición de ciertas destrezas sintácticas y pragmáticas (de inferencias, de descubrimiento, de enlaces, de integración de oraciones, o de eliminación de información irrelevante) que operan para activar las áreas cognitivas correspondientes, y así alcanzar el perfeccionamiento de componentes tales como los elementos nocionales, anticipatorios, retrospectivos, así como la coherencia y cohesión textual

informativa. Propone también la autora (p. 201-202), en LE y LM, un interesante abanico de actividades que podrían efectuarse en las tres fases siguientes: la fase identificativa, la fase descriptiva y, por último, la fase de resolución de problemas. Las pruebas ocupan un lugar destacado en su ensayo en cuanto fomentan lo que denomina una “self-awareness” del proceso lector. Nos recuerda esta autora que éstos se clasifican en: de pre-lectura, de lectura y de post-lectura. La finalidad de las pruebas de prelectura es la de ayudar al lector a situar la información en contexto, a localizar el asunto principal y a encauzar su atención; los de lectura, centradas en el propio proceso, no sólo ejercitan el vocabulario, sino también desarrollan y profundizan las ideas y conceptos de los textos; con la fase post-lectora, a través de distintas tareas, se pretende mejorar la comprensión textual, así como enriquecer el léxico, pulir aspectos fonético-fonológicos, trabajar el estilo expresivo, o, entre otros, practicar destrezas orales.

II.2.3 Una selección de textos acerca de la teoría de los esquemas

Destacamos el pensamiento de los modelos originarios de los teóricos de la psicolingüística Goodman y Smith que sentarían las bases de posteriores trabajos investigadores en torno a la denominada teoría de los esquemas para la lectura en LE y LM, que si bien fue propuesta por Barlett en 1932, fundamentalmente fue la profesora emérita Patricia Carrel quien le dio aplicación práctica.

En este sentido, la pionera colección de ensayos de los editores Pimsleur y Quinn *The Psychology of Second Language Learning* (1971) aún entre sus textos el ambicioso artículo “Psycholinguistics Universals in the Reading Process” en el que Goodman ya constataba que la construcción del significado era un proceso cíclico y continuo de toma de muestras a partir del

input textual, prediciendo, comprobando y confirmando o revisando aquellas predicciones: “Reading is a psycholinguistic guessing game in which the reader reconstructs, as best as possible, what has graphically been codified by the writer (1971: 135).”

Años más tarde, Goodman (1973) diría textualmente para la revista *Language Arts*:

[...] the reader does not use all the information available to him. Reading is a process in which the reader picks and chooses from the available information only enough to select and predict a language structure which is decodable. It is not in any sense a precise perceptual process (1973:164).

Otra antología, *Reading in a Second Language*, recoge a otro gran estudio, realizado por Coady (1979), con el título “A Psycholinguistic Model of ESL Readers”. Se sugirió que el conocimiento previo en la LE interactúa con otras estrategias y mecanismos conceptuales que posee el lector a fin de generar la comprensión.

Tal y como señala Coady, la habilidad conceptual es una capacidad intelectual general; las estrategias de proceso son los subcomponentes de la destreza lectora (correspondencias grafo-morfo-fonémicas, información silábica y morfológica, información sintáctica, significado léxico y contextual). Respecto al conocimiento previo dice textualmente: “Background knowledge becomes an important variable when we notice, as many have, that students with a West background of some kind learn English faster, on the average, than those without such a background” (1979:7).

Destaca el mismo autor la importancia que tiene el material de lectura en este conocimiento previo diciendo:

The subject of reading materials should be of high interest and relate well to the background of the reader, since strong semantic input can

help compensate when syntactic control is weak. The interest and background knowledge will enable the student to comprehend at a reasonable rate and keep him involved in the material in spite of its syntactic difficulty (Coady, 1979: 12).

Pocos años más tarde, en 1983, la revista *TESOL Quarterly* edita otro ensayo, que posee el privilegio de ser de los pioneros en este tipo de modelos. Se trata del artículo de Carrel y Eisterhold “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy” en el que los autores recalcan la trascendencia que reviste el conocimiento previo, en el marco del modelo psicolingüístico de la lectura en LE, y que sentaría las bases de la denominada teoría de los esquemas.

Carrel (1984, 1987), que elaboraría aún más su aparato teórico, desarrolló el concepto conocido como esquemas formales, o estructuras del conocimiento de la lengua, y el concepto denominado organización textual. Según su pensamiento, la comprensión es una destreza cognitiva de carácter receptivo en la que convergen el conocimiento previo y el elemento textual. La comprensión total de un texto apunta al universo cognitivo, pragmático y sociocultural de éste, trascendiendo —aunque no excluyendo— el mero conocimiento léxico y sintáctico.

Como bien señala Carrel (1983), el concepto fundamental sobre el que pivota la teoría de los esquemas es que el proceso hermenéutico o de interpretación viene guiado por el principio de que cada entrada de información se asienta sobre o amolda al conocimiento ya adquirido previamente, esquemas existentes, y que todos los aspectos de ese esquema deberán ser compatibles con la información de entrada.

Carrel distingue entre aplicaciones retóricas y textuales (esquemas formales y de contenido) y la convergencia que se produce entre el conocimiento previo y los esquemas. Carrel (1983: 561-560) constata que los esquemas formales aluden a las estructuras retóricas de tal forma que organizan los diferentes tipos de textos; los de contenido se refieren

explícitamente al conocimiento previo que el lector debe poseer sobre la información textual. Los formales se centran en las diferencias de género textual, estructura de las fábulas, historias simples, textos científicos, artículos periodísticos o, entre otros, la poesía. Igualmente aluden a la estructura interna de éstos: el marco o entorno, la introducción del texto, el desarrollo o conclusión. Sin embargo, el esquema de contenido se ocupa del asunto o asuntos.

La imposibilidad de activar el esquema adecuado (formal o de contenido) conduce inexorablemente a cierto grado de ininteligibilidad, debido, fundamentalmente, a dos motivos: a) el escritor no ha proporcionado bastantes pistas para que el lector recurra al proceso pertinente o b) el lector carece de los esquemas necesarios.

En la obra "The Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers" también para *TESOL Quarterly* (1984), Carrel emprende un análisis sobre la trascendencia que tiene la relación del conocimiento previo sobre composición textual con la estructura jerárquica del contenido, con menciones específicas a la comprensión lectora, a la importancia de la organización expositiva o a la tipología de la organización informativa (el contraste, la causa y el efecto o problemas y soluciones).

Carrel (1984: 465) tras hacer un estudio con 80 sujetos (hispanos, árabes y orientales), investigó los efectos que ejercía la organización de distintos tipos de prosa expositiva para los lectores de nivel intermedio de LE en diferentes lenguas, advirtiendo que ciertos tipos de organización textual se recuerdan con más facilidad que otros como la comparación, la causación y los fragmentos relacionados con un problema y su solución. Vino a concluir que a mayor conocimiento de los esquemas formales, con más facilidad se podrá rememorar el universo comunicativo del texto. Se comprobó que los lectores no europeos tenían más problemas para identificar los distintos aspectos

contextuales, pero quedó por demostrar a qué se podría deber este desconocimiento esquemático, si a la lengua *per se*, a factores socioculturales o al propio nivel educativo.

La influencia que tienen en la comprensión lectora cuestiones como los modelos retóricos y principios organizadores como el orden espacial y temporal, son objeto de un minucioso análisis en tres pruebas sucesivas y distintos niveles educativos por parte del autor y también editor Urquhart (1984) y que recopiló en su ensayo "The Effect of Rhetorical Ordering on Readability". En una primera prueba, este investigador (p. 168), estudió con 44 estudiantes escoceses de Bachiller, dentro del orden temporal, la velocidad y el recuerdo del contenido, concluyendo que se daba una tendencia a interpretar el orden textual (u orden temporal) así como a reordenar un texto con el fin de acordarse con mejor del cosmos semántico de los párrafos en cuestión. En un segundo análisis empírico, Urquhart (p. 170) observó esta vez a estudiantes universitarios (22 estadounidenses, 23 japoneses y 21 árabes), demostrando la validez de la organización textual, por una parte, de esas lenguas y, por otro lado, que ciertos patrones retóricos resultan más difíciles a los extranjeros. En la tercera y última prueba, Urquhart (p. 172) ensayó con 51 niños en edad escolar. Alterando la organización de unos textos descriptivos, llegó a establecer unos principios de descripción espacial. Por último, este estudioso (p. 174) modificó algunos párrafos para tratar de formar un texto mejor ordenado linealmente; confesó posteriormente que el original hubiese sido más fácil en cuanto a la localización y apariencia de las partes físicas, concluyendo que la estructuración puede alterar significativamente el recuerdo de la información textual. Urquhart, que en sus experimentos presentó la velocidad y la facilidad de recuerdo de información como criterios de lectura en los dos citados principios organizadores, tuvo que transformar apropiadamente los textos de forma que otras variables (el contenido, la

longitud, el vocabulario y, entre otros, la sintaxis) no sufrieran alteraciones.

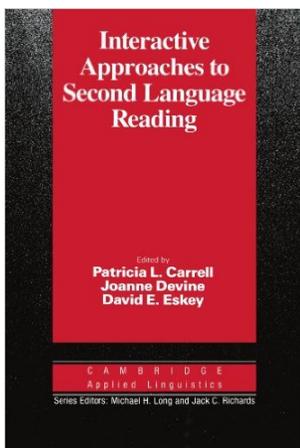


Figura 2: Cubierta de *Interactive Approaches to Second Language Reading*, de Patricia Carrel et ál.

TESOL Quarterly (1985) nos brinda otro interesante ensayo de la profesora Patricia Carrel, que bajo el título “Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure” se indica que la enseñanza de la estructura textual contribuye a aumentar y a recordar la información. Con un análisis de 25 estudiantes (chinos, árabes, malayos, japoneses, indonesios, coreanos, españoles y turcos) de nivel intermedio de LE, divididos en un grupo de control y otro experimental, Carrel (1985: 736-739) evitó explicar la organización retórica y darle estrategias al grupo de control. Los resultados revelaron que el grupo experimental, a diferencia del de control, llegó a reconocer y a usar una variedad de discursos, lo que llevó a afirmar a Carrel (p. 741) que la enseñanza de esquemas y de la estructuración textual y eleva el nivel comprensivo principalmente en el recuerdo de las ideas principales y secundarias.

La misma revista anterior edita en 1988 “Comprehension Monitoring in ESL Reading: a Neglected Essential” en la que Casanave subraya, entre otros factores, la trascendencia-descuidada hasta el momento- que ha de tener el

control, que sobre su propio texto puede realizar el lector. Casanave (1988: 283) se planteó, sin embargo, que la buena comprensión lectora no sólo depende de la destreza para acceder al contenido y a los esquemas formales, sino también de la capacidad de control sobre el mecanismo lector y la ulterior toma de medidas pertinentes. Casanave (p. 297), que descubre una interconexión entre el aprendizaje y la habilidad para articular el conocimiento estratégico y metacognitivo sobre el texto, igualmente recalca dos aspectos de la teoría de los esquemas: el conocimiento genérico acerca del control permanente y las estrategias de reparación durante el proceso lector.

Destacamos, asimismo el interesante ensayo “SLA and Classroom Instruction: Reading” escrito para la revista *Annual Review of Applied Linguistics*, (1989), en el que Carrel et ál. destacan la adecuada explicación de las estrategias metacognitivas en la LE. Empiezan planteándose (p. 648) la hipótesis de si la enseñanza de las estrategias metacognitivas mejora la comprensión lectora de la LE, y en este caso, de si existe una estrategia mejor que otra y de cómo se relaciona la eficacia de la enseñanza en éstas con los estilos de aprendizaje. Los citados investigadores ponen el acento en dos métodos (el del método basado en la relación experiencia-texto y el de los mapas semánticos). La primera técnica, de acuerdo con Barnitz (1985), que enfatiza el significado, está compuesta de tres pasos: la experiencia previa, el propio contenido textual y la relación o asociación que se establece entre ambos, principalmente gracias a la ayuda del docente. Basándose en Heimlich y Pittelman (1986), Carrel (1989) plantea que la técnica del mapa semántico desarrolla el vocabulario para así fomentar las estrategias previas y posteriores a la lectura. Esto permite centrarse en el esquema relevante de contenido, preparando al lector para entender, asimilar y evaluar el material de lectura. Al final se podrá reenfocar el mapa semántico para hacer hincapié en las ideas principales, con lo que se facilitará el recordar, organizar y

representar gráficamente la información pertinente.

TESOL Quarterly (1989) publica, cuatro años más tarde, otro artículo de carácter experimental bajo el título “Metacognitive Strategy Training for ESL Reading”, en donde Carrel et ál. (1989: 661), con una muestra de 26 estudiantes de inglés como LE, analizaron la reacción y los resultados de los alumnos a los métodos reseñados (relación experiencia-texto y mapa semántico), comparándolos con los obtenidos en un grupo de control. Según estos estudiosos (p. 665-668), los resultados corroboran las tres hipótesis: a) la enseñanza de estas estrategias metacognitivas mejora considerablemente la lectura de la LE; b) hay similitudes y diferencias en la efectividad de ambas: facilitan la lectura aunque todo está en función de cómo se mida esa lectura; c) se constata que la efectividad de los dos métodos parece relacionarse con las diferencias de los estilos de aprendizaje del alumnado.

Damiani (1995), en su investigación doctoral *La aplicación del mapa semántico como estrategia de lectura/aprendizaje para alumnos brasileños principiantes en lengua española como lengua extranjera*, para la Universidad Complutense de Madrid, aplicaría la estrategia de los mapas semánticos en la lectura y aprendizaje para ciertos alumnos brasileños con un nivel principiante de lengua española. Además de una mejor competencia lectora, el trabajo de Damiani intenta dar respuesta a una serie de preguntas: ¿cómo se activa y evalúa el conocimiento previo de un alumno principiante?, ¿qué tipo de estrategias utiliza el lector principiante?, ¿cómo se introduce el vocabulario nuevo?, ¿cómo se ayuda a los alumnos para que organicen y estructuren la información sobre el tema del texto? El estudio plantea dar cuenta de todos estos interrogantes por medio de los mapas semánticos, dividiendo la investigación en tres fases: 1) identificar el perfil de los lectores con un cuestionario y con un texto acompañado de preguntas de comprensión y sobre estrategias utilizadas al leer dicho texto; 2) aplicar los mapas semánticos como

actividad previa y posterior a la lectura de textos expositivos con preguntas de comprensión; y 3) aplicar los mapas semánticos con textos narrativos. Tras la exposición de las respuestas dadas por el alumnado a las preguntas del cuestionario y a las relativas a los textos, se demuestra que los mapas semánticos, como actividad previa a la lectura, brinda al alumnado la oportunidad de activar y recuperar conocimientos previos, y, como actividad posterior, ayuda a reforzar y aprender el vocabulario nuevo que aparezca en el texto. También ayuda a los estudiantes a inferir el significado de palabras nuevas por el contexto, y a hacer predicciones sobre el sentido de la información.

La revista española *Lenguaje y Textos* (1996) recoge entre sus páginas el ensayo teórico de Barrios Espinosa "Schema Theory and L2 Reading Instruction" donde buscaba tres objetivos principales: 1) revisar la teoría de los esquemas y su impacto sobre la comprensión; 2) analizar la influencia del conocimiento previo en la comprensión lectora y sus aplicaciones docentes; 3) plantear un número de actividades pre-lectoras y de lectura atenta. Barrios Espinosa (1996: 239) indicaba que la interpretación lectora consiste en el principio de que la información nueva se estructura en esquemas ya existentes dando lugar al procesamiento ascendente y descendente. En este marco teórico, la investigadora constata que un mínimo nivel lingüístico avanzado, o umbral lingüístico, es la sumatoria o conjunción de elementos lingüísticos, así como cognoscitivos (esquemas formales y de contenido. Este ensayo destaca varias cuestiones: a) Esta estudiosa (p. 242-245) demuestra la necesidad, como en estudios anteriores, de que reforzando los esquemas formales y de contenido se conseguiría también elevar el nivel de la enseñanza y del aprendizaje en la LE: b) ciertas actividades (audiovisuales, asociación conceptual o preguntas informativas) contribuyen a activar el conocimiento relevante, acumular conocimientos y servir de guía conceptual en la lectura; c)

la lectura atenta es muy eficaz en la adquisición de la LE.

La colección de ensayos *Estudios de Lingüística Aplicada* (1997) de Otal et ál. nos brinda el artículo “Una propuesta para la mejora de la comprensión escrita en una lengua no nativa basada en la interpretación de la información retórica que presentan los textos.” Lahuerta (1997: 908), en este estudio experimental, con 60 sujetos en primer lugar, otros 60 en segundo lugar, y 120 sujetos, por último, estudia la influencia que sobre la competencia lectora ejerce la estructura retórica y observa la relación de la comprensión con la reproducción de la información. De este artículo cabe destacar algunas primeras consideraciones a las que llega Lahuerta (p. 908-909): a) el lector no sólo ha de reproducir la organización retórica, sino que debe reconocerla conscientemente, en una primera fase, e interpretarla y relacionar el conocimiento 'esquemático' con las claves textuales, en un segundo estadio; b) la clasificación de los lectores en los tres siguientes grupos: 1) lectores estratégicos, 2) lectores no estratégicos que no actúan intencionadamente, y 3) lectores descodificadores. Señalamos, por último, otras conclusiones relevantes: la enseñanza de la estructura retórica contribuye a elevar el nivel de comprensión e interpretación lectora; es muy importante dar una buena enseñanza no sólo en el uso de las estrategias, sino también en la explicación del significado a fin de conseguir que los lectores puedan interpretar mejor los elementos retóricos de los textos y, por lo tanto, que estos aumenten su nivel comprensivo e interpretativo.

II.2.4 Algunas publicaciones fundamentales acerca de la competencia lectora en relación con la competencia sociocultural e intercultural: algunas estrategias didácticas

Desde las últimas décadas del siglo XX los estudios socioculturales y de didáctica —de los que haremos alusión a las monografías y artículos

académicos más representativos— McLeod (1976); Carrel (1983; 1987); Steffensen y Joag-Dev (1984); Valdés (1986); Tomalin y Stempleski, (1993); Byram y Morgan (1994) ha puesto de manifiesto la relevancia que tiene la cultura (convenciones, costumbres, creencias o sistemas de significado, entre otros) en relación con el texto, tanto como experiencias previas para lograr una mejor comprensión lectora, como instrumento o vehículo de enriquecimiento del conocimiento.

Un ya clásico artículo suscrito por Beverly McLeod para la revista *TESOL Quarterly* (1976) bajo el título “The Relevance of Anthropology to Language Teaching” destaca que no se trata solamente de la enseñanza de la lengua por sí sola, sino que los métodos socioculturales —o antropológicos, como él los denomina— son merecedores de toda la atención didáctica posible. Como el propio McLeod afirma acerca de la teoría, metodología y literatura antropológica hacia la enseñanza de la lengua:

It is argued that culture should be taught explicitly in the language classroom, and that the anthropological theory of cultural relativity is useful in creating a judgment-free atmosphere. Both teacher and students should become amateur anthropologists, exploring and testing their own and each other's cultures. The language classroom should be the neutral territory between two cultures, where cultural patterns and attitudes can be freely discussed (McLeod, 1976: 211).

Está convencido nuestro autor de que el uso de un enfoque antropológico en la docencia en LE permite que los estudiantes ganen en competencia comunicativa y lingüística a la par que proporciona contenido interesante y relevante con el que practicar los diferentes planos de la lengua. Beverly McLeod (p. 211-212) puntualiza que “la cultura es un sistema de valores compartidos” que presenta “modelos discernibles” y comprensibles por un lector “foráneo de una cultura particular”. Se trata de un “comportamiento que se aprende” al igual que se aprende una lengua. Deja claro más adelante el

citado investigador (p. 216-217) que la enseñanza de la realidad social puede integrarse en las destrezas o actividades de aula y, desde luego, la comprensión lectora “[...] reading is an area which offers many possibilities for emphasizing culture” [...]. Entre otras cuestiones, insiste en la necesidad de enseñar de manera explícita mecanismos de comparación intercultural de forma que los lectores puedan articular sus propios valores y modelos de comportamientos.

La colección de ensayos, que bajo el título *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching* (1986), publicada en la editorial *Cambridge University Press*, editó Joyce Merrill Valdes, recogía 18 estupendos y variados artículos en más de 220 páginas, básicamente diseñados para ofrecer al profesor de lengua los fundamentos indispensables para introducir el componente cultural en las destrezas y actividades didácticas.

Los ensayos, que demuestran una admirable interacción entre lengua y cultura, se estructuran en tres grandes apartados. Los artículos del primer apartado (“Language, Thought and Culture”) cubren un amplio espectro sobre la teoría de la lengua, el pensamiento y la cultura que sirven de base para la comprensión cultural de las siguientes secciones. La segunda parte (“Cultural Differences and Similarities”) se propone exponer algunas fases culturales que tienen determinados grupos con el objeto de ayudar al docente a entender mejor a sus estudiantes, en concreto, en el ámbito de los valores, principios y hábitos.. Los ensayos del último apartado (“Classroom Applications”) centran su atención en una encomiable taxonomía de modelos culturales, prácticos y teóricos, aplicable en el aula.

Barry Tomalin y Susan Stempleski publican en 1993 un práctico libro de recursos para profesores que lleva por título *Cultural Awareness*, de la editorial *Oxford University Press*. Antes de la presentación del interesante abanico de actividades, los autores (1993: 4; 6) dilucidan en primer lugar el

concepto que ha existido y sigue existiendo del término cultura a partir de análisis antropológicos. Así, señalan que aunque tradicionalmente la Cultura (que solía referirse a la “High Culture”) ocupaba una posición central, los estudios coetáneos empezaban a recalcar con mayor vigor los aspectos actitudinales de la cultura (o “Low Culture”), sobre todo su papel en la comunicación. Según el propio editor, Alan Maley, los siete diferentes capítulos (“Recognizing cultural images and symbols”; “Working with cultural products”; “Examining patterns of everyday life”; “examining cultural behaviour”; “Examining patterns of communication”; “Exploring values and attitudes”; “Exploring and extending cultural experiences”) son muestras patentes de un enfoque ciertamente pragmático y de sentido común que ejercita las diferentes destrezas de la lengua —y, por supuesto, las lectora— a través de temas socioculturales e interculturales, y que, en síntesis, van desvelando un énfasis en elementos culturales, díganse los productos, las ideas y los comportamientos (p. 7). Ponen el acento, sostienen los investigadores (p. 5), en cualidades como “awareness of one’s own culturally-induced behaviour” o “awareness of the culturally-induced behaviour of others”, así como en “the ability to explain one’s own cultural standpoint”, lo que demuestra incuestionablemente el interés que sienten por la importancia de la relación entre la realidad local del lector con la cosmovisión de la otredad.

Como se desprende del pensamiento de Byram y Morgan (1994), en realidad lo que la mayoría de los profesores y estudiantes parece perder de vista en la enseñanza y aprendizaje de la LE es el hecho de que “knowledge of the grammatical system of a language has to be complemented by understanding of culture-specific meanings.” (p. 4), a la vez que enfatizan (p. 10), siguiendo las ideas de Pfister y Poser (1987: 3), el modo en que las diferencias de actitud pueden ayudar, mediante la lectura, a la comprensión

intercultural destacando los posibles conflictos entre la cosmovisión del lector y la que rodea al propio texto:

Cultural factors are inherent to the reading act and therefore influence the reader's control over the input. This becomes obvious when the cultural background of the reader and that of the text fail to intersect in the FL classroom... it is imperative that FL teachers deal directly with cultural factors influencing communication. This implies that reading instruction must focus on modifying and expanding the reader's cultural filter in an organized and consistent manner (Byram y Morgan, 1994: 10).

En sus casi 200 páginas, seis capítulos y ocho esclarecedores apéndices, esta admirable monografía de Michael Byram and Carol Morgan bajo el título *Teaching-and-Learning Language-and-Culture* (1994) abarca varias dimensiones complejas e integradas como la adquisición de la competencia lingüística, el cambio de actitudes o el acopio informativo sobre otras regiones y sus gentes en un afán de establecer igualmente relaciones comparativas con la propia identidad cultural de los aprendices. Los seis capítulos que componen dicha obra (“Developing a Theory of Language-and-Culture Learning”; “Methodology and Methods”; “Teachers for Language-and-Culture; Principles in Practice: Illustrative Case Studies”; y “Assessing Cultural Learning”) se plantean, en esencia, abrir el debate sobre la dimensión cultural del aprendizaje de la lengua, sus destrezas y la cultura como un todo coherente e integrado, destacando aspectos cognitivos y afectivos en los dos primeros capítulos y alabando la formación docente en dichas competencias en el tercero. Algunas innovaciones didácticas, cursos experimentales y evaluaciones de dichas competencias lingüísticas y culturales son objeto de análisis empíricos en los capítulos 3 y 4, consagrando el último “the Wider Context” a la significación político-social que posee el aprendizaje de todos estos factores característicos de un entorno dado, con mención específica a la

creciente globalización o a la comprensión intercultural.

Tradicionalmente, la enseñanza se valió de la enseñanza directa o la enseñanza informal de la comprensión para descodificar las destrezas. Tal y como señalaban Carrel y Eisterhold en 1983 bajo la rúbrica “Schema Theory and ESL Reading Pedagogy” en *TESOL Quarterly*, Resnick (1979) planteaba que los defensores de la descodificación de los mecanismos de lectura tienden hacia el modelo de enseñanza directa mientras que los que enfatizan el procesamiento del lenguaje y la lectura por el significado adoptan enfoques educativos más informales.

De entre las razones que pueden hacer fallar los esquemas de contenido se encuentra el desconocimiento de esta realidad sociocultural. Carrel y Eisterhold (1983: 562) sostenían que los lectores trataban de recurrir a los esquemas para darle el sentido a la lectura, pero su carga informativa de naturaleza específicamente local en algunos textos, impedía o dificultaba su lógica comprensión. Estos marcadores culturales en los textos con dificultad comprensiva son objeto de un minucioso análisis por parte estos estudiosos (1983: 566-567). Proponen finalmente una serie de actividades adecuadas para que el alumnado conozca con más lujo de detalles los factores y convenciones socioculturales. Indican que una de las responsabilidades del profesor de la LE consiste en ayudar a minimizar las dificultades lectoras gracias a la explicación de las variables interculturales entre el texto y el lector.

Para atender a la primera de estas dos variables, la autora se pregunta qué hacer con los textos para reducir la interferencia y los conflictos culturales. Sugiere que el modelo de experiencia de la lengua propuesto por Rigg (1981) es ideal para controlar el vocabulario, la estructura y el contenido. La técnica consiste en pedir a los estudiantes que preparen su propio material de lectura a partir de lo que piensan y dicen, con lo que neutralizan los

problemas culturales. Otra técnica es la lectura atenta (Krashen, 1981, en Carrel, 1983: 566) limitada a un único tema o autor, para que así puedan familiarizarse con un único estilo. Asimismo, la investigadora hace referencia al método de creación de materiales en la línea de Paulston y Bruder (1976) usando textos, situaciones locales y vocabulario especializado. Otra técnica que apunta es la de la lectura sostenida en silencio, que permite que los estudiantes se autodirijan en busca del significado. Para ser eficaz, los textos han de estar seleccionados por los propios estudiantes en función de sus intereses, nivel de dificultad, longitud y experiencia. En definitiva, se trata de que los textos concuerden con su conocimiento epistémico.

En opinión de Carrel y Eisterhold (1983: 567), una estrategia importante para la segunda variable, el lector, es dar al alumno información previa. En especial, son los estudiantes con peor nivel a los que hay que dar más explicaciones pues tienden a aferrarse a la palabra. Muchos alumnos ponen el acento en el vocabulario y se ven arrastrados por el modo ascendente de lectura. Por el contrario, los lectores con más dominio reciben una enseñanza más global y siguen el modo de procesamiento predecible de lectura descendente. Los profesores no han de olvidar que, a los lectores con menos nivel, se les ha de proveer de estas explicaciones sobre el conocimiento previo y del trasfondo epistemológico que exima paulatinamente a los estudiantes de centrarse con exclusividad en el nivel léxico y sintáctico. Una manera de conseguir este objetivo es a través de las actividades de pre-lectura que pueden explotarse de diversas formas. A veces, sólo hace falta explicar un concepto marcado culturalmente, o presentar el vocabulario y las estructuras especializadas que el profesor estime que vayan a ocasionar dificultades, o escuchar lo que los estudiantes digan acerca del contenido textual. La información más valiosa, por consiguiente, se halla en las percepciones que tengan los estudiantes y no en las de los profesores.

En la ya reseñada colección *Reading in a Foreign Language* (1984), encontramos también el encomiable artículo “Cultural Knowledge and Reading” que se centra en los mencionados esquemas formales del conocimiento, así como en el papel que desempeña la situación sociocultural en la construcción receptiva de la comprensión escrita. En este marco, Steffensen y Joag-Dev (1984: 54), en su ensayo con lectores hindúes y estadounidenses, pusieron en práctica los esquemas formales para tratar de justificar tres hipótesis de partida: 1) los sujetos recuerdan con más facilidad los textos en LM que en LE; 2) los lectores aportan mejores explicaciones culturales de los textos en LM que en LE; y 3) los estudiantes confunden más el texto extranjero que el texto en LM. Estos teóricos (p. 56) determinaron que la comprensión lectora viene marcada en ocasiones por aspectos socioculturales, y que, si se cuenta con los esquemas indispensables, en el proceso cognoscitivo, el lector podrá hacer inferencias adecuadas sin mayores esfuerzos. Steffensen y Joag-Dev (1984: 57-59) validaron sus hipótesis iniciales; los resultados en torno a los bloques de ideas avalaron la primera: los sujetos recordaron más información de los pasajes de la LM que los de la LE. Asimismo, la segunda predicción se confirma al realizar los hindúes, por una parte, correctas aclaraciones a los textos originales y, por otra, al explicar los estadounidenses con mayor exactitud ciertos párrafos con contenido cultural. El desconocimiento, por tanto, de las reglas, formas de pensar, comportarse o actuar de una comunidad dada corroboró la tercera predicción puesto que tanto los hindúes tendían sobremanera a malinterpretar los pasajes norteamericanos, como los norteamericanos los hindúes.

Publicado igualmente por *TESOL Quarterly* (1987), leemos el ensayo “Content and Formal Schemata in ESL Reading” en el que Carrel, con estudiantes de nivel medio alto, investigaba los efectos simultáneos de los esquemas formales y contenido marcado por elementos socioculturales. Esta

estudiosa (p. 467) detectó una buena comprensión en los textos más afines al contexto local y en los que presentaban estructuras más sencillas. Entre otros asuntos, destaca Carrel (1987: 472-473), que cuando la forma o el contenido resultan desconocidos, entonces resulta más difícil su interpretación, mientras que, siguiendo un proceso lector ascendente, cuando la intención es conocer una secuencia de acontecimientos o de relaciones temporales, la forma retórica adquiere más importancia que el propio contenido. En este sentido, Carrel (p. 476) subrayó la preeminencia de la forma retórica sobre el contenido en las estructuras episódicas de nivel elevado y en la comprensión de secuencias de sucesos y relaciones temporales y planteó la realización de más investigaciones en este campo, en los que, por ejemplo, se manipulasen las variables de distintos grupos culturales y de tipos de lectores heterogéneos, así como la organización retórica relacionada con los esquemas.

El artículo eminentemente teórico “The Use of Local Culture Texts for Enthusiastic English Reading Teaching”, de Miftah Royani, para la revista *The International Journal of Social Science* (2013) presenta asimismo algunas sugerencias prácticas sobre la lectura y la competencia intercultural. Inicia su disertación afirmando que, la destreza lectora, en comparación con otras, es más bien pasiva y por tanto tiende a provocar más monotonía en la clase, sobre todo, constata Royani (2013: 130), porque los lectores no poseen buenos conocimientos acerca del tema que abordan muchos de los discursos. Esto le lleva a pensar que los textos que desvelan cuestiones asociadas a la cultura local demuestran un mayor grado de efectividad para incrementar la motivación de los estudiantes; los contenidos que transmiten las narraciones forman parte de la vida de los lectores. En consecuencia, la conjugación del interés y la proximidad cultural se puede traducir en un aumento del nivel lector. Tomando como referencia algunos principios de Jeremy Harmer (1998), mantiene Royani (p. 131) que la lectura no es un proceso pasivo, que

los alumnos han de involucrarse en el proceso lector y verse alentados por el profesor a responder no solo a los estímulos de la lengua, sino también al contenido. Concluye Royani (p. 132-133) que los temas atractivos han de ser inexorablemente parte integrante de la enseñanza y aprendizaje lector. Conviene destacar otros aspectos que respaldan el uso de la lectura local. Las obras, sostiene, cuya información se relaciona con los elementos locales son de una naturaleza tal, que abarcan normas, costumbres, noticias, estilos, valores, creencias o rituales en una infinidad de contextos socioculturales; se manifiestan cercanos a la vida de los lectores e, invariablemente, dada la posesión de esquemas previos, facilitarán la mejoría del nivel de lectura.

Cabe señalar a continuación una serie de trabajos sobre el modelo interactivo, que destacan la imbricación entre la lectura como competencia lingüística y estratégica.

II.2.5 Trabajos de importancia en torno al modelo interactivo: el umbral lingüístico y la interdependencia lingüística

Carrel (1990: 56), de acuerdo con Widdowson (1979), Goodman (1971; 1973; 1979) y Smith (1982), recordaba que la lectura se define como un proceso por el que se combina la información textual con la cosmovisión del lector de una manera dialéctica; la lectura aspira a confirmar hipótesis, por un lado, y a formar nuevas hipótesis, por otro. En el caso de lectores de inglés como LE, Carrel plantea cuestiones sobre cómo y en qué medida buenos lectores emplean estrategias de procesamiento de nivel inferior y sobre cómo éstas destrezas interactúan con las de nivel superior o descendentes.

Fundamentalmente en la década de los ochenta, empezó a cobrar vigor un modelo lector alternativo que venía a aunar las del enfoque ascendente y el descendente. El denominado enfoque interactivo (Rumelhart, 1977; Stanovich,

1980; Perfetti; 1985) destacaba la conexión existente de las actividades centradas en el significado y que se desarrollan en el proceso lector. Los mecanismos comprensivos requieren una interacción entre el procesamiento ascendente y el descendente. El significado surge a partir de la convergencia producida por el material textual y operaciones cognoscitivas de orden inferior, pero ante todo, de orden superior. En consecuencia, la información existente en el texto es solo uno de los recursos con los que cuenta el lector. Un entendimiento idóneo también exige un conocimiento del tema en cuestión y una utilización de éste con el fin de organizar, interpretar e integrar las ideas que emanan del universo textual. Todos estos estudios en torno a los conocimientos previos que facilitan la interpretación correcta del contenido serían ampliamente desarrollados por la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1980: 33-58; Carrel y Eisterhold, 1983). En este sentido, es fundamental el ensayo de Carrel y Eisterhold "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy" al empezar a explorar los fundamentos y aplicaciones de la denominada teoría de los esquemas en el aula. Estos autores sostenían que

As long as the incoming information being processed through bottom-up processing and the conceptual predictions being made: through top-down predictions are compatible, we have a satisfactory interpretation of the text. When we encounter a mismatch between the top-down predictions and the bottom up information, we are forced to revise the interpretation in such a way as to make the two compatible once again" (Carrel y Eisterhold, 1983: 559).

Conviene también destacar el modelo de Keith Stanovich, editado en la revista *Reading Research Quarterly* (1980), bajo la rúbrica "Toward an Interactive-Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency" en el que el mismo autor (1980: 32-33; 71) se planteó analizar el conocimiento de los buenos y malos lectores en el marco de su modelo interactivo compensatorio. Es interactivo en el sentido de

que cada estadio lector puede entrar en contacto con otro y compensatorio en cuanto que cualquier lector puede confiar en fuentes de conocimiento mejor desarrolladas cuando las más habituales están más debilitadas. Según el pensamiento de Stanovich (1980: 65-70), por tanto, si existen deficiencias en la fase de reconocimiento morfológico o léxico, se puede compensar con estructuras cognitivas de orden superior. Para el individuo con poco nivel de lectura comprensiva (incluso en el reconocimiento léxico) pero con cierto conocimiento previo del tema en cuestión, es el procesamiento de lectura descendente el que compensa el vacío cognoscitivo y coadyuva al entendimiento textual, o viceversa, si falla el entendimiento global del tema, es la identificación terminológica la que ejerce la ayuda compensatoria que se traduce en una óptima comprensión lectora. Este modelo sugiere que todos los discursos pueden resultar asequibles sobre la base de sus rasgos lingüísticos (frecuencia léxica y complejidad sintáctica), aún más si el mundo textual se corresponde con el conocimiento previo del lector.

Otro ensayo destacable es “See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers” para la consagrada revista *TESOL Quarterly* (1992), en el que Block examina el control de la comprensión ejercido por los lectores de LM y LE en torno a dos componentes específicos: el del referente y el del vocabulario. Esta misma autora distingue tres fases: a) la evaluación (el reconocimiento del problema y la identificación de la fuente del problema), b) la acción (el plan estratégico y el intento de buscar la solución) y c) la verificación (la comprobación y la revisión). En este experimento realizado a 25 estudiantes nativos y extranjeros, las diferencias que encontró Block (1992: 335) parecían más vinculadas a la competencia lectora que a la lingüística. En el problema del referente, las soluciones que aportaron los lectores de la LE resultaron tan pertinentes como las que dieron los de la lengua materna. Esta autora sí que comprobó, sin embargo, que los elementos

lingüísticos no constituían un gran problema de comprensión, puesto que los lectores contaban con un mayor número de recursos. En conclusión, la citada autora (p. 336-337), entre otras cuestiones, destaca dos puntos intrínsecamente relacionados: a) los recursos estratégicos llegan a revestir más relevancia que los de corte estrictamente lingüístico. Es necesario enseñar a los lectores que el nivel lingüístico no ha de ser óbice ni atenuante para entender un texto, que puede comprenderse con un buen control sobre la lectura; b) ayudar a los lectores a saber buscar la fuente del problema mediante el empleo de las estrategias adecuadas es tan importante como disponer de los recursos. Se desprende del ensayo que Block se decanta, claramente, más por la enseñanza de las estrategias centradas en el proceso que por facilitar a los alumnos un contenido exhaustivo o un listado interminable de términos presentados de forma aislada.

La obra “Interpreting Relationships between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses”, para *Applied Linguistics* (1995) constituye, en nuestra opinión, una de las aportaciones más interesantes a este modelo de los últimos años. Se trata de un esmerado ensayo, con un argumento bien estructurado, que aporta una interesante mirada a la crítica de este enfoque lector. En este trabajo, Bernhardt y Kamil (1995: 15), tras estudiar a 186 sujetos ingleses que leyeron textos en inglés y en español, arrojaron unos resultados que indicaban que ni la hipótesis del umbral lingüístico ni la de la interdependencia lingüística reflejaban totalmente el proceso lector de las segundas lenguas. Como bien recuerdan los mismos autores (p. 17), la primera viene a establecer que el conocimiento gramatical y terminológico es crucial e indispensable para poder llegar a procesos lectores más avanzados, mientras que la segunda hipótesis plantea que las operaciones lingüísticas de la lectura y la escritura —que están entrelazadas— son transferibles de una lengua a otra. Concluyen los autores

que la validez de sendas hipótesis depende de qué caso concreto se trate. Sus estudios demostraron que es importante consolidar las dos hipótesis u otras variables en futuras investigaciones.

Escrita por el autor norteamericano Weber, la obra “Linguistic Diversity and Reading in American Society”, para la antología *Handbook of Reading Research* (1996) constituye un estudio eminentemente teórico en el que el citado autor sostiene, entre otros asuntos, que la investigación de la lectura en LE se había centrado hasta el momento en lectores maduros con fluidez en su LM. Del planteamiento de Weber (1996: 109-110) se infiere que la comprensión total de los textos no solo depende de un determinado conocimiento de estructuras léxicas o sintácticas sino que también influyen otros parámetros cognitivos, pragmáticos y culturales, así como otros elementos (destreza lectora en LM, nivel de dominio de la LE o la influencia de la ortografía, el léxico o la sintaxis extranjera en la LM). Asimismo, este autor (p. 111-112) recalca, por un lado, la trascendencia de las estrategias y protocolos de pensamiento en voz alta de Block y, por otro, subraya que el conocimiento lingüístico y estratégico es el que marca la diferencia o desnivel entre la LM y la LE. Concluye Weber (1996: 115) que la lectura en LE guarda relaciones de semejanza con la LM, salvo las diferencias lingüísticas; estas similitudes se organizan de forma distinta en cuanto a estructuras, dominio de la lengua y habilidad para procesarla, así como otras disparidades culturales, de contenido o de uso.

Como bien se ha apuntado en previamente, se precisa un nivel mínimo de dominio léxico y sintáctico para alcanzar una competencia aceptable de lectura en la lengua (Bernhardt y Kamil, 1995; Lee y Schallert, 1997). Un excelente artículo de carácter empírico, también para *TESOL Quarterly* (1997), que lo ratifica apareció con el título “The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: a Test of the

Threshold Hypothesis in an EFL Context” en el que Lee y Schallert (1997:713) estiman que es necesario disponer de un nivel lingüístico avanzado o umbral lingüístico para poder hacer uso de las estrategias lectoras de la lengua materna. Afirman que una buena competencia lingüística en LE contribuye más al entendimiento textual que la habilidad lectora que pueda tener de LM y que este umbral lingüístico es determinante. Según estos mismos autores (p. 735-736), los lectores con pocos conocimientos de la LE muestran relaciones casi inexistentes entre la capacidad lectora de la LM y de la LE, como lo revalidan las estadísticas en un experimento con estudiantes coreanos. Un 56% demostró que la capacidad lingüística es más determinante en la lectura de la LE, mientras que sólo un 30% revelaba la relación de la transferencia de la habilidad lectora de la lengua materna. Este estudio constata la importancia que tiene alcanzar un nivel de lengua determinado y suficiente para poder proceder con posterioridad a desarrollar otros conocimientos y experiencias. Los resultados de su análisis corroboraron que tal vez hubiese que modificar el enfoque, el material, el método y la actitud basada en el nivel de competencia de la LE. Lee y Schallert (1997: 737) apostillan, por último, que la enseñanza de las estrategias didácticas adecuadas para aprender el vocabulario, la gramática y la LE, en definitiva, facilitan el acceso de los lectores a las destrezas, técnicas y el conocimiento previo de la LM. Este trabajo, sin embargo, ha sido criticado por Bamford y Day (1998: 748), también editado en *TESOL Quarterly* (1998), ya que los textos usados tenían un nivel lingüístico elevado, lo que lógicamente hacía que los lectores que no tenían tanto dominio de la lengua no pudieran explotar las estrategias lectoras de su propia LM.

La hipótesis de la interdependencia lingüística, por otra parte, establece que una buena comprensión lectora en la LE resulta interdependiente de un buen nivel lector en la LM. Basada en el clásico modelo psicolingüístico de

Goodman, recogido en el ensayo “Psycholinguistic Universals in the Reading Process”, esta hipótesis destaca que “el proceso lector siempre será el mismo para todas las lenguas” (1971: 27). Se desprende de esta afirmación, en consecuencia, que los componentes universales del proceso lector en la LM determinan igualmente el éxito o fracaso comprensivo en la LE.

II.3 Utilidad de la lectura literaria en el aprendizaje de la lengua extranjera y la cultura

“To acquire the habit of reading is to construct for yourself a refuge from almost all of the miseries of life.” W. Somerset Maugham.

Los objetivos que puede tener la lectura de un texto son tan ricos y variados como discursos pueda haber. La lectura para fines académicos no lo es menos. Jordan (1997), en su estupenda monografía *English for Academic Purposes: a Guide and Resource Book for Teachers* (1997), editada por *Cambridge University Press*, afirmaba, entre otros muchos asuntos, que los lectores siempre persiguen un propósito determinado. Buscan, dice el citado autor (p. 143), fines diferentes en función de sus intereses y establece una relación de objetivos, entre los que destacan obtener información (hechos o datos); entender ideas o teorías; descubrir puntos de vista del autor; o localizar pruebas que avalen sus ensayos. Este estudioso (p. 144) señala también que, en el proceso de lectura académica, a los estudiantes les puede interesar un contenido técnico, científico, social o artístico-literario, pero también la forma lingüística en que se expresa. Así, para cada uno de estos propósitos (información factual, relevante o implícita, otras informaciones, relaciones o marcadores, entre otros) se podrá hacer uso de un número variado de destrezas, métodos o estrategias.

Son numerosas las fuentes y autores que han puesto de manifiesto la relevancia y los fines que puede tener la literatura en la enseñanza-aprendizaje de la LE, algunas de las cuales ya han sido objeto de mención en este capítulo y otras merecen, por su importancia, igualmente reseñarse en este apartado: Widdowson (1975), Brumfit y Carter (1986; 2000), Collie y Slater (1987), Montgomery et ál. (2007), entre otros.

El profesor Widdowson (1975: 73; 77) mantenía que los textos literarios constituyen una fuente inagotable para enseñar gran variedad de aspectos intelectuales o morales “to train intelligence and sensibility, to cultivate sensitiveness and precision of response, to provide an initiation into the nature and significance of tradition o, entre otros, culturales porque “the reason for teaching English literature in this sense would be essentially a cultural one”. Una de las monografías de corte esencialmente teórico, aunque también con algunos ejemplos prácticos, que se consideran clásicas a este respecto es la escrita por H. G. Widdowson bajo el título *Stylistics and the Teaching of Literature*, que editó Longman. En sus 128 páginas, un capítulo introductorio, dos gran grandes apartados con un total de solo siete capítulos (“Aims and Perspectives”; “Literature as Text”; “Literature as Discourse”; “The Nature of Literary Communication”; “Literature as Subject and Discipline”; “Exercises in Literary Understanding”; “Stylistic Analysis and Literary Appreciation”) logra Widdowson, con gran maestría, entrelazar desde el primer capítulo los principios, objetivos y contenidos de las disciplinas de la lingüística y de la crítica literaria con las materias de la lengua (inglesa) y la literatura (inglesa). Establece Widdowson (1975: 3) un punto de convergencia en la estilística, que él mismo define “By Stylistics I mean the study of literary discourse from a linguistics orientation [...], para ir llevando al lector a descubrir igualmente los vínculos existentes con la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Primordialmente, en este sentido, conviene destacar el papel crucial que posee concretamente el capítulo “Exercises in Literary Understanding” en el que Widdowson recopila una serie de interesantes sugerencias, principalmente fragmentos descriptivos, los cuales con preguntas de pre-lectura, contribuyen a ejercitar la lectura literaria. En unas ocasiones nuestro autor (p. 87-89) se centra en la comprensión de la naturaleza literaria del fragmento planteando preguntas en torno a las características como discurso, y en otros momentos incentiva el control sobre los detalles, pule elementos de la descripción, busca sacar conclusiones, generar debates, e, incluso, plantea actividades para desarrollar la sensibilidad hacia aspectos como la denotación y la connotación narrativa (p. 104). No obstante, Widdowson (1975) declara que “these suggestions are general in the sense that they are not directed at any particular teaching situation and the reader is still left with the task of adapting them to meet his individual teaching requirements.” Sus fines también son muy claros al tratar de distinguir la lectura general de la específica literaria porque

Our principal objective is to develop in the learner an awareness as to how literary discourse differs from conventional modes of expression. One obvious way of doing this is to set examples of literary discourse alongside examples of conventional discourse and devise exercises which lead the learner to make explicit comparisons between them (Widdowson, 1975: 86).

Y su conclusión es, a su vez, tajante cuando asegura que “[...] I am not trying to specify a precise set of procedures for the teaching of literature... [...] Formulation of the particular questions could no doubt be improved upon” (Widdowson, 1975: 115).

Este mismo autor, en el capítulo consagrado a “Literature as Subject and Discipline”, entre otras cuestiones, nos habla de la capacidad que tienen

las lecturas literarias como fuentes de enseñanza y aprendizaje cultural en el sentido de que “to teach English literature as a cultural subject is to adopt perspectives usually associated with History, Sociology and Social Anthropology” (p. 78).

Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities (1987), constituye, en nuestra opinión, una de las aportaciones más clásicas y a la vez interesantes al estudio de la aplicación didáctica de textos literarios en los últimos años. Se trata de una esmerada monografía escrita por Joanne Collie y Stephen Slater, que demuestran la importancia de la lectura literaria en el aula de LE. Con un argumento claro y una extensión idónea, esta monografía, con sugerencias teóricas y prácticas, aporta incuestionablemente una mirada actual a la explotación de textos literarios con un fin lingüístico y cultural. El objetivo de los consejos reunidos en este volumen es fundamentalmente el de ofrecer a los docentes un marco general y una variedad de técnicas imaginativas para integrar los textos literarios en la enseñanza de la lengua y de la cultura.

La obra, con una introducción y secciones que teorizan y ejemplifican sobre la lectura literaria aplicada desde un punto de vista pedagógico, presenta una estructura tripartita: parte A, B y C. La primera parte responde a cuestiones del tipo por qué la enseñanza de la literatura, qué tipo de textos literarios y de qué manera se debe trabajar su lectura para alcanzar un entendimiento idóneo. Se detalla por tanto el por qué, el cómo y el qué, entre otras cuestiones, como el empleo del material auténtico o el enriquecimiento cultural y lingüístico que aportan los textos literarios. Tal y como señalan estos mismos autores,

One of the main reasons might be that literature offers a bountiful and extremely varied body of written material which is ‘important’ in the

sense that it says something about fundamental human issues, and which is enduring rather than ephemeral. Its relevance moves with the passing of time, but seldom disappears completely (Stephen & Slater, 1987: 3).

Collie y Slater (p. 4) subrayan que los lectores de este tipo de discurso han de utilizar la misma lengua que emplean los mismos lectores nativos, con lo cual se consigue así fomentar en los lectores una variedad importante de usos, formas y convenciones lingüísticas y culturales tales como la ironía, la exposición, el argumento, o, entre otras, la narración. El enriquecimiento lingüístico y cultural que surge es más que evidente. En detrimento de una estancia en la comunidad foránea, nos dicen, y junto con otros medios como las películas o la prensa, las obras literarias constituyen una inagotable fuente de recursos de aula que contribuyen, con técnicas apropiadas, a la comprensión de las maneras de vida (formas de pensar, de sentir de comportarse, de temer o, incluso, de disfrutar) y de las distintas realidades sociales (entornos culturales, formas de hablar, concepciones del tiempo y el espacio o visiones de clases y estratificaciones sociales).

La parte B hace hincapié en un gran número de actividades centradas en el estudiante y que resultan apropiadas para cada nivel de lectura literaria. A su vez, Esta monografía incluye una descripción detallada de las actividades en las que interesa destacar las abundantes plantillas modelo que las acompañan. Los diferentes capítulos de los que se compone esta parte (“First Encounters”, “Maintaining Momentum”, “Exploiting Highlights”, y “Endings”) presentan una rica gama de ejemplos de aplicación didáctica para alcanzar una buena comprensión lectora literaria; por ejemplo, se nos deleita con tareas tales como el aprovechamiento del título y de la cubierta, cómo explotar técnicas inferenciales de información, ejercicios con sus interesantes plantillas de lengua o literatura para trabajar en casa, o trabajar en parejas o grupos en clase; otros ejercicios se centran en completar oraciones o realizar resúmenes,

mientras que otras actividades, por ejemplo, demandan de los estudiantes emisión de juicios de valor y de selección de moralejas, así como una constante narración de argumentos y elaboración de resúmenes, narraciones o descripciones creativas, sin olvidar la práctica no solo de lectura y de escritura sino de comprensión auditiva y expresión oral a partir de los textos literarios leídos. Finaliza esta parte con el capítulo de “Endings” en el que se muestran enriquecedores ejemplos que pueden poner un punto final a la obra, que contribuyen a la comprensión lectora además de trabajar otras destrezas cognitivas, en la línea de diseño de portadas, redacción de fragmentos descriptivos sobre personajes, competiciones por equipo o, entre otras actividades, redacción de cartas, informes, ensayos de adaptación a otra audiencia o, incluso, realizar conferencias de prensa o debates improvisados, que vienen a erigirse, en definitiva, como un detallado y minucioso listado de ejercicios pedagógicos que coadyuvan no solo a sacarle el jugo a la obra literaria en cuestión desde múltiples facetas, sino al aprendizaje de importantes técnicas y estrategias metacognitivas. Por último, en la parte C se ponen en práctica una selección de estas técnicas y actividades presentadas en la parte B para trabajar la novela, obras teatrales, historias cortas o algunos poemas. Esta obra se completa con una bibliografía seleccionada en la que se incluyen publicaciones de distintos ámbitos académicos y didácticos, además de recoger dos interesantes apéndices, el primero preparatorio para exámenes escritos y el segundo que recoge un enriquecedor catálogo de obras originales divididas por autor y título, nivel, dificultad lingüística, extensión, resumen y comentarios generales, que, en definitiva, pueden alimentar el apetito del lector.

Joyce Merril Valdes (1986), editora de la anteriormente reseñada colección de ensayos *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*, sin embargo, afirma en su ensayo “Culture in Literature” (p. 137)

que las opiniones contrarias a usar los textos literarios es que se “basan en la lengua” y no niegan que la comprensión lectora de estos es un medio útil para la enseñanza-aprendizaje de la cultura y otros muchos aspectos, idea que muchos académicos apoyan. Nuestra investigadora (p. 139) advierte de que el fomento de la lectura literaria no debe centrarse únicamente en presentar “pedazos culturales de vida”. Ignorar la inmensa riqueza de los textos literarios, añade, es privar a los lectores de algo de crucial importancia. Valdes considera que la tarea del profesor es esclarecer los valores subyacentes en el comportamiento de los personajes para que los estudiantes puedan comprenderlos. Por lo tanto, los profesores deben tener “una amplia conciencia de los valores en literatura así como una profundidad de comprensión”. Cuando no exista una lista de libros para enseñar una cultura particular, Valdes (p. 141) sugiere usar la lista cultural de Allen (1973), porque proporciona una selección de elementos que se pueden localizar en cualquier obra literaria y así determinar los valores culturales.

Aparte de determinar el valor cultural de un libro, hay otra preocupación relacionada con el uso del texto literario para la enseñanza de la cultura, y es el dominio de la lengua que poseen los estudiantes. Para Valdes (ibid.) las lecturas adecuadas para los alumnos en un nivel intermedio-alto debe tener “una estructura y un estilo relativamente simples, no incluir un vocabulario ininteligible y tener un buen contenido cultural”. Considera la citada autora que todos los géneros pueden estudiarse en clases con nivel intermedio y avanzado. Una obra literaria elegida con cuidado no solo proporciona a los estudiantes una buena visión de la cultura, sino que les facilita la comprensión y la apreciación de la literatura.

La relevancia que reviste la relación entre la enseñanza de la lengua y la enseñanza de la literatura es igualmente abordada en la magnífica colección de ensayos *Literature and Language Teaching* (1986) de los editores Brumfit y

Carter, con la supervisión de Herbert Widdowson. En sus enriquecedoras más de 280 páginas y 20 capítulos estructurados en cuatro grandes apartados, según constatan los editores (1986: 1), el libro, que abarca ensayos de variados niveles de abstracción, da cabida a un número de cuestiones fundamentales en su introducción (p. 2-21), entre los que se encuentran el vínculo entre la estilística y la literatura, la literatura, la lengua y el discurso o entre la competencia literaria y la lectura del texto literario. De interés, entre otras, son las palabras de Brumfit y Carter (1986) al mantener que

[...] teachers need to make provision for sensitizing students or developing in them the necessary literary competence to be sensitive to the kinds of styles, forms, conventions, symbolization, etc. [...] These are effectively strategies of reading, but they form a component of a culture-specific set of norms and expectations which often need to be explicitly taught in the development of literary competence. [...] the competence is an interesting combination of linguistic, socio-cultural, historical, and semiotic awareness (Brumfit y Carter, 1986: 18).

De la primera parte "Literature and Language" (p. 33-166) sobresalen la cantidad de ensayos con gran profundidad teórica, mientras que en el segundo "Literature in Education" (p. 168-229) se examinan asuntos pedagógicos que surgen al tratar de enseñar la literatura en clase y el tercer apartado "Fluent Reading Versus Accurate Reading" (p. 233-280) recopila ensayos en torno a la enseñanza de la literatura en Tanzania (p. 236) y este de África (p. 244). Interesa destacar el estupendo artículo de Christopher Brumfit "Wider Reading for Better Reading: An Alternative Approach to Teaching Literature", en el que el mismo autor (p. 256) plantea cambiar el modelo existente para ofrecer a los estudiantes con interés en los textos literarios la experiencia de la lectura y descubrir no discursos aislados sino todo un cuerpo

de literatura, sobre todo, poder discutir las relaciones con su experiencia pedagógica pero también vital.

María Isabel González Cruz publica el interesante manual de ejercicios de comprensión lectora que lleva por título *Reading Comprehension Passages on the Canaries* (1997). Se trata de un texto que en cinco estupendos capítulos (“The Places”; “The People”; “History and Culture”; “Daily Life”; “Entertainment”) y unas 130 páginas pretende recoger una muestra de fragmentos literarios en torno a los escritos de viajeros británicos. En esencia, como la propia profesora suscribe en su introducción (1997: 17), la obra presenta una doble finalidad: que el lector alumno ejercite sus habilidades lectoras y léxicas a la vez que consigue mejorar “sus conocimientos extralingüísticos íntimamente relacionados con su propio acervo canario”. Queda claro que con el interés y motivación que puede despertar un abanico de más de 30 fragmentos literarios de escritores viajeros británicos que viajaron a las Islas Canarias principalmente a finales del siglo XIX tales como Peggy True (1959), Olivia Stone (1887), Margaret D’Este (1909) o, entre otros, Isaac Latimer (1997), Frances Latimer (1888), Harold Lee (1887) o Elisabeth Murray (1859), el estudiante conseguirá sin lugar a dudas ahondar en el contenido histórico y sociocultural de su propio entorno geográfico.

Dividida en seis secciones y 26 amplios capítulos, la monografía *Ways of Reading. Advanced Reading Skills for Students of English Literature* (2007), reeditada en varias ocasiones desde al año 1992, constituye un texto, como suscriben Montgomery et ál. (2007: ix) centrado en el estudiante y en el lector con intereses literarios cuyo valor reside fundamentalmente en un acercamiento crítico y analítico a la lectura; ofrece interesantes preguntas y pone el acento en la forma y estructura en la búsqueda incansable de la comprensión lectora. La sección 1 “Basic Techniques and Problem-Solving” proporciona, como su título revela, una variedad de estrategias para

solucionar problemas. Las variedades lingüísticas y otros asuntos de cambio histórico, género y posición social son también objeto de análisis en la sección 2 “Language Variation”. La tercera sección “Attributing Meaning” centra su atención en cuestiones de índole semántico como la ironía y la alusión, además de explorar los papeles respectivos del autor y del lector en el proceso de creación y limitación del significado. Los autores consagran los capítulos de la cuarta sección “Poetic Form” al sonido y a la gramática poética, mientras que la quinta sección “Narrative” se preocupa ampliamente de aspectos narrativos (qué crea un argumento y cómo se narra). El elemento de la traducción de un medio a otro, desde la ficción en prosa a la película y desde la página a la obra teatral es también abordado en la última sección “From Text to Performance.”

Además de las anteriormente citadas fuentes, también podemos incluir una pequeña selección de opiniones académicas acerca de la trascendencia que puede tener la literatura como fuente didáctica.

Tal y como se desprende del pensamiento de Seelye (1993: 16-17) en su monografía *Teaching Culture. Strategies for Inter-cultural Communication* o de Hammerly (1982: 522-524) en *Synthesis in Second Language Teaching*, a veces se piensa que los textos literarios de otros años no se pueden emplear como métodos para comprender e interpretar la sociedad contemporánea. En la obra *Context and Culture in Language Teaching*, de Oxford, Kramsch (1993: 130-131) subraya que la principal razón para ejercitar la comprensión lectora de los textos literarios es “la habilidad de la literatura de representar esa particular voz de un escritor entre las demás voces de su comunidad y, de este modo, llamar la atención del lector”. Por su parte, la revista *Modern English Teacher* (1995) recoge el ensayo “Culture Studies, British Studies and EFL”, en la que Pulverness (2000: 87) constata que los textos literarios (drama, ficción, viajes o poesía) no solo “ofrecen una amplia ‘visión del estado de la nación’ [...] pero también ofrecen al lector una infinidad de visiones de las sensibilidades

de los ciudadanos británicos y la textura de la vida en el Reino Unido contemporáneo”. El editor y también autor de “Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom”, Fenner (2001: 16, 20) comparte ambas opiniones y añade que los textos literarios son más ricos y más variados que los textos objetivos. Con esto, ofrecen a los lectores la oportunidad de explorar la multiplicidad de la lengua y de la cultura. Existen diferentes géneros literarios que evocan empatía y desarrollan una comprensión de ciertos aspectos de la otra cultura. Marquardt (1969, 1970, citado en Seelye (1993: 67) considera que la literatura es ideal para desarrollar la empatía, porque “los creadores de la literatura están motivados por el deseo de explorar las emociones de los demás y comunicárselas al lector”. Piensa que los libros de lectura ayudarán al lector a entender cómo el comportamiento de un individuo está condicionado por la cultura. Storry y Childs (1997) concluyen cada párrafo de su libro *British Cultural Identities* con ejemplos culturales, que incluyen películas, libros y programas de televisión que se relacionan con el asunto que se está tratando. Stern (1992), en la ya clásica pero interesante monografía *Issues and Options in Language Teaching* editada por Oxford, también concluye que la competencia lectora literaria es de indudable trascendencia en la sociedad, especialmente los cuentos populares, las canciones infantiles, la literatura de viajes u otros géneros de gran difusión que constituyen una herencia literaria común. Las obras literarias, afirma el autor (p. 229), algunas veces representan los pensamientos, las emociones y los valores de la cultura meta de forma inolvidable. Tal y como señalan García Sánchez et ál. (2011), en su manual de enseñanza universitaria *Comunicación oral y escrita en lengua inglesa para un entorno educativo B1+*, el uso de los textos literarios en clase ofrecen un abanico importante de posibilidades para presentar otros aspectos de la programación de la LE. Casi todas las obras literarias, constatan García

Sánchez et ál. (2011: 77), contienen de alguna manera factores de comprensión cultural y pueden explotarse con las técnicas lectoras específicas adecuadas en el aula. Leer literatura también sirve de base para practicar otras destrezas productivas como las escritas y orales, además de aprender vocabulario y perfeccionar estructuras lingüísticas y pragmáticas de nivel superior. No obstante, destacan los autores que los aprendices han de recibir las estrategias y técnicas necesarias para lograr una buena competencia lectora del texto literario de que se trate para lograr llegar a apreciar la obra en su totalidad. Por ejemplo necesitan leer más allá del texto en sí y aprender a reconocer aspectos tales como cuál es el mundo histórico de una novela o cuento, sus condiciones sociales, el entorno geográfico, e incluso, la presentación de algún apunte biográfico del autor cuando se trata de poemas o fragmentos autobiográficos.

En consecuencia, hemos advertido de la importancia de la integración de la lengua, su cultura y la literatura, aportando algunas de las convincentes razones provenientes de la Lingüística Aplicada (Widdowson, 1975; Brumfit y Carter, 1986; Collie y Slater, 1987; Montgomery et ál., 2007, entre otros estudiosos). Ha quedado claro que la literatura no es algo ajeno a la lengua. Lo literario está determinado por el poder creativo de la lengua o su "literariedad", así como que la lectura literaria no posee un lenguaje especial sino que la lengua permite una escala de uso más o menos literaria o creativa.

La literatura no solo permite integrar las diferentes estrategias lectoras, sino también incrementar las ganancias léxicas y sintácticas. Kramsch (1993) defiende que al leer textos literarios el proceso mismo de la lectura cambia: de lectura eferente, donde el lector simplemente trata de extraer información, se pasa a lectura estética, donde el lector interactúa experimental y emotivamente con el discurso. Pero siendo textos lingüísticos, como cualquier otro texto escrito, también permiten la práctica de la lectura

eferente, la práctica de lectura de orden inferior para garantizar una comprensión básica. Como señalamos en los apartados II.1 y II.2, es el paso previo para las destrezas de orden superior, como la lectura descendente, estratégica o implícita, para lo cual la literatura por su anfibología semántica es especialmente útil. Por otra parte, el creciente interés por el uso de los textos literarios también responde a una reconocida vehemencia por integrar la realidad sociocultural e intercultural con la lengua en el aula de idiomas. De hecho, las tres razones tradicionalmente admitidas para usar el texto literario como recurso en clase son de naturaleza lingüística, didáctica, pero también cultural. Esta última razón, como se ha señalado en el apartado anterior es fundamental en cuanto la literatura puede servir para enriquecer la dimensión cultural de la LE.

II.4 Resumen a II

Este capítulo nos ha ofrecido una visión panorámica sobre la bibliografía existente en torno a la didáctica de la LE en general y, más específicamente, sobre la lectura, demostrando ser, como se ha visto, extraordinariamente extensa y rica en variedad de apartados y discursos. Hemos querido reseñar que durante las últimas cuatro décadas no han dejado de publicarse cientos de libros y artículos acerca de la didáctica lectora. En esta última década, además, han visto la luz monografías importantes como, por ejemplo, *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice* de Grabe (2009) o la que lleva por título *Teaching ESL/EFL Reading and Writing* a cargo de Paul Nation (2009). Dada la imposibilidad de cubrir tan siquiera una fracción de esta bibliografía en un único texto, a lo largo del capítulo que hemos desarrollado más arriba nos hemos centrado de manera particular en la enseñanza-aprendizaje de la lectura, es decir, en aquellos estudios teóricos y

empíricos que han seguido los procesos (de lectura ascendente o descendente) y métodos (de lectura atenta, en silencio o, entre otros, de mapas semánticos), combinando el tratamiento más didáctico con otros enfoques importantes de la lectura como la dimensión intercultural y/o literaria que ésta posee.

En primer lugar, hemos enmarcado la lectura como una competencia lingüística y expuesto sus principales características según una variedad de fuentes y autores. Con tal fin, por ejemplo, hemos citado a Segalowitz (1986), Rayner y Pollatsek (1989) y Stanovich (1991) que investigaron el papel del procesamiento de la lectura ascendente, estableciendo que la lectura es un proceso que comienza con el reconocimiento de palabras, pasando por las oraciones y así, sucesivamente, hasta alcanzar operaciones de comprensión más avanzadas (semánticas, textuales, pragmáticas...). En esta línea hemos presentado, adicionalmente, algunos trabajos teóricos y experimentales como los de Paran (1996) y su estudio sobre el *input* textual o el estudio de Daneman (1996) sobre reconocimiento léxico inicial imprescindible en todo proceso lector. Las estructuras gramaticales de nivel superior, como la sintaxis, o las discursivas como los párrafos, según la visión de estudiosos como Williams y colaboradores (1984); Barnett (1986) o, entre otros, Goulden, Nation y Read (1990), revisten igualmente gran importancia.

En segundo lugar, hemos dedicado una sección al estudio de los trabajos consagrados a la lectura, esta vez, como competencia estratégica, en la que sobresalen interesantes publicaciones que versan sobre técnicas que los lectores transfieren de LM a su LE, como las de Cummins (1980) o Clarke (1980) o, incluso, las de Upton, (1997). Se han aportado otras investigaciones como las efectuadas por Royer (1984), Bransford y otros coautores (1984) o Soulé-Sousbielles (1987) en torno a la competencia estratégica en el proceso lector que insisten en la trascendencia que reviste el análisis y posterior

puesta en práctica de técnicas y estrategias para extraer el conocimiento previo y relevante de la lectura en LE. No menos crucial en la cuestión que nos preocupa son los análisis que se han realizado sobre la teoría de los esquemas y sus aplicaciones didácticas. Igualmente, hemos descrito otras publicaciones como las de Carrel (1983; 1985; 1987), Urquhart (1984) y Barrios (1996), entre otros, los cuales, partiendo primordialmente de los presupuestos teóricos de la psicolingüística, han dedicado una parte importante de sus monografías, antologías y ensayos académicos a exponer aplicaciones retóricas y textuales de la teoría de los esquemas en LE.

En II.2.4 apuntamos asimismo una serie de fuentes representativas que presentan interesantes planteamientos que de alguna manera afectan a la didáctica de LE y la destreza lectora y que nos permiten destacar el papel crucial que pueden llegar a desempeñar los elementos socioculturales/interculturales como pueden ser las de McLeod (1976), Carrel y Eisterhold (1983), Valdés (1986) o, de igual modo, las de Byram y Morgan (1994) y Royani (2013). Hemos tratado las cuestiones más relevantes que atañen a este modelo en la medida en que han supuesto un cambio radical en la concepción de la relación entre LE/lectura y cultura y sus múltiples dimensiones. Mención especial ha de hacerse en este sentido al ya clásico trabajo de McLeod (1976) y sus “modelos discernibles de cultura comprensibles por un lector foráneo”, la antología de ensayos de Valdés con su clasificación de modelos culturales, la completa monografía de Byram y Morgan (1994) que profundiza en la dimensión cultural de la lengua y sus destrezas, así como el análisis empírico bajo la dirección de Carrel y Eisterhold (1983) que hacen acerca de los marcadores, convenciones o conflictos socioculturales de los textos. Otra noción no menos desdeñable dentro de este enfoque es la de “textos sobre cultura/s local/es” en el artículo “The Use of Local Culture Texts for Enthusiastic Reading Teaching”, cuyo autor, Miftah

Royani (2013), concluye, entre otros asuntos, que los textos extranjeros que versan sobre la cultura/sociedad local contribuyen significativamente a aumentar el grado de motivación de los estudiantes.

Igualmente, no hemos querido pasar por alto otro modelo lector, el interactivo, que surgió con vigor en la década de los noventa a fin de unificar los presupuestos teórico-prácticos de la competencia lingüística y estratégica. Trabajos como el de Carrel (1991) o el de Bernardt y Kamil (1995) establecieron que tanto un nivel lingüístico avanzado (hipótesis del umbral lingüístico) como las operaciones lingüísticas de la LM a la LE (hipótesis de interdependencia lingüística) pueden actuar conjuntamente en el proceso lector.

Por último, mostramos que los beneficios didácticos que ofrece la lectura de los textos literarios, con una enseñanza adecuada, son de gran importancia (Widdowson, 1975; Collie y Slater, 1987). Y es así para poner en práctica el aprendizaje de los mecanismos lectores en LE, mejorando y consolidando los fundamentos lingüísticos, pragmáticos y culturales. Con estos estudios aportados en el último apartado del capítulo, se ha visto que se pueden fomentar valores personales y colectivos a la par que se incrementa con la introducción del hábito lector aspectos como la sensibilidad, la estética o simplemente el puro deleite por el discurso narrativo.

El balance sobre las fuentes consultadas y/o reseñadas en este capítulo es signo de una bibliografía abundante en matices y planteamientos; la suma de antologías, estudios monográficos y artículos especializados a las que hemos acudido para este capítulo constituyen únicamente una muestra representativa del creciente interés académico por la didáctica de la lectura en sus múltiples facetas.

Como hemos podido observar en prácticamente todos y cada uno de los apartados anteriores, hemos hecho alusión a los distintos efectos académicos

y de progreso y mejora de la aprehensión de la LE a través de los textos literarios. Precisamente el género de viajes, como motivo literario y elemento didáctico con el que conseguir importantes avances en el campo de la cultura y de la LE, es lo que va a centrar el estudio del próximo capítulo. La elección de un libro, un simple relato o una novela de viajes puede, en casi todos los casos, atraer el interés de los estudiantes hacia un género que, en la actualidad, goza de la mayor popularidad. Todo ello, desde el momento de su elección hasta su explotación en el aula, con el ánimo de conseguir un mayor nivel de lengua y comprensión lectora, pero también de cultura e interdependencia entre lengua y contenido.

III

LA LECTURA PARA FINES LITERARIOS: CLASIFICACIÓN, PRODUCTIVIDAD LITERARIA Y ELECCIÓN DE LOS TEXTOS DE VIAJE

III.1 El género de viajes: rasgos de su identidad, interés de la crítica e incorporación en el estudio de lenguas

“La lectura es el máximo logro del hombre, tal vez el invento más maravilloso de la mente humana y un proceso tan complejo que su interpretación equivaldría a entender cómo trabaja la mente”. Bugelski, 1974.

Como sabemos, los distintos autores, viajeros, escritores y especialistas del género de viajes no han sido, a lo largo de la historia, los únicos que se han visto atrapados, a decir de Mariano Baquero Goyanes en *Estructura de la novela actual* (1970), por el atractivo de este género tan extraordinariamente generador de historias novelescas; la crítica literaria, grupos científicos vinculados al tema, sociedades e instituciones de todo tipo así como la prensa escrita e importantes seguidores en prácticamente todo el mundo, han acogido siempre, incluso con un inusitado entusiasmo, el tipo de acercamiento, descripciones, construcción de personajes y relatos que, en relación con la aventura, forman parte esencial del libro de viajes. El periodo que va del siglo VI al siglo II a. de C., por ejemplo, es notoriamente fecundo en el tema que tratamos. Por aquel entonces, importantes grupos de expedicionarios, hombres vinculados de una manera importante a la navegación, escritores o, tal vez, importantes biógrafos y cronistas de la historia, narraban sus propias

experiencias y capacidades de adaptación y supervivencia adoptando para ello la fórmula del viaje. El historiador griego Heródoto, conocido, entre otras cuestiones, por el atractivo y vitalidad de su obra, fue un gran conocedor de una buena parte de los territorios de Asia Menor, África y costas del Mar Negro. Ya durante el Imperio Romano, uno de los escritores eruditos que más destacó fue, sin lugar a dudas, el legislador, orador, estadista y periodista Julio César (100 A.C.- 44. A.C), cuyas obras escritas en un latín castrense, *La Guerra de las Galias* y *Guerra Civil*, entre otras cuestiones, hizo descripciones etnográficas y geográficas de sus viajes por los pueblos celtas y germánicos, recopilando aspectos como la organización social, la religión o la lengua. En la Edad Media, en el Renacimiento y en los siglos de los grandes descubrimientos posteriores son los mercaderes y los marinos, los monjes y los preladados, los embajadores, geógrafos y exploradores, los que realizaban viajes con diferentes fines, ya sean comerciales, políticos o religiosos. Los mitos y los libros de sagas como el manuscrito medieval *The Book of Leinster* incluyen, asimismo, expediciones y aventuras viajeras. Todas las literaturas occidentales comienzan con grandes poemas épicos basados en estructuras de viajes como la *Odisea*, *Beowulf*, *Mío Cid*, el *Cantar de los Nibelungos*, etc. Siglos más tarde, aun en iguales condiciones y quizás idénticos compromisos con la historia, el musulmán Ibn Batuta (1302-1368) va y viene de Tánger a la Meca en varias ocasiones, recorriendo, en el intermedio de este obsesivo peregrinaje, más de medio mundo. No obstante, es a partir de Marco Polo (1254-1324), más exactamente desde la publicación del libro que lleva por título *Le divisament dou monde* (1298) o *Il Milione*, originalmente escrito en franco-véneto, cuando el libro de viajes comienza a adquirir su configuración moderna. Estos relatos de viaje no sólo llenaron, indudablemente, un vacío de información y exploración en las dos épocas que nos referimos, sino que, desde el punto de vista del lector y recepción, desde luego, de algunas

organizaciones apuntadas más arriba, eran fundamentales para el desarrollado científico, comercial y militar. Los libros de viaje publicados, sobre todo, a partir de la Edad Media en Europa, se caracterizaron, como se puede apreciar a través de los innumerables textos dedicados a esta cuestión, por ser eminentemente enciclopédicos e informativos al estar escritos, la mayor parte de ellos, con un fin sabio, es decir, ofreciendo, en cada página, cada capítulo, cada ilustración, cada anexo..., aspectos de navegación, de rutas comerciales, de geografía, botánica, antropología e historia, considerados, según qué época, importantes para el desarrollo del individuo y de la sociedad.²

Desde aquellas descripciones lejanas que van desde los territorios descritos hasta la organización de las expediciones más problemáticas y crónicas de guerra contemporáneas, la literatura de viajes ha ido cumpliendo una función central en lo que se refiere a la definición de la identidad colectiva. La confección y puesta en circulación de un libro de viajes que, en un momento dado, tiene como objetivo centrarse o referirse de manera directa a un grupo de personas, una tribu o una comunidad social, permite conocer cómo se describe, presenta y, sobre todo, cuál es la imagen de este grupo de individuos para un público que, por regla general, lo desconoce. El viajero actúa, digámoslo así, como si él mismo fuese, durante un tiempo, una especie de intermediario o vehículo informativo/descriptivo capaz de conectar al lector entre dos espacios: el que él mismo vive y el que el escritor viajero le propone

² Razón tiene la profesora Almarcegui cuando, en *El sentido del viaje* (2013), explica que ya desde la Antigüedad, los viajes se justificaban bien por una simple búsqueda de experiencias, bien por una extraña especie de representación del yo en el extranjero o bien, como es el caso, para ofrecer una imagen global de la civilización a través de la literatura: “Desde la Antigüedad, el viaje ha sido una de las formas más destacadas para la representación de la humanidad. Desplazarse, conocer nuevos lugares y habitantes ha constituido una de las grandes fascinaciones de la historia. Y, si bien el viaje pasa por una infinitud de experiencias y tiene diversas formas de representación, a la hora de analizarlo hay que referirse a su prueba más prolífica hasta la actualidad, la literatura” (2013:11).

vivir a través de su propia experiencia. Recorre, en este sentido, un territorio desconocido, relatando, en todo momento, lo que observa con el fin de transmitirlo a sus lectores en un espacio y en un tiempo en el que, además, comparte un código (lingüístico, pero también cultural) y con quien crea una complicidad frente a esa cultura extraña que describe.

El viajero se comporta, en muchas ocasiones y a nuestro entender, según una variedad de perspectivas, muchas de las cuales han sido suficientemente trabajadas por la crítica anterior, a saber: como un reportero, cuya actividad periodística se centra, en su periplo viajero, en la recopilación de reportes y noticias de lo que observa; igualmente como un confesor de su propio estado en cuanto el escritor se manifiesta como un ejecutor del propio yo autobiográfico al erigirse en espectador de los lances que aporta el viaje; pero también el viajero actúa de etnógrafo: alguien que observa y anota en un diario datos que toma a partir de sus propias experiencias o de sus diálogos, acumula información sobre una sociedad —próxima o distante— y la transmite a un lector culturalmente próximo y/o geográficamente remoto que ignora cómo es, cómo era o como se supone que iba a ser esa realidad, sintiendo, así, curiosidad por conocerla.³ Alejados territorialmente de su entorno, y recorriendo lugares que suponían en muchos casos como modelos sobre los cuales edificar los propios al referirse, por ejemplo, a instituciones y costumbres de las regiones más modernas o atrasadas, ¡qué importa!, este tipo

³ Según el profesor Ángel Díaz de Rada Brun (2011: 37-39), en la obra que lleva por título *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía* (2011) “el cuaderno de notas es un medio de registro en el campo social. La información se registra en él sobre la marcha, o aprovechando breves momentos de pausa en el curso de los acontecimientos”. Esos registros originales no tienen tanta significación para la obra final hasta que se interpretan o analizan definitivamente en la llamada *mesa de trabajo*. El diario aquí escrito se escribe sin “las presiones temporales que impone el curso de los acontecimientos”. A nuestro modo de ver, el viajero, cual etnógrafo, realiza un trasvase de los primeros hechos y palabras registradas en los cuadernos de viaje, según una posición llamada *emic*, al diario más elaborado, tras realizar un análisis e interpretación en dicha mesa, según la otra perspectiva denominada *etic*.

de viajeros jamás dejó de pensar qué reglas y qué prácticas (sociales, político-económicas, históricas o religiosas) eran adecuadas y cuáles no.⁴

En este sentido, el viajero es también un coleccionista de información y curiosidades. Tanto para él como para sus lectores, cualquier rasgo que venga a identificar el territorio meta podrá adquirir mayor o menor interés, resultar curioso y/o ser en mayor o menor medida digno de atención sólo cuando sea percibido como algo diferente de su contexto sociocultural. De esta forma se irán incorporando aspectos de interés haciendo que el resultado final contribuya a obtener en mayor o menor rango, como decimos, un retrato de ese espacio geográfico como algo diferenciado.

La experiencia personal empírica y, en algunos casos, incluso sobrenatural es frecuente en los libros de viaje. La historia de la humanidad en sí misma contiene innumerables ejemplos de esta forma de entender y acercarse al conocimiento exacto de las cosas. En los libros de viaje, el

⁴ También llamado material verbal es, en aplicación del pensamiento de Díaz de Rada (2011: 86-87), un material que puede ser susceptible de dos planos de interpretación analítica o descriptiva. Este material que nos relata el reportero nos habla, por una parte de los estados de cosas en el mundo de los personajes que ve o con los que conversa, es decir, que contiene una dimensión o verdad que podemos denominar referencial o informativa en cuanto interpreta la pregunta “¿de qué hablan estas personas? o ¿qué dicen acerca de cómo son las cosas en su mundo?” Los personajes pueden aportarnos cualquier dato que el viajero interpretará en su dimensión informativa referida a algún aspecto concreto de esa realidad sociocultural y que podría someterse a prueba de verdad referencial; como un cronista de la cultura material e inmaterial de las sociedades que visita, al presentarse como autor de informaciones y contenidos en que observa la historia y el orden de los tiempos más próxima o alejada. A su vez, los textos verbales de las personas del campo social también pueden analizarse desde la perspectiva o posición social y que interpreta la pregunta anterior “¿de qué hablan estas personas” así: “¿Qué dicen estas personas acerca de su propia posición en un campo de posiciones sociales diferenciales?”, es decir, desde qué perspectiva están hablando. Por lo tanto, esta idea puede resultar interesante para comprender el lector que las personas con las que dialoga el viajero dicen lo que dicen en su dimensión informativa o referencial. Desde la posición o perspectiva de los actores sociales con los que habla el viajero, lo que dicen puede analizarse por el viajero y reinterpretarse en la narración posterior al primer cuaderno de campo en su diario. El viajero puede contrastar o triangular los datos desde la hipótesis de la existencia de diversas perspectivas. Concluimos que el texto verbal de un personaje, desde esta última perspectiva social, no es susceptible de falsación en cuanto no puede evaluarse con las etiquetas de verdadero/falso.

narrador simplemente cuenta: describe, por ejemplo, aspectos de una región desconocida para su grupo de lectores y refuerza, por decirlo de alguna manera, la idea de la distancia al definir al otro como diferente, intentando, de esta forma, definirse a sí mismo como igual —idéntico a su público y miembro de una totalidad que lo comprende, portador de un conjunto de atributos comunes con su audiencia la cual, en idéntica línea, se ve reforzada por el relato que en principio habla no de su cultura, sino de la cultura de la otredad—. El relato de viajes, por tanto, construye un retrato no sólo de la cultura observada sino también de la propia del observador que, capítulo a capítulo, viene a estar reflejada indirectamente en el texto. Los libros que describen las relaciones interpersonales en las distintas comunidades forman parte de la etnografía alentando, si cabe, ofreciendo, al fin, un mayor conocimiento de la misma. Históricamente fue la cultura europea la que, a partir del siglo XVI y sobre todo con los cambios políticos, sociales y económicos que supuso la conquista de América y más tarde la visión de otros territorios igualmente “alejados del mundo conocido”, produjo libros y relatos en los que se describían las culturas, es decir, tanto las propias europeas como estas que indicamos, en aquellos tiempos, más remotas y exóticas. Nos llama particularmente la atención la diversidad de relatos etnográficos que pueden formar parte de los libros de viajes. Algunos establecen un diálogo fluido con los pueblos observados, permitiéndonos escuchar la voz de quienes los integran. La voz del otro se funde en las páginas de la narración aun ejerciendo siempre el escritor el estricto control del discurso. Es el narrador, por tanto, el que posee la capacidad de aportar cosas nuevas al lector frente a una población meta, por lo general, y estática —el viajero se mueve y aprende, los “nativos” son descritos/fotografiados en su propio territorio y, por lo tanto, ajenos a cualquier conclusión del viajero—.

En un elevado número de casos, la etnografía es poco permeable a la

cultura estudiada y aunque los viajeros revelen abiertamente el objetivo de involucrarse en las comunidades para estudiarlas y describirlas tal y como son, tienden, en iguales e incontables casos, a corroborar sus prejuicios y estereotipos al tiempo que confirman mitos y creencias previos, tiñendo de un exagerado subjetivismo la realidad contemplada. El mito del buen salvaje del que participan, por ejemplo, algunos de los más ilustres antropólogos vinculados al estudio del subcontinente africano como Levy-Bruhl, Marcial Eliade o Lévi-Strauss (en Brian Morris, 1987: 169; 190; 278) podría utilizarse como un claro ejemplo de esta posición.⁵

⁵ En la excelente obra de Brian Morris bajo el título *Anthropological Studies of Religion. An Introductory Text* (1987), se sintetizan un gran número de estudios en torno al pensamiento primitivo, del que destacamos a este respecto el de Lévi-Bruhl (1987:169), Marcial Eliade (p.179) o el propio Lévi-Strauss. Morris dice “Lévy-Bruhl implied that preliterate thought involved the “mystical participation” of events and ideas, a cosmological mode of thought that linked entities that rational thinking would appear to separate.” También afirma Morris que “Eliade’s essential thesis is that religious thought, and preliterate culture generally, are characterized by an underlying structured schema that unites diverse aspects of existence into a cosmological unity through symbolism... In the process, people in precapitalist culture feel a part of a living cosmos, and their existence is not broken, differentiated, or alienated. Both Lévy-Strauss and Douglas describe preliterate cultures in a similar fashion” (1987:179). Morris también se apoya en Lévi-Strauss para dejar claro que la mentalidad primitiva era más compleja y lógica de la que aparenta. El concepto Lévi-Straussiano, según Brian Morris (p. 278) “of the “savage mind”, or thought untamed, is a vague, intangible notion, more of a metaphor than a scientific concept. Lévi-Strauss attempts to avoid a rigid dichotomy between science and “untamed” or savage thought for a number of reasons. First he feels it necessary to stress that preliterate people are neither ignorant nor childish nor illogical in their general thought. The first pages of *The Savage Mind* are largely devoted to demonstrating that preliterate people have a detailed knowledge of the natural world and that their thinking is not solely governed by organic or economic needs (Brian Morris, 1987:279).

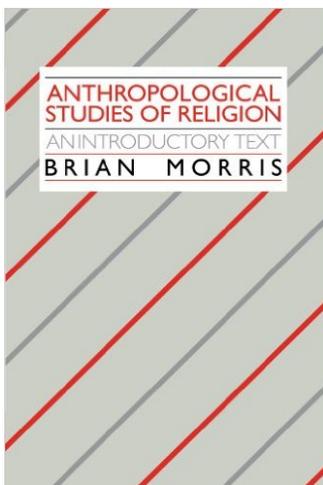


Figura 3: Cubierta de *Anthropological Studies of Religion...*, de Brian Morris.

La idea de que los indígenas ignorantes, en muchos casos, tribus salvajes, podrían ser más puros en razón de su ingenuidad que el hombre europeo, este último desarrollando su estrategia humana en sociedades civilizadas, avanzadas e industrializadas, los hace ajenos a los sentimientos de egoísmo y mezquindad, codicia y materialismo..., como algunas de las características de la civilización capitalista. Esta sensación de contraste entre individuos se trata con relativa frecuencia en los relatos de viaje publicados en los dos últimos siglos y, en esta línea de información, hemos visto que está igualmente presente en los que conectan con Canarias.

En una buena parte de los relatos de viaje de la época imperialista y colonial inglesa, por ejemplo, tanto los escritores como los lectores podrían asociar sobremanera a los lugareños en su entorno: junto a elementos totémicos y/o religiosos, por ejemplo, y/o tender a desposeerlos de su propia identidad cultural presentándolos tan sólo como parte de un escenario natural. De este modo, podrían ser percibidos como objetos, animales o cosas, posando junto a las plantas, fauna autóctona y diversos fragmentos más o menos variopintos y/o específicamente escogidos de la geografía circundante:

es lo que llamamos cultura como parte del paisaje. Unas buenas estrategias lectoras por parte de los docentes no solo formales sino también informativas pueden contribuir indudablemente a destruir muchos mitos o estereotipos al respecto.

La naturaleza polifacética del libro de viajes, la diversidad, por tanto, y la abundancia de esa forma de manifestación genérica que posee, despiertan una gran atracción en el campo de la investigación del discurso. Junto a las teorías existentes en torno a la lectura de los textos de viaje, conviene examinar la epistemología general de las disciplinas que forman parte directamente de este estudio y que, de algún modo, han ocasionado una cierta recuperación de términos tales como “discurso, texto, narración, perspectiva/punto de vista, niveles de lectura, técnica narrativa, orientación y tipo de publicación” en torno al género de viaje. Nos decantamos por una metodología, en consecuencia, distinta de la lingüística aplicada, la pragmática, la crítica literaria, especialmente como recurso pedagógico, sociolingüístico, de antropología sociocultural, histórico, geográfico y/o de didáctica general y/o específica de la lectura. El discurso del viaje, en lo que supone su materia prima, posterior elaboración/manufactura, objetivos y resultado final, presenta formas y estructuras discursivas heterogéneas. Es esta la razón, precisamente, por la que desglosamos en este y, también, en el siguiente apartado una taxonomía textual y lecto-discursiva tras interpretar el mensaje/modelo de comunicación en primera persona, sistematizar la información e identificar dichas estructuras.

Queda perfectamente claro para nosotros que, en el estudiante de lengua y cultura maternas y extranjeras, el interés por el género de viajes es creciente, como alentador, igualmente creciente y fructífero es el volumen de relatos publicados, rescatados y traducidos en los últimos años. El libro de viajes se caracteriza por su singularidad descriptiva, su concreción en los

detalles y, desde luego, su naturaleza fascinante, lúdica y entretenida. Este carácter particular en cuanto a la forma entretenida de presentar la historia, es decir, el *cómo* frente al *qué* se cuenta, le confiere asimismo una dimensión didáctica, otra estética y una final motivadora en el ámbito de la aprehensión de la lengua. Los beneficios en el aprendizaje de una lengua extranjera que puede aportar el género residen en su capacidad informativa y en su valor cognitivo, pero también en el modo que los escritores viajeros, principalmente etnógrafos, dado el perfil viajero que comentamos en IV, se involucran, observan y participan en la aventura siguiendo un modelo intersubjetivo, como activos entrevistadores o, simplemente como observadores cuya mirada se limita a interpretar el contexto social, comunidad o agrupación de personas y paisajes desconocidos para la amplia mayoría de los lectores. Adicionalmente, otro de los intereses didácticos que despiertan estos relatos entre el grupo de lectores reside en la representación de un mundo sociocultural dado, y también de una etapa histórica dada en la que el viajero decide plasmar su impronta estilística, léxica, sintáctica y pragmática, pero también ideológica, cognitiva, filosófica y artística de la existencia del individuo, de los pueblos o grupos humanos con los que interactúa. Se trata, como es sabido y hemos intentado explicar más arriba, de su apreciación personal, pero más intersubjetiva en la medida que más y más inmersión se lleva a cabo en la realidad por la que se transita.

Hay numerosos ejemplos de libros, pequeños relatos, manuales y documentos escritos por un sinnúmero de viajeros exploradores que, de manera especial y a partir del colonialismo anglosajón del primer tercio del XIX, dejaron escrita su experiencia como resultado/hecho/muestra "literario" de sus salidas al extranjero. A veces, las más, el conjunto de exploradores al que hacemos referencia registraba sus aventuras en forma de diario personal configurando el relato en un devenir cronológico absolutamente coincidente

con la realidad. En otras ocasiones, han sido los comúnmente llamados cuadernos de campo los que almacenaban la información tal cual se producía con el fin de, posteriormente, convertir/trasladar/transformar esas notas en elaborados artículos o libros. Entre los ejemplos más conocidos se encuentra el inspirador diario para futuros viajeros del Capitán Scott. No obstante, ya desde el siglo XVIII, escritores británicos de la talla de Samuel Johnson, Laurence Sterne o Mary Wollstonecraft encontraron inspiración en los viajes para narrar sus obras. En el siglo XIX también proliferaron tanto en Inglaterra como en Estados Unidos ensayos acerca de los viajes. Charles Dickens combinaba la ficción con descripciones más enciclopédicas de Europa y América del Norte, mientras que escritores estadounidenses de la talla de Mark Twain o Henry James nos relataban, en las últimas décadas del XIX, sus experiencias viajeras tanto en Estados Unidos como allende los mares. En los años de alrededor de 1900, el libro de viajes se había consolidado como género popular ampliamente aceptado en círculos culturales y de investigación así como en el público lector erudito. De entre los escritores viajeros que continuaron describiendo sus vivencias atraídos por la imagen y la propaganda de otros países sobresalen seguidamente D.H. Lawrence, Evelyn Waugh, Laurens van der Post, Wilfred Thesiger, Lawrence Durrell, Paul Theroux, Colin Thubron o Bruce Chatwin, entre otros.

La importancia que reviste la lectura de los libros de viaje queda corroborada, además, por el número creciente de publicaciones críticas (desde monografías y colecciones de ensayo de toda índole hasta la creación de suplementos especializados en el ámbito de la prensa escrita, organización de congresos, multiplicación de grupos y sociedades de investigación, creación de cursos y seminarios, divulgación de los atractivos del género en las universidades de verano, apertura de líneas de investigación variadas y defensa de un amplio porcentaje de tesis doctorales) dentro y fuera de España.

Dicho género, como decimos, es en la actualidad motivo de estudio en el campo de la narrativa, pero también, y cada vez más de manera interdisciplinar, incluyéndose en disciplinas tan dispares como la antropología, estudios culturales, historia, didáctica de la lengua, campos del lenguaje de especialidad..., este último con magníficos resultados y éxito, que implican la investigación del discurso de viajes como fuente pedagógica de gran valor y relevancia a fin de fomentar la lectura como competencia no solo lingüística, sino también estratégica e intercultural. A modo de síntesis y para ahondar un poco más, si cabe, en la idea anterior intentaremos ofrecer algunos títulos de obras extranjeras y españolas que la crítica considera, o ha estimado siempre, entre las más representativas.

Aunque una descripción pormenorizada de la crítica literaria cuyo enfoque gire en torno al género de viajes se aleja de la finalidad de nuestro estudio, sí vale la pena señalar una clasificación o taxonomía textual, es decir, desvelar algunas fuentes que refuercen la idea de relevancia que conllevan estos discursos para muchas disciplinas como la que nos ocupa. Entre las fuentes consagradas al estudio de éste se halla la antología de Paul Fussel cuyo centro de atención radica en el análisis de los relatos, experiencias documentales y libros de viaje del periodo de entreguerras bajo el título *Abroad: British Literary Traveling Between the Wars* (1980). No obstante, conviene señalar otras interesantes antologías como *The Art of Travel: Essays on Travel Writing* (1982), editada por Philip Dodd, *The Norton Book of Travel* (1987) o *Temperamental Journeys: Essays on the Modern Literature of Travel*, tratándose, en esta ocasión, de una magnífica colección de ensayos editada por Michael Kowalenski en 1991. Ya en el siglo XXI descuellan importantes estudiosos y editores, la mayor parte de ellos consagrados investigadores del género a día de hoy, como Tim Youngs, Glenn Hooper o James Duncan. A partir de esta misma fecha han visto la luz obras igualmente deslumbrantes como

The Cambridge Companions to Travel Writing (2002), editada por Peter Hulme y Tim Youngs, *Issues in Travel Writing: Empire, Spectacle, and Displacement* (2002), de Kristi Siegel, *Perspectives on Travel Writing* (2004), editada por Glenn Hooper y Tim Youngs, *Travel Essentials: Collected Essays on Travel Writing* (1998), del profesor Santiago J. Henríquez Jiménez y, por último, la interesante y muy novedosa colección de ensayos editada por James Duncan y Derek Gregory que lleva por título *Rites of Passage: Reading Travel Writing* (1999).

Igualmente, además de algunos diccionarios biográficos como *British Travel Writers (1910-1939)* y *British Travel Writers (1940-1997)* [1999], ambos editados por Barbara Brothers y Julia M. Gergits, nos encontramos con una serie de monografías cuya mención es ciertamente imprescindible. Así, en la línea de este tipo de volúmenes académicos, importantes obras proyectaron su mirada sobre el género como, por ejemplo, *Haunted Journeys: Desire and Transgression in European Travel Writing* (1991), de Denis Porter, *Forgiving the Boundaries: Home as Abroad in American Travel Writing* (1995), de Terry Caesar, *Travel Writing: The Self and the World* (1997), de Casey Blanton o *Viajes escritos y escritos viajeros* (2000), de Lorenzo Silva.

También son objeto de exploración del viaje desde épocas bien pretéritas hasta finales del siglo XIX algunas monografías como *Travelers and Travel Liars, 1660-1800* [1962], elaborada por Percy G. Adams, *Travellers in Africa: British Travelogues 1850-1900* [1994], a cargo del ya citado Tim Youngs, *Viewing Europe from the Outside. Critical Encounters and Critiques in the Eighteenth-Century Pseudo-Oriental Travelogue and the Nineteenth-Century "Voyage en Orient"* (1997), de Syrine Chafic Hout o, por último, *Return Passages: Great American Travel Writing. 1780-1910* [2000], escrita por Larzer Ziff.

Junto a algunos estudios monográficos que analizan los discursos

viajeros desde los dorados años veinte hasta la actualidad como *Tourists with Typewriters: Critical Reflections on Contemporary Travel Writing* (1998) [2000], de Patrick Holland y Graham Huggan, se han dedicado, incluso, estudios científicos acerca de nuestro género viajero, como así se constata en importantes monografías como *British Writers of the Thirties* (1993), de Valentine Cunningham o las confeccionadas, respectivamente, por los autores Johan Baxendale y Chris Pawling, y Marc Cocker con títulos tan conocidos como *Narrating the Thirties: A Decade in the Making: 1930 to the Present* (1996), y *Loliness and Time: British Travel Writing in the Twentieth Century* (1992).

El fenómeno del *Grand Tour* y, años más tarde, la irrupción en el mercado de nuevas y variadas corrientes en torno a la idea del atractivo de lo pintoresco —*picturesque*— no han pasado de ninguna manera desapercibidas para los estudiosos del tema como Jeremy Black con la obra *The British and the Grand Tour* (1986), Lynne Withey en *Grand Tours and Cook's Tours: A History of Leisure Travel. 1750 to 1915* [1998] y Chloe Chard en su espléndido texto *Pleasure and Guilt on the Grand Tour* (1999). Entre las monografías dedicadas al análisis de esta novedosa corriente estética conocida generalmente como *Picturesque* se hallan *Picturesque Landscape and English Romantic Poetry* (1970), de J.R. Watson, *The Search for the Picturesque: Landscape Aesthetics and Tourism in Britain, 1760-1800* [1989], a cargo de Malcolm Andrews o *Romantic Writing and Pedestrian Travel* (1997), de Robin Jarvis.

Además de los cuentos, relatos y otras narraciones sobre mujeres que despuntaron en la trayectoria histórica del género por su calidad literaria como *Travel, Gender and Imperialism: Mary Kingsley and West Africa* (1994), de Alison Blunt o *A Wider Range: Travel Writing by Women in Victorian England* (1994), de Maria Frawley, entre muchas otras, existe otra clase de narraciones, igualmente fascinante, en torno al viaje y su naturaleza que se

nos antoja mucho más interdisciplinar, logrando, en muchos casos, despertar un elevado interés en asuntos sociales, históricos y culturales, esta vez, desde el punto de vista postcolonial, en las que, entre otras cuestiones, vuelven a tratarse y desarrollar consabidas ideas como el orientalismo, la otredad, el desarraigo o fenómenos ciertamente menos tratados en el ámbito de la crítica literaria afín como el “contact zone”, “anticonquest”, “auto-ethnography” o “transculturation”. A modo de ejemplo de esto que decimos, existen algunos trabajos como *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation* (1992), de Mary Louise Pratt y la obra que lleva por título *Travel Writing and Empire: Postcolonial Theory in Transit* (1999), bajo la dirección de Steve Clark.

El interés por los libros de viaje como fuente y/o campo de proyección/recepción por/para el estudio contrastado de temas y asuntos políticos, sociales, económicos y culturales es muy semejante al atractivo que ha despertado en la historia otra serie de ediciones que, por su perfil temático y profundidad en el tratamiento y acercamiento de los detalles, abarca una amplitud de asuntos que van desde el exilio a la migración, pasando, a su vez, por temas tan diversos, profundamente debatidos, aun no por ello alejados de la actualidad, como la diáspora, el nomadismo, la identidad y el hogar. Atendiendo a este nuevo perfil, queremos citar, por ejemplo, algunos títulos como *Migrancy, Culture and Identity* (1994), de Ian Chambers, *Travellers' Tales: Narratives of Home and Displacement* (1994), editado por George Robertson, Melinda Mash, Lisa Tickner, John Bird, Barry Curtins y Tim Putnam, *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement* (1996), a cargo de Caren Kaplan, y *Being/s in Transit: Travelling-Migration-Dislocation* (2000), de Liselotte Glage. No resulta, desde luego, menos importante el grupo de publicaciones que existe en torno a la evolución del viaje y de la cultura, entre las que sobresalen por su profundidad de análisis sociocultural *Travel Culture: Essays on What Makes Us Go* (1998), colección de ensayos editada por

Traynor Williams o *Voyages and Visions: Towards a Cultural History of Travel* (1999), de los editores Jás Elsner y Joan-Pau Rubiés.⁶

Para acabar con este recorrido bibliográfico en una clara muestra del interés que ha recibido el género de viajes en las últimas tres décadas, no está de más hacer una breve alusión a otras fuentes que de la misma manera le dedican amplios análisis como son los suplementos literarios, revistas, congresos o tesis doctorales defendidas en unas y otras universidades. Por ejemplo, es claramente visible que en algunos suplementos literarios de la prensa escrita mundial como *The Times Literary Supplement*, *Times Educational Supplement*, *London Review of Books* y *New York Times Review of Books* el género de viajes, es decir, el aluvión de libros y crítica literaria afín al citado género, recibe la máxima atención del grupo de redactores que tratan de dirigir semana a semana las páginas culturales. Por añadidura, algunas revistas académicas y especializadas en literatura contemporánea se han hecho eco de este género fundamentalmente desde los años ochenta. De extraordinaria importancia, como no puede ser de otra manera, resultan las siguientes revistas que pasamos a mencionar: *Granta* 10 (1984), 20 (1986), 26 (1989), 73 (2001) y *The Best of Granta Travel* (1991); *Ariel (The Literature of Travel)* (1990); *The Oxford American (The Travel Issue)* (2001); *The CEA Critic (Teaching Travel Literature)* (2001); *Compás de Letras*, 7 (1995); *Revista de Occidente* (monografías *Viajes: del Vagabundo al post-turista* (1997); *Las crisis económicas: Placeres y desengaños del viaje* (1999); *Caminar escribiendo:*

⁶ Íntimamente relacionado con esto que decimos, los profesores Medina Casado y Ruis Más advierten que, en España, han existido desde siempre visitantes extranjeros que han sabido recorrer prácticamente la totalidad de las comunidades autónomas, habiéndose publicado, como señalamos, relatos que tienen que ver el viaje y la perspectiva del otro sobre nuestro país. En "Introducción: Richard Ford, el *Rerum Hispaniae Indagator Acerrimus* del siglo XIX" escriben: "Durante las últimas décadas del siglo XX y primeras del XXI muchos investigadores han hecho uso de los relatos de viajeros extranjeros para retratar, analizar o estudiar cómo vieron nuestras ciudades, comarcas o regiones los que nos visitaron durante el siglo XIX" (2010:40).

expansión europea y literatura de viajes (2003) y, por último, *Nerter*, 7 (2004). Análisis y críticas algo más especializados del género se recopilan en *The Journal of African Travel-Writing*, que empezó su edición en 1986; *Studies in Travel Writing* y *Journeys*, editada por Tim Youngs en el año 1997; o *International Journal of Travel and Travel Writing*, fundada en 1999, de los editores Gary R. Marvin, Robert C. Davis y Maria Pia Di Bella cuyo carácter extraordinariamente interdisciplinario (por la incursión/conexión que se consigue hacer en los campos de la antropología, la geografía, la crítica literaria y otros en los que los estudios culturales son predominantes) puede acrecentar invariablemente los beneficios didácticos de los lectores estudiantes.

Junto a algunas organizaciones académicas importantes como *Popular Cultural Association* (PCA), *Association for the Study of Travel in Egypt and the Near East* (ASTENE), *The International Society for Travel Writing* (ISTW), merece que mencionemos aquí los distintos congresos europeos que han venido celebrándose en diversas ciudades del mundo, cada uno de ellos, con enfoques y líneas de investigación programadas y muy bien definidas como hemos visto en *Borders and Crossings/Seuils et Traverses*, así como otros seminarios nacionales dispersos por distintas universidades españolas, las cuales son sede una y otra vez de un número creciente de comunicaciones y tesis doctorales.

En la Universidad de Murcia, por ejemplo, se organizaron unas jornadas bajo el título *Jornadas sobre los libros de viaje en el Mundo Románico* (1994) bajo la dirección de Carmona Fernández y Martínez Pérez, y en la Universidad de Valencia un evento de corte parecido denominado *Maravillas, peregrinaciones y utopías. Literatura de viajes en el mundo románico* (2002), editado por el profesor Beltrán. A su vez, el profesor Francisco Javier Castillo edita la publicación *Literatura y viaje: catálogo de la exposición bibliográfica,*

fruto del Coloquio Internacional *Escrituras y reescrituras del viaje* celebrado en la Universidad de La Laguna en 2005. Y de este mismo modo, el seminario celebrado en Arucas, Gran Canaria, en diciembre de 2012, con el título *La cultura del viaje*, cuyo resultado es, entre otros, la magnífica colección de ensayos que lleva por título *La cultura del viaje* (2013), editada por Germán Santana Henríquez, sigue la estela de los anteriores en cuanto a presentación y debate de nuevas líneas de investigación y creación/multiplicación de vínculos entre investigadores de diferente ámbito.

Además, conviene, por su interés, señalar una selección de tesis doctorales españolas, la mayor parte de ellas defendidas sobre todo en la última década. Así, en la Universidad Complutense de Madrid se han leído tesis como *La literatura de viajes en el siglo XIX: análisis y bibliografía de viajeros españoles por el mundo* (1996) de Carlos García-Romeral Pérez, publicada en el año 1999 con el título *Bibliografía de viajeros españoles (1880-1936)*, *La literatura de viajes: una encrucijada de textos* (1996) de Diana Calcines de Delas, *Libros de viajes alemanes e ingleses a España en el siglo XX* (2003) de Pedro Jesús Martínez Alonso, pero también en otros centros de enseñanza superior en España como la Universidad de Barcelona donde, en 1991, se defendía la tesis que lleva por título *La imagen de España en los viajeros británicos del siglo XVIII*, de Consol Freixa Lobera, la Universidad de Málaga con la tesis *La Guardia Civil en los libros de viajes en lengua inglesa* (1998) de José Ruiz Mas, la Universidad de Alicante con la tesis titulada *Viajeros franceses en Canarias en el siglo XVIII* (2004) de Cristina González de Uriarte Marañón, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria con, al menos, dos tesis tituladas *Las Islas Canarias en los textos alemanes (1494-1865)* [2005] y *El comportamiento cosmopolita del yo autobiográfico en los libros de viajes de Bill Bryson* (2005), de Marcos Sarmiento Pérez y M^a del Pino Santana Quintana, respectivamente, y la Universidad de Murcia con la tesis *Viajeros Románticos a*

Oriente: Delacroix, Flaubert, Nerval (2007) a cargo de Nieves Soriano Nieto.

Una vez se ha puesto de manifiesto, a través de estas fuentes especializadas y divulgativas, el interés y atención que ha venido suscitando el tema del viaje, entendemos que para una buena comprensión lectora general y/o específica (adaptando los estudios de Bransford et al., 1984 y Soulé-Susbielles, 1987, descritos en II.2.2) del género que nos ocupa, es de especial importancia ahondar en ciertos conocimientos sobre el género con el fin de aprehender más y mejor las nociones de lengua que sean motivo de estudio, progreso y afianzamiento en el aula. Por un lado, sería constructivo preguntarnos sobre su taxonomía, sus formas y estructuras discursivas. Por otro, acerca de la materia narrada en el relato de viajes. ¿Se trata de una imagen genuina de lo que el viajero observa o de una representación distorsionada por la perspectiva inexorablemente etnocéntrica, centrada en el punto de vista irreductible del observador? ¿Accedemos a las características auténticas, científicas, positivistas e intersubjetivas de una región desconocida al leer un escrito sobre ella o, por el contrario, nos quedamos en una especie de umbral, en la percepción —imaginaria o ficticia, a veces— de quien escribe y de sus ideas anteriores sobre la cultura representada en su texto?

Una vez más, conviene señalar a este respecto el pensamiento de Antonio Garrido Domínguez (1996: 27), en la obra que lleva por título *El texto narrativo* (1996), el cual se hace eco de estas distinciones anteriores, poniendo de relevancia que el significado narrativo desvela los vínculos existentes entre el mundo de la fantasía y el mundo real, como un reflejo mimético o como una imagen artística del mundo real y observable. En este sentido, el docente ha de insistir en el hecho de los rasgos reales en comparación directa a los ficticios. El libro de viajes no simboliza única y exclusivamente un modelo totalmente real, sino que conforma, a su vez, la propia cosmovisión del escritor viajero que vierte su propio arte narrativo sobre los relatos, sus propios recursos y, en

definitiva, su propia forma de sentir, pensar y actuar. Este viaje, un arte de contemplación personal y estético, plagado de fenómenos socioculturales bien podría entenderse como una manifestación y/o testimonio escrito del arte de viajar así como espejo del espacio, el tiempo social, las geografías, la etnohistoria, la religión y las ideologías pero, también, la biología vegetal y animal y las relaciones interculturales entre los seres humanos.

Qué duda cabe de que la lectura como competencia lingüística y estratégica bien puede cimentarse y continuar mejorándose debido a la variedad de textos que, según la variedad de géneros, estilos y autores que lo traten, se presentarán con una u otra serie de características particulares que, tal y como decimos sobre el género de viajes, se hallan inmersos en sus relatos. Su interesante carácter híbrido o mixto sumado a sus patrones retóricos permite desvelar en el estudiante un buen número de subgéneros tales como los epistolares, autobiografías, etnografías, incluso periodismo e historia coetánea o moderna.

Señalábamos en el capítulo II el pensamiento de Patricia Carrel (1985; 1987) cuando sostenía que el conocimiento de los patrones retóricos y estructuras discursivas contribuyen a elevar el rendimiento lector. Así, la revista *Relato de viaje y literaturas hispánicas* (2004) recopila el interesante ensayo español que lleva por título “Camino del viaje hacia la literatura” donde su autor, Peñate Rivero (2004: 19-20) distingue algunos rasgos discursivos del relato del viaje. De este modo, tenemos la frecuente secuenciación de los elementos recurrentes tales como el recorrido y su cronología, la descripción abundante, y las digresiones a causa de la *mirabilia*. Asimismo, se hallan los subgéneros mencionados dentro del propio relato, entre los que se hallan, las crónicas militares y de exploración, itinerarios de peregrinos, cartas de viajeros y novelas afines. El interés sobre el viajero identificado como narrador protagonista de la historia es otro rasgo primordial a tener en

cuenta, así como los pasajes cuasidocumentales y el predominio del texto descriptivo que también revalida Sofía Carrizo Rueda (1996: 23) en su ensayo “Morfología y variantes del relato de viajes” para la colección *Libros de viaje* de la Universidad de Murcia, editado por Carmona Fernández y Martínez Pérez.

En este sentido, conviene señalar otras características apuntadas por García-Romeral en su obra *Bio-bibliografía de viajeros españoles (1900-1936)* [1997], en la que, además de otras cuestiones de interés, recalca la primera persona del singular, la simultaneidad entre viajero y narrador, la linealidad cronológica en el periplo, el texto descriptivo sobre otro tipo de discursos, combinación de registros idiomáticos, ausencia de personajes salvo los sujetos socioculturales y el estilo literario característico frente a otros géneros técnicos y científicos. Qué duda cabe de que elementos como los citados, (conocimientos de estructuración textual, tipología textual, léxico en sus variantes diafásicas o, entre otros, formas verbales en primera persona, con unas técnicas adecuadamente presentadas por el profesor y aprendidas por el estudiante), representan factores que pueden incentivar el conocimiento y la mejora del proceso lector. A estos métodos lingüísticos y estratégicos se une inequívocamente, dado el reseñado carácter interdisciplinar y fronterizo (geografía, historia, antropología o botánica) del relato de viajes, un trabajo centrado en activar los esquemas de contenidos y/o temas socioculturales que ayuden a interpretar y, por supuesto, a progresar en los procesos lectores.

La lectura general y específica literaria en sus diferentes competencias (lingüística, estratégica, socio-intercultural...) es una destreza que puede aplicarse muy bien en el terreno del relato de viajes. Si bien algunos estudiosos del género consideran el concepto del discurso del viaje problemático por la heterogeneidad de subgéneros implicados, nosotros entendemos que es esta peculiaridad la que resulta extraordinariamente útil para el estudiante de idiomas en cuanto fuente variada de textos para explotar

en consecuencia. Nuestros estudiantes pueden beneficiarse perfectamente de sus especificidades siguiendo la clasificación de Lorenzo Silva que propone, al menos, cuatro estilos de viaje: el viaje propiamente turístico, el no-viaje (a través de internet), el viaje anti-turístico y anti-exótico y, por último, el viaje anti-extrañeza donde se pueden encontrar no tanto las rarezas sino las semejanzas y analogías con los modos de vivir propios.⁷

Una lectura cuyo contenido se caracterice por elementos que susciten el interés y la motivación del estudiante contribuye marcadamente a atraer su atención: la aventura y la añoranza. El componente de la aventura se suma inexorablemente a aquellos factores más objetivos del contexto social que va narrando el escritor viajero. Una aventura que tiene que ver con sucesos o acontecimientos intrigantes o fascinantes, pero igualmente con anécdotas o tragedias históricas relacionadas con los pueblos y ciudades visitados por el viajero. El otro aspecto propio de la mayoría de los libros de viajes es sin duda la añoranza: una nostalgia del edén perdido, aquél que ya brilla por su ausencia en las zonas del planeta más industrializadas, densamente pobladas con altos índices de desigualdad social, pobreza y condiciones de vida infrahumanas. El viajero observador se lanza a la búsqueda de este particular edén, las comunidades sociales y los paisajes más distantes. Así, el género, como aglutinador de otros discursos de carácter informativo, periodístico, confesional..., ayudará a entender cómo describe y relaciona el narrador los elementos más próximos, reales y fieles a la observación sistemática social a la par que generan inequívocamente una atracción hacia la retórica literaria y la desbordante imaginación y creatividad del autor.

Nuestro genial visitante, escritor y viajero, Alfred Burdon Ellis, no

⁷ Desde el punto de vista didáctico y gracias a las nuevas tecnologías, entendemos que el aprendizaje ubicuo desempeña hoy día un papel trascendental al tiempo que agiliza la adquisición de conocimientos, en nuestro caso, de LE, cultura, estrategias... mediante la lectura de los fragmentos de *West African Islands* (1885).

puede ser menos en la aventura hacia lo desconocido, y escapa de la Segunda Revolución Industrial inglesa, de sus contaminadas fábricas e industrias británicas al alza para buscar, entre otras cuestiones, a seres humanos distintos en la atípica y volcánica región de las Islas Canarias. Aventura y aventuras que ayudan al lector en su emocionante periplo por la isla de Tenerife y de Gran Canaria. Pero también, esa nostalgia hacia su hogar de la que hablamos que puede abatir la mentalidad del viajero, también se dejará sentir en ciertas ocasiones cuando contrasta lo que observa —o siente— con su país, comparación que cuando se hace, se decanta la mayoría de las veces a favor de su Inglaterra natal.

En definitiva, ¿por qué atrae tanto a los lectores los libros de viaje? El lector encuentra regocijo y satisfacción en los relatos de viaje dado que de este modo logra visitar nuevos destinos desde la seguridad y el confort de su propio hogar; puede compartir las experiencias del autor viajero, disfrutar de las ventajas y evitar las potenciales desventajas, riesgos y peligros que puede entrañar un viaje, desplazamiento o recorrido. Desde esta mencionada seguridad, los lectores apreciarán las descripciones de las incomodidades, así como de los placeres del viaje. Así, se podrá leer sobre los trastornos provocados por el mar en Stevenson, el dolor que supone montar en mula durante horas bajo un calor abrazador en Graham Greene, las frustraciones al intentar reparar un coche en la India en Newby o las dificultades propias del frío intenso en viajeros como Palin o Brysson. Pero también la lectura de los relatos de viaje permite al estudiante de LE atraer su motivación y perfeccionar sus destrezas lectoras —lingüísticas y estratégicas—, sintiendo al unísono entusiasmo y admiración ante el espectáculo de maravillosos y pintorescos paisajes y del encuentro con otras formas de vida. No hay duda de que, como lectores, es posible compartir los descubrimientos y aventuras del escritor viajero. Vamos recogiendo simultáneamente multitud de datos

históricos por los que se va desplazando el narrador. En síntesis, la lectura del texto de viajes, como género literario más o menos complejo, subsumidor de otros géneros literarios y, a la par, híbrido por este interesante comportamiento, aporta al público en general y al estudiante de una LE en particular contenidos ciertamente fascinantes en torno a un sinfín de temas/categorías sobre geografía, historia, política, economía, cultura de los países y entornos visitados, sociedades, pueblos y étnias del mundo, objetivos de las distintas instituciones creadas con un sentido investigador y, lo más importante a nuestro modo de ver, la diversidad, el contraste y el enriquecimiento que supone la observación del comportamiento humano en los distintos ámbitos.

¿Cómo descifrar, por tanto, esas especies desconocidas y ese territorio enteramente nuevo que el viajero se esfuerza en comprender? ¿Qué palabras y qué conceptos emplear para definirlo y explicar el sentido tanto a sí mismo como a los receptores del género en todo el mundo? Uno de los caminos que todo viajero emprende es el de describir la experiencia del viaje apelando a su propio bagaje de recursos lingüísticos. Recursos lingüísticos, además, que resultan, como advertimos en II.1.2, de gran interés y utilidad para la lectura comprensiva. El texto, fundamentalmente el relato que se escribe con la intención de ser leído en un momento posterior a la experiencia como es el caso que nos ocupa, es un territorio en el que se define la identidad del autor y está reconocida la voluntad comprensiva del lector.⁸A todo aquello que no

⁸ La identidad como cuestión especulativa es algo moderno. El propio antropólogo estructuralista Lévi-Strauss afirmaba que toda utilización de la noción de identidad comienza por una crítica de la misma. Michel Foucault también cuestionó la identidad como certeza, subrayando que el individuo no es el centro del poder, sino uno de sus efectos, resituando la aparición del sujeto moderno occidental en su contexto histórico y político. La identidad remite a procesos de identificación con aquellos con los que se siente y cree que se asemeja y que puede considerar como sus iguales. Hablaremos de procesos de identificación para reflejar principalmente el viaje subjetivo de afinidad y semejanza, de reconocido por parecido con algo o con alguien. Desde el punto de vista del autor, concebimos la identidad como una

tiene nombre y que resulta desconocido para el narrador viajero, ha de atribuírsele una identidad, una semejanza, una intención, si cabe, con el fin de acercarlo al mundo conocido. El descubrimiento, el conocimiento y la asignación de un término al hecho desconocido, equivale a tomar posesión y fijar en el mapa los signos inestables e inquietantes percibidos en el viaje. Se trata, evidentemente, de una estrategia de apropiación que puede ser leída como metáfora del relato de viaje en su conjunto.

En este sentido, el relato de viajes tiene la capacidad de designar y apropiarse, así, de lo que descubre, encuentra, localiza y nombra. Puede tratarse de sectores del espacio recorrido, de poblaciones, de accidentes geográficos o de especies biológicas. El libro de viajes acumula una enciclopedia de información en la que asigna nuevos nombres, contenidos que, insistimos, constituyen una pieza clave en el engranaje de la comprensión textual como fuentes de enriquecimiento, pero también, según la teoría de los esquemas (descrita en II.2.3), como potenciales activadores cognitivos, siendo el “background knowledge an important variable” y donde “[...] the subject of reading materials should be of high interest and relate well to the background of the reader [...]” (Coady, 1979).

construcción biopsíquica y sociocultural con la que puede operar y a la que puede referirse en la dinámica de sus relaciones para ordenarlas, interpretarlas, cualificarlas, orientarlas, practicarlas, consciente o reflexivamente. En este proceso, las personas se ubican en redes de relaciones, se colocan unas junto a otras con las que construyen algún tipo de semejanza categorial. La relación con el concepto de alteridad es, a su vez, importante. Emprender un viaje implica igualmente entrar en relación con una realidad ajena y en esta aproximación a nuevas regiones, modos de vivir y vínculos interpersonales las personas manifiestan su particular cosmovisión. De este encuentro con el otro surge la conciencia de la diferencia, pero

III.2 Las Islas Canarias y los relatos de viaje: razones de su entusiasmo

Every act of comprehension involves one's knowledge of the world as well. Anderson, Reynolds, Schallert, and Goetz, 1977.

El interés que el género de viajes en torno a Canarias ha suscitado en los últimos treinta años es fiel reflejo del número y variedad de obras que escribieron los viajeros a su paso por el territorio insular recién inaugurado el romanticismo en la Europa del siglo XIX. En este sentido, y muestra del entusiasmo generado hacia Canarias, interesa hacer mención del importante número de libros y artículos de viajes publicados por escritores que visitaron las Islas Canarias en varias épocas de la historia del archipiélago y que indudablemente demostrarán su importancia didáctica en el aula de LE desde una óptica literaria, pero también lingüística y cultural (científica e histórica), y que impulsaron a muchos de ellos a recorrer la región con el ánimo de refrendar una experiencia sobre papel. Muchos de los fragmentos contenidos en dichos relatos sirven de gran ayuda a los estudiantes de inglés, entre otras cuestiones, para mejorar sus estrategias lectoras, pero también para hacerlos conscientes de los importantes vínculos culturales que se han establecido a lo largo del tiempo entre los canarios y los europeos. La lectura de textos de viaje con información sobre el contexto canario conducirá inequívocamente a suscitar un mayor grado de motivación y entusiasmo en el propio lector.

Gran parte de estos escritos solían atribuir al archipiélago rasgos específicos que no sólo daban cuenta de su contenido, sino que también contribuyeron a definirlo como un espacio singular en España, siendo al unísono un reflejo de la imaginación europea. Las crónicas coloniales de estos siglos anteriores, especialmente a partir del siglo XVII, constituyen subgéneros

también de la propia identidad, que conducen, de igual manera, a la reflexión sobre el hombre

interesantes en los que se narraban cómo los lugares y los contextos socioculturales nunca existen por sí solos o independientes sino que, entre otros asuntos, dependen de las condiciones de enunciación, imaginación y escritura en las que fueron representados por parte de aquellos autores viajeros.

A su paso por Canarias, estos viajeros escribieron sus relatos particulares, más o menos objetivos, en los que dejaron constancia fidedigna de multitud de datos a través de los cuales el estudiante podrá apreciar y analizar la lengua en sus distintos planos, además de datos históricos con un importante valor para examinar ámbitos científicos, sociales, estéticos y literarios. Así, por ejemplo, recogieron ricas descripciones naturalistas de paisajes y de sus bellezas, como de los modos de vivir, personalidad, cualidades y todo tipo de disposiciones de la gente. Entre otras fuentes y escritores viajeros que demostraron su atracción por el territorio insular podemos citar a Elizabeth Murray con su obra *Sixteen Years of an Artist's Life in Morocco, Spain and the Canary Islands*, editada por Hurst & Blacket en 1859; a Marianne North con su publicación *Recollections of a Happy Life* (1893), de McMillan; a Olivia M. Stone y *Tenerife and its Six Satellites or the Canary Islands Past and Present*, bajo la edición de Marcus & Co. en 1887; a Frances Latimer y *The English in Canary Isles; Being a Journal in Tenerife and Gran Canaria With Latest, Information* (1888), editada por Western Daily Mercury Office; a Margaret D'Este e *In The Canaries with a Camera*, editada por Methuen & Co. en 1909; a Florence Du Cane y *The Canary Islands* (1911), editorial Adam & Charles Black.; a Constanza Carnochan y *Teneriffe and Some of Its Attractions* (1927), editada por Taylor & Francis; el artículo de C. E. Bruce "The ascend of the Peak of Teneriffe", aparecido en *The Canary Islands Review* (1903); el manual de Harold Lee que lleva por título *Madeira & The Canary Islands: A*

y su cultura, sobre lo singular y lo universal del propio lector estudiante

Handbook for Tourists (1887), editado por Lee & Nightingale..., pero también destacan Isaac Latimer y su edición de 1887 *A Summer Climate in Winter*; el ensayo de J. J. Rankin "Some characteristic features of social life in the Canary Islands" recopilado en 1903 por *The Canary Islands Review.*; John Whitford y su trabajo *The Canary Islands as a Winter Resort* para (1890) la editorial Edward Stanford; Osbert Ward y *The Vale of Orotava* (1903); o el artículo obra de Evergreen "My first Ball at a Gabinete" que recogió *The Canary Islands Review* también en 1903.

El viaje, entendido por muchos de estos viajeros como modelo de aprendizaje y de aprehensión de la realidad circundante, es a su vez, un saber que describe, como se ha dicho, los lugares, acontecimientos y personas. De ahí que, como ha quedado patente, el interés por su conocimiento contribuya a enriquecer múltiples aspectos lectores (psicolingüísticos como técnicas, métodos o estrategias, pero también más pedagógicos como el goce, la estética o, entre otros, el fomento de la autonomía) pero también extralingüísticos como desarrollar conocimientos sociales, históricos, científicos, lingüísticos y, en definitiva, de didáctica. La variedad de cuestiones abordadas en estos relatos de viaje constituye una información documental e histórica en cuyas páginas se recogen hechos y sucesos de indudable valor para los estudiantes de Canarias. Es raro encontrar escritores que no rememorasen la conquista militar de Canarias y su defensa por parte de la población local aborigen, o que no hicieran alusión a fenómenos naturales acaecidos en el archipiélago como fueron las erupciones volcánicas.

Como veremos con más detalle en los apartados que vienen a continuación, "Los fundamentos didácticos" y "las razones culturales", conviene desarrollar algunos motivos que, según nuestra propia experiencia, animan al estudiante a seguir leyendo y, por tanto, a seguir mejorando su nivel lector y lingüístico, así como a recrearse con los temas y argumentos

íntimamente relacionados con el conocimiento del propio entorno social (geográfico, histórico, antropológico, artístico y científico) que, sin duda, llamará poderosamente su atención. Examinar las razones que pueden fundamentar la lectura específica literaria de relatos de viaje tanto desde una perspectiva pedagógica como cultural será, por tanto, objeto de análisis en los siguientes epígrafes.

III.2.1 Los fundamentos didácticos

Entendemos, para empezar este apartado, que se hace necesario no olvidar algunas potenciales dificultades que pueden plantearse en un aula de LE. Principalmente, y a nuestro criterio, nos podemos tropezar con tres tipos de obstáculos: el primero se relaciona con una perspectiva academicista de la literatura, con sentimientos de inquietud por parte del docente o de los estudiantes, con un temor inusitado por su metalenguaje o, simplemente, con una carencia de un conocimiento adecuado de ésta; el segundo guarda relación con la forma y el contenido de los textos literarios; y, el tercero, con los métodos, técnicas lectoras o asuntos propiamente lingüísticos en el aula de LE.

Un buen número de docentes considera que es una tarea ardua —si no imposible— abordar textos literarios en versión original dada su complejidad formal y/o de contenido. Como apunta Littlewood (1984: 181) “The selection of [literary] texts for their stylistic appropriateness may be conceived negatively, as the avoidance of unsuitable varieties, or positively, as the choice of suitable ones.” En nuestro caso, no consiste en analizar textos literarios desde un punto de vista académico o universitario *strictu sensu*, sino en, como hemos apuntado más arriba, utilizar el género de viajes como recurso pedagógico para estimular el interés por su lectura, posibilitando una

aproximación a éste más bien lingüística, comunicativa e interactiva con un fin eminentemente estratégico. Es más, la lectura de estos fragmentos habrá de introducirse paulatinamente, en función de la dificultad y nivel, de manera que los lectores puedan beneficiarse de la literatura de viajes, teniendo en cuenta, además, que su dificultad lingüística o cultural no constituya un escollo insuperable sino más bien un desafío relativamente accesible y gratificante, que los esquemas lectores de conocimiento previos permitan que el *input* pueda amoldarse y así avanzar en la aprehensión y construcción de significados.

Otro de los obstáculos al que tradicionalmente se ha aludido es el que se refiere al temor que produce el lenguaje literario o, más bien, metalenguaje. Queda claro que cuando la finalidad es integrar estos textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y usarlos como herramientas y no como objetos de estudio concreto, esta especificidad lingüística ya no resulta indispensable, como podrían quedar plasmados en tareas comunicativas y cooperativas llevadas a cabo en el aula. A nuestro modo de ver, conocer modelos lingüísticos de lectura literaria (Long, 1984; Carter, 1984) nos hace ver mejor, aún más si cabe, los beneficios del libro de viajes en la lengua inglesa. Leer variedad de relatos y/o fragmentos de viaje es una experiencia enriquecedora, placentera y muy gratificante a nivel personal y académico para el docente/discente.

La forma y contenido de este tipo de obras actúan en muchas ocasiones como óbices y atenuantes a la hora de una lectura fluida en el aula. Posibles problemas léxicos, sintácticos o de orden superior como dificultades metafóricas, semánticas, pragmáticas o culturales son algunos de los factores que disuaden al docente de su introducción en la enseñanza-aprendizaje en perjuicio de otros materiales como el manual didáctico tradicional. Tal y como pusimos de relevancia en II.1.2, la importancia del vocabulario y de la sintaxis

en la competencia lectora es de sobra conocida. Bien sea el elevado número de términos que pueden recorrer los relatos de viaje, máxime si éstos no son contemporáneos, puede hacer que su adecuada comprensión e interpretación por parte del estudiante no sea la óptima, especialmente si el nivel lector y lingüístico aún no ha alcanzado etapas avanzadas. Evidentemente, de nuevo entra en juego la selección de los fragmentos más apropiados. Se puede, por el contrario, optar por el empleo de relatos viajeros que si bien conteniendo elementos léxicos y sintácticos con cierto grado de dificultad, el tema o las tareas que se elaboren para ejercitar su comprensión sean de interés para el lector estudiante. En este sentido, la información cuyo contenido guarde relación con el contexto sociocultural más próximo al estudiante constituye evidentemente una razón motivadora para ello. Precisamente es la lectura de estos libros de viajes, como textos literarios que son, los que permiten al estudiante ir adentrándose en la ambigüedad de muchos de sus fragmentos, que si, por una parte, son claras muestras de dificultades añadidas que entraña su descodificación, también, vienen a ser, por otro lado, fuentes de enriquecimiento lingüístico y cultural capaces de poner en práctica estrategias de lectura más complejas en procesamiento descendente (II.2), en especial de inferencias o deducciones, así como de transferencia de habilidades entre la lengua extranjera y la propia del lector (II.2.1).

Abundando aún más en este aspecto de la ambigüedad, entendemos que el profesor debería ayudar al lector estudiante a no considerarla de ninguna manera un escollo insalvable o, incluso, a temer la lectura de discursos de este género sino que, en su lugar, estaría bien que proporcionara técnicas y métodos idóneos que, a través de tareas bien diseñadas a tal efecto, se consiga sacar provecho de la situación contextual en sus múltiples variantes (palabras o ideas en contexto, por ejemplo). Es decir, lograr que esta anfibia sea apreciada como una cualidad intrínseca de la lengua y de la

cultura. Pocas dudas caben cuando se trata de reconocer la variedad y abundancia de textos que el profesor puede utilizar y que son aptos para distintas edades, intereses y necesidades. Si el nivel de lengua, por un lado, no resulta inalcanzable y, por otro, la temática no resulta compleja y presenta suficientes atractivos y beneficios lectores, la atracción por este material se verá inequívocamente ensalzada. De ahí que los emocionantes viajes por nuestras Islas Canarias como parte inseparable del acerbo cultural permitan atraer la atención del lector para así evitar en la medida de lo posible la desmoralización propia de las reseñadas dificultades lingüísticas.

Se piensa que en la enseñanza y aprendizaje de una LE en general y de la lectura comprensiva en especial, el docente, bajo la presión del tiempo y de otras variables en el ámbito de su profesión como las programaciones, previsiones y expectativas de principio de curso, no se puede permitir el lujo de usar textos literarios ya que son más beneficiosas o didácticamente rentables otras tareas o actividades que ejercitan conceptos léxicos, gramaticales o fonético-fonológicos o la práctica de destrezas productivas como la expresión oral y escrita. Hoy en día, no obstante, los enfoques didácticos de aprendizaje y adquisición de los distintos componentes de la lengua son más comunicativos, cooperativos e integradores (Harmer, 1980); estudios de aprendizaje de la lectura con enfoques psicolingüísticos o sociolingüísticos (Coady, 1979; Urquhardt, 1984; Carrel, 1985; Byram y Morgan, 1994, entre otros) han coincidido en la importancia de la variedad de estilos para mejorar el comportamiento lector. A nuestro entender, en consecuencia, la introducción de estos relatos como herramientas de apoyo puede ser de enorme ayuda para el estudiante de LE.

Tampoco podemos pasar por alto otra serie de obstáculos que pueden presentarse con estas lecturas, componentes tales como la práctica del vocabulario y/o sintaxis, el factor de la monotonía, la creencia de que estos

textos específicos solo son aptos para los niveles más avanzados o, entre otros, un acento especial en textos tradicionalmente reconocidos como la poesía o la novela. Profesores e investigadores de corte más estructuralista y/o formalista no han visto con buenos ojos el uso de textos de esta naturaleza en cuanto el estudiantado, dicen, no practica el léxico o la sintaxis de una manera bien explícita y, por tanto, el aprendizaje o mejora de esta destreza no será claro y práctico. Sin embargo, hemos apuntado y seguiremos demostrando que el aprendizaje de una lengua y sus componentes han de realizarse en entornos más amenos. Los fragmentos de viaje pueden aportar material de gran interés para lograr en el alumnado una adquisición o mejora progresiva de las técnicas lectoras y, desde luego, del vocabulario y de la gramática de un modo implícito al interactuar tanto con los relatos como con los compañeros en tareas cooperativas y, en última instancia, con el profesor. Este enfoque comunicativo expondrá al lector a un *input* más significativo y constructivo, así como a tareas o actividades lúdicas en las que se ejerciten otras formas del lenguaje.

La experiencia de la que disponemos nos permite afirmar que o bien los textos o bien las tareas en torno a ellos resultan con mucha asiduidad monótonas; las actividades, técnicas, métodos o estrategias seleccionadas pueden provocar en el discente una sensación de descontento o malestar que se pueden agravar, entre otros factores, en función de la hora a la que se imparta la clase. Este desinterés, como decimos, viene a ser aún mayor, si a todo ello aplicamos lecturas de poesía, relatos y textos clásicos en los que el atractivo del género de viajes no aparece por ninguna parte. De ahí, la necesidad de contar, por un lado, con ejercicios que mejoren la lectura como competencia lingüística y estratégica del modo más comunicativo y ameno posible y, por otro lado, de hacer indispensable que la selección de fragmentos de viaje contribuya a evitar la monotonía que surja en tiempo de clase. Dado el

hecho —contrastado por investigaciones en torno a la lectura y el léxico (Montgomery et ál., 2007; Nation, 2009)— de que la lectura de muchos géneros literarios exige de los estudiantes un dominio elevado de competencia lingüístico-estratégica y cultural como las referidas poesías y textos de perfil clásico, así como que resulta de gran importancia un umbral lingüístico necesario para lograr un entendimiento idóneo, consideramos que los relatos de viaje contrarrestan estos problemas eventuales a la vez que logran suscitar un interés y un goce estético importantes, al tiempo que enriquecen el bagaje cultural de los estudiantes.

Respecto a los motivos que justifican la utilidad de la lectura de los relatos de viaje en el aula de LE, creemos conveniente constatar primero la idea de que el conocimiento de ciertos rasgos lingüísticos y discursivos por parte del estudiante trae como resultado no solo una mayor motivación e interés por su lectura, sino también una mejora final de la interpretación textual en el discente.

Entendemos que la forma de ordenación y articulación del discurso de viajes tampoco constituye un principio primordial a la hora de clasificar un relato como producción literaria. Así, el conocimiento de algunos aspectos del discurso referido por parte del alumnado lector puede elevar el rendimiento global de la lectura. Desde la competencia principalmente lingüística, distinguimos el empleo de algunos recursos estilísticos como la topografía, la prosopografía, la etopeya, pero también el símil, la metáfora y la enumeración. A un nivel más estratégico, informativo o sociocultural, sobresale el uso del cronotopo y de otro tipo de discurso como la narración de acontecimientos o descripción espacial, temporal y de las relaciones interpersonales en un grupo social dado. Desde luego, no pueden pasar desapercibidos otros elementos estéticos y de entretenimiento, además, claro está, de ese interesante valor claramente psicológico o cognoscitivo que contiene todo relato de viajes.

El por qué de la lectura de textos de viaje locales —de su lenguaje representacional y/o creativo— es múltiple y variado, oscilando entre las razones más generales hasta otras menos pretenciosas y más específicas. Antes de señalar algunas de ellas, no obstante, interesa recordar la distinción entre el estudio de los relatos viajeros, como literatura en sí, y el empleo de éstos como recurso pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de la LE. Obviamente la primera perspectiva se basa en la lectura y análisis de la literatura *per se* y pretende desarrollar una competencia literaria proporcionando un metalenguaje literario así como otros conceptos críticos, información histórica literaria, las biografías de los autores, corrientes estéticas, escuelas e influencias. La perspectiva que atañe a nuestra tesis es la que se basa en el uso del discurso del viaje como recurso pedagógico para trabajar tanto la forma como el contenido que emana de la comprensión lectora. Busca, en síntesis, desarrollar la competencia lectora con sus microestrategias (globalizada, focalizada, transferencia de información y de síntesis) en relación con otras competencias lingüísticas y culturales derivadas a partir de ella. En adaptación, igualmente, del modelo de competencia comunicativa desarrollado por Hymes (1971) y Canale y Swain (1980; 1983), apuntamos cuatro objetivos fundamentales para la lectura de estos textos: a) mejorar la actitud y motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje y mejora de la comprensión lectora; b) fomentar su desarrollo con el uso de interesantes relatos de viaje en ediciones inglesas originales; c) ayudarles a mejorar su concienciación lingüística y de conexiones entre las partes que desarrollan este entendimiento como el léxico, la gramática, el discurso o planos superiores como la pragmática y su cultura. Por tanto, recalcamos una orientación integradora en la que, para el profesor de LE, el objetivo primordial no sea crear única y exclusivamente competencia literaria, sino ayudar, por medio de estos textos de viaje, a que el alumnado adquiera

capacidades y estrategias para comprender e interpretar los textos literarios cada vez mejor y se les permita apreciar las formas y contenidos.

Widdowson (1975) recalca la importancia de la disponibilidad de los textos literarios. A partir de aquí, podemos destacar que esta disponibilidad de los discursos viajeros canarios permite al docente tener un amplio abanico de fuentes auténticas, en su doble sentido, es decir, escritos por los viajeros nativos y con el potencial necesario para generar una auténtica implicación del lector en tanto que esta narrativa de viajes, como cualquier otro texto literario, según Littlewood (1986: 178), “it is not qualitatively different from any other linguistic performance.”

En aplicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) y de las Recomendaciones del *Official Journal of the European Union* (2006), los diseños curriculares canarios desarrollan algunas de estas razones para integrar los textos literarios de diversa naturaleza como la literatura de viajes en clase.⁹ Agruparemos estos fundamentos en una serie de categorías — superpuestas en muchas ocasiones— que pasamos a indicar. Si bien el uso de estos relatos contribuye indudablemente a fomentar otras destrezas de la lengua como la comprensión oral, la expresión oral y escrita, es la lectura/comprensión lectora la que ocupa nuestra atención.

La lectura de los relatos de viaje locales, insistimos, permite indudablemente un incremento global del rendimiento lector, así como de la competencia lingüística de los estudiantes, máxime cuando estos textos resultan de gran interés para ejercitar los distintos planos de la lengua, además de resultar de enorme utilidad para mejorar y consolidar aspectos extralingüísticos (socioculturales, históricos o geográficos, por ejemplo). Su

⁹ La expresión y concienciación cultural es definido por el Official Journal of the European Union (2006: 394/18) como una “Appreciation of the importance of the creative expression of ideas, experiences and emotions in a range of media, including music, performing arts, literature, and the visual arts.”

lectura consigue fomentar estrategias lectoras consideradas de alto nivel, textuales o pragmáticas (véase lo dicho en el apartado II.2), tales como adivinar, suponer, inferir, interpretar, visualizar, juzgar o evaluar. Al leer un relato o fragmento de esta naturaleza, su hermenéutica no arroja un entendimiento siempre inmediato, sino que el lector ha de captar el significado más profundo y conseguir, según constata la citada teoría de los esquemas, asociar las experiencias previas con la información del *input*, para entender adecuadamente el texto. Por tanto, por medio de la lectura de esta narrativa (con una adecuada instrucción) las estrategias más inferenciales se logran aplicar y desarrollar en los estudiantes de manera muy exitosa, a la vez que se promueven procesos lectores más precisos, profundos y sutiles, lo que incluso puede extrapolarse a otra tipología textual.

La lectura del viaje, asimismo, ofrece oportunidades importantes para desarrollar otra habilidad: la reflexión sobre la lengua. La integración de estos discursos viajeros con la práctica de otras destrezas, gracias a otros procesos intelectuales como las emociones y sentimientos que se suscitan, no solo es enriquecedor para propiciar un aprendizaje más estable y prolongado, sino que también despierta y activa estructuras de conocimiento que contribuyen a procesar información más conceptualizada en el lector estudiante. En general, este género literario es lengua en uso. En nuestro caso, utilizar fragmentos con un contenido viajero regional como reflexión para el estudio de elementos de la lengua como el léxico o la sintaxis, obviamente favorece una mayor concienciación del funcionamiento de las distintas variedades de la lengua, como la diafásica o situacional, la diastrática o social y la diatópica o dialectal, siempre y cuando los relatos sean seleccionados con la suficiente variedad e idoneidad, o criterios, entre otros, de nivel lingüístico y cultural (Brumfit, 1986: 189, en Carter y Brumfit). Los libros de viaje, escritos fundamentalmente con esa intención descriptiva combinada con las

informaciones más interesantes que, en su conjunto, los hacen fáciles de recordar, tienen el poder de fascinar a los lectores en su globalidad por sus componentes lingüísticos, pero también cognoscitivos y emotivos, lo cual resulta de gran importancia para los estadios de la lectura que van desde la adquisición hasta su mejora progresiva.

Los relatos de viaje, además de presentar ejemplos paradigmáticos de estilo (estructuras gramaticales o de combinaciones léxicas, por ejemplo) y de ofrecer la posibilidad de que el estudiante pueda entrar en contacto con un gran número de formas léxicas y sintácticas que podrán analizarse y, finalmente, asimilarse en contextos significativos y culturalmente próximos, son muestras inigualables para facilitar el estímulo e impulso por seguir leyendo. Esta clase de narrativa, como fomento del hábito lector, traerá como consecuencia lógica una adquisición paulatina de las capacidades cognitivas y técnicas lectoras, además de ayudar a la adquisición de nuevas formas lingüísticas.

Las citadas variedades de la lengua también son objeto de práctica y mejora gracias a la lectura de los relatos que nos ocupan. Pocos dudan de la rica variedad de registros que presentan los mismos, lo cual facilita la labor docente en el diseño y elaboración de tareas de aula. En un mismo fragmento, por ejemplo, podemos observar variación registral dependiendo de la relación entre el viajero-escritor y los personajes con los que se va tropezando en su desplazamiento por las islas. Michael Halliday (1978: 183) aseguraba que el comportamiento lingüístico es variable según el usuario de la lengua o el uso que se dé de la lengua. El conocimiento de la variedad situacional y de sus repercusiones favorece la comprensión lectora y los mecanismos lingüísticos y culturales de la LE y de la LM, algo que, en este sentido, ya recalca Sandra McKay en 1982 cuando acentuaba la importancia del estudio del uso lingüístico diciendo para *TESOL Quarterly*

[...] the advantage of using literature for this purpose is that literature presents language in discourse in which the parameters of the setting and role relationship are defined. Language that illustrates a particular register or dialect is embedded within a social context, and thus, there is a basis for determining why a particular form is used. As such, literature is ideal for developing an awareness of language use (McKay, 1982).

Los relatos de viaje constituyen una clara manifestación del uso y registro de la lengua según la situación comunicativa. Como bien constata María Victoria Escandell Vidal (2005: 47) “las diferentes clases de situaciones tienen repercusiones muy importantes sobre las elecciones lingüísticas”; a esta afirmación añade que “se ha reconocido siempre la existencia de variedades que se relacionan con la adecuación a la situación comunicativa, y que permiten distinguir diferentes registros o variedades diafásicas”. De ahí que convenga hacer uso de estos materiales didácticos donde se presente la lengua en uso en diferentes contextos situacionales. Pensemos, por ejemplo, en los relatos de viaje más reales o, por el contrario, imaginarios, o las variantes de género, como reportajes de acción, de situación e interpretación con sus diversos modos de redacción narrativos, descriptivos, expositivos y/o interpretativos. Por tanto, puede resultar muy oportuno incluir la lectura de una tipología morfológica amplia que dé cuenta de esta variedad situacional. En cualquier caso, desde esta perspectiva pedagógica, en el marco de los libros de viaje, entendemos que resulta muy importante, para adquirir o incrementar la competencia lingüística y estratégica de la lectura, sobre todo en clases más avanzadas, emplear variedad de discursos que permitan a los estudiantes apreciar la variación estilística de la LE en comparación con la LM. Esta exposición periódica a este tipo de textos contribuye a sensibilizar y a concienciar al lector estudiante hacia la manera en que el autor-viajero selecciona y explota sus recursos retóricos en función de la situación que lo

rodea, el tema que aborda y la intención que se plantea. Además, permitirá al lector reconocer cada vez mejor a qué tipología o subgénero pertenece un relato de viaje. En definitiva, nos atrevemos a insistir en que se trata de aumentar con la lectura continuada de estos discursos el conocimiento de los estudiantes respecto a las variaciones estilísticas, lo cual contribuye a que ganen en mayor apreciación textual y, a la postre, en comprensión lectora de la LE y LM.

Esta clase de textos literarios proporciona interesantes ejemplos paradigmáticos de los procedimientos a través de los cuales se crean fascinantes informaciones y una semántica textual de gran coherencia y cohesión. La lectura que ante sí tiene el estudiante, gracias a técnicas, estrategias y tareas que ejerciten estos procedimientos, aportará a los estudiantes modelos para estructurar sus representaciones cognitivas por medio de elementos deícticos, anafóricos, catafóricos u otras expresiones conectivas. Nada como el viaje para conocer la textura de los relatos y por tanto ayudar a mejorar más los procesos lectores con sus ideas, pensamientos y sentimientos.

En lo que a las variedades dialectales se refiere, un mayor conocimiento de la terminología y gramática presente en los textos propios de otros lugares conduce sin duda a un mayor dominio de la comprensión lectora. El estudiante con buen dominio de la LE puede disfrutar tratando de localizar estas variantes geográficas, si las hubiere, en relatos sobre Canarias escritos por viajeros de orígenes distintos tales como Florence Du Cane, nacida en Tasmania, o William Wilde, cirujano oriundo de Irlanda y padre del archiconocido escritor Oscar Wilde, por citar solo dos ejemplos conocidos. Entendemos que una inmersión en lecturas de textos ingleses no estándares escritos por escritores viajeros de otras regiones (escocesas, irlandesas, australianas, o estadounidenses) además de fomentar la sensibilidad por la

riqueza de la lengua inglesa, permite conocer otras concepciones literarias, relaciones antropológicas..., así como formas lingüísticas.

La investigación en torno al vocabulario gracias a corpus informatizados como los del profesor Paul Nation (2009), entre otros, han evidenciado en los últimos años la creciente importancia que revisten las metáforas en la lengua cotidiana y específica (Wilson et ál., 1984; Lakoff y Johnson, 1980; o Edmund Leach, 1975). En esencia, este lenguaje figurativo, que está presente de igual modo en el discurso del viaje, es aquel en que los vocablos no van colocados en su posición habitual o no pueden comprenderse en su sentido literal sino que tienen un significado distinto al referencial, no denotando sino connotando. Partiendo de las conocidas palabras de Lakoff y Johnson (1980: 3) de que el sistema conceptual de las personas es “fundamentally metaphorical in nature” y ello se refleja en el lenguaje normal, entendemos que en el género de viajes lo es aún más y sabemos que la necesidad de interpretar los conceptos metafóricos es primordial como factor de comprensión lingüística en primer lugar y lectora en su globalidad. De ahí que nos parezca de sentido común en nuestro modelo de enseñanza-aprendizaje de la lectura en LE que se integren distintos fragmentos, relatos o libros de viaje en los que se aprecie el valor, el alcance y el significado de estos tropos (expresiones idiomáticas, refranes u otros mecanismos del lenguaje figurativo) y nuevamente para contribuir al enriquecimiento de las estrategias globales y específicas literarias.

Existen también otra serie de fundamentos didácticos, de naturaleza psico-pedagoga, que a su vez sirven de apoyo importante para la introducción de los relatos de viaje en los temas y tareas de aula, entre los que podemos mencionar componentes cognitivos como la motivación y el interés, la emoción y el poder estético.

No cabe duda de que una selección adecuada de fragmentos de relatos de viaje puede constituir un fuerte atractivo para captar la atención consciente o

inconsciente del lector estudiante, lo cual resulta fundamental para propiciar una asimilación o mejora genuina de la lectura como competencia lingüística e interactiva, y, de esta manera, lograr un aprendizaje más constructivo y significativo a medio y largo plazo. Estos textos literarios podrán erigirse en estímulos eficaces para que evolucionen los conocimientos meramente léxico-sintácticos, así como para desarrollar técnicas y estrategias interactivas y de reflexión sobre los temas y contenidos canarios de índole sociocultural como examinaremos en el siguiente apartado. Este tipo de narrativa suministra una rica fuente de recursos con muchos materiales adaptables a la diversidad de alumnado. Sus temas no solo interesan por el hecho de las características que hemos expresado en el apartado anterior sino que pueden cautivar a los lectores de todas las edades. Dada la variedad de aspectos temáticos abordados, los estudiantes se sentirán suficientemente estimulados para poder sacar el máximo rendimiento de las tareas diseñadas para promover y ejercitar los métodos lectores ascendentes, descendentes e interactivos.

El lado emocional y el de la motivación que se despiertan en el lector con la lectura de la narrativa de viajes son factores igualmente de gran relevancia. Por su propia naturaleza, los relatos pueden poner énfasis en el lado emocional y afectivo del aprendizaje. Dando por sentado que la inteligencia emocional, además del potencial intelectual, ayudan a construir el aprendizaje significativo, los relatos de viaje se caracterizan, entre otras cuestiones, por potenciar sentimientos para explorar, junto con el viajero, el fascinante mundo de las emociones.¹⁰ El aprendizaje progresivo o el incremento paulatino del rendimiento lector en LE precisa de la convergencia de un esfuerzo cognoscitivo intelectual y de dichos elementos afectivos y emocionales.

¹⁰ La publicación *Emotional Intelligence* (1996) del prestigioso profesor de psicología Daniel Goleman se considera fundamental y pionero en el estudio de este aspecto cognitivo, entendiéndola por ella la capacidad de entender los sentimientos y la utilización, como recurso, de este conocimiento para tomar decisiones en la vida.

Merece la pena recordar el pensamiento de Jeremy Harmer (1991: 3) que definía la motivación como “some kind of internal drive that encourages somebody to pursue a course of action”. Entendía Harmer que si “the goal is sufficiently attractive, we will be strongly motivated to do whatever is necessary to reach that goal.” Basándonos en su clasificación, la motivación se divide en motivación extrínseca, o factores que el lector estudiante trae desde su propia realidad al aula, y motivación intrínseca, que son los elementos que tienen lugar en el interior del aula. De ahí que los libros de viaje conformen verdaderas muestras textuales que sirven para motivar a los estudiantes por cuanto sus temas guardan estrecha relación con su mundo emocional y sociocultural como componentes extrínsecos; además, una adecuada metodología en que se siga una exposición graduada de las tareas lectoras en el marco de un entorno físico agradable, consigue satisfacer el requisito de idónea motivación intrínseca que haga, aún más si cabe, despertar un interés *in crescendo* por la lectura de los relatos de viaje.

La literatura está considerada como uno de los placeres a los que se recurre con más asiduidad en casi todas las culturas. Entendemos que esta afición se puede ver magnificada con la lectura de los textos de viaje que, entre otros asuntos, suele desembocar en una apreciación importante por la LE y por los temas que desvelan, lo que, en definitiva, como ya hemos apuntado, promoverá el hábito lector. Por medio de actividades creativas que estimulen la inteligencia intelectual y/o emocional, el hecho de poder leer un relato en inglés en torno a un viaje por alguna de las Islas Canarias, disfrutar del espacio y del tiempo que se describe y entender el significado o parte de él acerca de las relaciones interpersonales, las anécdotas históricas o los edificios civiles y religiosos, supone, sin lugar a dudas, vivir momentos de gran satisfacción personal y académica.

La narrativa de viajes igualmente ofrece otro número importante de alternativas educativas, íntimamente vinculadas con los valores de la madurez personal, intelectual, moral y estética. Favorece claramente una estrecha conexión con las experiencias del autor-viajero lo cual conducirá al lector en última instancia a aprender de ellas. En la mayoría de estos textos, las experiencias que se relatan a través de sus páginas destilan emociones y sentimientos. El lector se ve entusiasmado e irá madurando como ser humano ante la rica gama de emociones, ideas, creencias, opiniones y normas culturales con las que se va encontrando. Una adecuada selección de capítulos y/o relatos de viaje, graduados en dificultad de comprensión y nivel de madurez, juega claramente a favor de un desarrollo creciente de la personalidad del estudiante haciéndole ganar en conocimiento por la acción de un sinnúmero de personajes secundarios como por la del propio viajero. Además de proporcionar información literaria, lingüística, cultural... estos relatos ayudan a promover las destrezas críticas, analíticas, imaginativas, así como de igual modo a generar actitudes maduras de índole ética, humanitaria y de respeto.

La lectura de nuestros textos implica, por un lado, un desafío y, por otro, un estímulo que, gracias a tareas convenientemente elaboradas e integradoras, anima a aportar opiniones y experiencias, de ahí que resulte bastante razonable afirmar que el conocimiento y la reflexión lectoras sobre las emociones, ideas y pensamientos de las gentes descritas puede constituir un incentivo importante al crecimiento intelectual y emocional del alumnado. Incluso un examen comprensivo de los componentes estéticos agradables o, incluso desagradables, conduce a la activación de los métodos descendentes o de alto nivel como la interpretación, evaluación o apreciación de los relatos viajeros leídos, así como las estrategias pragmáticas inferenciales, aspecto éste último fundamental en la interpretación de los significados más implícitos y

latentes que pueden emanar de la lectura de un fragmento cualquiera dentro del género de viajes.

Qué duda cabe también de los beneficios que aporta el discurso de viajes al desarrollo de la autonomía del estudiante. Como fuente de material pedagógico, los relatos pueden erigirse en uno de los medios más enriquecedores y útiles para interactuar con la lengua y su cultura, y, de esta manera, favorecer la evolución de la independencia del aprendizaje. El lector, influido por sus experiencias o esquemas de conocimiento previos (Carrel, 1985; 1987), su cosmovisión o su relación lectora interactiva y compensatoria con otros discursos (Stanovich, 1980) podrá impulsar su propia autonomía a la hora de interpretar o descodificar la información. Tendrá, en definitiva, la facultad de responder a cualquier pasaje viajero con absoluta libertad y sin ningún tipo de presiones externas. La integración de esta lectura literaria en la clase de lengua consigue en parte que los estudiantes sean cada vez más autónomos primeramente para convertirse en mejores lectores y, gracias a ello, en usuarios de la LE más competentes. Esta autonomía consiste en darle mayor énfasis al estudiante, destacar los intereses, los sentimientos y las respuestas personales de los lectores de manera que implica un aumento notable de su motivación.

Los ejemplos de creatividad lingüística son igualmente componentes destacables en este género. Dicho esto, entendemos que no solo hay fuerza creativa en un poema o en una novela romántica, pues el libro de viajes, en particular, puede ser clave para reconocer la belleza y el carácter pintoresco del paisaje romántico por el estilo de la lengua y/o de la estructura y ordenación peculiar del discurso. El aprecio por esta creatividad lingüística tan singular del relato viajero genera indudablemente cierta inclinación y apego por sus formas literarias pero también un deleite especial por la lengua en general en que se escriben los periplos, trayectos y recorridos viajeros.

Esta creatividad a la que aludimos tiene la capacidad de favorecer un desarrollo de los mecanismos personales pero también intelectuales en el lector. A su vez, uno de los rasgos distintivos de esta literariedad presente en este tipo de relatos es su potencial para llamar la atención y estimular la imaginación de los lectores por medio de usos sorprendentes del lenguaje tales como juegos de palabras, tropos o simples combinaciones de ideas más o menos objetivas y de distinta índole que hacen que los pasajes sobre Canarias sean fácilmente recordables. De hecho, la fuerza de este lenguaje, quizá por negativo, impactante, inesperado o bello, tiende a quedar indeleble en nuestra memoria incluso más que cualquier otra clase de texto genérico. Por consiguiente, y en consonancia con el profesor Lázaro Carreter que invocaba la “memorabilidad” de las formas literarias, sería razonable pensar en emplear con más frecuencia el relato de viajes en el que se pueda disfrutar memorizando de forma amena vocablos, metáforas u otro tipo de expresiones idiomáticas en contexto. Las tareas lectoras que ejercitan la memoria pueden inequívocamente integrarse con otras actividades más comunicativas, interpretativas y de elevación de la conciencia lingüística y textual, así como con la lectura y la práctica posterior de otras destrezas productivas (escritas u orales) de otros fragmentos de viaje o, incluso, con distintos géneros literarios al uso, de tal manera que el aprendizaje siga su curso significativo y de ampliación paulatina de los conocimientos y experiencias previas acorde con la teoría de los esquemas.

Además de poder desarrollar los aspectos reseñados, como la autonomía y la creatividad literarias, otro atractivo indudable que tiene el libro de viajes es el que el estudiante podrá adentrarse en el conocimiento del yo del autor-viajero. El lector podrá descubrir que el tema del viaje lleva al conocimiento de sí mismo, respaldándose en un relato autobiográfico. Con una correcta serie de estrategias, el estudiante tendrá la oportunidad de apreciar que el viajero

actual, también el de siglos pasados, se dirige hacia un contexto sociocultural extraño, pero también hacia sí mismo, es decir, como si de una exploración del yo se tratase. Descubrir un nuevo país con su cultura, sus paisajes..., ayuda, como es obvio, a encontrarse a sí mismo. La lejanía es parte esencial de ese ejercicio de profundización en sí mismo, tal vez de búsqueda de otras verdades distintas a la propia. Incluso ese yo autobiográfico se debate en una pasión por descubrir lo primitivo, la historia y sus hábitos desde una cómoda posición de superioridad. El lector verá promovida su sensibilidad hacia estos y otros aspectos a la vez que le hará ser más consciente de la importancia que reviste el viaje a través de una lectura placentera o más intensiva en su propia búsqueda por la mejora de la lectura como competencia lingüística, estratégica y sociocultural. Con técnicas variadas, tendrá el lector la posibilidad de conocer el vocabulario y la sintaxis usados por el viajero a la vez que, por ejemplo, aprenderá a percibir otras formas de concebir la vida urbana y rural en la que puede verse reflejado el devenir de los marginados y de los mendigos. Estas vidas llevan al lector (y al viajero) a captar las diferentes cosmovisiones y costumbres de Gran Canaria y Tenerife. Comprobará que se trata de un viaje interior y exterior, un viaje moral y físico al mismo tiempo.

El escritor viajero consigue, en muchas ocasiones, convencer de y enseñar al lector que el viaje ofrece la oportunidad de conocerse mejor a sí mismo, encontrando semejanzas y similitudes con el otro en un afán incansable de búsqueda de respuestas sobre la esencia de la vida humana y de valorar la herencia de nuestros antepasados. Esta herencia se podrá ver reflejada en todos los niveles de una comunidad: a nivel histórico y lingüístico, pero también a nivel político-económico, simbólico-religioso y en las relaciones establecidas con las gentes, como constataremos en las páginas que vienen a continuación.

III.2.2 Las razones culturales

Esta investigación, como decimos, se inserta en un ámbito interdisciplinar, enriqueciéndose, a cada paso, de las aportaciones de la lingüística aplicada, de las ciencias sociales y de la historia, la etnografía de la comunicación y la enseñanza-aprendizaje del inglés como LE, por lo que, en este marco, nos proponemos reflexionar y profundizar en el conocimiento de la lectura literaria como competencia sociocultural. El ya citado Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2002), denomina la competencia sociocultural como conocimiento de las sociedades y sus culturas, y la define como el saber acerca de estas y aquellas en el seno de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua. Este documento establece en su preámbulo que uno de los objetivos en los ámbitos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas es propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos atendiendo a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz. A su vez, considera esencial la presencia del componente sociocultural en el aula de LE, por tratarse este de un conjunto de características y habilidades que forman parte de los grupos y comunidades locales y extranjeros; igualmente, el citado Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas defiende la necesidad de impulsar entre los estudiantes una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales tales como en nuestro caso el conocimiento de las maneras de pensar, sentir y actuar en distintos ámbitos (político, legal-administrativo, económico, o simbólico y religioso, entre otros) de los canarios desde el punto de vista de los ingleses en la sociedad del archipiélago.

A su vez, el también citado *Official Journal of the European Union* (2006) deja claro que el conocimiento cultural implica un conocimiento sobre el patrimonio local, nacional y europeo y sobre el lugar que ocupa en el mundo,

siendo esencial la comprensión de la diversidad lingüístico-cultural. Apunta la importancia de conocer y valorar las diferencias artístico-culturales de esta guisa:

Skills include also the ability to relate one's own creative and expressive points of view to the opinions of others and to identify and realise social and economic opportunities in cultural activity. Cultural expression is essential to the development of creative skills, which can be transferred to a variety of professional contexts. A solid understanding of one's own culture and a sense of identity can be the basis for an open attitude towards and respect for diversity of cultural expression. A positive attitude also covers creativity, and the willingness to cultivate aesthetic capacity through artistic self-expression and participation in cultural life (*Official Journal of the European Union*, 2006:394/18).

Brumfit (1984), por su parte, entre otros criterios como el lingüístico, o el rol pedagógico, destacaba la importancia de elegir textos que guarden relación con la cultura de los lectores. En este sentido, afirmaba que:

Different works of literature will be close to the cultural and social expectations of different groups of learners. This may affect decisions in various ways. For example, nineteenth-century literary modes are culturally closer to the reading experience of relatively unsophisticated readers than are many contemporary works. In some Third World countries eighteenth-century writers such as Fielding or Crabbe may strike immediate chords because local society is still (just) pre-industrial (Brumfit, 1984: 189).

No resulta nada fácil trazar una frontera específica entre el discurso del viaje y otros discursos temáticos que surgen de otras disciplinas, ya que, como hemos apuntado en III.2.1, el libro de viajes se caracteriza por un alto grado de intertextualidad. El texto antropológico se entrelaza con la narrativa literaria en cuanto proporciona información sobre los referidos ámbitos socioculturales. La antropología es la disciplina que aborda los aspectos

biológicos del hombre y de su relación con los componentes históricos y culturales. El concepto cultura desempeña un papel fundamental en los referidos discursos y entendemos que merece, pues, (junto con los atractivos culturales que pueda tener para el lector del relato de viajes), un estudio detallado en lo que tiene de material (lo que une al hombre a la tierra: medios de adquisición de alimentos, agricultura, pesca, caza, ganadería, tecnología...) o inmaterial (parentesco y familia, estructura social, derecho, ética, fenómenos mágico-religiosos, lingüística...).

El concepto cultura es fundamental en el discurso antropológico presente, en los relatos de viaje en general y, desde luego, en la lectura de los textos de viaje de Alfred Burdon Ellis, en particular. Este término presenta una amplia dimensión semántica que, en nuestro trabajo, trataremos de acotar aportando algunas de las definiciones que se han llevado a cabo con el fin de situarnos en un contexto común y poder profundizar, según se avance en la misma, en su tratamiento e incidencia dentro del marco de la enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria en LE.

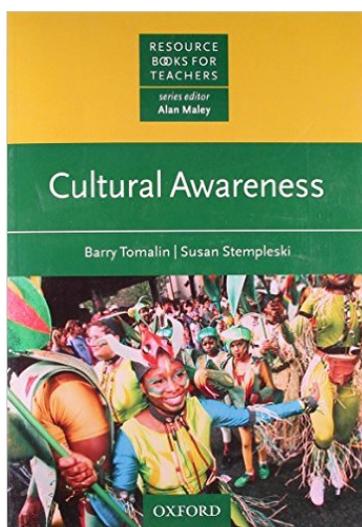


Figura 4: Cubierta de *Cultural Awareness...*, de Tomalin y Stempleski.

La denominada cultura con “C” mayúscula (Chastain, 1988: 303; Tomalin y Stempleski, 1996: 6; Pulverness, 1995: 9) era la que se centraba en los productos y aportaciones de una sociedad y sus individuos destacados. Análogamente, denominada cultura “*formal*” (Brooks, 1964), “*high*” (Easthope, 1997: 7; Durant, 1997: 22), “*achievement*” (Tomalin y Stempleski, 1993: 6; Pulverness, 1995: 9) o cultura con “c” minúscula, ésta abarcaría los conocimientos sobre historia, geografía, instituciones, literatura, arte y música, además de los saberes de índole científico, económico o deportivos que son, de alguna manera, ensalzados. Queda claro que para el lector de literatura de viajes la cultura no puede tampoco reducirse ni a la cultura con “c” minúscula ni a la cultura con “C” mayúscula, sino que el concepto como tal puede adquirir sendas dimensiones. Aunque existe un sinnúmero de estudiosos e investigadores dedicados al análisis formal del concepto queremos, a continuación, destacar algunas de las definiciones que constituyen parte del atractivo cultural del que podrán beneficiarse los lectores de nuestro discurso de viajes.

Pionero en el estudio de la cultura, Malinowski, señalaba en 1931 que dicho concepto comprende los artefactos heredados, los bienes, los procesos técnicos, las ideas, los hábitos y los valores, a la vez que abarca la organización social en cuanto “la sociedad no puede ser entendida realmente, excepto como una parte de la cultura”. Afirmaba, asimismo, que el tipo de alimentación y la forma de conseguirla, la supervivencia física, la reproducción, la salud y la búsqueda del bienestar se erigen en necesidades básicas y biológicas primordiales que integran cada cultura. Por su parte, Clifford Geertz (1975) mantenía que la cultura es una norma de significados transmitidos en símbolos y sistemas de conceptos heredados, que se usan de una forma simbólica para comunicarse, realizar y desarrollar conocimientos de las

actitudes hacia la vida.¹¹ Proponía observar la realidad y analizar la cultura bajo un prisma diferente, como si se tratase de una ciencia en sí misma a la que se debería interpretar y buscar sus propios significados. Tepperman et ál. (1994: 1) la define diciendo que en el sentido más amplio, la *cultura* es “humanly created environment for all our thoughts and actions”. Es algo que todos los seres humanos comparten y es lo que nos distingue del reino animal. Pero es más, podemos hablar de la cultura de un periodo o civilización concreto (por ejemplo, *cultura* antigua o *cultura* romana) o de una sociedad específica (la *cultura* occidental, la *cultura* británica, la *cultura* canaria). Por añadidura, la cultura también podría someterse a más divisiones como la cultura de grupos u organizaciones determinadas tales como la *cultura* o *subcultura* de la juventud, la *cultura* de la clase obrera o la *cultura* de la calle.

Por consiguiente, coincidimos con Hinkel en que hay “as many definitions of culture as there are fields of inquiry into human societies, groups, systems, behaviors and activities” (1999: 1). Una definición escueta

¹¹ El antropólogo Clifford James Geertz, 1926-2006, que contribuyó con su saber a distintos ámbitos académicos de la antropología, pero también de la literatura y de la filosofía, realizó varios estudios etnográficos en aldeas de Java y, más tarde, en ciertas zonas de Marruecos sobre religión, antropología económica y política, que le proporcionarían indudablemente gran parte de su bagaje intelectual. De entrada, al analizar la sociedad propuesta por Talcott Parsons-que había adaptado, a su vez, de Weber-Geertz quiso evitar el concepto, por otra parte, subjetivo de actitud grupal. Esta adaptación de Parsons y Weber diferenciaba tres niveles en todos los grupos humanos: un primer nivel, el nivel individual, que es controlado, en segundo lugar, por un sistema social, y que, en tercer lugar, es controlado, a su vez, por un sistema cultural. Geertz sostenía que las meras explicaciones existentes para describir las religiones y las culturas no eran suficientes: también se requiere una interpretación simbólica. Clifford Geertz (1975: 90), en su estupenda obra que lleva por título *The Interpretation of Cultures* (1975), veía la religión como el sistema cultural de una sociedad, y pasó a definir la religión en los siguientes términos: un sistema de símbolos que opera para establecer motivaciones y estados anímicos poderosos, penetrantes y duraderos en las personas, formulando concepciones con un aura de experiencialidad o fenomenología tal que las motivaciones y estados de ánimo aparecen singularmente realistas. Mediante los símbolos, se refería a un vehículo que transporta una concepción, en cuanto consideraba la religión y la cultura como sistemas de comunicación.

que comprende las dos vertientes que hemos analizado del concepto cultura la podemos hallar en la enciclopedia británica, que reza: ¹²

...behaviour peculiar to homo sapiens, together with material objects used as an integral part of this behaviour, specifically culture consists of language, ideas, beliefs, customs, codes, institutions, tools, techniques, works of art, rituals, ceremonies, and so on (1991: 874).

El profesor Ángel Díaz de Rada Brun (2010) “trata de romper tres gruesas amarras que paralizan el concepto de cultura”; la primera amarra, advierte el autor (2010: 18), es que “la cultura no es un saber espiritual”; la segunda, que “la cultura no es lo que hace solamente el reducido número de personas que pintan cuadros, producen arte o escriben libros”; la tercera, señala, que “la cultura no es un grupo de personas, no es una nación ni un cuerpo social”. ¹³

¹² La voz “cultura”, a decir de Raymond Williams en la obra *Keywords, A Vocabulary of Culture and Society* (1976), ha evolucionado bastante en la lengua inglesa a lo largo del tiempo. Su precursor viene del latín. De ella derivaban varias raíces, como *colere*, que significaba, entre muchas otras cosas, *inhabit, protect y honour with worship*. A partir del primer tercio del siglo XV el vocablo había pasado al inglés con el significado principal de “lo que crece en la naturaleza”. En estos primeros usos, la cultura se refería a un proceso, al cuidado de algo (cultivos o animales). El significado secundario que se le atribuyó fue *coulter*, que venía del latín *culter*, y que siglos más tarde se emplearía como metáfora. A partir del primer tercio del siglo XVI este concepto se amplió a un proceso de evolución humana, significado que conservó con la acepción primera hasta finales del XVIII y principios del siglo XIX. Sin embargo, el término cultura como sustantivo abstracto no cobra relevancia antes de finales del siglo XIX. Hay un uso interesante en John Milton, en la segunda edición revisada de *The Readie and Easie Way to Establish a Free Commonwealth* (1660): “Spread much more Knowledge and Civility, yea, Religion, through all parts of the Land, by communicating the natural heat of Government and Culture more distributively to all extreme parts, which now lie num and neglected.” Observamos en Milton un proceso general de evolución, que en la Inglaterra del siglo XVIII manifestaba evidentes nexos con la clase social. Wordsworth (1805), el famoso poeta romántico, escribió, por su parte, “where grace of culture hath been utterly unknown” y Jane Austen (*Emma*, 1816) “every advantage of discipline and culture”. Por tanto, vemos cómo cultura, antes de que se produjeran los efectos decisivos de un movimiento social e intelectual, evolucionaba en inglés hacia el sentido más moderno.

¹³ En el trabajo que lleva por título *Cultura, antropología y otras tonterías* (2010), Díaz de Rada presenta su concepto particular antropológico de cultura; afirma que al poner en práctica la cultura, es decir, al dar forma a la acción social, cada agente social —como podría ser un viajero en su campo—, lleva a cabo dos cosas simultáneamente: da forma a esta acción

El viajero, en tanto etnógrafo y agente social, en el presente apartado, se traslada a lo que nosotros hemos denominado campo, es decir, su espacio social, su laboratorio particular al que se dirige para realizar un trabajo de campo y observar la vida de un grupo humano y recoger informaciones con el objetivo de escribir sobre otras culturas, lo que materializará en su estudio etnológico o relato de viajes.¹⁴ Como señalaremos más adelante, el objetivo de

siguiendo reglas, normas o convenciones sociales, al tiempo que evalúa, reconoce, aprecia y valora las reglas que el mismo agente pone en juego (y que ponen en juego los demás) por medio de reglas de evaluación (reconocimiento, apreciación y valoración). Desarrolla Díaz de Rada (2010) lo que para él son pilares básicos en el concepto de cultura, a saber: “cultura es una *descripción*, hecha por alguien, del conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social, para relacionarse con las reglas en cada situación concreta, al tiempo que es el discurso, el decurso, de un conjunto de reglas convencionales puestas en práctica en el tiempo de las situaciones sociales” (Díaz de Rada, 2010: 19-20).

Insiste Díaz de Rada que la cultura, que es universal y atraviesa cualquier posición del espacio social, no constituye un agente sino que son los seres humanos los agentes que generan cultura en sí mismos (p. 195). Esta referida cultura no es propiedad exclusiva de los seres humanos sino de dicha acción social que ellos mismos ponen en práctica; no está en nuestro “bolsillo” sino que anida en las relaciones con las demás cosas y con las demás personas, que en este sentido, desempeñan una competencia cultural como habilidad para dar forma convencional a la acción y que, indudablemente, es el resultado de nuestro aprendizaje (p. 222-226).

¹⁴ El trabajo de campo, según Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada en su obra *La lógica de la investigación etnográfica* (1997), fue un término derivado del discurso naturalista que, según parece, introdujo Haddon en la antropología británica. Los aspectos esenciales (estancia continuada y prolongada de un investigador especializado entre un grupo humano) fueron postulados por Haddon como consecuencia de las experiencias viajeras de principios de siglo. La metodología consiste en la implicación del propio investigador en el trabajo, en su autoinstrumentalización; esta implicación personal conlleva asumir riesgos, sufrir enfermedades y encierra estados de ánimo, sentimientos y experiencias de autocontrol..., pero también desánimos, conductas irreflexivas, desorientación... La mejor estrategia para el observador participante es la de establecer relaciones sociales con las personas que integran los grupos humanos. Esta observación participante de la que hablamos exige la presencia del observador, pero de tal modo que no perturbe su desarrollo, es decir, ha de comportarse no solo como investigador sino también ha de adoptar otros roles como vecino, amigo, europeo, occidental, escritor, aliado, enfermero, etc. Debe tratarse de un modelo de relaciones simétricas o igualitarias entre el observador y el local. Connota el aprendizaje de las reglas de la acción social, de las reglas de comunicación del grupo estudiado.

La teoría del aprendizaje fue fundamental en el estudio de la observación participante. Según este modelo, el trabajo de campo se concibe como un proceso de socialización, con el investigador actuando de aprendiz con el fin de poder integrarse e involucrarse lo máximo en el grupo. “Aprender la lengua, los códigos de comunicación no verbal, las normas de etiqueta y el funcionamiento de los sistemas de conducta de una cultura,

los viajeros-exploradores, especializados o no especializados, ha sido conocer, durante siglos, lo desconocido y dejar las impresiones de sus observaciones en los diferentes discursos. El viajero es un investigador, desligado de la comunidad de procedencia, no dependiente de ninguna administración, formado académicamente, interesado por la cultura en su sentido más global, que vive en una determinada sociedad y convive de forma continuada y prolongada con las gentes que forman una comunidad local. Como ciencia, la antropología nace mucho más tarde de que el hombre comience a considerar el viaje como un hecho atractivo y, posteriormente, relatar sus experiencias por escrito. En este sentido, la antropología, en su interés por el tiempo: el tiempo pasado y el tiempo histórico, lleva implícita un interés por el viaje en tanto actividad humana relevante. El viaje se manifiesta en la evolución y el desplazamiento de los pueblos, la mezcla de ellos, la conquista de otros territorios y la expansión de los más fuertes. Como decía el propio Malinowski (1993) respecto a las metas del trabajo de campo, el observador participante también puede lograr entender la perspectiva y la cosmovisión de las comunidades locales. Esto mismo, pero con sus propias palabras

En cada cultura los valores son ligeramente distintos, la gente tiene distintas aspiraciones, cede a determinados impulsos, anhela distintas formas de felicidad. En cada cultura se encuentran distintas instituciones que le sirven al hombre para conseguir sus intereses vitales, diferentes costumbres gracias a las cuales satisface sus aspiraciones, distintas reglas o códigos morales y legales que recompensan sus virtudes y castigan sus faltas. Estudiar y transmitir estas instituciones, costumbres o códigos, o estudiar el comportamiento y la mentalidad del hombre, sin tomar conciencia de por qué el hombre vive y en qué reside su felicidad es, en mi opinión, desdeñar la recompensa más grande que podemos esperar obtener del estudio del hombre (Malinowski, 1993: 42).

viene a ser paralelo al proceso de socialización de un niño, afirman Velasco y Díaz de Rada (1997: 26).

La enseñanza-aprendizaje de estos aspectos culturales en nuestros textos literarios obviamente no está exenta de obstáculos. Uno de los motivos ampliamente reconocidos para integrar la lectura del relato de viajes en el aula es que, por un lado, sirve de base para ampliar la cosmovisión y naturaleza humana del estudiante; asimismo, aumenta la aprehensión de elementos interculturales que le ayudarán a contrastar lo local con lo extraño para aprender a valorar el significado de la globalización contemporánea y de lo local en el momento presente pero también en las tradiciones y en la memoria del pueblo. En este sentido, los relatos de viaje a Canarias de Burdon Ellis pueden ser recogidos como una serie de valiosos instrumentos sobre el estado de la cultura canaria en sus múltiples facetas y manifestaciones, pues ellos reflejan muchos de los elementos culturales de los grupos humanos que conforman la sociedad y que describen nuestros antropólogos, a decir de los utensilios y los bienes, así como los símbolos, principios y costumbres transmitidos de generación en generación. Parece razonable pensar que el docente, por consiguiente, conozca y enseñe a conocer a través del libro de viajes las referencias culturales vinculadas a la historia del lugar, las relaciones interpersonales, así como su vida social, cotidiana y religioso-simbólica, en torno a los paisajes urbanos y rurales por los que transita. A nuestro modo de ver, tales obstáculos pueden tener su origen en alguno de los siguientes componentes culturales. Primero, en los aspectos sociales mayormente conocidos de la cultura canaria del momento en que se gesta el libro de viajes (de la estructura social, política y económica, pero también de las creencias mágico-religiosas, valores simbólicos, costumbres o roles sociales). Segundo, con un origen en otras referencias socioculturales de esa configuración social sobre la que se expresa esa literatura de viajes. Tercero, en torno a referencias concretas a factores insulares, como en muchos fragmentos de los relatos de Alfred Burdon Ellis, pues muchos de ellos reflejan un número importante de

características sobre Canarias, de sus relaciones interpersonales, de las instituciones políticas del momento u otros componentes de índole más socioeconómico como los recursos, la pobreza y exclusión social que, a ojos de nuestro viajero, van configurando su propia construcción histórica de la mentalidad colectiva canaria. Valiéndonos de las palabras del propio Malinowski (1993: 42) y aplicándolas a nuestro trabajo, “quizá surja en los lectores un sentimiento de solidaridad con los empeños y ambiciones de los canarios de finales del siglo XIX. Quizá comprendan mejor su mentalidad... Quizá les permita comprender y aclarar su naturaleza humana”.

Como hemos observado, el lector en LE puede acceder, de hecho, a la información sobre la idea de Canarias decimonónica a través de los relatos de viaje. Es, no obstante, el viajero, en definitiva, quien escribe bajo el inevitable influjo de una cultura de origen, de la impronta de la vida, las instituciones, la familia, las creencias, la sociedad inglesas... del siglo XIX en general el que observaría los elementos geográficos, históricos y sociales del destino insular. El gran espacio sociocultural en el que nuestro autor, teniente del ejército británico, fragua y construye su modo de pensar, sentir, actuar y escribir es, de un modo bastante sintético, el de la Inglaterra de la reina Victoria, una sociedad inglesa bipartidista cuyas dos figuras políticas sobresalientes de la segunda mitad del siglo serían el liberal Gladstone y el conservador Disraeli. Es el contexto cultural en el que el partido liberal tomaba como bandera la necesidad de ir reformando las estructuras del Estado y de ir avanzado hacia el ideal de la plena democracia en la que la lucha política, basada en el liberalismo político, estaba contestada por la siempre rigurosa oposición de los conservadores, convertidos en los defensores de los valores del pasado, valedores de los intereses del medio rural y del proteccionismo económico. Era la sociedad en la que, en el ámbito de la cultura artística y educativa, Gladstone aboliría las antiguas pruebas religiosas en muchas zonas como

Cambridge y Oxford, y los centros de enseñanza superior abrirían sus puertas en adelante a todos los/las alumnos/alumnas, independientemente de creencias espirituales. Nuestro escritor vivió en una Inglaterra victoriana en la que, judicialmente, se adoptaron disposiciones para simplificar y modernizar los procesos en una gran urbe industrial en la que se establecería un único Tribunal Supremo. Era también un poderoso país en el que se llevaron a cabo un sinnúmero de reformas como la que tuvo lugar en el propio ejército. Un contexto sociocultural, el de nuestro escritor, en el que el gabinete de Gladstone, considerado por sus jefes como una insuperable máquina gobernante, creaba el famoso *Civil Service* que daría a Gran Bretaña la administración que demandaba su posición en el mundo y el gigantesco desarrollo de su vida colonial.

Es sabido que muchos viajeros ingleses se desplazaban a otros territorios allende los mares en busca de otras culturas, animados, en cierta medida, por el imperialismo británico y sus nuevos métodos de expansión, localización y exploración. Desde 1830, por ejemplo, surgió un grupo de reformadores que veía en la administración racional de las colonias una salida para el rápido crecimiento de la población del Reino Unido. John Stuart Mill, Charles Buller, Edward Gibbon y Lord Durham creían que era una oportunidad para viajar a otros territorios y crear nuevas comunidades, nuevas culturas que, fundamentadas en principios de autogobierno responsable, se hiciera posible un nuevo ideal, una nueva filosofía de cohesión del imperio británico basado no en el control ni en las medidas restrictivas, sino en la independencia y en la libertad. En este sentido, José U. Martínez Carreras (1996), en la obra que lleva por título *Introducción a la Historia Contemporánea (1770-1918)* afirmaba que

El fundamento político y económico de la Inglaterra victoriana se encuentra en el liberalismo inglés, en cuya historia distingue Touchard varios momentos y tendencias durante esta época. En primer lugar, el cientificismo de Herbert Spencer (1820-1903), expresión de la fe en la ciencia de este autor: para Spencer la evolución se confunde con el progreso, y el desarrollo de la industria solo puede favorecer la libertad y la paz; justifica el liberalismo en nombre de un fatalismo evolucionista y biológico, pudiendo hablarse de un darwinismo político. En segundo lugar, se produce la revisión idealista del liberalismo por la Escuela de Oxford, en el plano de la filosofía política, especialmente por T. Hill Green (1826-1882), entre otros; el liberalismo inglés deja de ser, durante el reinado de la reina Victoria, la doctrina de un partido para convertirse en la filosofía de una nación, con un liberalismo de compromiso aceptado y seguido por todos los grupos y fuerzas políticas. Y, en tercer lugar, se produce el paso del liberalismo al imperialismo (Martínez Carreras, 1996: 380-381).

Es en este marco cultural general en el que nuestro escritor viajero crece como persona y como agente social, pero también, y entre otras cuestiones, se desenvuelve en una sociedad con una prosperidad económica de elevadas dimensiones, en la fase de la segunda revolución industrial, donde la banca multiplicaba exponencialmente sus actividades y activos, donde la solidez de la libra esterlina marcaba máximos en las cotizaciones y el Banco de Inglaterra se convertía en el primer banco del mundo.

La cultura reinante (a nivel ideológico, victoriano y simbólico-religioso) en las distintas clases o estamentos sociales merece especial atención en tanto reflejo o influencia de la mentalidad inglesa y, por ende, en los escritores viajeros. El afianzamiento de la hegemonía inglesa en el ámbito internacional y la recuperación del prestigio de la monarquía como símbolo de cohesión nacional, conformarían un modelo social en el que las clases bajas e intermedias de la población iban imponiendo conductas basadas en la sobriedad y discreción de las costumbres, de las que se haría eco el propio Alfred Burdon Ellis. El conformismo cultural de la clase media hizo de la exaltación al trabajo y del reconocimiento al esfuerzo individual los elementos

fundamentales para alcanzar una nueva prosperidad económica. Valores simbólicos como el orden y la estabilidad se concretarían en el ideal doméstico y en la independencia del hogar, centro de la vida familiar y templo ritual de una estricta observancia religiosa favorecedora de la templanza al tiempo que contraria a las inclinaciones desordenadas.

Pero en realidad, de sobra conocido es el hecho de que la sociedad victoriana de Burdon Ellis era igualmente un todo cultural repleto de profundos contrastes y desigualdades. La nobleza era la propietaria de las grandes fincas y heredera de los viejos valores socioculturales (familiares, simbólicos, religiosos...). Los nobles se emparentaron, en aquella época mucho más, con la alta burguesía capitalista dueña de negocios e industrias que trabajaba codo con codo con las aspiraciones e ideales de la llamada *upper class* con el fin de acceder a sus títulos a través del capital y de los lazos matrimoniales de parentesco. La clase media restante crecería durante el último tercio de siglo: comerciantes mayoristas, altos funcionarios y, entre otros, los profesionales liberales que fueron los que en verdad adoptaron los principios simbólicos puritanos que caracterizarían a la sociedad victoriana: vida discreta y ordenada, austeridad económica, metodismo religioso y conservadurismo político.

En las clases bajas (*lower classes*) de la Inglaterra de nuestro viajero, los artesanos especializados, con salarios suficientes y una buena reputación profesional, formaban un grupo aventajado que supo mantener su preeminencia gracias al peso de sus asociaciones laborales, autorizadas incluso antes que los sindicatos. El último peldaño lo ocupaba el proletariado, muy numeroso como consecuencia de la industrialización. Se trataba este último colectivo de un grupo cultural que vivía con grandes carencias, paliadas en parte a partir de 1850. Fenómenos sociales como el paro y el elevado número de personas que alimentar tendrían un gran impacto cultural en el

género femenino en cuanto provocaba que muchas hijas de los asalariados entraran a formar parte del servicio doméstico de la nobleza, de la alta burguesía y de las clases medias; así, la servidumbre se duplicaría en el último tercio del siglo XIX. Las mujeres de la clase media tampoco tendrían muchas oportunidades laborales; la mayoría de las que querían tener una carrera profesional se colocaban como institutrices o profesoras. Las condiciones de vida del proletariado eran a todas luces infames. En las afueras de las ciudades, cerca de las fábricas, se construían barrios obreros (*slums*) que, como consecuencia del continuo crecimiento de la población, rápidamente se quedaban pequeños. Las familias se hacinaban en húmedas y pequeñas viviendas en donde la falta de higiene originó graves enfermedades y epidemias. En otros asuntos socioculturales como la educación también se incrementaban las intervenciones públicas, siendo el resultado un perceptible avance de la alfabetización y una reducción del absentismo escolar ocasionado por la necesidad de trabajar. Por otra parte, como consecuencia de la nueva realidad económica y social, se fundaron nuevas universidades como la de Manchester en 1851 y se reformaban con nuevos estatutos las viejas universidades de Oxford y Cambridge. La sociedad victoriana o, al menos, las clases altas de aquel momento, se transformaría gradualmente en una sociedad culta. Aunque sin grandes destellos intelectuales, a dicho estamento social le atraía la lectura, la asistencia al teatro y a los conciertos. Algunos autores como Sir Walter Scott, Mary Shelley, Oscar Wilde, Thomas Hardy y el aclamado W. Thackeray atraían tanto a la reina Victoria, en su faceta de empedernida lectora y escritora, como a la clase culta en general. La proliferación de colegios para los hijos de familias aristocráticas permitía la implantación de un modelo educativo muy selectivo basado en un ideario de corte conservador. A grandes rasgos, fue esta la sociedad que vio nacer y

crecer, pero también marchar a las Islas Canarias, entre otros lugares, a Alfred Burdon Ellis.

No cabe duda de que tanto las analogías como las diferencias entre la Canarias decimonónica y la del presente siglo XXI, por un lado, o de cómo nuestro escritor viajero victoriano la percibió en sus relatos, por otro lado, constituyen valiosos recursos para abordar multitud de datos y así lograr que el lector aprecie y valore la belleza de la diversidad y de la alteridad, como algo propio de nuestro entorno y de nosotros mismos y como algo que es intrínseco a la existencia de cualquier ser vivo. Con la lectura de *West African Islands* (1985), el profesor puede hacer igualmente que el estudiante no solo comprenda más sobre su memoria colectiva o sus propias tradiciones culturales, sino que incluso se forme en el conocimiento de otros conceptos como el *descentramiento*, entendido este como una capacidad que tiende al reconocimiento de las diferencias culturales con Canarias como entrelazadas a las propias semejanzas, es decir, como una capacidad activa que permita al lector plantearse otros modos de ver la realidad a la que está habituado para aprender a valorar otras visiones y perspectivas cuyos sistemas de reglas no son sentidos como propios y que con las estrategias de enseñanza-aprendizaje idóneos pueden ser respetados, comprendidos, tenidos en cuenta e, incluso, incorporados a las comprensiones más personales.¹⁵ Partiendo de la base de

¹⁵ Nos parece interesante advertir que por memoria colectiva se entiende aquella reconstrucción social de la experiencia colectiva para sí y para los demás. Esta memoria representa y recupera el trabajo y la vida de las generaciones anteriores para las siguientes. Si bien hay muchos modos de ejercicio de la memoria colectiva, parece que los seres humanos tendemos a pensar que cuanto más profundidad temporal hay en nuestras ideas, cuanto más puedan referirse a un tiempo inmemorial, más legítimas son, más fuerza coercitiva tendrán, tanto para el presente como para el futuro. La memoria grupal reposa y se nutre a su vez de innumerables materiales simbólicos externalizados, con un alto componente sensorial: discursos, narraciones, objetos, paisajes, rituales, normas, calendarios, organizaciones, monumentos, museos, arte figurativo, arquitecturas, ornamentos personales, vestido, etc. Textos diversos que van desde las leyendas hasta las novelas, pasando por libros de viajes son relatos sobre los que ciertas identidades extranjeras o locales recrean su historia primordial. Son modelos a imitar, imágenes de regeneración en tiempos difíciles o gloria de otros tiempos

que hasta las personas que se consideran de una misma cultura son en esencia distintas, y que el autor-viajero describe diversidad de acciones, de ideas y de maneras de captar parcelas de la realidad que el estudiante, como lector de su obra, ha de aprender a valorar en el cronotopo. A nuestra manera de ver, con técnicas apropiadas de lectura estratégica, así como a través de un descubrimiento guiado desde otras pautas, lógicas y posiciones puede lograrse que el lector estudiante llegue a escuchar y abrir la mirada a la perspectiva adoptada por Alfred Burdon Ellis en lo referente a la descripción de lo canario, para poder dejar de hablar de subjetividades alterizadas y evitar así los tan temidos comportamientos de carácter etnocéntrico de los lectores estudiantes.

En repetidas ocasiones hemos dicho que los relatos viajeros, entre otros asuntos, se caracterizan por su capacidad para transmitir una experiencia, así como una interpretación de variedad de situaciones y acciones sociales. Este tipo de textos literarios, en tanto expresión verbal (escrita y oral), semejantes a otras expresiones socioculturales tales como el cine, el baile, la música o la pintura, son una clara manifestación de los procesos de interacción que se producen en una sociedad determinada. Una adecuada comprensión lectora dará a conocer no solo conocimientos generales sino las referidas costumbres, tradiciones y memoria colectiva, reglas y convenciones culturales, así como los usos sociolingüísticos del texto como representación de una fuente de información fundamental para los científicos sociales en general, y para los

primigenios. Esta memoria común no desaparece en la era de la globalización y sus modos de comunicación y socialidad.

La tradición, por su parte, es el pasado reconstruido y apropiado sobre el que un colectivo humano construye un significado de continuidad en el tiempo por que comprende y justifica su actualidad y presencia en el conjunto de otros colectivos y tradiciones. La tradición evoca una temporalidad difusa pero profunda, construye y reconstruye la historia del grupo como si todas las experiencias pasadas hubieran sido compartidas por los mismos partícipes. Los mitos de origen arraigan la identificación con el pasado, pero también con el futuro a

estudiantes en particular, en la medida en que expresan —en la forma y en el fondo— realidades sociales, interpretaciones de la realidad y usos de ella. Como bien sostiene Del Campo (2003), en la tesis que lleva por título *Trovadores en la Alpujarra. Por una Antropología de la construcción burlesca de la realidad* de la Universidad de Sevilla,

La literatura, como construcción artística a través de la letra, ha creado y recreado un mundo de descripciones, arquetipos, interpretaciones, sentimientos que es parte del mundo que llamamos real, en tanto en cuanto sus construcciones de la realidad fluyen en el devenir cotidiano conjuntamente con las que elabora la ciencia, la religión, la filosofía, etc. (Del Campo 2003: 37).

Los textos de viaje, por tanto, sirven al lector en la medida en que es la creación de un actor social en un espacio y un tiempo concretos, es el resultado de un proceso y constituye un discurso y una interpretación que el lector con ayuda de las estrategias idóneas deberá contextualizar y contrastar. En muchos casos los relatos nos ofrecen información que de otro modo nos sería imposible conocer, tanto de hechos pasados, referentes históricos o míticos como de plasmaciones de valores y costumbres, imágenes y estereotipos, referentes a una amplia gama de ámbitos sociales: “esta literatura no tiene por qué ser necesariamente leída por su valor de verdad, como representaciones ajustadas a la realidad social, sino que su entereza e interés estriba en los temas, imágenes y metáforas que aporta” (Hammersley y Atkinson, 2001: 179). En este sentido, la misma “parcialidad” subjetiva del texto literario, puede constituir información relevante en sí misma, mostrando la perspectiva y los presupuestos del autor.

Sobre los beneficios culturales que aporta la lectura de estos textos, conviene remontarnos a las palabras que en una fecha tan anterior como 1975

venir. Un pasado construido como legítimo parece que da autoridad a las reivindicaciones del

pronunciaba el profesor Widdowson, al destacar la separación de los asuntos y la especificidad de la acción aventurera, herramienta de estudio, a su vez, de fácil asimilación para los lectores estudiantes de lengua extranjera, como una cadena de hechos extraordinariamente bien diferenciada, aun perfectamente unida por la causa común que reporta la huida:

The cultural approach leads to a treatment of literature as a source of facts. It might be worth pointing out, in passing, that it also tends to lead to a conception of literature as a chronological sequence." [...] There are no doubt good reasons why in some situations —both where the literature is in the mother tongue and where it is not— it is justifiable to use literature rather than other forms of discourse to train students to extract relevant facts from a mass of data or to use it to teach social and cultural history (Widdowson, 1975: 79).

Si bien la lectura de los textos de viaje es de gran utilidad, su comprensión, sin embargo, no está exenta de ciertas dificultades, que surgen, fundamentalmente, cuando la realidad social, los temas, los acontecimientos, los personajes, así como las mismas reglas interculturales presentes en los relatos son ajenos o cuando menos extraños a las costumbres materiales o ideológicas del lector en LE. Por lo tanto, la selección de textos cuyos contenidos etnosemánticos sean de difícil comprensión hace que la labor de explicación docente en la fase pre-lectora requiera de mayor profusión de detalles en el intento de evitar que el estudiante pierda la concentración y el interés por el hilo de dicha lectura.

La importancia primordial de los libros de viajes, como los citados en III.1, consiste en su riqueza informativa y constituyen claros ejemplos de cuál es el atractivo cultural que pueden tener para los lectores del discurso de viajes en sus distintas dimensiones. El mensaje de este es, en esencia, multipragmático y multifuncional. Revelan, entre otros asuntos, que un gran

presente.

número de viajeros que visitaron las islas lo hicieron movidos por distintas razones. Estas obras escritas por viajeros (matemáticos, físicos, médicos, biólogos, geógrafos, historiadores, antropólogos y humanistas en general) constituyen herramientas pedagógicas de gran interés por el valor cultural y científico que puede emanar de su contenido, principalmente en torno a investigaciones de astronomía, geografía y de historia natural de Canarias. A modo de ejemplo, determinar la posición exacta del archipiélago y de otros puntos de las islas era de sumo interés para Europa, mucho más para Inglaterra respecto a otros países, puesto que el meridiano de origen pasaba entonces por la isla de El Hierro. Igualmente encontramos una ingente producción de textos admirables que, escritos por científicos naturalistas, representan el inicio de otros subgéneros viajeros tales como informes, memorias o simples diarios. Así, ya a partir del siglo XVII y XVIII, de camino a Canarias, en especial Gran Canaria y Tenerife, este nutrido grupo de estudiosos intelectuales y viajeros comienzan a explorar, escribir y publicar distintas opiniones y resultados en torno a su interés por muestras de plantas, animales y minerales. Su admiración por otras cuestiones relativas al clima, a la toponimia y a los accidentes geográficos de mayor interés ha quedado plasmada en sus diferentes escritos. El Teide, las distintas mediciones barométricas destinadas a determinar su altitud, las observaciones del cráter o el estudio de la variedad de fauna como la barracuda, el perenquén o el lagarto tinerfeño pueden ser algunos de ellos. El entusiasmo que sintió el viajero por Canarias —surgido fundamentalmente a partir del expansionismo colonial geográfico hacia tierras cada vez más distantes—, es con toda probabilidad el mismo que puede suscitarse en el estudiante que explora la información de estos relatos. Es a partir del Siglo de las Luces (con las grandes expediciones de Cook, o de los franceses como el capitán Nicolás Baudin, el conde de la Pérouse, el caballero de Entrecasteaux o Claret de Fleurieu)

cuando las islas comienzan a integrarse en las cartas de navegación europea de los viajeros europeos que buscan rarezas y exotismo, entre otras cuestiones, para cartografiar las costas insulares, para medir longitudes en el mar con los incipientes relojes marinos, así como de la altura del por entonces denominado Pico – el Teide –, y tomar muestras de botánica y mineralogía. Cabe destacar la corta estancia en el territorio de los viajeros alemanes Alexander von Humboldt y Aimé Bonpland, que les sirvió para maravillarse por la belleza natural, geológica y botánica de estos paisajes y animar a su estudio posterior en todo el mundo, en especial, Europa, encontrando eco sobre todo en Leopold Von Buch y Charles Darwin. El XIX es el siglo en el que la ciencia busca alimentarse de nuestra región en sus múltiples ámbitos, destacando sobre todo, el de la naturaleza (biología y botánica), por su peculiar geografía e historia en conjunción con la etnografía y factores de la sociedad de entonces. Además de los estudios botánicos, geográficos, geológicos e incluso astronómicos, en el siglo XIX Canarias es testigo de un inusitado turismo de salud y terapia con fines sanitarios. “Viajeros médicos y científicos vienen a las islas para hacer estudios sobre el clima...[...] que sirvan para curar enfermedades como la tuberculosis, el asma y las afecciones respiratorias en general, y así aliviar a los enfermos” (Relancio Méndez, 2007: 33). Toda esta valiosa e interesante información difundida a través de los textos de viaje escritos en inglés son un claro motivo para poder despertar el interés del lector estudiante por el conocimiento de tan rica variedad de datos, fragmentos que a la vez pueden servir de base para profundizar en el aprendizaje de las características formales, estructura y ordenación del discurso presente en el género de viajes, así como en los planos inferiores y superiores de la lengua que ayudan, en definitiva, a aumentar el nivel lector del alumnado.

Es más, los testimonios narrados por los viajeros que se desplazaron a

Canarias, especialmente durante el siglo XIX, son igualmente ricos en noticias sobre la historia político-económica pero también sociocultural de las islas: el vestido, la alimentación, las enfermedades, la religión y los recursos económicos encuentran un hueco entre sus páginas, brindándonos una imagen completa y fidedigna de la vida cotidiana de las comunidades locales. En este siglo, Canarias entra en la edad contemporánea, o lo que es lo mismo, irá adecuando sus instituciones, con la capitalidad en Santa Cruz de Tenerife, a las formas propias del Estado liberal que se va abriendo paso en la Península Ibérica, mientras sus agentes sociales abrazan el librecambio como vía de inserción en la economía capitalista mundial (con un respiro para la economía exportadora canaria gracias al vino, a la barrilla..., y más tarde, los plátanos, tomates y papas), en plena expansión de la industria en Europa y del colonialismo en África y Asia. A nuestro modo de ver, la atención de los lectores de los relatos viajeros puede dirigirse, asimismo, hacia estas consecuencias sociales que se derivan de las transformaciones políticas y económicas anteriormente mencionadas.

La implantación del sufragio, primero censitario, luego universal, y en todo caso masculino, y la marginación político-social de la mujer, la figura del partido político canario con los moderados isabelinos en el poder, los resultados del proceso desamortizador, el fugaz negocio de la grana y el control social practicado por el caciquismo en unas ínsulas esencialmente rurales, la creciente proletarización de la fuerza de trabajo que, en las coyunturas críticas, se ve empujada a emigrar, la formación de las primeras asociaciones de trabajadores que presagian el sindicalismo de clase, las claves explicativas del denominado “pleito insular”, el incipiente turismo o enfrentamiento de intereses entre la élite hegemónica radicada en los dos principales puertos del archipiélago, la nueva fisonomía que empiezan a adquirir estas ciudades portuarias en consonancia con la modernidad y el

significado que para las islas tuvo la guerra hispano-norteamericana de 1898, podrían figurar entre los aspectos que merecen tenerse en cuenta al hacer comprensible, desde la enseñanza y lectura de la literatura de viajes, la Canarias decimonónica fielmente retratada, en el terreno cultural, por los paisajistas naturalistas/impresionistas ingleses y la literatura romántica, las letras regionalistas y lances realistas galdosianos. A modo de ejemplo, la primera impresión que estos autores naturalistas experimentan y logran transmitir en sus textos es, en muchos casos, negativa: las alusiones a la prostitución, la mendicidad, la pobreza y la insalubridad, así como la presencia de los niños desnudos por las calles, son constantes. Sin embargo, esta sensación desaparece cuando tienen oportunidad de establecer contacto con la gente y recorrer las islas.

En su relación con Canarias, los relatos de viaje podríamos agruparlos en varias clases o subcategorías. Están los escritos por los viajeros, pertenecientes a las culturas centrales, que recorrieron lugares alejados de Europa y acompañaron la expansión del imperialismo europeo a partir del siglo XV. África, en concreto, y Canarias, como concepto, son dos claros resultados de esa experiencia histórica. La hegemonía europea que comienza a partir de la conquista de América comprendió una compleja red de textos que incluyen cartas, diarios, escritos oficiales, documentos de carácter religioso y burocrático, historias y crónicas. También textos filosóficos —los ensayos de Montaigne son el ejemplo más importante— y programas políticos, como la Utopía de Tomás Moro, fueron escritos impulsados por la experiencia americana. Todos ellos intentan definir la cultura de la que hablan, desde una perspectiva cultural específica.

Pero la expansión europea produjo también sociedades fronterizas e híbridas, las sociedades criollas, que fueron y son —hasta cierto punto— resultado de la conquista. Los escritores criollos y, luego de la independencia

de las colonias americanas, los viajeros pertenecientes a las nuevas naciones, también escribieron narraciones de viaje que a menudo dialogan con los relatos de los viajeros europeos y con frecuencia les contestan. Algunas veces, estas contestaciones buscan corregir percepciones que consideran equivocadas sobre la naturaleza. Otras, simplemente refieren las observaciones de los viajeros europeos para tomar de ellas información de interés o para corroborar su propia perspectiva. Existe también un tercer tipo de relato de viajes útil para pensar la aparición de la idea de Canarias: los libros de sus escritores originarios que viajaron a Europa y los Estados Unidos, en especial durante el siglo XIX. Son importantes para nosotros porque también contribuyeron a crear pensamiento en la propia autoconstrucción identitaria colectiva en un gesto simétrico al de los europeos durante la conquista. Sin duda, la interpretación y comprensión de estos relatos en los que se manifiesta la perpetuidad de la estirpe, implican entenderse a uno mismo y a los demás en el conjunto de la sociedad como representación colectiva. Los libros de viaje cumplieron, entonces, un papel muy importante en la construcción de la idea de Canarias en el exterior.

Durante siglos, cuando viajar y tener contacto directo con sociedades y visiones culturales se hacía verdaderamente complicado, los relatos eran, en multitud de ocasiones, uno de los únicos modos de conocer otros pueblos y formas de vivir, pensar y actuar. Esta literatura permitía conocer distintos aspectos de las reglas socioculturales, los valores, e incluso factores más propios de la sociedad concretos sobre los partidos políticos, la economía, agricultura, las costumbres urbanas y rurales bajo las relaciones caciquiles del momento, las comidas, los estilos de ropa y vivienda o arquitectura, es decir, aspectos que muchos científicos sociales desde una perspectiva que ellos mismos denominan *emic*, frente a la *etic*, se integran de lleno en la cultura extranjera, viviendo y aprendiendo a pensar y a actuar como un nativo sin los

influjos de la cultura propia.¹⁶ Además, los aprendices verán en estos textos literarios una forma de recrear relaciones personales o de conversar. Muchos de estos relatos, indudablemente, resultan muy reveladores como suministradores de comunicación no solo sincrónicamente sobre las culturas estándares y minoritarias de los países anglosajones más conocidos, sino también diacrónicamente, sobre épocas pasadas. Por ejemplo, el viajero inglés que visitó Canarias en la segunda mitad del siglo XIX no pudo más que sentirse bien al reseñar un abanico estereotipado de temas y lugares comunes de la más variada índole. Así, en cualquiera de los subgéneros del viaje (crónicas, cartas, guías...) plasmaba sus experiencias, hacía gala de su perspicacia, queriendo sorprender al lector con sus observaciones “originales” y descubría las islas tal cual eran: con toda esa realidad romántica de la que ya hemos hablado. Los ingleses de finales del siglo XIX, habituados a las formas de producción capitalistas e industriales, y formados en las escuelas científicas y positivistas perciben la otredad de la cultura canaria con gran curiosidad y extrañeza. Por lo tanto, el estudiante debe recibir la explicación clara (empleando, por ejemplo, tareas relacionadas con el método del escritor, que abordaremos en III.3) de que estos discursos son recreaciones artísticas de la realidad a través de los ojos, la mente y la ideología de un autor-viajero, no

¹⁶ *Emic y etic.*- Se tratan estas de dos perspectivas, dimensiones o puntos de vista conscientes o no conscientes, frecuentes en las ciencias sociales (expresadas o no por medio del lenguaje), de la realidad y que se hallan en relación o asociación entre el viajero como investigador social y las personas que éste analiza. *Etic*₁ representa la realidad primera diseñada o planificada desde el punto de vista del viajero-etnógrafo mientras que *emic*₁ constituye una acción social vista desde estos personajes investigados. Se observa, en consecuencia, un nexo o vínculo entre el autor-viajero o, si se quiere, el agente que recoge el objeto percibido o conjunto de prácticas que las personas producen en un lugar cualquiera de la descripción o narración del relato de viajes. Es decir, el diseño de categorías que plantea el viajero constituye un plano *Etic*₁. Una vez realiza su serie de observaciones y diálogos en su campo se da lugar a una realidad más ampliada de la formulación de hipótesis inicial, generando lo que podríamos llamar *Emic*₁. El investigador viajero, relacionando las categorías de los modelos *etic* y *emic* primarias redactará, con sus conocimientos teóricos y prácticos otras categorías *etic*_{2,3,4...n} para

documentos televisivos o fotografías de la realidad. La manera de redactar o presentar sus crónicas, guías o relatos viajeros está determinada, en mayor o menor medida, por la tendencia ideológica de su narrador, pese a la apariencia de reflejar la absoluta realidad de lo que ve el observador. De ahí que estudiosos de la lengua y científicos sociales hablen de intersubjetividad en el sentido de que todo es producto de un contexto ideológico personal y social dado, a pesar de que la intención sea ser neutral o ecléctico. Por tanto, en los libros de viaje, en parte como textos informativos, sesgados parcialmente, se ha de reconocer en su parte literaria su capacidad de retratar un contexto social y su potencial para conocer las partes y características de él. Una selección adecuada de sus fragmentos ofrecerá al lector una amplia variedad de temas, categorías (Byram y Morgan, 1994; Moran, 2001; MCER, 2002; Hasselgreen, 2003) y materiales para fomentar el conocimiento lingüístico-estratégico y cultural, al tiempo que se mejora la capacidad lectora y se ejercitan las microestrategias de orden superior pragmático hacia una mayor concienciación textual e intercultural.

Entendemos que con la lectura de los textos de viaje en general y de la época de nuestro autor-viajero en particular, como aglutinadores de una multiplicidad de discursos, estilos y registros, se consigue enriquecer sobremanera el bagaje cultural propio de los estudiantes en la adquisición, aprendizaje y mejora de una variedad de temas o categorías. El estudiante, por lo tanto, puede verse atraído por las descripciones que Burdon Ellis hace de algunos asuntos como la vida cotidiana, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores, creencias y actitudes, así como del lenguaje corporal, convenciones sociales y el comportamiento ritual. De acuerdo con una serie de investigadores y profesores de lengua y literatura interesados en

seguir explorando la realidad sociocultural mediante nuevas observaciones y conversaciones *emic*_{2, 3, 4...n}. Se ve, por tanto, una relación constante u holismo que puede llegar hasta *etic*_n.

la introducción de la cultura en el aula como Byram y Morgan (1994: 51-52; 53-55), el MCER (2002), Hasselgreen (2003: 47-52), y Stern (1992: 219-222), entre otros, creemos que los temas que el lector puede igualmente hallar en los fragmentos de viaje centrados en las destrezas interculturales pueden recoger, en síntesis, habilidades para hacer frente a las actividades cotidianas, las tradiciones y las condiciones de vida, pero también a la capacidad de desenvolverse adecuadamente con las convenciones sociales y la habilidad de utilizar medios de comunicación verbal con propiedad. De esta guisa, los discursos viajeros son textos en los que se aborda un abanico importante de temas que van desde la identidad sociocultural de las personas hasta la enumeración y descripción de distintos grupos sociales de un territorio. A la vez, los relatos de viaje son estupendos ejemplos que reflejan la manera de interacción social y lingüística entre los protagonistas de las historias, se narran creencias religiosas y comportamientos ideológicos, y se desglosan aspectos institucionales, históricos, geográficos o patrimoniales. A este respecto, Byram y Morgan (1994) mantenían:

We are not proposing that language and culture courses should be history, sociology or geography courses. We want them rather to give an understanding of the significance of particular periods of history and social institutions or geographical facts in the understanding the foreign group has of itself and its identity. These can be then compared and contrasted with learners' own national views of their identity (Byram y Morgan, 1994: 52).

El estudiante, con la lectura de estos relatos de viaje, reparará y podrá ir adentrándose en los entresijos, por ejemplo, de la vida cotidiana de un área de la sociedad concreta (comida, bebida, vacaciones y prácticas laborales). Pero, además, podrá ir conociendo las maneras que tenían de vivir (como las condiciones de la vivienda), cómo se manifestaban las relaciones

interpersonales (estructuras familiares o de clase y las relaciones intergeneracionales, por ejemplo) o el elenco de valores, creencias y actitudes (clase social, riqueza, culturas regionales, minorías y arte) predominantes en esas zonas. A su vez, otros elementos tales como el lenguaje corporal evidenciado en campos léxico-semánticos y metáforas específicas, comportamiento ritual (nacimiento, matrimonio y muerte) o convenciones sociolingüísticas (puntualidad, vestimenta, convenciones pragmático-conversacionales y actitudinales) no pasan tampoco desapercibidos en este tipo de género de viajes.¹⁷

Hasselgreen (2003: 47-52) adapta, a partir del CEF, un inventario interesante de categorías que se centran en las destrezas interculturales, abordan actividades cotidianas, las tradiciones y las condiciones de vida (como el hogar, la escuela y las fiestas populares), la capacidad de desenvolverse adecuadamente con las convenciones sociales (díganse los buenos modales, la vestimenta o la socialización con las personas), confianza en los valores, creencias y actitudes de los usuarios de la LE (por ejemplo, de lo que se enorgullecen, se preocupan o encuentran divertido), la habilidad de utilizar medios de comunicación verbal con propiedad (tales como saludos, disculpas, gratitud, vergüenza, cariño y amor) y, en última instancia, la

¹⁷ Por otro lado, dado que el lenguaje metafórico, según el modelo de George Lakoff y Samuel Johnson en la obra *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), en traducción de Carmen González Marín, como reseñamos en III.2.1, impregna toda la lengua, la cultura y los textos literarios, y que las metáforas específicas pueden ser interpretadas en base a analogías conceptuales que en muchos casos son comunes a muchas lenguas, estas analogías no están simplemente determinadas por las culturas. A nuestro modo de ver, las formas metafóricas varían claramente de una lengua y de una cultura a otra; de ahí que el género de viajes sea un pretexto ideal para promover experiencias lingüísticas interculturales que posibiliten al lector reparar en dos hechos paralelos: por un lado, existen comportamientos lingüísticos textuales culturalmente determinados que, con tareas bien orientadas, pueden ejercitarse en el aula; por otro lado, estos mismos comportamientos pueden compartir otros conceptos, valores y formas de pensamiento comunes a todos los seres humanos, lo cual les ayudará a ir conformando una conciencia intercultural y de relación lingüística profunda entre las lenguas.

destreza para emplear con corrección el lenguaje no verbal (lenguaje corporal y expresiones faciales).

Byram y Morgan (1994:51-52; 53-55) plantean para su estudio detallado una comunidad donde se hable la lengua en cuestión y presentan nueve amplias categorías analíticas que deberían conformar un contenido mínimo en el aprendizaje cultural. Las categorías abarcan elementos tan variados como la identidad social y los grupos sociales (clases sociales, identidades de las sub-culturas o minorías étnico-raciales), interacción social (comportamiento verbal y no verbal, saludos a diferentes niveles, relaciones de género o tabúes), la creencia y el comportamiento (ciertas acciones como ir a la escuela y a misa con sus significados y comportamientos cotidianos como utilizar el transporte público), las instituciones socio-políticas (como el gobierno, la ley y el orden y la sanidad), la socialización y el ciclo vital (escuela, familia o educación), la historia nacional (sucesos y diferentes periodos), la geografía nacional (distribución de la población, topografía, clima o vegetación), el patrimonio cultural nacional (personificaciones de la cultura nacional de pasado y presente) y los estereotipos e identidad nacional (explicación de estereotipos y símbolos de estereotipos nacionales, detallando sus significados e identidad nacional).

Stern (1992:219-222) destaca seis categorías que puede adquirir un estudiante a partir de un nivel intermedio de LE, a saber: lugares, individuos, formas de vivir, gente y la sociedad en general, historia e instituciones, y, finalmente, arte, música y, entre otras, literatura. Dicho autor considera que el estudiante ha de disponer de cierto sentido de la orientación física a la que asociar la LE, como cualquier país de habla inglesa, tradicionalmente el Reino Unido. La segunda categoría alude a las personas y sus formas de vivir y sostiene que desenvolverse en la vida cotidiana e introducirse en los vericuetos culturales de la sociedad, comunidad o grupo del que se trate no

solo familiariza a los aprendices con sus hábitos y costumbres sino que igualmente les ayuda a explorar dimensiones simbólicas tales como creencias, pensamientos y actitudes. Este conocimiento de la gente y de la sociedad en general hace posible que los estudiantes puedan identificar grupos significativos al tiempo que aprenden a conocer un poco mejor las diferencias sociales, profesionales, económicas o de edad. Stern argumenta que los lectores estudiantes deberían tener un buen conocimiento de las instituciones —concebidas como sistemas de gobierno, educación, seguridad social, sociedades económicas, partidos políticos y medios de comunicación—.

Los requisitos que Stern (1992:222) establece en torno al aprendizaje cultural para los estudiantes de LE, sin embargo, no parecen resultar fáciles de satisfacer en situaciones cotidianas de enseñanza-aprendizaje. El mismo autor plantea que los profesores pueden hacer frente a la avalancha de material realizando una cuidadosa selección y apoyándose en modelos bien diferenciados. Factores como la edad y madurez, experiencia de aprendizaje previa y antecedentes educativos de los estudiantes han de estar siempre presentes en la elaboración de las programaciones didácticas. Basándose en los estudios etnográficos de Hammerley (1982), el mencionado autor (p. 210-211) presenta una taxonomía tridimensional del concepto “cultura”, en concreto, cultura de la información, cultura del comportamiento y cultura de las consecuciones. La primera consiste en el cúmulo de datos, detalles o hechos que casi todo hablante nativo debería saber sobre su propia cultura y que, al tiempo, el estudiante de LE, a su vez, debería conocer con el fin de entender el modo en que los nativos contemplan su sociedad. Asimismo, los/las alumnos/alumnas deberían tener conocimiento de la cultura del comportamiento o aquellos saberes imprescindibles acerca de las actitudes propias de los diferentes grupos humanos de cada comunidad. Para Hammerley, en opinión de Stern, este fenómeno cultural constituye el aspecto

más relevante en tanto contribuye a una comunicación aún más eficaz con los hablantes extranjeros. La cultura de consecución, por su parte, es aquella que se asocia a las manifestaciones artísticas y literarias de un determinado país.

De acuerdo con Stern (1992: 229-230), “the different literary genres have the power to evoke a quality of empathy and to develop the kind of understanding that is needed if we want to enter into the thoughts, motives, and feelings of L2 speakers.” [...] Literary works sometimes epitomize the thoughts, feelings, and values of the target culture in memorable ways.” Por añadidura y a nuestro modo de ver, el género de viajes proporciona al lector estudiante estupendos recursos pedagógicos de trascender —y comparar— sus propias reglas culturales que, con tareas o actividades adecuadamente dirigidas ayudan a analizar numerosos aspectos de la comunidad extranjera en comparación con la propia regional, díganse, estructuras políticas, sociales o económicas, así como estereotipos, prejuicios, visiones sobre el yo y el otro en múltiples esferas de la realidad (cultura material y cultura ideológica). Nos atrevemos a afirmar que los estudiantes a partir de un nivel intermedio de LE ya pueden leer y sacar provecho de mucha de esta narrativa de viajes que, entre otras cuestiones, logra suscitar actitudes de respeto y admiración por la cultura extranjera, pero también ansias por seguir aprendiendo la lengua en general y las destrezas de comprensión lectora en particular. Parece quedar claro que junto al interés que supone la lectura de los elementos y contenidos que se desprenden del libro de viajes, el estudiante aprende de todo lo que tenga que ver con el contexto sociocultural cuando el autor-viajero va describiendo las islas o narrando su visión, sus ideas y formas de pensar, pero asimismo va contrastando éstas con su hogar natal, con la educación que trae, en definitiva, con sus reglas culturales. El estudiante – inmerso en una lectura en la que el viajero va trazando comparaciones una y otra vez entre la realidad social que observa y su propia cosmovisión – comienza a identificar y apreciar

su propio acervo cultural e incluso entender cómo sus maneras de sentir, creer y comportarse influyen en el modo en que ellos perciben el entorno. Como pensamos detallar seguidamente, más concretamente en III.3, estos textos igualmente sirven de base para que el lector perciba cómo la LE e incluso su lengua materna se ven modeladas por sus culturas.

Moran (2001:24-25) afirma que en la cultura convergen cinco elementos fundamentales: los productos, las prácticas, las perspectivas, las personas y las comunidades. Los productos son para el autor todos los artefactos fabricados por los miembros de una cultura. Pueden ser tanto tangibles (por ejemplo, herramientas, edificios o simplemente documentos escritos) como intangibles (la música, el lenguaje oral y escrito o las instituciones), a la vez que entiende por prácticas el lenguaje y cualquier otra forma de comunicación y que lleva implícita las nociones de tiempo, espacio y todo, o casi todo, lo asimilado en ese tiempo y ese espacio. Las perspectivas, como símbolo de las creencias, los valores y las actitudes conforman, en su conjunto, una particular cosmovisión. Las comunidades abarcan el contexto social en que se desenvuelven las prácticas y presentan un amplio espectro que va desde la cultura nacional, el género, la clase y la lengua hasta contextos más reducidos como los partidos políticos locales, las asociaciones deportivas o la familia.

III.3 Lectura, eficiencia y propuesta de explotación didáctica: el tratamiento de los textos en algunas tareas de aula

“Force yourself to reflect on what you read, paragraph by paragraph.” Samuel Taylor Coleridge.

En la sociedad de los primeros años del siglo XXI, por otra parte, cada vez más globalizada, se requiere en muchos casos una enseñanza y

aprendizaje multilingüísticos y multiculturales en las que no solo tenga lugar la aprehensión de conocimientos aislados y sectoriales, sino también el saber hacer, aprender a aprender y poder formarse de modo constructivo en las diferentes competencias de las últimas tres décadas. Es una idea universalmente aceptada que las lenguas constituyen vehículos privilegiados para expresar las experiencias, las costumbres y hasta la idiosincrasia por las que transita un grupo humano y conforma su identidad, así como la visión de una comunidad, de un pueblo o de un autor-viajero; este hecho ha contribuido de manera notoria al impulso que ha tomado la LE. En el estudio de ellas, la meta fundamental es que los estudiantes aprendan a hablar, oír, escribir y leer en una lengua que no es la propia por lo que se hace imprescindible desarrollar su competencia comunicativa de manera integral en un determinado contexto sociocultural.¹⁸ De estas destrezas, entendemos que la más eficiente en el aula de LE es la lectura por su relevancia en la adquisición de conocimientos y el eslabón primordial a través de la cual el ser humano tiene acceso a gran parte de la cultura. Es un medio fundamental de comunicación que facilita un mejor entendimiento del mundo, cultiva el saber, educa los sentimientos, aguza el ingenio y la voluntad, sirve de fuente de placer estético y posibilita la formación de la personalidad. Pero no debe considerarse como un acto distante de leer por leer sino que hay que analizar los objetivos generales y los fines específicos del lector por conocer,

¹⁸ Para Chacón Beltrán, en su la obra que lleva por título *An Introduction to Sociolinguistics* (2004), "la competencia comunicativa "was first introduced by the American anthropological linguist Dell Hymes in opposition to the chomskian conception of native speaker's linguistic competence which referred to the linguistic intuitions of an idealized native speaker." Sigue afirmando Chacón Beltrán que "Dell Hymes considered that the linguistic knowledge of grammar, pronunciation and lexicon is not enough as speakers have other types of linguistic knowledge about how to use that language properly in society. This additional knowledge allows speakers to be sensitive to some determining factors such as the context, the type of interlocutors and the register, for example. Communicative competence is acquired by native speakers of the language but it also needs to be acquired by non-native speakers, together with linguistic competence" (Ruben Chacón, 2004: 204).

profundizar los conocimientos (lingüísticos, extralingüísticos, estratégicos...) y fomentar la comunicación entre los estudiantes para un mejor aprovechamiento didáctico a través de un tratamiento adecuado de las tareas de aula. Estas y otras cuestiones serán objeto de análisis en este capítulo.

III.3.1 Mecanismos lectores: estrategias lingüísticas y socioculturales

A nuestro modo de ver, como puede inferirse a partir de las fuentes del capítulo II, la lectura, *grosso modo*, se puede definir a partir de dos componentes esenciales: la forma lingüística (léxico esencialmente) y la comprensión. El nivel de dificultad que el lector pueda plantear para abordar la primera afecta sobremanera a la segunda que, a su vez, es el producto final de la lectura aunque esta última requiera procesos más complejos de análisis, síntesis, comparación, generalización... y trascienda el marco del texto en sí. No cabe duda de que este acceso al vocabulario o proceso de reconocer una palabra como tal, reviste gran importancia en el proceso lector que, como sabemos, comienza con la sensación visual. A raíz de esta percepción gráfica, se puede producir la primera toma de contacto con el léxico, bien un acceso directo a este cuando se reconocen todos los vocablos, o indirecto, cuando no es así. Entonces, se ha de recurrir a otras técnicas lingüísticas como la segmentación de palabras, o extralingüísticas como la identificación del contexto o la ayuda que el saber enciclopédico nos proporciona como lectores. La comprensión lectora puede ante todo caracterizarse por el binomio microproceso/macropceso. La etapa del microproceso, en un primer momento, se concibe como una fase elemental de comprensión de las proposiciones, mientras que el otro orden, o estadio superior, se fundamenta

en la integración de la información proporcionada por el texto.¹⁹ El reconocimiento y comprensión de dichas proposiciones (o unidades semánticas), se realiza con la fusión de los elementos discursivos y los componentes más subjetivos como podrían ser el conjunto de saberes ya almacenados en la mente. Este nivel, junto con el acceso al léxico puede considerarse, por tanto, como un microproceso de la inteligencia humana que en una lectura fluida se produce de manera automática. El denominado macroproceso, en un segundo momento, refiere al orden superior y consiste en enlazar el sentido de las proposiciones en pos de una representación textual sistemática y coherente. A diferencia del estadio anterior, el macroproceso es absolutamente consciente y en él influye el conocimiento general (cognitivo, sociocultural...) que los lectores poseen y utilizan en la hermenéutica textual. La acción lectora, que es el ejercicio más importante (Paulster y Bruder, 1979), es un proceso activo de interacción entre el texto y el lector en el que este tiene que entender y dar sentido a lo que lee, partiendo de la base de que “entender” significa incorporar elementos nuevos a los que ya se tienen. De esta guisa, se ha de hacer del discurso una interpretación razonable, puesto que leer no se limita solo a descodificar palabras, párrafos o pasajes mayores, sino hacer una interpretación correcta y adecuada aportando unas ideas preconcebidas, unas experiencias y unas estrategias como lectores en la lengua madre (Carrel, 1983; Alderson et ál., 1984).

¹⁹ Adviértase aquí que se está asumiendo bajo el rótulo proposición (*clause*) lo que Angela Downing y Philip Locke definieron en la obra que lleva por título *English Grammar. A University Course* (2006) cuando decían: “The clause is a grammatical means of encoding patterns of experience. A fundamental property of language that enables us to conceptualise and describe our experience, whether of the actions and events, people and things of the external world or the internal world of our thoughts, feelings and perceptions. This is done through transitivity, contemplated in a broad sense, which encompasses not only the verb but the semantic configuration of situation types. The clause is, here too then, the most significant grammatical unit. It is the unit that enables us to organize the wealth of our experience, both semantically and syntactically, into a manageable number of representational patterns or schemas” (Downing, y Locke, 2006).

De ahí que sea fundamental que el profesorado enseñe que en el discurrir lector intervienen procesos semánticos y pragmático-interpretativos y que de la fusión de ambos surge la concepción global del mensaje, lo cual permitirá a los estudiantes alcanzar una eficiencia e independencia cada vez mayor. El mecanismo lector, según el patrón psicolingüístico (Smith, 1971; Coady, 1979; Goodman, 1979), parte de dos fuentes de información básicas: en primera instancia, una percepción visual a la que sigue la pronunciación y el reconocimiento de los símbolos gráficos, y, en segundo lugar, la información no visual, que básicamente consiste en las nociones ya ancladas en los esquemas mentales del estudiante-lector. Como continuación a la referida simbiosis, los lectores seguirán cultivando sus saberes, construirán nuevos significados y ampliarán sus horizontes lingüísticos y socioculturales en un proceso que podríamos, en este estudio, disociar en diversos niveles de actuación: la formulación de la hipótesis en la que los elementos textuales y contextuales activan los esquemas de conocimiento, la verificación de la hipótesis en la que se confirman las inferencias o anticipaciones previas a través de los indicios gráficos (letras, puntuación, ortografía, conectores, estructura del texto...) y, por último, la imbricación de toda la información y el control de ella por medio de la integración coherente en el sistema cognitivo del lector a través de adecuadas estrategias de razonamiento. No podemos más que destacar, finalmente, la importancia que reviste la relación entre el saber que el texto distribuye y los saberes precedentes del lector, vínculo entre la cultura y la experiencia vital, entre su propia cosmovisión y los conocimientos de lengua y de estrategias de lectura. La comprensión, por consiguiente, constituye una vía primordial que ayuda a fijar una lengua en su totalidad propiciando la evolución de las demás habilidades porque, por ejemplo, al enriquecer el caudal léxico, las formas y estructuras gramaticales

presentes en los textos, los estudiantes podrían fortalecer la calidad expresiva y comprensiva.

La lectura es, por tanto, estratégica: el lector eficiente aborda concienzudamente un libro, un relato o, simplemente, un pasaje tratando de controlar el camino comprensivo de modo permanente. En función de los objetivos que persigue, el receptor del mensaje, va seleccionando la información deseada, dirige su atención a distintos aspectos del fragmento y elabora una suerte de conclusiones respecto al mismo. Si esta comprensión es precisa y global, el lector se aproximará al mundo semántico que transmite el texto o que el autor de este pretende dar a conocer. La lectura nos abre las puertas de la cultura, la cultura con “c” minúscula, y la cultura con “C” mayúscula, de las instituciones, de la política, de la economía, de las costumbres e ideas de los pueblos y de otras categorías culturales que describimos en III.2.2, siendo, en la mayor parte de las ocasiones, una aportación esencial al bagaje cultural propio del lector en el que es más que evidente el proceso de aprendizaje (intencionado o no) aunque se trate de una lectura hecha con propósitos estéticos o de entretenimiento literarios.

Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos; es dialogar con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, interrogarle y tratar de hallar respuestas en el texto. Es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas. No implica, sin embargo, acatar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a proporcionar una alternativa una comprensión cabal de lo que se está valorando o cuestionando. La eficiencia de la lectura, una vez más, depende de que estas cualidades se hallen bien desarrolladas pues un lector activo procesa el contenido marcándose unos objetivos que le orientan satisfactoriamente en este viaje lector, siempre en pos de una interpretación apropiada y significativa. Tal como hemos observado en II.2.2 y II.2.3, el conocimiento

previo ayuda a interactuar con el texto de manera congruente en virtud de los postulados de la teoría de los esquemas.²⁰ La lectura, por lo tanto, cualquiera que sea su género, depende de la finalidad perseguida en relación con el tipo de lecturas.²¹ El ya citado Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) concibe la lectura como pieza clave, dentro de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, amén del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Dicha actividad lectora se incluye entre las actividades comunicativas de la lengua y, por tanto, el citado Marco común europeo de referencia para las lenguas la entiende como la capacidad comunicativa que rebasa el plano meramente lingüístico situándola en un estado pragmático de interpretación que va desde la mera

²⁰ La teoría de los esquemas, recordamos, explica cómo la información contenida en el texto se integra en los conocimientos previos del lector e influye en su proceso de comprensión. El lector logra comprender un texto solo cuando es capaz de encontrar en su archivo mental la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto de manera adecuada. Estos esquemas están en constante desarrollo y transformación. Cuando se recibe nueva información, los esquemas se reestructuran y se ajustan. Cada nueva información se amplía y perfecciona al esquema existente. Patricia Carrel (1983) en el artículo que lleva por título *Schema Theory and ESL Reading Pedagogy* afirmaba que “according to schema theory, comprehending a text is an interactive process between the reader’s background knowledge and the text. Efficient comprehension requires the ability to relate the textual material to one’s own knowledge. Comprehending words, sentences, and entire texts involves more than just relying on one’s linguistic knowledge... According to schema theory, the process of interpretation is guided by the principle that every input is mapped against some existing schema and that all aspects of that schema must be compatible with the input information” (Carrel, 1983: 556-557).

²¹ Además de los tipos de lectura que hemos apreciado en ciertas fuentes del capítulo II, el citado Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) señala en este sentido la siguiente clasificación: Lectura globalizada o *skimming*, de la cual se dice que es aquella que consiste en pasar la vista por el texto para captar la esencia como, por ejemplo, puede suceder al leer un diario; la lectura focalizada o *scanning*, la cual se basa en localizar datos o información específica sin prestar atención a la globalidad del mensaje, y, en tercer lugar, la lectura de textos largos en aras de un entendimiento generalizado que mejore sobremanera la fluidez lectora, lo cual es objeto de la denominada lectura extensiva, tomándose como ejemplo la lectura de una novela en lengua materna. La lectura intensiva, en cambio, consiste en leer con el fin de analizar a fondo un texto y se suele utilizar en lengua materna para aumentar la corrección. En una lectura crítica, por último, se aspira a evaluar un texto desde el punto de vista de la calidad literaria, la actitud del autor...

descodificación y comprensión lingüística hasta la realización de inferencias, interpretación y valoración personal. En este viaje, el lector no solo toma la información que requiere, emite opiniones, se deleita y goza de la narración de acontecimientos y/o la descripción de los personajes o paisajes, sino que también aporta actitud, experiencia, conocimientos previos... En este sentido, entendemos por lectura eficiente penetrar en las ideas subyacentes del relato, ir despejando las incógnitas y las dudas que pudiesen generarse gracias a las inferencias y al indispensable ejercicio cognitivo en el intento de fabricar conocimientos nuevos a partir de los signos escritos.

La lectura es interna e inconsciente. De este proceso no tenemos prueba hasta que nuestras predicciones no se cumplan; esta acción ha de garantizar que un lector competente pueda dar una buena interpretación del texto e ir tejiendo ideas sobre lo que va leyendo, los temas o categorías, extrayendo de aquel lo que le interesa. Esto se puede llevar a término mediante una lectura individual y minuciosa que le posibilite progresar y retornar: que permita al lector detenerse, pensar, recapitular, relacionar la información nueva con el conocimiento previo con el que cuenta. Es más, debería tener la oportunidad de interrogarse y determinar qué es más importante. Es una labor interior que, a nuestro criterio, es imprescindible enseñar desde la práctica. Un número importante de investigadores (Soulé-Susbielles, 1987; Barrios Espinosa, 1996), como hemos advertido en II.2.2., coincide en las actividades que pueden ejercitarse en cada una de las consabidas tres fases o subprocesos de la lectura: lectura previa, lectura en sí misma y lectura posterior. A modo de ejemplo, el lector podría contestar a algunas preguntas en cada una de las etapas. Así, en las tareas anteriores a la lectura, a la pregunta ¿para qué se va a leer?, se puede ofrecer toda una suerte de posibles respuestas tales como 'para aprender, para presentar un artículo,

para practicar la lectura en voz alta o en silencio, para obtener información específica, para disfrutar del goce de una lectura literaria...

Como ya hemos adelantado más arriba, el logro de una buena eficiencia lectora pasa por el diseño de tareas amenas, en especial, las consagradas al ejercicio de la lectura previa. Se trata, por añadidura, de que durante el proceso lector el estudiante desarrolle estrategias de predicción y verificación de hipótesis. Una lectura eficaz, en consecuencia, es autónoma e independiente gracias a la cual se infiere y anticipa la información usando las propias claves que el discurso facilita. A este respecto, queremos destacar algunas de las ideas sugeridas por Francois Grellet (1981), en relación con la elaboración de materiales para una lectura adecuada y eficiente: a) que la comprensión no debe acometerse a partir de frases aisladas sino como una estructura de orden jerárquico superior como el párrafo o el texto en su conjunto, b) que resulta más eficaz comenzar por tareas de comprensión global y continuar con otras más específicas, c) que la utilización de materiales auténticos contribuye a la formulación de hipótesis, d) que ha de imponerse el criterio de integrar la lectura con otras destrezas en el desarrollo de la unidad didáctica, e) que la lectura es una capacidad o habilidad cognitiva activa que fomenta la independencia interpretativa y f) que deben plantearse actividades diversas y flexibles, queremos decir, adecuadas al texto y a la razón por la que se lee.

La labor docente en la ejemplificación y/o demostración práctica de muchos de estos procesos lectores es, indudablemente, de suma relevancia. El profesorado debe tratar de articular los mecanismos internos que se están produciendo en la construcción del significado, presentando técnicas y tareas que ayuden a controlar su modelo de comprensión. El docente, por ejemplo, puede enseñar al lector a detenerse inmediatamente después de cada párrafo para realizar inferencias o deducciones, plantear preguntas en torno al conocimiento previo que se tiene sobre el fragmento... y puede corregir o

contrastar a *posteriori* el cumplimiento de estas. De sobra conocido es que el aprendizaje de un procedimiento lector no debe restringirse a la teoría sino que requiere una ejemplificación o puesta en práctica por medio de técnicas, tareas o actividades variadas con las que los estudiantes puedan poner en práctica diferentes componentes lingüístico-textuales, culturales y, desde luego, de mejora estratégica. Por lo tanto, uno de los propósitos primordiales que se plantean es lograr que el alumnado adquiera la mayor autonomía y eficiencia posible. Esta fase de demostración consiste primero en dirigir u orientar de manera controlada el proceso de comprensión (a través de tareas de lectura previa o de lectura derivada, por ejemplo, en las que se formulen preguntas, se verifiquen hipótesis preexistentes...) y posteriormente, aun de manera paulatina, se dé mayor autodeterminación al lector (con ejercicios en los que se planteen preguntas más abiertas, por ejemplo) a fin de que el alumnado vaya mentalizándose tanto del contenido sociocultural como de la forma lingüística y/o técnicas metadiscursivas del relato. A nuestro modo de ver, es importante no pasar por alto que hacer inferencias, máxime si se trata sobre temas relacionados con la vida próxima del lector canario, servirá de motivación para el alumnado en la aprehensión de los fragmentos o relatos de viaje en un diálogo interno entre el lector y el escritor viajero. La realización de estas predicciones, unido a la formulación de interrogantes sobre el discurso, pueden constituirse en dos momentos esenciales si lo que se quiere es elevar y enriquecer el nivel lector. Un lector competente asume cierta responsabilidad en el proceso de aprendizaje y no se limita única y exclusivamente a contestar preguntas aisladas sino que también formula y se plantea otras cuestiones de orden jerárquico superior. De ahí la necesidad de enseñar a llevar a cabo procesos deductivos, aprender a establecer vínculos cognitivos entre los saberes anteriores y actuales de lengua y cultura, así como de estrategias discursivas y metadiscursivas entre la LE y la LM que también

sirvan de ayuda para adquirir más conocimientos sobre aspectos socioculturales. Un buen número de los estudios realizados con grupos de control y experimentales, como hemos intentado advertir en el capítulo II, demuestra que los investigadores y docentes que utilizan preguntas para estimular los niveles más altos del pensamiento fortalecen el aprendizaje general puesto que, entre otros asuntos, exige que se ponga en práctica, se analice, se sintetice y se evalúe el contenido textual en vez de simplemente recordar hechos o informaciones aisladas.

Bien es sabido que junto al texto convencional, en los últimos decenios, la lectura literaria se ha venido abriendo paso cada vez más en las programaciones pedagógicas de las aulas de LE. Aunque ambos textos comparten un amplio campo y un sinnúmero de características estratégicas, la comprensión literaria posee otro campo y otros rasgos peculiares que le son propios. Si bien ambos textos discurren dentro de los mismos códigos significativos, el literario parece moverse dentro de él con mayor libertad y sus desviaciones respecto a la norma lingüística podrían ser mayores y causar malas interpretaciones en el lector. Sobra decir que tanto los mecanismos de comprensión sintáctica como semántica suelen constituirse en bastiones de referencia para estas dos lecturas.

Desde nuestros primeros estadios vitales vamos desarrollando puntos de referencia sumamente útiles para observar e interpretar tanto la realidad circundante como la propia de los textos convencionales. Esta idea básica sirve de base primero a J.R. Firth en 1957 y luego al profesor Widdowson (1983) para gestar el concepto de puntos de referencia que describe como “Schematic knowledge of contextual meaning”, modelos que, de alguna manera, y como constatamos anteriormente, empezaron a gestarse a la par con la psicolingüística de Goodman y Smith (1971; 1973) o Patricia Carrel (1983; 1985). El lector, como también revalida el propio Widdowson (1983: 30),

pone en marcha una serie de mecanismos intuitivos o conocimientos previos para realizar previsiones, formularse preguntas o llevar a cabo inferencias. Si el lector no ha sabido desarrollar apropiadamente estos esquemas, el problema se agudiza con la lectura literaria.

A la vista, por tanto, de que la narrativa literaria puede manifestar signos inequívocos de anfibología en la carencia de conocimientos estratégicos previos, la pregunta que sigue para muchos estudiosos de la didáctica es qué utilidad tienen como instrumento de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el profesor Widdowson decía “With literary discourse, the actual procedures for making sense are much more in evidence.” Se requieren unos procesos o métodos de interpretación distintos a los que suelen operar en la lectura de textos generales y, el lector, al no encontrar puntos de referencia habituales en su cercana realidad social, deberá verse obligado a continuar en la búsqueda y solución de sus interrogantes.

Tradicionalmente, la lectura literaria, a saber de Sandra McKay (1986) a raíz del pensamiento de Rosenblatt’s (1978: 24), presentaba dos modelos distintos aunque de alguna manera emparentados: un enfoque de base “estética” y otro de base “eferente”. Define al primero como “reading in which the reader is concerned with what she will carry away”, mientras que en la lectura “eferente” “the ‘reader’s primary concern is with what happens with the actual reading”. La profesora McKay está convencida de que el modelo eferente aspira a “use a text to gain information” a la vez que lo que reviste mayor relevancia en la lectura de deleite “is the enjoyment attained by interacting with the text”(McKay, 1986: 194-195).

En esta lectura literaria, además, esta interacción de la que hablamos presenta una serie de singularidades por el puente que se establece entre el lector y el tipo de narrativa en tanto que esta no es sino un “mundo posible”, en palabras de Umberto Eco (1981:87-88), para quien el mundo que recrea el

escritor en sus obras es una construcción cultural. Se trata de un universo en el que “no solo interactúan los personajes de los que habla el texto, sino también aquellos que hablan en dicho relato: el enunciador y el enunciatario. Cuando el lector lee un fragmento literario se convierte en enunciatario o en narratario: alguien al que el narrador dirige sus palabras. Por tanto, este discurso literario es un complejo cultural, cuyos mecanismos internos lo convierten en un ente independiente a la vez que lo relacionan con la cultura en la que es engendrado. A su vez, hay que tener en cuenta, por una parte, las circunstancias vitales que vive el autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio temporales y la cultura circundante. Por otro lado, habría que considerar el momento en el que el lector lo lee y todo lo que eso trae consigo. Este aspecto convierte el contexto del discurso literario en un elemento clave dentro del esquema comunicativo pues se halla inserto en un acto de comunicación con vínculos con la cultura.

Hasta ahora hemos intentado advertir que la lectura es una actividad, la mayor parte de las veces, solitaria, silenciosa, de descubrimiento, de recreación del lenguaje escrito. Leer es volver presente un pasado y, dicho así, la lectura podría muy bien interpretarse como un viaje hacia el conocimiento y la verdad; al mismo tiempo puede sernos útil en la inacabable tarea de comprender el mundo, al hombre y uno mismo. La lectura implica, por una parte, una competencia, un aprendizaje del estudiante que ejecuta el acto y, por otra, es la razón que justifica en mayor medida la puesta en práctica de la imaginación, ya que en todo acto de lectura siempre apelamos a ella y es ella la que nos permite hablar del papel activo, (co)creador, (co)elaborador del lector ante la obra.

Como hemos señalado más arriba, en todo acto de lectura, y, por supuesto, en la literaria, subyacen dos situaciones bien destacables: una práctica lingüística y una actividad directamente relacionada con el quehacer

humano, con las motivaciones, las experiencias y la vida personal, pues es un aprendizaje que se construye y se conquista paso a paso desde el momento en que el lector estudiante descubre, queremos decir, va descubriendo nuevos mundos y nuevos saberes. De este modo, la recepción individual se encuentra mediada por los acontecimientos vivenciales y por diversas recepciones que determinan, en gran medida, las motivaciones hacia la lectura.

La participación del estudiante en la lectura literaria se modifica, en la medida en que el universo de la obra es un todo retratado, (re)creado, real o ficticio. De ahí que la figura del lector resulte en cierta manera indispensable para construir el texto. Su lectura es una forma particular de comunicación entre el texto y el lector y puede estudiarse en dos niveles de análisis: a) entre el emisor (autor implícito) y un lector "virtual" y, b) entre el texto y el receptor. Tenemos, por lo tanto, al menos dos situaciones que se presentan permanentemente de forma simultánea: la extratextual, en la que se lleva a cabo la comunicación literaria entre un emisor-autor y un receptor-lector, y la intratextual, aquella que se da entre un emisor-narrador-personaje y un receptor-narratario-personaje.

La comunicación literaria depende tanto de la personalidad como de las características de la obra. En sus niveles cognitivos y afectivos, el lector desarrolla competencias para identificarse con los modelos de hombre, de mundo o mundos posibles propuestos en la obra, él es quien la va enriqueciendo de época en época, de cultura en cultura, dándole sentido, poniéndola en movimiento. Frente a un texto literario existen diferentes tipos de lectura, producto de las experiencias, esquemas previos de cada lector (formación, nivel cultural, tradición, motivaciones...). Si la obra literaria puede provocar estados anímicos y sentimientos diferentes es porque "[...] al transferir a la esfera de la propia conciencia las vivencias modelizadas en el texto el lector puede ampliar el espectro de sus posibilidades afectivas y puede

desarrollar, además, una “cultura sentimental” que le permita reconocer y clarificar sentimientos indiferenciados y nebulosos” (Reisz de Rivarola, 1989: 42). Para que se produzca esta empatía en el caso de la narrativa Burdon Ellis, entendemos que esta comunicación alude a la persona como lector próximo a la cultura canaria y a toda su actividad cognitiva y emocional en el contexto insular. A nivel emocional satisface sus intereses literarios y culturales, históricos y geográficos. Desde una óptica emotiva, el discurso de viajes proporciona al lector estudiante elementos de identificación con su entorno, proyección, introyección, transferencia y empatía con la historia, con sus gentes, vivencias y experiencias.

Muchas veces los lectores, como puede perfectamente ocurrir con los relatos de Burdon Ellis, se hallan tan identificados con los fragmentos que no pueden establecer una distancia entre ambos, y su crítica está sobrecargada de juicios tales como “me ha gustado”, “me parece terrible lo que se dice aquí”, “me parece un libro muy objetivo o muy subjetivo”, “refleja la vida de mis antepasados”, etcétera. En este sentido, podemos decir que la relación dicotómica relato viajero y lector estudiante se enmarca dentro de un vínculo transferencial por medio de la cual la estructura del primero, con sus vacíos y sus espacios en blanco, es llenada por el lector a través de los actos de imaginación, por el cúmulo de sus situaciones experienciales previas. De ahí que la interpretación individual sea tan variada como las experiencias de la vida misma. El lector introduce en su relación con la obra sus esquemas continuamente cambiantes, muchas veces, condicionados situacionalmente como el conocimiento, la información, su biografía, sus bloqueos y sus perturbaciones. Los complejos procesos psicológicos que tienen lugar en el acto de la lectura están mediados tanto por situaciones internas (afectos, represiones...) como externas (la crítica, la enseñanza, la propaganda literaria). Este proceso transferencial surge espontáneamente en el momento

que el lector comprende, interioriza, asimila, hace suyas las situaciones del relato/fragmento y es inducido a hacerlas actuar una y otra vez, transformándolas de acuerdo con su propia visión, su punto de vista..., a partir del cual el objeto estético comienza a emerger.

La lectura del viaje también se transforma en una lectura hermenéutica si se realiza preguntando al texto y si deja a este contestar en cuanto permite al estudiante la elaboración de interrogantes que extrapola al grupo social: lo individual y lo colectivo. Leer esta narrativa supone disfrutar descifrando la información que se va suministrando. Al tiempo, es, de acuerdo con una perspectiva personal, agregar mayores cotas de interpretación a su manera de ver la realidad. En otros términos, todo texto se caracteriza especialmente por su organización interna y su codificación múltiple.

Podemos afirmar que el encuentro del estudiante con el género de viajes es, al igual que con cualquier tipo de texto literario o general, de naturaleza lingüística: las palabras de una página funcionan como señales que necesitan ser decodificadas para generar un proceso de significación. Esta es una operación compleja que requiere, como hemos indicado más arriba, de la interacción de capacidades tales como la percepción y la imaginación, así como la memoria individual y colectiva. El lector participa en una tarea de recreación que se produce en un espacio temporal determinado. Puesto que esta actividad se origina en un lugar y en una época concretas, su realización descansa en actitudes y presuposiciones culturales específicas. El lector responde a la lengua como un ser social que comparte con otros miembros de la sociedad una manera de entender un campo léxico determinado por el uso común, pero también como un individuo cuya interpretación de las palabras está teñida por las experiencias vividas y por la experiencia en el uso de la lengua. En pocas palabras, la interpretación personal de un texto de viajes es, a la vez, punto de llegada y punto de partida de una cadena de asociaciones, de

acontecimientos e interacciones de diversa naturaleza: lingüística, social, psicológica, estética, de situaciones históricas, de la tradición...

Esta narrativa de viajes, en nuestro caso, hemos de concebirla igualmente como un mosaico de interculturalidad. Sabemos que todo lector al leer un texto tiene casi siempre en cuenta la experiencia previa de otros textos, por lo que esta relación con nuestros esquemas y lecturas previas convierte dicho discurso en un ámbito esencialmente dialógico que trasciende el aprendizaje sociocultural (o enculturación) y nos sitúa en la esfera de la interculturalidad a través de la denominada intertextualidad.²² La comprensión lectora de estos textos literarios, además de enriquecer el acervo cultural de los estudiantes, constituye ciertamente una competencia esencial ya que implica la puesta en práctica de estrategias y microestrategias, de habilidades específicas, en combinación con una serie de conocimientos que se materializan en el acto de la lectura. Por tanto, estamos convencidos de que si bien los fragmentos de viaje se erigen en verdaderas fuentes de enriquecimiento lingüístico y cultural en sí, el profesorado puede y ha de proporcionar ciertas técnicas a fin de hacer más fácil y llevadera la comprensión textual.

Llegados a este punto, resulta imposible dudar de la importancia que reviste la introducción de la literatura de viajes como material didáctico al ofrecer un sinfín de oportunidades de trabajo en el aula de LE. En este capítulo hemos reflexionado y queremos seguir reflexionando sobre la eficiencia de este género, en especial en los casos de estudiantes de nivel intermedio alto o avanzado, además de plantear las posibilidades que brinda en tanto que herramienta metodológica para complementar el proceso de adquisición y/o

²² La intertextualidad sienta las bases para la consideración de toda cultura como un texto único. Ella se refiere a la relación de un texto con otro u otros textos, la producción de un texto desde otro u otros precedentes, en cuanto que supone la preexistencia de otros discursos, la lectura interactiva, lineal y tabular a la vez.

mejora de la lectura como competencia lingüística, estratégica y cultural. Es más, presentamos un abanico de posibles tareas y ejercicios sobre dichos discursos para extraer de ellos todo su potencial como material lingüístico y cultural. Estas sugerencias se insertan dentro de un modelo que contempla el uso del relato de viajes como trampolín para la práctica comunicativa de la lengua y su cultura a través de la lectura. Dichas propuestas, sin embargo, no son recetas cerradas de cómo enfocar el proceso. Exponemos estas más como ideas susceptibles de adaptación y ampliación por parte de los docentes que como propuestas determinantes y estrictas.

Toda la bibliografía consultada coincide, de algún modo, en destacar la eficacia de los textos literarios en la adquisición de la LE, recordando que esta revalorización radica en la concepción de este tipo de textos como un recurso actual, atractivo y novedoso en la enseñanza de la LE. La utilización en tiempo de clase de este tipo de material literario no solo consigue que el autor, el texto y el profesor como intermediario entre los dos anteriores interactúen sino que dicho material contribuya al desarrollo de la lengua y al acercamiento intercultural constantes. Estas consideraciones son suficientes muchas de ellas para subrayar que la lectura del género de viajes ofrece variadas experiencias para poner en práctica la lengua y la cultura que se están enseñando a través de las diferentes tareas y estrategias. Sin embargo, si se analizan detenidamente las aportaciones más relevantes se observará que una gran mayoría de las ideas y sugerencias prácticas que se ofrecen no han sido aplicadas a estudios experimentales de explotación lectora. Casi siempre se desarrollan aspectos parciales del tema, pero rara vez se presenta un enfoque integral que demuestre el potencial formativo tan extraordinario que encierran los relatos que nos ocupan si se explotan bajo todos los puntos de vistas posibles. A continuación intentaremos sintetizar algunos de los razonamientos presentados en III.2.1, que pueden conducir a la utilización del

relato literario de viajes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE. Veamos.

Se trata de un material ciertamente auténtico aunque pueda contener experiencias intersubjetivas, estar redactados desde una perspectiva personal y, por tanto, fomentando la expresividad. Las narraciones viajeras son escritas para nativos, por lo que constituyen ejemplos del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la LE. Las corrientes actuales de la enseñanza-aprendizaje acerca de la comprensión lectora en particular y de las lenguas extranjeras, en general, insisten en la necesidad de enseñar el idioma en contextos reales. En este caso, insistimos en los beneficios del texto de viajes para conseguir tal objetivo. En consonancia con la tesis de Pedraza Jiménez (1998: 61) y Albadalejo García (2004: 40), el texto literario “ofrece un contexto de lengua natural, en el sentido de no estar gramaticalmente secuenciado, que ayuda a enriquecer el lenguaje del estudiante de un idioma extranjero, a la vez que facilita la práctica y la integración de las cuatro destrezas lingüísticas fundamentales”.

El relato de viajes, a su vez, es información comprensible para la adquisición de estructuras de la LE. El texto de viajes, además, propone modelos explícitos e implícitos y muestras de la normativa de la lengua que el estudiante está aprendiendo: estructurales, funcionales y pragmáticos, permitiéndole apropiarse de ellos. Para la adquisición y mejora de la comprensión lectora y, colateralmente, de la LE, el aprendiz necesita información de entrada que contenga ejemplares de las formas de la lengua que deben ser adquiridas. El discurso que nos ocupa, con su riqueza lingüística, constituye un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas, al mismo tiempo que es exponente de las formas y funciones del habla cotidiana y de los diferentes registros, estilos y variaciones regionales de la lengua.

La utilización de este género crea en el aula un contexto didáctico favorable, dado que significa una ruptura y un cambio respecto a lo habitual: uso de textos no literarios (como el propio manual de enseñanza), concebidos especialmente para la clase de inglés como LE. Ha quedado claro que con una lectura eficiente de textos en general pero, ante todo, de relatos de viaje en particular, se puede aprender cultura. La literatura como arte refleja las representaciones de la cultura de un pueblo. Y la lengua, obviamente, es una de las formas de manifestar los distintos saberes. En este caso, la narrativa de viajes ofrece al estudiante una clara impresión de la cultura del otro. Una vez instalado en esta nueva cultura, el lector/alumno/interesado/estudiante del viaje como género literario y fuente o material didáctico capaz de hacerle mejorar en el aprendizaje de la LE, entra en contacto, aunque indirecto, con lo que nosotros llamamos “ficha de identidad”: características más singulares e idiosincrasia de la lengua que está aprendiendo y todo tipo de componentes referenciales sociales, políticos, ideológicos, religiosos, modos de vida, comportamientos, formas de pensar, usos, costumbres y sentimientos. Pues, como dice Torres (1998: 109) “enseñar una LE es también enseñar la cultura de una o varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo a una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura”. El relato de viajes ofrece la posibilidad de releerlo todas las veces que el estudiante desee en clase o fuera de la clase, y una vez terminado el curso puede permitirle guardar el contacto con la LE, con el consiguiente reforzamiento del aprendizaje.

III.2.2 Enseñanza-aprendizaje de la lectura mediante tareas dentro y fuera del aula

Comúnmente se han utilizado los textos literarios en el aula de LE con el fin de realizar primordialmente ejercicios de gramática, aclarar dudas léxicas o morfosintácticas, según los casos. No obstante, las posibilidades de explotación didáctica de los relatos de viaje pueden ir más allá y ser, ciertamente, múltiples, como facilitadores de la adquisición y mejora de la lengua, de una forma amena y entretenida.

Estos textos han de manejarse como un filón que hay que explotar exhaustivamente procurando extraerles el mayor número de actividades posible de acuerdo con los contenidos y objetivos marcados para las distintas unidades del curso; a su vez, no se pretende que el estudiante recorra estos discursos en pos de adjetivos, preposiciones o tiempos verbales perfectos y continuos, lo que tampoco quiere decir que en determinados momentos y con objetivos claramente definidos, nos sirvamos de estos relatos para esos menesteres, precisamente porque algunos de los recursos formales que les confiere su especial estatus son aprovechables para nuestros fines. Este tipo de tareas, en efecto, desde un punto de vista didáctico, no son del todo ilegítimas. Al contrario, son fundamentales y a veces muy provechosas; sin embargo, se podrían explotar aún más técnicas y estrategias lectoras que a menudo se olvidan.

Consideramos que la utilización de materiales viajeros no genera un solo método de explotación; su presencia y uso didáctico pueden insertarse en distintas alternativas metodológicas variando las distintas destrezas comunicativas (hablar, escribir, entender, narrar, describir, persuadir...) a partir de la lectura comprensiva además de las obvias actividades lingüísticas. Conviene señalar que con los fragmentos seleccionados, hay que decidir el nivel y qué ejercicio o actividad lectora realizará el estudiante en cada caso, es

decir, si leerá para obtener una comprensión global o específica, una lectura extensiva o intensiva, si analizará algún aspecto lingüístico del discurso, hasta qué punto será necesario trabajar cada relato, si los/las alumnos/alumnas trabajarán individualmente, por parejas o en pequeños grupos y el tiempo de dedicación, entre otras cuestiones.²³ Al fin y al cabo, es el mismo profesor quien, dependiendo del nivel de su alumnado y de la unidad didáctica, mejor pueda decidir qué tarea elegir para trabajar en el aula porque los fines últimos que persigue todo docente no son otros que el desarrollo en el alumnado de esa competencia lectora y estratégica, así como las consecuentes aptitudes léxico-semánticas, discursivas, pragmáticas y socioculturales, entre otras.

El siguiente cuadro, que mostramos a continuación, sintetiza algunos rasgos lingüísticos, textuales/pragmáticos que, además, pueden hallarse en distintos géneros literarios, y constituye una orientación inicial para determinar qué tipo de tarea puede ser la más idónea para su explotación didáctica:

Género de viajes	Morfología y sintaxis	Otros aspectos derivados de la lectura (léxicos, textuales, pragmáticos...)
<p style="text-align: center;">I</p> <p>-Descripción de personas físicas y psíquicas, de paisajes, lugares, objetos, etc.</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>-Adjetivos calificativos: -Morfología, posición y concordancia. -Verbos imperfectivos: tiempo presente e imperfecto. -Adverbios de lugar. -Estructuras de comparación. Enlaces: adverbios, locuciones, etc. -Oraciones de predicado nominal.</p>	<p style="text-align: center;">I</p> <p>-Sustantivos: precisión léxica. -Estructura: orden en el espacio: *de más general a más concreto. *de arriba, abajo, de izquierda a derecha...</p>

²³ Como hemos apuntado, y seguiremos haciendo en los apartados siguientes, dadas la clase y características léxicas y sintácticas, fundamentalmente, entendemos que el nivel apropiado para una buena comprensión lectora de los relatos de viaje de Alfred Burdon Ellis es de un nivel global de lengua intermedio alto o avanzado, que según el MCER (2002), se corresponde con un nivel B1+ o B2. En enseñanza no universitaria reglada en España, estos niveles se imparten, a modo de ejemplo, en el segundo curso de Bachillerato o a partir del cuarto curso/año de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

<p>II</p> <p>Narración de hechos, historias, biografías, acontecimientos, procesos,</p>	<p>II</p> <p>Verbos perfectivos: pasado remoto y pasado reciente. -Verbos de movimiento, capacidad de asombro, de observación... -Relación de tiempos verbales. -Adverbios de tiempo. -Conectores temporales: conjunciones temporales, locuciones, etc.</p>	<p>II</p> <p>Estructura: orden cronológico de los hechos y orden narrativo (modificaciones); punto de vista la narración: personajes, perspectiva (1a-2ª persona), etc.</p>
<p>III</p> <p>-Definiciones, exposiciones, explicaciones, argumentaciones, defensa de opiniones, etc.</p>	<p>III</p> <p>-Oraciones subordinadas: causales, consecutivas, finales, adversativas, etc. -Conectores y conjunciones: causa, efecto, consecuencia, etc. -Organizadores del discurso. -Verbos del tipo decir, creer, opinar, etc.</p>	<p>III</p> <p>-Modalidades: interrogación, aseveración, exhortación, etc. -Fórmula: excusas, saludos, despedidas, fórmulas de cortesía, etc. -Presencia de códigos no verbales, gestos, etc. -Rasgos propios del modo oral: inversiones, omisiones, reiteraciones, etc. -lenguaje coloquial.</p> <p>-Estructura: *organización lógica de la información y de las ideas por partes o bloques; *exposición analítica y sintética. *relación entre tesis y argumentos.</p>

Los relatos de viaje pueden, sin duda, dar pie a ejercicios de naturaleza lingüística (formas, relaciones sintácticas), léxica (vocablos nuevos, metáforas, sinónimos, antónimos, homónimos, hiperónimos...), textual-funcional (de distribución de la información en tema/rema, de focos de información nueva y conocida, contexto/cotexto, participantes...) que, en definitiva, contribuyen a

una comprensión lectora global. Así podrán ejercitarse, entre otros, concordancias, conjugación de verbos regulares e irregulares, forma y usos de verbos copulativos de manera aislada y vertebrando expresiones metafóricas, otros tiempos verbales, verbos preposicionales, uso de preposiciones aisladas o formando parte de adjetivos, sustantivos y verbos, utilización de adverbios, conjunciones, forma y uso de pronombres (personales, de objeto, posesivos, demostrativos, reflexivos) o usos de la voz pasiva, entre otros.

Desde el punto de vista semántico, la frecuencia de ciertas palabras y la riqueza del léxico de los fragmentos de los relatos viajeros constituyen rasgos estilísticos importantes. El significado de los vocablos sólo puede aprenderse óptimamente dentro de un contexto como fórmula en la que el nuevo vocabulario puede ser satisfactoriamente asimilado, comprendido y puesto en práctica *a posteriori*. Conviene, pues, prestar atención a sustantivos simples y compuestos, verbos de acción, de desplazamiento, capacidad de asombro, de estado y observación, así como a adverbios, campos nocionales del adjetivo, campos semánticos y palabras como elementos vertebradores del sentido del texto. Por otro lado, una buena parte de estos relatos brindan excelentes oportunidades para comentar las situaciones socio-culturales que los motivaron. Como hemos advertido más arriba, no concebimos la explotación de los relatos con unos propósitos meramente lingüísticos pues nos parece que, a veces, pueden desvirtuar el verdadero valor de la lectura y hacer que ésta resulte monótona, inaccesible y de ningún modo motivadora. Si el docente presenta sólo ejercicios léxico-gramaticales desde un primer momento, la narración auténtica puede perder su autenticidad dado que no se la localiza ni se alude a un marco o función comunicativa. No obstante lo anterior, si el discurso se presta para ello, tampoco quiere decir que obviemos una posible explotación lingüística.

No hay duda de que los ejercicios que forman parte de las tareas de lectura y que puedan utilizarse en la clase de LE son de una heterogeneidad tal que, por este motivo, intentaremos apuntar una selección de los más relevantes señalando las pautas más generales así como los pasos a seguir. Para la explotación de los fragmentos, proponemos un enfoque interdisciplinar que integre, entre otros, un análisis lingüístico, un análisis sociocultural, el ejercicio de técnicas lectoras y el desarrollo de otras destrezas comunicativas en la fase posterior a la lectura. A continuación, como veremos, podremos esbozar más claramente esta cuestión.

Denominado en inglés *learning by doing*, el aprendizaje mediante tareas ha constituido uno de los principios fundamentales en torno al enfoque comunicativo.²⁴ Definido por David Nunan (1989:10; 1991:279) como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form”, la programación en la que se insertan tareas comunicativas se ha considerado de gran utilidad en todos los niveles académicos, máxime a partir de los niveles intermedios.²⁵ Algunos

²⁴ Se pregunta H. H. Stern en *Issues and Options in Language Teaching* (1992) “what is meant by a ‘communicative activity’? We use this term to designate motivated activities, topics, and themes which involve the learner in authentic communication. The essential characteristics of a communicative syllabus may be described as holistic or authentic, and the teaching strategy associated with this syllabus as experiential or non-analytic. In a communicative syllabus the main focus is on the activities themselves, the topic or experience, and not on the language as such or any single aspect of it. What are the assumptions underlying the kind of communicative activities advocated in the literature? The crucial one is the distinction between message-oriented and medium-oriented activities (Dodson, 1976). In normal language use, that is, when we talk to someone, read a newspaper, listen to a news broadcast, take part in a discussion, our attention is focused mainly on the message, not on its formal linguistic properties” (Stern, 1992:177-178).

²⁵ Según palabras del propio Nunan para la revista *TESOL Quarterly* (1991) en su artículo “Communicative Tasks and the Language Curriculum”, “this approach to language teaching is characterized by the following features: 1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language; 2. The introduction of authentic texts into the learning situation; 3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language, but also on the learning process itself; 4. An enhancement of the learner’s own personal experiences as

estudios como los de Schomberg (1993:9-11) sostienen que los aspectos temáticos, argumentales relativos a los personajes y el punto de vista, entre otros, propicia que los estudiantes adquieran una mejor concepción del mundo, que descubren por sí mismos sus propias soluciones y aumenten el nivel de sus destrezas al abordar los conflictos de la vida diaria. Otros más recientes, como los de Ghosn (2002:172-179), señalan que los lectores pueden identificarse con los conflictos en los que se enzarzan los protagonistas; Bagherkazemi y Alemi (2010:35), por su parte, concluye que “the current consensus of opinion regarding the integration of literature in language programs is overwhelming, and by far exceeds the point of controversy. This consensus holds great promises as it is informed by current research in language teaching, language learning and acquisition and psychology.” Todos ellos reconocen que el enfoque lingüístico de la literatura basado en tareas gira en torno a cuatro ejes fundamentales: a) que los lectores estudiantes no solo se centran en las formas puramente lingüísticas sino también en la lengua en uso y en el contexto; b) que la lectura literaria permite integrar las distintas destrezas comunicativas; c) que el lector comprende según la intención comunicativa del texto; d) y que el lector percibe que las tareas (previas, derivadas y posteriores al proceso lector) son relevantes y significativas, adaptadas a su nivel toda vez que guardan relación con su mundo real sociocultural.

En nuestro modelo, en términos genéricos, el concepto de tarea girará en torno a un relato o fragmentos de relatos de viaje que puedan involucrar al lector estudiante desde un punto de vista lingüístico, físico, emocional, intelectual, crítico, creativo, significativo, consciente o subconsciente, estético, motivador, experiencial y sociocultural. Desde nuestra experiencia,

important contributing elements to classroom learning; 5. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom” (Nunan, 1991:279).

entendemos que disponer de materiales representacionales, como dichos extractos, y diseñar tareas, por ejemplo, desde las actividades de lectura previa (lluvia de ideas, contextualización o usando palabras clave mediante emparejamientos, predicción e inferencia) hasta las posteriores a la lectura (personalización escrita u oral, otro tipo de destrezas derivadas o, entre otras cuestiones, la práctica léxica, sintáctica o de la pronunciación), pasando por los ejercicios propios de lectura (técnicas de lectura rápida o atenta, discriminación de ideas principales y secundarias, protagonistas, entorno o puntos de vista, argumentos, tema o estilo...) ayudan indudablemente a aumentar el nivel lector en todas sus facetas. A su vez, confeccionar tareas desde las más guiadas a las más creativas, desde las más vinculadas a modelos ascendentes (morfología, léxico y sintaxis), hasta las más relacionadas con los paradigmas descendentes (semántica, pragmática, discurso, y cultura) resultan idóneas incluso para producir interacción interpersonal o grupal (por ejemplo, predecir un tema acerca de cómo se comportaban los canarios, inferir algún aspecto geográfico acerca de Las Palmas de Gran Canaria a partir del título de un extracto, imaginar el desenlace de algunos párrafos a partir del primero, clasificar el vocabulario específico relativo al movimiento, al espíritu de observación, capacidad de asombro...), lo cual va a conducir paulatinamente a un aprendizaje o mejora del rendimiento lector. Un adecuado inventario de tareas, por consiguiente, permitirá que los lectores estudiantes no solo puedan pasarlo bien entrenándose en la lectura intensiva sino que también aprendan y reflexionen sobre el funcionamiento de la lengua en uso. Además, posibilita que el estudiante adquiera léxico, expresiones idiomáticas y metafóricas, así como que avance en el estudio de una gramática más compleja, sin olvidar que, a su vez, se irán enriqueciendo sus esquemas mentales en torno a aspectos generales, literarios y socioculturales, tal y como hemos señalado previamente en II.1.2 y en II.2.3, respectivamente.

En el aprendizaje por tareas estamos convencidos de que es el propio estudiante quien debe ejercitarse con los textos con el fin de lograr una mejora tanto en el proceso como en el producto —aprehensión de saberes del mundo a partir de las lecturas— en un entorno estimulante y atrayente. La lectura de los textos de viaje proporcionará, en gran medida, la oportunidad de adoptar un enfoque comunicativo integrador en el que el docente será la brújula que guiará, a la vez que enseñará e inspirará respuestas más o menos imaginativas a los lectores por medio de un inventario de tareas en las que se integren los ya reseñados componentes lingüísticos, estratégico-culturales...

Existe un amplio abanico de ideas, tareas y trabajos en desarrollo y objetivos claramente diferenciados. Nos referimos, entre otros a tareas de reconstrucción, tareas de combinación o conexión, tareas de expansión, tareas de reducción, tareas de transferencia de registro, tareas de reformulación o paráfrasis, tareas de comparación, tareas de clasificación u ordenación o, en función del plano o perspectiva de la lengua, tareas de análisis lingüístico, sociolingüístico, semántico, o relativas al tema, argumento o protagonistas, entre otras, queriendo dejar claro que muchas de estas pueden llegar a solaparse en su contenido, fin o destrezas involucradas.

Antes de progresar y en relación con la eficiencia y utilidad de las tareas, creemos necesario convenir con Francois Grellet (1981:8) cuando sostenía en su obra *Developing Reading Skills* que “reading comprehension should not be separated from the other skills. There are few cases in real life when we do not talk or write about what we have read or when we do not relate what we have read to something we might have heard.”

Tareas de inferencia: las denominadas tareas de inferencia consistirán en rehacer un fragmento incompleto. Las más comunes son los procedimientos rompecabezas (*jigsaw reading*) y textos con huecos (*cloze reading*). De entre los objetivos específicos que se pueden conseguir con estas

técnicas están el entrenar a los estudiantes en reconocer antónimos o sinónimos, hipónimos e hiperónimos, en averiguar el significado de vocablos o, entre otros, expresiones desconocidas a partir de inferencias pragmáticas. En la primera tarea se dividiría el fragmento en varias secciones (párrafos, oraciones alternativas...) con el fin de que dos o más lectores, de modo comunicativo y significativo, traten de recomponerla. La siguiente técnica, la de *cloze*, por su parte, suele usarse también como tipo examen para determinar además de la comprensión lectora, su capacidad de lengua. Consiste en omitir un vocablo cada cierto número, normalmente de entre 7 y 10 palabras, a partir de la primera oración que se deja intacta, de forma que el lector pueda situarse mejor para predecir lo que se ha omitido en el fragmento, atendiendo no solo a la semántica sino también a la gramática. Por ejemplo, a una lectura intensiva de un fragmento de Margaret D'Este se le podría aplicar la primera técnica del rompecabezas, en la que se mida no solo el nivel lector sino también terminológico (adverbios, preposiciones, sustantivos, verbos en pasado simple...) y donde el lector ha de leerlo con atención y utilizar el término apropiado de entre los que se le proponen ("Then, may, still, looked, harbor, blue, of, line, and, the, trees, town"). A continuación, se comprueba la idoneidad de las palabras elegidas y se contrasta con la versión original analizando las variaciones de significado de forma que los estudiantes, según nuestra propia experiencia, aprenden observando el contexto:

If first impressions be the true ones, ____ (1) Las Palmas - the capital of Grand Canary - ____ (2) safely lay claim to beauty.
I can ____ (3) remember - with astonishment - how attractive the place ____ (4) as we quietly glided into the ____ (5) on our arrival; the most incredible ____ (6) of the water, flecked with patches ____ (7) translucent green and purple - the long ____ (8) of orange sand-dune stretching between the port ____ (9) the town - the delicate violet of ____ (10) low hills behind them - the palm ____ (11) upon the sea

front, and the _____(12) itself, its cathedral towers half veiled in mist, clustering on the shore three miles away. Neither was the illusion destroyed when we presently got into a tartan and in the freshness of early morning drove along an almost deserted road in the direction of the town until we turned off into the grounds of the hotel Santa Catalina.²⁶

Si estamos de acuerdo con el profesor Paul Nation (2001:144) de que “vocabulary knowledge and reading comprehension are closely related to each other”, entendemos que las tareas diseñadas para aprender y mejorar el léxico a partir de la lectura, resultan de suma importancia. De entre la variedad existente, podemos resaltar algunos de los posibles ejercicios. En una fase pre-lectora, es decir, en esa que llamamos tormenta de ideas, los estudiantes pueden sugerir términos asociados a un título o tema, vaticinar palabras que puedan aparecer en la lectura según la temática y confirmarlo *a posteriori*; y en una fase post-lectora, señalar la repetición de palabras, clasificar vocablos por campos semánticos o categorías gramaticales, conectar adjetivos con la personalidad de los protagonistas, así como utilizar vocablos de la lectura para hacer resúmenes, glosarios o juegos.

Tareas combinatorias: las tareas combinatorias resultan a su vez de gran interés para incrementar el nivel de lectura comprensiva y abarcan una amplia variedad de estrategias como conectar vocablos, oraciones o fragmentos textuales. Esta variedad de técnicas puede elaborarse a partir de un solo texto o respecto a varios extractos que guarden relación entre sí.

²⁶ A continuación se ofrece la solución al ejercicio: If first impressions be the true ones, then (1) Las Palmas —the capital of Grand Canary— may (2) safely lay claim to beauty. I can still (3) remember— with astonishment— how attractive the place looked (4) as we quietly glided into the harbor (5) on our arrival; the most incredible blue (6) of the water, flecked with patches of (7) translucent green and purple —the long line (8) of orange sand-dune stretching between the port and (9) the town— the delicate violet of the (10) low hills behind them— the palm trees (11) upon the sea front, and the town (12) itself, its cathedral towers half veiled in mist, clustering on the shore three miles away. Neither was the illusion destroyed when we presently got into a tartan and in the freshness of early morning drove along an almost deserted road in the direction of the town until we turned off into the grounds of the hotel Santa Catalina (Margaret D’Este, 1909: 185).

Cuando se trate de un solo fragmento, los estudiantes podrán enlazar oraciones que contengan información en torno a la historia, emparejar palabras contextuales con los personajes que las dicen o unir, entre otros asuntos, extractos breves de nuestros relatos viajeros con ilustraciones. Si nos encontramos con varios textos, se puede pedir al lector que vincule el encabezado más apropiado con el párrafo o el principio con los finales de distintos relatos.

On May the 17th we left the Victoria Hotel for a week's expedition into the interior of the island —the last excursion on muleback which we made into the Canaries. "What makes the weather?" I asked of Antonia when she called me in the morning. Antonia, who had sauntered into the room with a slow heavy tread that shook the house —and had then, with that air of having casually "come in to oblige" inseparable from the native servant, set down the water-can with a loud sigh and fallen to watching me in silence— moved to the window, and after a prolonged observation remarked that it made much wind. This was no novelty at the Monte, where for the last week we had been living in a circle of the winds, with our Venetian shutters clapping and squeaking all night; but the sun's heat was now so great that when we started that afternoon we were thankful in spite of the wind, for the shade of the eucalyptus avenue overhead. The first step of our journey —the drive to San Matteo, where the carriage road ends and where we were to stay the night— was made in a tartan, a two-wheeled covered cart, driven by a young fellow who knew a few words of English and who drove like a lunatic, galloping his willing little horse up the hill in spite of the heat and the eight miles of collar-work that lay before it (Margaret D'Este, 1909: 203-204).

Esta clase de tareas, que a su vez guarda relación con la cohesión y coherencia textual, desempeñan un papel sobremanera beneficioso al ayudar al estudiante a valorar estructuras de orden jerárquico superior a la oración, como son el párrafo o un fragmento entero.²⁷ De esta tarea, entre otras,

²⁷ El pensamiento de Francois Grellet en *Developing Reading Skills* (1981) es claro al hablar de "linking sentences and ideas" en la lectura: "Another area in which it is essential to prepare the students is in recognizing the various devices used to create textual cohesion and more particularly the use of reference and link-words. Reference covers all the devices that permit lexical relationship within a text (e.g. reference to an element previously mentioned-

pueden derivar diversas actividades. Se pueden localizar las referencias anafóricas y catafóricas: Se puede ordenar un párrafo desordenado o, a un nivel post-lector, identificar y añadir conectores a los relatos que no los tienen o, incluso, reescribir párrafos sobre un mismo tema u otro radicalmente distinto.

Tarea de expansión: una tarea que integra comunicativamente la destreza lectora con la expresión lingüística y fomenta, por tanto, la creatividad e imaginación, es la denominada tarea de expansión. En esta, con un fin léxico-sintáctico o, simplemente, de comprensión profunda de un determinado fragmento de viajes, se puede pedir a los estudiantes un ejercicio de sinónimos nominales, adjetivales u otras categorías léxicas, como de definiciones mediante el empleo de oraciones de relativo. Entendemos que estas microestrategias constituyen unas valiosas herramientas de lectura que enriquecen de manera constructiva las estructuras cognitivas como antesala a la ejecución de tareas lectoras de mayor complejidad. Otra interesante aplicación consistiría en que el alumnado emparejara ciertos términos con sus sinónimos contextuales (obsérvense, por ejemplo, *saunter, tread, thankful, in spite of, lunatic...*) o que definiera con sus propias palabras algunas expresiones (véase *gallop, collar-work, clap, squeak...*).

Si con los enfoques formalistas del lenguaje (generativistas²⁸ o de gramática traducción²⁹) solo se hacía uso de los mejores modelos literarios en

anaphora- or to one to be mentioned below-cataphora, use of synonymy, hyponymy, comparison, nominalization, etc. It is important for the students to realize that a text is not made up of independent sentences or clauses, but that it is a web of related ideas that are announced, introduced and taken up again later throughout the passage with the help of references (Grellet, 1981:15).

²⁸ Como recogen Ricardo Mairal Usón et ál., en *TEORÍA LINGÜÍSTICA: métodos, herramientas y paradigmas* (2010), según la concepción generativista, “el lenguaje, es una ciencia natural en tanto en cuanto emplea la metodología de las ciencias naturales (lo que Chomsky denomina “naturalismo metodológico”) y postula que su objeto de estudio (un órgano mental naturalmente condicionado) es un objeto natural (y no solo un constructo social, un objeto cultural o una institución social)... Por consiguiente, la Gramática Generativa, a diferencia de

el aula de LE, las teorías cognitivas y semántico-funcionales han permitido una mejor integración de las lecturas literarias en cuanto es “lengua en uso”. Nuestros discursos de viajes no lo son menos para poder abordar de una manera más variada y profunda el funcionamiento de la lengua no solo a nivel sintáctico, sino también semántico y discursivo-textual. A lo largo del siguiente apartado hallaremos una selección representativa de tareas que se pueden poner en práctica en el aula de LE. Se puede observar la forma y el uso de los tiempos verbales empleados en nuestros fragmentos, plantear ejercicios de *cloze*, como el de nuestro ejemplo anterior o completar oraciones. Igualmente, los relatos de viaje se prestan para ejercicios de transformación: de estilo directo a indirecto o de voz activa a pasiva y viceversa, o para contrastar la dificultad sintáctica de dos párrafos diferentes, como los señalados más arriba.

Tareas relacionadas con el significado y la función: la semántica de los discursos de viaje es donde posiblemente la lengua y la literatura estén relacionadas de forma más sutil, pues la representación del significado no es algo tan tangible, preciso y fijo sino que está abierto a más de una interpretación posible. Entre otros ejercicios que se derivan de esta clase de tareas podemos citar la localización de metáforas, palabras polisémicas y el

los modelos funcionales, recurre a criterios internos para explicar el conocimiento del lenguaje” (Mairal Usón, 2010: 59).

²⁹ La idea que perseguían en la Edad Antigua los estudiantes al aprender lenguas clásicas era poder leer y traducir obras literarias extranjeras a estos idiomas. Este modelo vendría a ser aplicado muchos siglos más tarde por el Método Gramática-Traducción, utilizado en la enseñanza de lengua extranjera hasta entrado el decenio de los años 40. Afirman autores como Kramsch (1996: 4) y Larsen-Freeman (2000: 15) que gracias a este método se descubriría el razonamiento fundamental para el aprendizaje al acceder a las denominadas grandes obras; García Sánchez, Henríquez Jiménez y Rodríguez Suárez (2011:21) señalan que este método enfatiza el estudio deductivo de la gramática, practicada *a posteriori* con ejercicios de traducción. La finalidad educativa principal radicaba en hacer llegar la enseñanza a las personas ya instruidas en historia, literatura y humanidades, alegándose que tales personas estaban en posesión del don de la cultura. Esta era utilizada en esos días para demostrar las maneras refinadas de las que tanto hacían alarde la élite y poderosos. Revestía un carácter universal y no estaba vinculada a ningún momento o sociedad en particular.

posterior emparejamiento con sus significados respectivos. De igual modo, se trabaja la clasificación de los vocablos en campos semánticos (como el de los animales o el abuso contra ellos que relata Margaret D'Este (1909: 188) “[...] the pitiful wrecks of horses in the shafts of the tartanas waiting for hire at the harbour, the worn-out mules limping day after day with Stone...; [...] with horrible red galls behind the collar...; [...] Pricking a saddle-donkey's withers with a cactus thorn to make him trot, jabbing mules with the whip stock behind the collar.”). Por otro lado, este tipo de relatos son susceptibles de análisis pragmático-comunicativos en cuanto podrían identificarse los verbos modales y tratar de emparentarlos con los actos de habla que representan [permiso, sugerencia, consejo, posibilidad, certeza o capacidad: “By all means let us remember that when a Bill for securing a protection to animals was introduced...” [Margaret D'Este (1909: 188)]. A partir de la sintaxis, otra propuesta consiste en completar oraciones inconexas, con el interés de comprobar, de manera amena y constructiva, el variado efecto semántico que puede entrañar la utilización incorrecta de términos diferentes.

En consonancia con el pensamiento de Grellet (1981:20) en torno a que “it is obvious that being aware of the function of a passage is vital to its comprehension” y que uno de los primeros aspectos que ha de enseñarse a los estudiantes es, precisamente, “find out whether the text aims at convincing the reader, giving him information, asking him for something” (p.20), entendemos que las tareas que se elaboren para descifrar la función de los textos serán de índole interpretativo. Dicho esto, el resultado puede ser abierto en función de la interpretación que cada lector lleve a cabo sobre la lectura del relato según sus propios esquemas cognitivos y/o experiencias previas. A estos fines, planteamos una serie de cuestiones relativas a estas tareas tales como: ¿qué

Kramsch defiende, en este sentido, que “for all modern languages the way to universality was through their literature” (1996: 4).

mensaje presenta el texto? ¿Qué intención tiene el narrador viajero? Una selección, por último, del pasaje o pasajes que mejor reflejen el mensaje principal contribuye a culminar con éxito la tarea. Siendo uno de los objetivos fundamentales comprender el valor comunicativo del discurso, hay que dejar claro que pueden converger en un mismo fragmento varios actos de habla (persuasión, advertencia, aviso, suministro de información, ruego...). Ejercicios como el de emparejar la función/funciones con varios fragmentos puede resultar de gran interés a este respecto.

Tarea de reducción: Con un claro objetivo de eliminar los componentes irrelevantes de un texto, se puede utilizar la llamada tarea de reducción en la que de alguna manera los lectores deducen de un fragmento viajero los elementos informativos más relevantes (como el que encontramos a continuación de Frances Latimer en el que describe las razones que motivaron en ella su desplazamiento a Canarias). Se trata de descargar el texto de oraciones subordinadas, exceso de adjetivos y adverbios..., o, incluso, llevar a cabo un resumen de manera individual, en parejas o en grupos. Es otra técnica integradora (lectora, escritora y oral) en la que se demuestra que una experiencia viajera original y creativa puede desembocar a su vez en varias interpretaciones igualmente válidas e imaginativas. Por consiguiente, se trata esta de una tarea no solo de base puramente lingüística sino temática en la que el contenido así como los aspectos socioculturales del fragmento son de una gran relevancia.

Treacherous spring last season, more than usually tricky with her pretence of sunshine and her keen east winds, made my *compagnon de voyage* and myself resolve that our next holiday should be early instead of late in the year, and to a clime that knew its own mind and did not smile and blow alternately. But where to go? Where could we with certainty find a spring that had lost her fickle nature, and whose balmy breath could be trusted not to blow hot and cold by turns? Where? Not in

the Riviera, nor on the borders of Spain, not in that land itself, nor in many another accredited spot to which our fellow countrymen migrate. We had decided as we visited each, in our pleasure travels, that the getting to them, by long journeys, through cold or damp, was a serious risk to a delicate frame, and often harmful to a strong one; while those reached by sea required both a long passage and more or less land travel. A tempting account of the climate and charms of the Canary Isles, found in a prospectus of a company starting an English Hotel at Orotava, the brightest gem of the Isle of Tenerife, itself the most frequented of the Canary group, and the inducement held out of a defined and reasonable tariff and easy mode of access, decided us that here was the desired haven. Naturally, there were inquiries and some preparations to make, such as the most beaten track calls for, if new to the traveler, and these we pursue quietly, since those who rarely stir from home are apt to dwell upon the perils and the unfavourable points of a sea trip in a somewhat depressing manner. Having well considered the different steam routes, we decided for the New Zealand mail boats of the Shaw, Savill, and Albion Company. The price is almost double, for the African Mail Service offers a return passage to Madeira, Santa Cruz, and Las Palmas (the port of Gran Canaria) for 15 pounds, while by the Shaw and Savill a charge of 14 pounds is made for the single trip to Tenerife, which does not include a call at Madeira or Gran Canaria (Latimer, F. 1888: 2-3).

Tarea de transferencia de registro o de medio: Tras una lectura atenta, otra interesante tarea, desde luego, es la denominada de transferencia de registro o de medio en la que los lectores han de transformar el registro original, por ejemplo, en una carta, correo electrónico informal, noticia, informe o entrada de un diario, con lo cual se consigue que el lector estudiante ejercite otras destrezas (escritas y orales), a la vez que contribuye significativamente al empleo de términos o estructuras sintácticas propias del original. Obsérvese, a modo ilustrativo, el registro formal de las siguientes líneas de Margaret D'Este (p. 190) para su transformación por parte del estudiante: "Reverence for human remains is of so evanescent a nature that we can display in museums the bones of those who died a few centuries ago with as little compunction or sentiment as if we were dealing with so many fir

cones,” el cual podría ser reescrito, por ejemplo, con un estilo menos formal o cuanto menos adaptado al nivel de estudiante.

Tareas de reconversión diacrónica: llegados a este punto y dada la fecha en la que se escribió el discurso anterior de Frances Latimer (1888), proponemos igualmente las tareas de reconversión diacrónica, es decir, conservando la esencia del original podría muy bien reescribirse el extracto utilizando un estilo sincrónico con palabras y sintaxis más contemporáneas. Si bien son actividades exigentes pues, obviamente, requieren una comprensión lectora precisa y un buen dominio de la LE, no por ello están exentas de interés y valor lingüístico-cultural pues, entre otras cosas, son ideales para apreciar el carácter romántico, descriptivo y específico sobre el entorno insular, y, en definitiva, también para contemplar el paso del tiempo y de las sociedades a través de la lengua en este último siglo. En el fragmento anterior de Frances Latimer (1888: 2-3), por ejemplo, son identificables arcaísmos que guardan paralelismos con formas léxicas contemporáneas por lo que, como *home reading*, resultaría ciertamente interesante y útil una reescritura en versión actual, como de conjunciones (“for”) “The price is almost double, for the African Mail Service offers a return passage to Madeira,” o de constituyentes sintácticos recargadamente arcaicos y excesivamente formales que pueden simplificarse: “A tempting account of the climate and charms of the Canary Isles, found in a prospectus of a company starting an English Hotel at Orotava, the brightest gem of the Isle of Tenerife, itself the most frequented of the Canary group, and the inducement held out of a defined and reasonable tariff and easy mode of access, decided us that here was the desired haven.”

Tarea taxonómica o clasificatoria: Se trata esta de una actividad más global en la que a raíz de uno o más fragmentos de viaje se sugieren varios ejercicios literarios, semántico-discursivos y/o socioculturales. De esta guisa,

tras una lectura atenta de un fragmento, como el siguiente en torno a la conquista de Gran Canaria:

Navigation being unknown, no communication existed between the islands, and some *Canarios* who were landed by the Spaniards on the neighbouring island of Lanzarote were never able to get back again, while their speech was a foreign tongue to the natives. The Conquerors made use of this lack of cohesion and employed one race in the subjugation of another; but even with the help of these auxiliaries, and aided by cavalry—which produced as paralyzing an effect on the islanders as it did upon the Aztecs—the Spaniards had many a desperate battle, and so fiercely did the aborigines fight, with their clubs, slings, and stone axes, that in Grand Canary they are said to have been reduced to six hundred men before they were finally defeated (Margaret D’Este, 1909:190-191).

el estudiante, entre otros planteamientos posibles, ordenará los protagonistas de la historia del viaje, según su trascendencia, el punto de vista o la manera en que la identidad del narrador viajero influye en la lectura de la historia (primera persona u otras personas), así como establecer la manera y el lugar del fragmento señalando la importancia sobre la acción (a través de líneas del tiempo, o de flechas que relacionen los sucesos en el tiempo) y los valores de la historia. Esta tarea, a su vez, es de gran interés y valor para concretar, dentro de este ambiente/entorno, el tiempo y el lugar, en un sentido general y específico. Así, se puede intentar responder a cuestiones del tipo ¿En qué periodo se desarrolla la siguiente historia? ¿Aparecen fechas? o, más específicamente: ¿cuánto tiempo transcurre desde el momento en que el viajero narra la historia que cuenta? ¿Dónde tiene lugar la acción? ¿En qué lugares concretos? ¿Qué temas histórico-culturales se abordan?

Esta clase de actividades, que llevan aparejadas directamente una recapitulación de lo que sucede, de la acción, en definitiva, puede dar lugar a más ejercicios directa o indirectamente relacionados como una clasificación de momentos o lugares específicos y opiniones o reflexiones sobre ellos a partir

de los términos descriptivos usados por el narrador, lo cual fomentará a la postre una mayor implicación del estudiante. Igual de eficiente, asimismo, resulta para establecer una clasificación del tema general o de distintos microtemas relativos que vayan surgiendo, y que Margaret D'Este (p. 191), por ejemplo, recoge cuando se detiene a describir el aspecto físico de los aborígenes: "Those from the Eastern islands of the Canary group —Lanzarote and Fuerteventura— have more of the negro in them; those from the western —with high, well-shaped craniums", o la mención a otras étnias y lenguas "[...] are said to resemble the type of the Celts and Basques, and perhaps like the latter race they may have claimed to have brought their language uncontaminated straight from the Tower of Babel." Este hecho, sumado al enriquecimiento informativo de índole cultural, sirve de ejemplo didáctico y ejercitación de valores como el descentramiento (descrito en III.2.2) o relatividad sociocultural y sociolingüística.³⁰ Adviértase seguidamente otro interesante fragmento sobre el comportamiento simbólico religioso de los guanches en torno a las cuevas prehistóricas de Cuatro Puertas en Telde, Gran Canaria, que se presta a la ejecución de tareas clasificatorias acerca de categorías socioculturales como las propuestas por Tomalin y Stempleski (1993:11-12): de reconocimiento de imágenes y símbolos, modelos de la vida diaria, modelos comunicativos o identificación y clasificación de categorías temáticas señaladas en III.2.2 (Stern, 1992; Byram y Morgan, 1994; MCER, 2002; Hasselgreen,2003):

³⁰ En palabras de Chacón Beltrán (2004) "When people coming from different social and linguistic backgrounds interact, quite naturally they tend to analyze and judge each other's system and taking their own system as a reference. The more interaction with different cultures, dialects, registers, etc. the more referents speakers will have and, therefore, the more capable they will be of perceiving their culture and way of thinking as just one of many. This way, speakers may be able to understand and shape their own perception of cultural and

A large number of the most valuable finds come from the sacred hill of Telde, or the Mountain of the Four Doors as it is called, which we had already visited, shortly after our arrival. This was one of the holiest spots in the island in the times of the old *Canarios*, but a considerable effort of the imagination is now needed to conjure up the dwellings of the priests, the vestal virgins, and the embalmers of the dead, among the caves — difficult of access, vastly uncomfortable, and pervaded by a stifling goaty smell— that honeycomb the precipitous face of the mountain (Margaret D'Este, 1909:191).

Alternativamente, la naturaleza expositiva del tema del viaje en torno a las Islas Canarias ofrece excelentes oportunidades para vincular la articulación del tema con técnicas de narración expositiva. Como actividad post-lectora de refuerzo y consolidación, a petición del docente, los estudiantes, en este sentido, trabajarán el orden y la organización semántica de los fragmentos, así como la continuidad temática y remática descrita por Angela Downing y Philip Locke (2006: 223-227).³¹ Por ejemplo, se propondría clasificar, siguiendo la nomenclatura de estos autores, los *global topics* y “finally utterances and sentences [that] have topics which contribute to the episode and help to build up the discourse as a whole... we call these local topics” (Downing y Locke, 2006:225).

Tareas asociadas al argumento, tema y protagonistas: A raíz de una lectura intensiva y extensiva, plantearemos una gama de ejercicios centrados

sociolinguistic identities. Sociolinguistic relativity entails the acknowledgement of sociolinguistic diversity” (Chacón Beltrán, 2004: 214).

³¹ Como afirman Angela Downing y Philip Locke en *English Grammar. A University Course* (2006), “Theme is an element of the thematic structure of a clause, of which the other element is the Rheme. It is therefore a different category from the syntactic Subject and from the discourse category of Topic – what the message is about – although these three often coincide in one wording. It is convenient to think of topics as organized hierarchically according to their level of operation: a global topic is what the whole text or discourse is about, an episode topic represents what a shorter, but integrated, stretch of talk or writing is about. Local topics are the main referents that persist throughout a stretch of text by means of anaphora, establishing a participant frame or referent chain... Theme is identified as the first clause constituent and communicatively is the point of departure of the message” (Downing y Locke, 2006: 222).

en el argumento. Utilizando el interesante método de lectura descendente para permitir, así, que el discente se centre en técnicas lectoras de orden jerárquico superior, por ejemplo, el docente puede comenzar proponiendo al estudiante que anticipe el argumento de los fragmentos tras la lectura de un solo párrafo, que lleve a cabo ejercicios de verdadero/falso o que clasifique párrafos desordenados sobre una secuencia de acontecimientos que prediga el desarrollo de los siguientes fragmentos o que se identifique los pasajes más atractivos, emocionantes y/o llenos de tensión. Como actividad post-lectora a esta, no cabe duda de que el estudiante integrará otras destrezas si realiza esquemas de los sucesos más importantes o sintetiza algunos de los fragmentos (por escrito o verbal). Evidentemente, es sabido que la localización del tema o temas de los relatos no es algo que el estudiante haga con suma facilidad ya que, en muchas ocasiones, se tiende a confundir con el argumento. De ahí, a nuestro modo de ver, que deban diseñarse tareas comunicativas que requieran una clara distinción de los conceptos de argumento y tema. Una tarea lectora defendida por Carter (1986:113-114) para identificar el tema y distinguirlo del argumento es la redacción de un breve resumen, previamente bien explicado, puesto que “indiscriminate use of summary has its dangers, and instructions need to be fairly precisely formulated, because there is a danger of committing the heresy of paraphrase...” No obstante lo anterior, igualmente existen actividades cuyo fin es el de predecir el tema a partir de un título, incluso ordenar jerárquicamente la importancia de otros posibles temas, señalando pruebas discursivas que lo corroboren o comparar dos relatos de viaje que compartan el mismo tema. A nuestro criterio, primordial para una buena comprensión lectora de la narrativa de viajes es, además de conocer bien al protagonista principal (autor-viajero), ir identificando (mediante tablas, emparejamientos...) los personajes que va describiendo o citando el escritor. De ahí la imperiosa necesidad de utilizar en el aula un

inventario de tareas, de entre el amplio abanico existente, que consiga focalizar la atención de los estudiantes hacia estos. De este modo, desde simplemente localizar a los protagonistas hasta señalar las relaciones que se producen entre ellos, completar algún cuadro con sus rasgos físicos o psicológicos, crear un esquema de sus pensamientos o comparar sus características personales, hasta, como actividad post-lectora, hacer resúmenes orales o un breve diario acerca los protagonistas semejante al que redactaría el propio viajero constituyen ejemplos claros de la abundancia de ejercicios utilizables a tal efecto. Véase, a modo de ejemplo y con el fin de poner en práctica algunos de los ejercicios citados, el siguiente fragmento en el que se hace mención al protagonista del guía que explica a Margaret D'Este y sus acompañantes la cultura material del "garrote":

A Spanish youth who had been closely shadowing us for half an hour past, now addressed us with "Please I want to speak" and in an almost incomprehensible medley of Spanish and English he explained that he was a guide, and that he particularly wished to show us the garotte at the law-courts before we left the town.

I had never seen a garotte before, and our guide showed us the working of the instrument by seating himself against its upright shaft upon a sort of straight-backed spinning-stool and allowing his heck to be enclosed within a heavy steel collar" (Margaret D'Este, 1909:192).

Tareas de análisis léxico-semántico y sintáctico: En una fase post-lectora de lectura, las actividades en las que se ejerciten el vocabulario y la gramática en uso merecen inequívocamente la debida atención. Desde una óptica lingüística, sugerimos explorar los textos de viaje, en concreto los de Alfred Burdon Ellis, como si de cualquier otro texto de temática general se tratase. Así, por ejemplo, se leerán y analizarán en silencio y con detenimiento aquellos ejemplos donde aparezcan estructuras de voz pasiva, para a continuación ponerlas en práctica en ejercicios escritos y orales en uso. Se realizará lo propio con los pronombres en función de complemento, elementos

anafóricos, así como otros tiempos verbales, desde los más sencillos a modo de repaso hasta los más complejos acorde siempre al nivel de lengua. A nivel léxico-semántico, igualmente, sugerimos una lectura atenta en la que se identifiquen, por ejemplo, los vocablos que designan a un mismo protagonista, términos que guarden una analogía semántica como los siguientes términos de desplazamiento/viaje que utiliza Margaret D'Este (1909:192) para describir el movimiento de los perros “[...] except a kind of large yellow greyhound that used to roam about the vineyards,” o la suerte de verbos que emplea para dar cuenta de su recorrido hacia el centro de la isla de Gran Canaria:

On May the 8th we shook the dust of Las Palmas from off our feet, and as far as possible from off our clothes, and drove up to the Monte —the only other spot in the whole island ever visited by the average tourist.

Gran Canary is in shape like a limpet-shell, with an apex some 5000 feet in height and a diameter of some thirty miles, and our road strikes straight for the centre of the island, rising steadily the whole way. An hour's drive brings us to the village of Tafira... (D'Este, 1909:193-1994)

Igualmente de interés resultan las expresiones que manifiestan capacidad de asombro y observación ante el garrote, por ejemplo, que según D'Este (1909: 192) “I had never seen a garrotte before”; o ante la magnificencia de la Caldera de Bandama:

Within half an hour's walk of the hotel stands a conspicuous hill, the Pico de Bandama, shaped like the top of an egg from which the first spoonful has been scooped out —and just behind it lies the *Gran Caldera*, one of the most perfect specimens of a crater to be found in the world.

So unsuspected is the presence of this crater that is quite a surprise on rounding the shoulder of the Pico to find oneself looking down into a great circular symmetrical bowl more than a mile across and about a thousand feet deep (D'Este, 1909:194).

En una línea similar, este tipo de tareas contribuye al ejercicio de una variedad de componentes lingüísticos, tales como las palabras contenido que dan cuenta del *global topic*, las *collocations* que interese tratar acorde al nivel, e incluso el análisis del porqué del uso de términos castellanos en los relatos en inglés (“[...] and the señora”; “the verdugo”; “the *Gran Caldera*”; (D’Este, 1909:192; 1994)) y, por supuesto, el reparar en el lenguaje figurativo (expresiones metafóricas, metonímicas..). Gracias a estos ejercicios de localización e identificación en fragmentos de *West African Islands* (1885), fundamentalmente de índole post-lector, se permite que los estudiantes amplíen su conocimiento sobre el funcionamiento de los diversos planos y destrezas de la lengua, y, adicionalmente, que reflexionen sobre las posibles razones que motivaron al viajero a utilizar estos recursos lingüísticos que le confieren, en definitiva, su propio estilo e idiosincrasia, como ya señalábamos en III.1. El análisis del estilo agudiza en el estudiante la conciencia del acto de comunicación —de qué modo usa el escritor viajero el medio del lenguaje escrito para crear y (re)crear experiencia y transmitir el significado al lector.

Tareas de análisis sociocultural y sociolingüístico: Esta clase de tareas son muy apropiadas para promover en el estudiante una cierta concienciación sobre las variables etnolingüísticas que, además del mencionado estilo, pongan en práctica ejercicios sobre la variación diatópica, diastrática, diafásica y el género.³² Partiendo de esta última variable, la del género, y ya que tradicionalmente, como constata Chacón Beltrán (2004: 58), se ha preferido el género masculino incluso habiendo mayor número de sujetos femeninos,

³² Según Chacón Beltrán (2004), “The study of *gender* is a complex developing issue given the fact that a number of social variables converge and, it does not have a uniform effect on linguistic behaviour... Traditionally, the term *sex* has been used to refer to biological and anatomical differences between men and women, and *gender* has been used to refer to psychological and socio-cultural differences between the sexes... *Sex* is a biological category which constitutes the base for the differentiation of roles, norms and expectations within a

planteamos ejercicios lectores en los que se identifique, por ejemplo, si el masculino se utiliza para referirse tanto al hombre como a la mujer: pronombres, “he”, “his”, o profesiones masculinas para referirse al genérico. En cuanto el inglés se ha convertido en una lengua universal por excelencia hasta tal punto de que se habla de “World of Englishes” (Chacón Beltrán, 2004:174-178), nos encontramos cada vez con más ejemplos de relatos de viaje con variedades dialectales, sociolectales y de registro. Por consiguiente, entendemos que, a partir de los niveles intermedios de la lengua, la utilidad de los textos literarios, como los de viajes, donde predominen estas variantes, es más que manifiesta. De ahí que se diseñen tareas lectoras que den cuenta de estas variedades, por ejemplo, para detectar expresiones idiomáticas, dialectales, jergas... y que los estudiantes faciliten sinónimos estándares; como tareas post-lectoras (*home reading*) proponemos igualmente que se reformulen en inglés estándar los casos de las variedades antes reseñadas. Indudablemente la variable del registro no resulta del todo fácil de percibir por el estudiante de LE. A través de un discurso de viajes, que reproduzca distintas variantes en función del uso de la lengua, el estudiante tendrá la oportunidad de comprender cómo la lengua varía de acuerdo con la relación existente entre los hablantes, el lugar donde se produce ese acto de habla y el tema que se aborda.³³ Ya hemos apuntado que la finalidad de muchas de las

certain speech community, and these social roles, norms and expectations compose the idea of *gender* (Chacón Beltrán, 2004: 58).

³³ Para poder clarificar este aspecto, no está de más recordar aquí las palabras de M.A.K. Halliday y Rugaiya Hasan, en *Cohesion in English* (1993), adoptando la terminología de Spencer y Gregory en *Linguistics and Style*, que sostenía que “Registers can be depicted by means of three main dimensions: Field, Mode and Tenor. “They are highly general concepts for describing how the context of situation determines the kinds of meaning that are expressed. The FIELD is the total event, in which the text is functioning, together with the purposive activity of the speaker or writer; it thus includes the subject-matter as one element in it. The MODE is the function of the text in the event, including therefore both the channel taken by the language —spoken or written, extempore or prepared— and its genre, or rhetorical mode, as narrative, didactic, persuasive, ‘phatic communion’ and so on. The TENOR refers to the type

tareas se solapa, como es el caso de la dimensión sociocultural. El análisis de la semántica o del registro del discurso de viajes requiere en múltiples ocasiones la explicación sencilla e ilustradora de aspectos etnográficos (costumbres, formas de vestir, comer, pensar...) etnohistóricos (paisajes, modos de vida rural, urbano, arquitectura...) que faciliten la comprensión lectora. Del abanico de ejercicios que podrían trabajarse relativos a esta tipología, se encuentran la identificación de diferentes variedades diafásicas y su relación con los contextos socioculturales que describe, la distinción y análisis las peculiaridades del registro o registros del género de viajes (véase lo dicho en el apartado III.1) o el grado de formalidad o informalidad del fragmento de lectura.

Tareas asociadas al estilo del escritor/género viajero: A estos efectos diseñaremos tareas (vinculadas a su vez con las clasificatorias, semánticas, de reducción, de registro o dialecto, de protagonistas, entre otras) en las que, en primer lugar, se solicite al estudiante que descubra los personajes y su relación, que trate de localizar en qué persona narra el viajero o qué vocabulario (adjetivos, sustantivos, verbos...) se emplea para la descripción de paisajes y/o arquitectura, etc. Adicionalmente, este tipo de actividades posibilita que el alumnado descifre las técnicas narrativas predominantes (narración lineal, en orden cronológico, saltos temporales), que localice y analice fragmentos donde el propio estudiante se identifique con un personaje, idea o suceso o, por el contrario, que muestre su total desacuerdo. Además, no hay duda alguna de que estas tareas constituyen un interesante ejercicio cognitivo que da la oportunidad al lector para detectar y explorar categorías sintácticas y léxico-semánticas, una vez más, y comprobar cómo el

of role interaction, the set of relevant social relations, permanent and temporary, among the participants involved" (Halliday y Rugaiya Hasan, 1993:22).

autor-viajero da sentido, lógica y coherencia a los párrafos mediante el uso de la repetición, sinonimia, o entre otros constituyentes, adjuntos conectivos.

Tareas vinculadas al método del lector: De igual modo que estas tareas asociadas al método del escritor guardan relación con otras, no lo son menos las relacionadas con el método del lector. De entre la abundancia de respuestas lectoras, dada la propia visión y esquemas mentales previos de los lectores, nos encontramos, por ejemplo, con reacciones académicas de muy diversa índole tras leer un título, un relato o un fragmento: reflexiones más profundas y deliberadas tras debates en parejas y en grupo, clasificación de los personajes en función de las inclinaciones del estudiante, conexión de sucesos pasados o presentes con situaciones personales o familiares, opinión sobre las ideas expresadas en los párrafos, redacción de versiones diferentes en torno a algunos fragmentos, redacción de una carta formal o informal al escritor viajero sobre lo que más gusta y menos gusta, debate y redacción de las imágenes y símbolos culturales (formas materiales o inmateriales) descritos en la obra o cómo son/eran los modelos de vida.

III.4 Síntesis a III

En este capítulo hemos querido abordar el estudio de la lectura del género de viajes. Más, en concreto, de los relatos de viaje sobre Canarias en el contexto educativo del aula de lengua extranjera. En el primer apartado se ha acometido el estudio de dos aspectos fundamentales. En primer lugar, hemos enmarcado la lectura literaria dentro del género de viajes y expuesto sus principales rasgos de identidad (especialmente aquellos que se refieren a la evolución y comportamiento del autor-viajero, así como a la estructura y características del género de viajes) en tanto en cuanto permiten otorgar una nueva dimensión al estudio de la lectura en LE y a los planos de la lengua que

de ella se derivan. Con tal fin, conceptos como los referidos a la evolución del autor-viajero desde el siglo VI a. de C., la identidad y características del viajero, las experiencias viajeras y las etnografías en los relatos de viaje cobran especial relevancia y permiten un giro radical en la concepción de fenómenos lingüísticos, socioculturales y lectores varios, entre ellos la cultura extranjera y propia del viajero o el intersubjetivismo con que se tiñen las páginas de los relatos. Asimismo, ha sido menester incorporar una discusión detallada sobre el modelo del género de viajes, que se articula en torno a la diversidad de discursos que vertebran los relatos y cuyos rasgos retóricos (descripciones abundantes, digresiones, linealidad cronológica, variedad de registros...), sumados a la representación de un mundo, en unas ocasiones real, otras, imaginario, semántico, sociocultural e histórico dados, pero también lúdico, de aventuras y añoranzas..., los hacen didácticamente interesantes para su incorporación en la clase de lengua. Adicionalmente, hemos dedicado una sección al interés mostrado por la crítica en los últimos años, a saber, una diversidad de fuentes interdisciplinarias consagradas al estudio del género, que van desde la pionera antología de Paul Fussel, pasando por diccionarios biográficos, monografías, estudios científicos, históricos y de género, hasta suplementos, revistas, congresos y tesis doctorales.

Este capítulo también nos ha ofrecido una visión panorámica sobre el actual entusiasmo que existe en torno a los relatos de viaje en general y, más específicamente, sobre Canarias. Mostramos, como se ha visto, una selección representativa de fuentes y viajeros que se interesaron por Canarias como *The English in Canary Isles* de Francis Latimer o *In The Canaries with a Camera* de Margaret D'Este, entre otras. Introducimos otras nociones básicas acerca del viaje y el interés del relato de viajes como fenómeno lingüístico pero también extralingüístico. En este contexto, nos hemos querido centrar en una relación de fundamentos didácticos que pueden dar cuenta, y justificar, la presencia del

relato de viajes en la enseñanza y aprendizaje de la lectura en LE. Advertimos que, frente a los obstáculos tradicionales que ha encontrado el modelo literario clásico en el aula de LE (el academicismo, la dificultad lingüística y cultural, además de su metalenguaje), lo que convertía estos enfoques en un sistema poco ameno y simple, se puede optar por el empleo de los relatos de viaje como fundamento didáctico. De la misma manera, un modelo integrador y comunicativo basado en el género de viajes, permite, a través de los viajes por las Islas Canarias, salvar aquel desinterés por los textos clásicos y contribuir mejor a la adquisición y mejora de la destreza lectora. Todas estas consideraciones nos llevan a formular razones explicativas de la utilidad del discurso de viajes: el conocimiento de los rasgos lingüísticos, discursivos, semánticos y/o pragmáticos como la metáfora, a la par que constituye una fuente inagotable de enriquecimiento de otras facetas como la histórico-geográfica, sociocultural o sociolingüística como las variedades diafásica, diatópica y diastrática. Presentamos otros fundamentos de índole psicopedagógicos y cognitivos (la motivación y el interés, la emoción y el poder estético) del género de viajes que nos permiten también demostrar cuán interesante puede resultar su presencia para estimular el intelecto, aguzar el ingenio y activar valores como la madurez personal y moral del estudiante de LE. Adicionalmente, hemos visto que los componentes estéticos conducen al ejercicio del método de lectura descendente y aspectos derivados como la apreciación y evaluación del relato, así como a la exploración del yo-autobiográfico del autor-viajero y a fomentar la autonomía y la creatividad lingüística en el entorno de los viajes interior y exterior.

En “razones culturales”, apuntamos una serie de planteamientos que nos permiten destacar el papel crucial que puede llegar a desempeñar el género de viajes como transmisor de múltiples y variados conocimientos socioculturales y capacidades interculturales en los campos geográfico,

histórico, económico, político, etnográfico y social. Hemos presentado, por su importancia, un número representativo de definiciones y paradigmas teóricos acerca del término cultura (MCER, 2002; Tomalin y Stempleski, 1993; Malinoski, 1931; Díaz de Rada, 2010, entre otros) que nos permiten clarificar la compleja naturaleza de aquella en el ámbito de la antropología y la enseñanza-aprendizaje de la lectura en LE a través del relato de viajes. Este género, escrito por un viajero que actúa como etnógrafo en un campo determinado, reúne como recurso didáctico una serie de motivos importantes como integrador de saberes culturales, ampliando la cosmovisión del estudiante y, entre otros asuntos, aprehendiendo una capacidad intercultural que le permite aprender a valorar conceptos como globalidad, localidad, memoria colectiva, tradición, etnocentrismo, descentramiento y diversidad/alteridad. En este sentido, dibujamos con trazos necesariamente muy gruesos las principales diferencias interculturales (políticas, sociales y de las letras) de Alfred Burdon Ellis como autor-viajero de nuestros relatos: la mentalidad y la cultura. En primer lugar, presentamos el espacio sociocultural en el que Burdon Ellis crece y desarrolla su forma de pensar: una creciente sociedad victoriana colonial en el exterior y dividida en dos partidos políticos en el interior (conservadores y liberales) con una pudiente nobleza frente a una paupérrima clase baja y una cultura intelectual importante marcada por su fuerte positivismo científico. En segundo lugar, hacemos lo propio con Canarias, y ofrecemos sintéticamente el espacio sociocultural que rodeaba el tiempo en que nuestro autor, junto con otro nutrido grupo de viajeros científicos, nos visitó: unas islas que eran esencialmente rurales, de religión católica, y con bastante proletarización, marginación femenina, pobreza económica y caciquismo, en un contexto político dominado por los moderados isabelinos. Finalmente, centramos nuestra exposición en la variedad de temas o categorías culturales (gobierno, instituciones, arte y literatura... pero

también relaciones interpersonales, vida cotidiana, valores, creencias y rituales, convenciones o escuela, familia y educación, entre otros) que pueden verse reflejados en la clase de LE y en especial en el discurso de viajes, y que permiten, de manera dinámica y comunicativa, el aprendizaje y mejora de la destreza lectora según el MCER (2002) y una serie importante de autores como Byram y Morgan (1994), Hasselgreen (2003) y Moran (2001).

El apartado III.3 ha ofrecido una caracterización y descripción detallada de la noción lectura, comprensión lectora, tipología y procesos lectores generales y específicos del relato de viajes. Hemos tratado las cuestiones más relevantes que atañen a estos modelos lectores en la medida en que suponen estrategias primordiales en la concepción de la relación entre lengua y cultura a partir de los textos de viaje. Mención especial ha de hacerse en este sentido a lo que tradicionalmente se ha denominado teoría de los esquemas, patrón psicolingüístico del proceso lector, especialmente de inferencias o deducciones a raíz de los conocimientos previos lingüístico-textuales, dígase de realización de hipótesis, confirmación de las anticipaciones previas y relación del contenido textual con los saberes del mundo. De hecho, la cantidad de estudios generados en torno a la enseñanza-aprendizaje lector y su relación con la lengua y la cultura (Grellet, 1981; Carrel, 1983; McKay, 1986; Nunan, 1991; Stern, 1992; Chacón Beltrán, 2004; Downing y Locke, 2006, entre otros) dentro del paradigma funcional-comunicativo atestiguan a favor de este profundo interés por estos usos en la literatura de viajes, más en concreto, en los relatos sobre Canarias. Otra noción no menos desdeñable es el vínculo existente entre el autor-viajero (emisor/narrador/personaje/enunciador) y el lector de la obra (receptor/estudiante/enunciario/narratario) a la que subyacen dos claras situaciones: una situación de práctica lingüística y otra de experiencias y motivaciones. El lector del relato de viajes aprende competencias para

desarrollar el mundo experiencial de cada obra, destacando la cultura sentimental, cognitiva y empática que alimenta el lector próximo a la cultura canaria.

En la última parte del capítulo hemos comenzado ofreciendo un recorrido por una serie de aspectos beneficiosos del material viajero en el aula de lengua extranjera como fuente de enriquecimiento lingüístico (léxico, sintaxis, semántica, pragmática...) y cultural (religión, ideas y creencias, relaciones interpersonales, instituciones...) tanto como *class reading* como *home reading*. A su vez, una vez acotado nuestro concepto de aprendizaje por tareas, hemos finalizado el apartado proporcionando una selección de tareas en el marco de los relatos de viaje, la mayoría a partir de fragmentos de Margaret D'Este, pero también de Francis Latimer, aplicables a unos u otros momentos lectores, en las que se ejercitan, además de los mecanismos lectores, los aspectos socioculturales y los diversos planos de la lengua y la literatura (tareas de inferencia, de reducción y de clasificación, *cloze readings*, tareas léxico-semánticas y sintácticas, tareas asociadas al argumento, al tema y protagonistas, tareas de análisis de las variedades de la lengua o, entre otras, de análisis del estilo del escritor viajero).

IV

ALFRED BURDON ELLIS EN *WEST AFRICAN ISLANDS* (1885): UN VIAJERO SINGULAR EN UN RELATO DE VIAJES EXCEPCIONAL

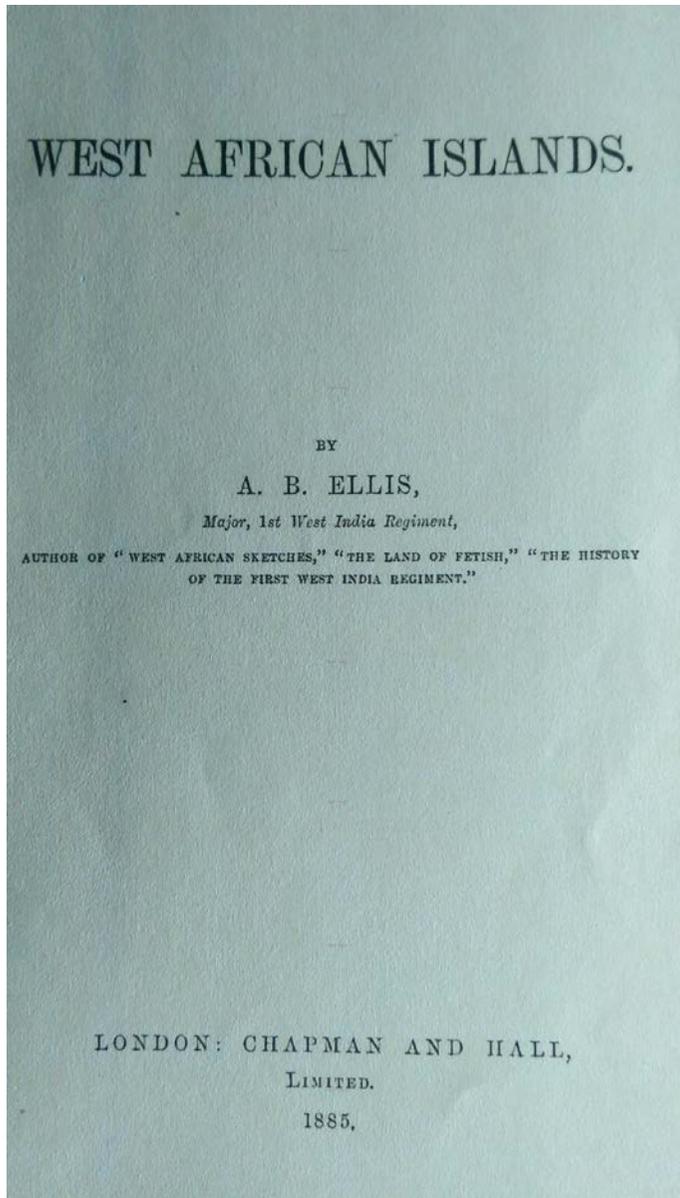


Figura 5: Portada del libro de *West African Islands* (1885), de Alfred Burdon Ellis.

IV.1 Interés particular y específico de la obra de Alfred Burdon Ellis

“To acquire the habit of reading is to construct for yourself a refuge from almost all the miseries of life.” W. Somerset Maugham

En “Introducción” (1993) de Manuel Hernández González, por otra parte, un interesante y novedoso estudio crítico que se incluye en *Islas de África Occidental (Gran Canaria y Tenerife)* [1993] al tiempo que ayuda a entender e interpretar de manera global la obra de una serie de viajeros británicos de finales del XIX y principios del siglo XX en las islas, el citado autor apunta que Alfred Burdon Ellis recaló en el archipiélago canario, al menos, en unas seis ocasiones. Con esta información, parece que *West African Islands* (1885) puede ser, en este sentido, algo más que el ejercicio/resultado literario de una serie de viajes de ida y vuelta a las islas de Gran Canaria y Tenerife entre 1871 y 1882. El caso es que el citado libro que Burdon Ellis publica durante el último tercio del siglo XIX en Inglaterra se lee en la actualidad como un documento autobiográfico de alto valor turístico, antropológico y, también, retentivo, evocador y confesional, por todo lo que detalla a modo de memoria, siguiendo, en la mayor parte de los casos, un discurso más bien propio del género epistolar en comparación a otros ensayos centrados de manera estricta en la narración por la narración.

Sus impresiones sobre las clases bajas, la religión, la realidad cotidiana de las islas, el perfil de los habitantes, la estratificación de la población, el contraste paisajístico que se da entre la ciudad y las medianías, la fauna —con sus endemismos—, la vegetación —sus variedades, géneros y familias—, el bien que proporciona a la salud el agua carbonatada, la diversidad de ambientes para la proliferación de los insectos, el modelo constructivo, la holgazanería generalizada, la extraña desforestación y un sinnúmero de temas magníficamente desglosados en capítulos y apartados del libro, ayudan, de manera didáctica al lector en general y estudiante en particular, a recoger una visión de las islas tan clara o más que en el resto de los libros de viajes editados con idéntico fin en diversas ciudades de Inglaterra. *West African Islands* (1885) supone verdaderamente el fin de la especulación sobre las tierras lejanas. En él han desaparecido los desvelos de antaño por mejorar detalles de tipo geográfico y de ubicación de pueblos y provincias que aparecen en prácticamente todos los textos de la antigüedad clásica y tardía. Muy anterior a los viajes de Ellis por el Atlántico, la literatura geográfica, los avances en la planimetría de las grandes ciudades, la cartografía abundante y la lucidez detallista de todo tipo de guías y catálogos de información turística, lograron impedir sobresaltos, miedos e imprevistos que, por imprecisiones anteriores, amenazaban la integridad, cuando no la vida, de navegantes y viajeros en general.

Con Alfred Burdon Ellis (1852-1894), otrora un destacado militar de la corona inglesa que por aquel entonces, y con el rango de teniente, cumplía destino junto a otros soldados británicos en la India, surge de nuevo la individualidad, es decir, la figura de un autor desconocido que se eleva entre el numerosísimo grupo de escritores, exploradores y viajeros románticos de la época en el que el documento periodístico, el interés por la descripción exhaustiva del ambiente y/o la simple ejecución del relato científico a modo de

diario personal, convive con la anécdota sentimental, con los enredos propios de la aventura, con personajes que aparecen y desaparecen o, como es el caso de *West African Islands* (1885), con peripecias heroicas del protagonista, novedades, incidentes, episodios, sucesos y andanzas/peripecias específicamente ocurridas durante el viaje que refuerzan, de principio a fin, su ambición corresponsal. El diálogo abunda: hay secuencias viajeras constituidas casi exclusivamente por conversaciones literaturizadas que conviven con otras que fluyen con absoluta naturalidad. Y se advierte, como decimos, una mezcla de género literario y espectáculo que afecta profundamente a la historia y al dramatismo, esa capacidad que vemos en Alfred Burdon Ellis para conmocionar y conmover el ánimo, de algunas escenas.

En el libro citado, subsiste, para continuar en la línea de su identificación, mucho de lo que aporta la novela y, en este sentido, los capítulos sobre Gran Canaria y Tenerife sugieren al lector estudiante de LE lo invisible, la entrada al misterio, la exploración de lo insólito, la bienvenida de lo ilógico y el entretenimiento de los diálogos unidos a una serie de acciones delirantes. El viajero está “perdido”, a pesar de la crítica abundante, en un mundo insular, a ojos de los gobernantes de la nación y de los nativos, coherente. Pero en este punto debemos aludir a lo que ya hemos señalado en III.1 y III.2 sobre cuáles son y cómo se manifiestan los condicionantes que rodean a este género tan peculiar y sorprendente: el choque entre los consabidos planes del autor viajero y principal protagonista de la historia y los testimonios que surgen mientras la aventura avanza, rebasa los objetivos del peregrino y entramos de lleno en la experiencia que nos aporta el relato.

No obstante, referirse ahora a cuáles fueron en verdad las preocupaciones generales de los viajeros ingleses del XIX, el desasosiego de los pasajeros de ultramar de los años del cambio de siglo y el desvelo de tantos

escritores, ingenieros, comerciantes, músicos, deportistas, pintores, botánicos, párrocos de la iglesia de Inglaterra... de los primeros compases del siglo XX que eligieron como destino y, finalmente, vinieron a desembarcar en las Islas Canarias, sería entrar en un asunto demasiado vago y general.³⁴ Los intereses de Margaret D'Este en *In the Canaries with a Camera* (1909) quizá fueron, en origen, notoriamente distintos a los de Alfred Burdon Ellis en *West African Islands* (1885). Algo parecido podríamos decir de cuáles fueron en verdad los anhelos de Frances Latimer al redactar con esa pasión victoriana *The English in the Canary Isles: Being a Journal in Tenerife and Gran Canaria, with Latest Information* (1888), Charles Edwardes en *Rides and Studies in The Canary Islands* (1888), Reverend Thomas Debary en *Notes of a Residence in The Canary Islands, The South of Spain and Algiers. Illustrative of the State of Religion in Those Countries* (1851), Florence Du Cane en *The Canary Islands* (1911), Annie Brassey en *The Voyage in The Sunbeam: Our Home in the Ocean for Eleven Months* (1880), A. Samler Brown en *Madeira, Canary Islands and Azores. A Practical and Complete Guide for the Use of Tourists and Invalids* (1895) y Olivia Stone en *Tenerife and its Six Satellites* (1889). Los motivos del viaje son distintos, cambian y/o se modifican según las épocas, la inclinación personal y el lugar de procedencia de los escritores viajeros que nos visitan. Si esto es así, que lo es, diferente será también la visión que proporcionen del lugar/los lugares visitados a través de sus observaciones y relatos como igualmente variable será el género que adopten: memorias, cartas, diarios, correspondencia diplomática, familiar, comercial, relación de anécdotas y

³⁴ En relación con los acontecimientos de la iglesia, la religión y los párrocos viajeros, interesa destacar que durante la época colonial británica a finales del siglo XIX, un gran número de misioneros viajaron a África. Según la profesora Paz Moreno Feliú en *Encrucijadas antropológicas* (2010:108-109), la antropóloga Luise White (1993;2000) estudió con detalle la labor de los llamados Padres Blancos (misioneros llamados así por las etnias locales Bemba debido al color de sus sotanas) en el norte de Zambia como colonizadores/adoctrinadores de

experiencias... De una manera u otra, lo que queda claro es que en la actualidad, independientemente de su estilo, objetivo y pretensión originales, resultan extraordinariamente valiosos como fuente documental.³⁵

Por esta razón, diversificar estilos como el informativo, el autobiográfico, el periodístico o el confesional con el objetivo de diferenciar autores y obras específicamente centrados en la percepción decimonónica de Canarias, aun siendo una vía importante de aproximación al estudio del género y, desde el punto de vista del aprendizaje y/o mejora de los mecanismos lectores, lingüísticos, socioculturales... anteriormente planteados en III.3, hacia este tipo de fuentes originales, nos alejaría de cuál es la auténtica verdad de su plasmación literaria. Creemos, en este sentido, que no es del todo cierto que exista un torrente indeterminado de “literaturas de viaje” sino componentes literarios de variada naturaleza que actúan casi por igual en un mismo texto.³⁶

Atendiendo a lo anteriormente expuesto y con el fin de subrayar algunos de los valores literarios y de finalidad pedagógica claramente presentes en la obra de Ellis, entre otras cuestiones, por su disposición episódica y clara redacción periodística, cabría preguntarnos qué particularidades presenta exactamente *West African Islands* (1885) desde

la fe protestante y católica, así como esclavizadores del trabajo de los niños en dichas comunidades.

³⁵ En el caso de Canarias, conviene añadir que el entramado literario tan diverso y tan ceñido a la nacionalidad insular al estilo que lo vienen haciendo escritores y viajeros ingleses en la actualidad como Norman Lewis, Adam Hopkins o Robin Hanbury-Tennyson, por ejemplo, cuenta hoy en día con la aprobación de muchos seguidores del género que han sabido apreciar la dificultad que en los años del cambio de siglo conllevó desplazarse, encontrar alojamiento y adentrarse en las diferentes islas del archipiélago con el fin, dicho sea de paso, de regresar posteriormente a Inglaterra, pulir el texto y encontrar editor.

³⁶ Como queda dicho en II.2.3, los estudios empíricos de Carrel (1984;1985) y de Lahuerta (1997), entre otros, demostraron la importancia de la enseñanza de las estructuras retóricas en la LE. En aplicación de sus análisis, entendemos que el aprendizaje de la disposición y rasgos textuales de los relatos de Burdon Ellis trae, a la postre, un incremento del rendimiento lector.

estos dos puntos de vista, es decir, ¿por qué escogemos la obra de Ellis y no la de Stone, Latimer, Du Cane o Margaret D'Este? y/o ¿cómo diferenciar los fragmentos que son útiles para el aprendizaje de la lengua y la cultura inglesas respecto a otros que lo son menos aunque estos contribuyan a subrayar la idea del punto de vista como algo verdaderamente importante en el estudio y análisis del género?³⁷

West African Islands (1885) descubre a un viajero que parece estar determinado por el “inventario acumulativo” que éste hace sobre casi todo lo que se va encontrando en su camino y a cada paso en las dos islas. La realidad observada invita casi de manera constante a nuestro militar aventurero a una “alternancia imaginativa” que se produce cada vez que el relato pretende la descripción de una vista panorámica, un lugar, un personaje, una costumbre o un segmento del paisaje. Este hecho extraordinariamente particular y efectivo en la obra de Ellis ayuda de manera relajada e importante a identificar, distribuir y, finalmente, separar la narración en muy distintos y variados momentos que, de por sí, tienen luz propia, capacidad de análisis y comentario. Con esto queremos dar a entender que, llegado el momento, la segmentación de la obra con fines didácticos y de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura propia y extranjeras, no destruye el sentido general del relato, sino que, mucho más al contrario, lo enriquece y realza debido a lo que nosotros llamamos “segmentación por momentos capitales”. Este puede ser el caso, por ejemplo, del primer párrafo del capítulo IX en el que Burdon Ellis se refiere a cuál es la constante insular que se da en el interior de la isla de Gran Canaria. En dicho capítulo, mucho antes de regresar a la ciudad y, mucho antes

³⁷ No cabe duda de que, dadas las consabidas limitaciones del tiempo marcadas por la programación general anual en la docencia no universitaria, hace que la lectura de nuestros textos de viaje haya de conjugarse invariablemente con la utilización del manual del alumno, con ejercicios/actividades de lengua, cultura, estrategias, técnicas o modelos lectores, algunas veces dentro, aunque en la mayor parte de las ocasiones, fuera del aula.

incluso de narrar aspectos relativos al paisaje de montaña, hundimientos extraordinariamente sorprendentes del terreno y cauces plagados de vegetación autóctona, concluye que en el interior de la isla no hay ciudades pero sí un complejo de casas diseminadas por aquí y por allá que se confunden con el verde primaveral de las diferentes zonas: “In the interior of the island of Grand Canary there are no towns or even large villages, but numerous small hamlets, embowered in verdure, nestle down beside the green terrace gardens in the fertile valleys” (1885:210). Esto no tendría mayor repercusión si no fuera porque en lo que viene inmediatamente después a las oraciones citadas no existen mayores conclusiones sino descripciones que el lector estudiante del género de viajes o de la materia de lengua en la que se aplica, ha de inferir/interpretar por sí mismo si lo que pretende es conocer al autor, el estilo en el que está escrita la obra y, mucho más importante aún, la aproximación personal de un visitante extranjero a la idea actual e histórica del otro: “During one of the attempts of the Spaniards to open up the island, a party of infantry and cavalry penetrated as far as this mountain, on which Doramas happened to be with a few followers” (1885:210).

Esta combinación entre narración autobiográfica y uso insistente/presencia constante del “yo” del autor en la narración, interés por la descripción actualizada de los campos que, sucesivamente, quedan a la vista del escritor viajero e interés por rescatar aspectos relativos a la historia (o prehistoria), las maneras de sentir, obrar y actuar de los grupos y la comunidades locales y, en general, de lo que en III.2.2 denominamos cultura con “c” minúscula, definen la citada obra como un libro a insertar en ese extraño terreno literario que es la no ficción. *West African Islands* pretende desde su temprana edición en 1885 no confundirse con la novela, es decir, que el lector vea en sus páginas la verdadera historia de un viaje realizado día tras día por nuestro autor y no la idea de un viaje recreado al estilo que lo plantean

Joseph Conrad a través de Marlow en *The Heart of Darkness* (1901), James Joyce con el matrimonio Bloom en ese largo y mítico paseo por las calles de Dublín que tiene lugar en *Ulysses* (1922), E. M. Forster al referirse una y otra vez al dinamismo que motiva al corredor con podómetro, protagonista principal en "The Other Side of the Hedge" (1911) en su vida terrenal y, finalmente, su existencia/aprendizaje celestial, o Bruce Chatwin y él mismo en *The Songlines* (1987), aspirando, el propio autor y el personaje central de la novela, a ser considerados tan sólo motivo literario de un género novelesco que agrupa muy similares características. De aquí la importancia de adoptar, en ocasiones, el papel de testigo ocular, más que insistir en ser siempre aquel reportero: cronista de una aventura exótica o predicador de una serie de veleidades artístico-ambientales tan solo al alcance de unos pocos.

Esto ocurre, por citar algunos ejemplos que pueden ilustrarse en el aula, la primera vez que Alfred Burdon Ellis accede a la zona de Santa Brígida con el fin de alcanzar a pie la Atalaya y, tiempo después cuando, el citado autor, describe el comportamiento que muestra un grupo de nativos isleños en la isla de Tenerife ante la puerta principal del templo, por aquel entonces, ubicado en un lateral de los jardines de la Alameda. En la Atalaya de Gran Canaria, a ojos del visitante un punto extraordinariamente hermoso, lo grande y lo pequeño, lo más alto y lo más bajo, lo más curioso y lo menos curioso... abre una serie de posibilidades en torno a la idea de lo real y lo imaginario en la que la perspectiva, el punto de vista y el relato final de nuestro viajero aventurero resultan ser componentes necesarios, aunque más bien diríamos que de extraordinaria importancia, a la hora de estudiar/debatir sobre la fuerza emocional del autor y/o la ambigüedad realista de un relato que, como hemos dicho más arriba, aspira de principio a fin a la precisión objetiva y no a la especulación ficticia: "One of the most curious places in Grand Canary is the cave village of Atalaya. It is a circular, bowl-like valley with steep sides, and is

evidently the crater of some extint volcano. In the basaltic sides of this valley are hundreds of caves, some large and some small, arranged in regular tiers one above the other” (1885:211).

La curiosidad, el merodeo y una buena dosis de indagación, como hemos visto en el caso anterior, hacen que nuestro autor se detenga en uno de los jardines públicos más singulares y concurridos de toda Santa Cruz en los ochenta. En este preciso lugar, en los jardines de la Alameda, nuestro militar aventurero cree haber descubierto, al fin, el porqué de tal multitud/congregación de personas ante las puertas de la iglesia. No solo asistir a misa o visitar la parroquia en horas de la tarde es importante para los vecinos de la zona, sino la venta de absenta conocida, como bien apunta Burdon Ellis, con los sobrenombres de ajenjo o “hada verde”, refiriéndose, como es natural, a esa bebida alcohólica ligeramente anisada que primero fue un verdadero elixir en Suiza y, más tarde, la bebida favorita de los grandes artistas del París de la *Belle Époque*: “The public garden, or Alameda of Santa Cruz”, escribe, “is a curious little place, about fifty yards square, furnished with scats, trees, sub-tropical flowers, and a fountain. Its principal attraction in the eyes of the natives appears to be a kind of temple, brilliant with stained glass and paint, where poisons in the shape of eau d’or, absinthe, and parfait amour are vended by the presiding high-priest to the votaries” (1885:240).

Insólito libro de viajes este en el que Burdon Ellis, al intentar huir de la ficción novelesca y evocar de manera sorprendente la imagen de la auténtica tierra insular, consigue, como apuntamos, transformarla en algo sublime. El viaje es verdadero y las excursiones hacia el interior de las islas de Tenerife y Gran Canaria son tan reales como la existencia de calderas, cráteres, vegetación endémica entre los caseríos, pendientes en la orografía del terreno, cortes bruscos de los acantilados que asoman al Atlántico, sol, mar, aire puro... En ningún momento, nuestro autor confiesa pretensión ficcional alguna: es

como si todos los puntos habituales en el recorrido de las dos islas apenas pasaran inadvertidos. Pero a pesar de todos los esfuerzos por situarse en medio de la verdad, el texto, al menos en los capítulos dedicados al archipiélago, acredita ser producto de una elección de vocabulario y una construcción oracional cortés: muestra ineludible del interés, acervo cultural y arte de nuestro viajero aventurero.³⁸

En Alfred Burdon Ellis, este tipo de conclusiones salta inmediatamente a la vista cuando escribe sobre la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria. Sus descripciones son, desde luego, pioneras para la mayor parte de los lectores ingleses del momento. Más tarde vendrán las de Frances Latimer, Margaret D'Este, Florence Du Cane, J. J. Aubertin, Charles Edwardes, Elizabeth Murray, Harold Lee, George Strettel y Olivia Stone, entre otros. La ciudad, como decimos, tan magníficamente descrita y detallada en la mayor parte de los libros de viajes publicados en Inglaterra en las tres últimas décadas del XIX, produce un cúmulo de sensaciones a ubicar más allá de la simple descripción objetiva. Y es, en Burdon Ellis, una ciudad que le invita siempre a la reflexión y a la observación tranquila y avanzada sobre casi todo lo que contempla y tiene la oportunidad/casualidad de vivir a su alrededor. El uso del término “semi-oriental” nada más atisbar la forma y el color de la capital desde la cubierta del buque en sus últimos cabeceos antes de soltar cabos en la bahía, conlleva una serie de connotaciones exóticas que, en capítulos posteriores, se irán descubriendo a modo de edificios singulares, carreteras, conducta de los

³⁸ Queremos decir, más bien, “acuerdo” de significado y de definición de la experiencia vivida con el fin de acercarnos a la explicación que, precisamente del concepto “intersubjetividad”, hemos planteado en III.2.2. Y es nuestra intención subrayar que en el terreno de la verdad, la autobiografía, en definitiva, la no ficción, conviene actuar/interpretar los textos con sentido común, interactuar lo máximo posible con el autor con el fin de evitar interpretaciones subjetivas de la realidad o de fragmentos de la realidad que nos presenta. En este sentido, creemos que la mayor parte de la literatura de viajes del XIX centrada, de una manera u otra, en las islas canarias, enfatiza la idea de consenso, es decir, en que nada es ajeno por

nativos... en clara oposición al modelo social, cultural y formas de ser británicas del momento: “Las Palmas has a semi-oriental appearance as viewed from the deck of a steamer; the houses being all flat-roofed, rectangular, and white structures, rising one above another on the slope of the bare gray mountain, whose flat summit is crowned by the long and low wall of a fortification; while the numerous spires and domes of the churches and chapels might very well be minarets and mosques” (1885:211).

Mención especial merece, en este sentido, el apartado que Burdon Ellis dedica a las pulgas. Bien se trate de una increíble mascota, un destacado insecto o un molesto pasajero que, según explica, viajó una tarde con él desde las medianías de Gran Canaria hasta las puertas de la ciudad, le sorprende, sobre todo, que sea motivo de conversación. Mitad confesión y la otra mitad fascinación, desconcierto, sobresalto y confusión, lo cierto es que el libro se va configurando a base de anécdotas, experiencias, división de los asuntos por apartados, secciones, ajustes... que muy bien parecen una sucesión de entregas periódicas que giran en torno a un solo hecho que es, en este caso y como decimos, el viaje de Burdon Ellis a las islas: “On my return to Las Palmas”, escribe, “after my first visit to Atalaya, I found that I had inadvertently brought away with me many living souvenirs of my contact with the so-called potters.” Dicho así no tendría más que un interés de tipo anecdótico, pero, al insistir en ello y progresar aún más en la idea, surge, como advertíamos exactamente en el capítulo anterior, el encuentro con el otro: la otredad, sinónimo este de extrañeza, perplejidad, pugna/disparidad entre las dos culturas... que en el lector estudiante canario de LE ayuda a madurar sobremanera la idea de descentramiento y/o relatividad sociocultural tan notoriamente importante en contextos/estructuras insulares como el/la

integración y definición en los relatos y, como hemos advertido más arriba, el paisaje y las personas forman un todo cohesionado por un lenguaje que es, igualmente, común.

nuestro/a: “In England it is not considered polite to talk about this active little creature in public, but in these islands, it is as common a topic of conversation with the inhabitants as the weather is with us, and it is a subject which much interests everybody” (1885:211).

Precisamente esta forma de configurar la historia a través de la suma de experiencias, momentos de interés y, sobre todo, acercamiento/s a los distintos contornos y particularidades de las islas sobre asuntos/campos léxico-semánticos tan dispares como la toponimia, la botánica, la religión, la historia, la geografía, la geología, la arquitectura, la gestión turística de los hostales, el estado de la mar, las obras de ejecución y mejoras del puerto... ha hecho evolucionar al género hacia un tono narrativo de mayor complejidad. En *West African Islands* (1885), el narrador no es simplemente un individuo que evoluciona al estilo anteriormente descrito por Joanne Shattock en un artículo fundamental que lleva por título “Travel Writing Victorian and Modern: A Review of Recent Research” cuando dice “the ideal travel book invites the reader to undertake three tours, abroad, into the author’s brain, and into his own” (1982:151); tampoco es un mero organizador de expediciones, un investigador médico, un comediante, un santo o un lingüista que supo madrugar al carácter urbano que, a la postre, tendría frente a sí y de lado a lado la línea del horizonte marítimo que atrajo la mirada “semi-oriental” de nuestro autor.

Estamos, a nuestro parecer, ante un viajero contemporáneo que es, además, creador de situaciones y personajes, escritor de emplazamientos y nuevas localizaciones, ambientador de inéditas realidades y desconocidas circunstancias para el lector culto anglosajón de finales del XIX. El viaje de Burdon Ellis a las dos islas de Gran Canaria y Tenerife entretiene, en 1885, tanto o más que las guías de viajes, los esbozos, dibujos y anotaciones de carácter propagandístico de agencias y compañías navieras incipientes, atlas,

amplios volúmenes de historia y libros de viaje sobre Canarias que estaban por venir porque el exotismo, ayer y hoy, genera curiosidad y la mezcla entre lo verídico y lo ficcional continúa maravillando de igual forma que lo hicieran famosas andanzas de ingeniosos hidalgos del pasado.³⁹ Pero ¿supone el libro de Ellis una regresión hacia el género épico por todo lo que nuestro narrador aventurero tiene de intérprete, personaje galán, estrella y protagonista principal de todos y cada uno de los episodios del libro?, ¿existen novelas que han de ser tratadas como libros de viaje o son precisamente estos libros lo que han de ser considerados ficción?, ¿está tan inmerso el viaje en la ficción narrativa que es por esta causa, y no por otra, por la que no se le ha dejado asiento propio en las historias de las literaturas?, ¿qué valor pueden tener estos libros como recurso de ideas, formación y actividades en una clase de enseñanza y aprendizaje de LE en contextos no universitarios?⁴⁰

En Alfred Burdon Ellis, la narración cronológica de la aventura y, por tanto, de su conocimiento, aprehensión y reflexión de los hechos que se incluyen en *West African Islands* (1885) procede mucho más del entusiasmo intelectual que provoca el alegato descriptivo y la constante referencia al yo autobiográfico del autor, por otra parte, generador de ese elevado protagonismo al que hacemos referencia, que del imponderable

³⁹ En la introducción a una interesante, no menos actual y novedosa recopilación de ensayos realizada, ahora, hace algo más de una década por James Duncan y Dereck Gregory que lleva por título *Writes of Passage*, ambos autores confirman la importancia que tuvo en los libros de viajes del XIX esta vertiente literario-creativa de la que hablamos: “The closing decades of the twentieth century have witnessed a double explosion of interest in travel writing. On the one side, bookstores whose travel shelves were once confined to atlases, guidebooks and maps — to nominally factual and objective accounts— now include sections devoted to personal, avowedly imaginative accounts of travel. The style varies dramatically (even in the same book): from lush and lyrical to comic and picaresque, evoking a nineteenth century tradition of exploration, encating the ironic stance of late twentieth century postmodernism” (1999:1).

⁴⁰ A estas y otras preguntas convendría incluso añadir otras de índole antropológico cultural como, por ejemplo, ¿satisface, como lo hacen los etnógrafos, las visiones etic/emic en el campo? Se involucró Burdon Ellis de lleno en nuestra sociedad como campo de investigación cual nativo canario? ¿narró *a posteriori* con intersubjetividad sus vivencias y experiencias?

procedimiento estructurador que define al cuento viajero. No obstante, esto último, es decir, la organización, escritura y presentación final del relato a modo de diario personal ofrece un equilibrio casi perfecto entre la acción que conlleva la lectura de cualquier libro de viajes y el repaso de la historia, morfología y paisajes diferenciados de las islas. En este sentido, el libro de viajes conforma un todo argumental con capacidad suficiente para ser segmentado con fines académicos sin que, por ello, las distintas historias vean reducido su efecto artístico a favor de su explotación clásica, erudita y escolar.

Como a cualquier otro visitante extranjero de la época, a Burdon Ellis le superan los canarismos, las costumbres religiosas y/o mágico-simbólicas de los nativos, la disposición de los elementos en el paisaje y toda una suerte de singularidades de la tierra que, para mayor o menor fortuna, la hacen especial. La utilización de material literario —autores, títulos, capítulos de libro, citas, fragmentos de la historia...— en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de LE proporciona veracidad, autenticidad, realismo, mayor confianza en la lectura, claridad y, sobre todo, franqueza en ese extraño pero importante intercambio que existe entre el profesor y los estudiantes de un nivel intermedio-alto de LE. El material literario perdura, se conserva y subsiste a pesar del inevitable paso del tiempo y los continuados cambios de método y de sistema de instrucción didáctica en el ámbito de la ilustración académica.

El uso de la literatura de viajes como material didáctico en una clase de adquisición y desarrollo y mejora de una LE en general y la comprensión lectora, en particular, va más allá del estudio de un solo libro de texto —por comunicativo e integrador de destrezas/competencias que sea— y la explotación de los diálogos en los tebeos, anuncios publicitarios, recortes de periódico, revistas y prensa escrita habitual, recetas de cocina, planes de viaje y/o alusiones, información y reportajes sobre el centro y las afueras de la capital de esa lengua en cuestión. Esta narrativa de viajes, justamente esa a la

que hacemos referencia en el presente trabajo y que es/puede ser fuente inagotable de análisis dentro y fuera del aula, insistiendo en lo ya dicho en III.3, hace que el estudiante se vea obligado a leer más atentamente y, por ende, a ocupar un mayor tiempo en la lectura. Algunas actividades como localizar la verdadera acepción y significado de las palabras, interpretar las formas y convenciones de la escritura (la ironía, la metáfora y la metonimia, la jocosidad, el dramatismo, el diálogo, el análisis y la síntesis, la argumentación desmesurada...) e incorporar/resaltar el valor cultural del relato, aportan profundidad y riqueza no solo desde el punto de vista gramatical y léxico, sino de conexión, agudeza interpretativa, discernimiento y, si se quiere, avenencia con la historia, la forma de ser y de vivir de los hablantes nativos.

El libro de viajes, mucho más que la novela, por otra parte, sujeta a lo largo de la historia a un canon de aproximación crítica, contribuye a generar un espacio de mayor determinación, seguridad y confianza en el lector estudiante que, con la práctica, le permitirá desarrollar, valorar y expresar cuál es/ha sido verdaderamente su experiencia y su nivel de implicación en el aprendizaje. Queremos decir con esto que la aproximación a los textos y relatos se produce siempre en el ámbito de lo personal: un historia, un cuento, un libro... se hace más o menos familiar dependiendo, casi siempre, del grado de implicación que surja entre el lector y el narrador, bien como consecuencia de un estilo narrativo, la elección de un punto de vista seductor lo suficientemente sugestivo y atrayente como para no perderse en la lectura, la utilidad práctica del relato..., o bien porque la historia es lo suficientemente próxima y cualquier detalle, independientemente de su índole, resulta a todas luces adyacente.

A nuestro modo de ver, *West African Islands* (1885) despierta de manera inmediata una cierta curiosidad. Esto se debe, principalmente, a dos causas: la fecha de publicación, claramente, muy anterior a la del resto de los

libros de estética romántica de la época y el asentamiento/localización de la escena, en este caso, a ubicar en el espectro atlántico-africano que rodea las Islas Canarias y que, como reza la mayor parte de los libros de historia de la época, lleva implícito una forma de ser comercial y de actuar estratégica que ayuda a definir de manera amplia el momento que vive la corona británica unido al modelo de convivencia que está a punto de abrirse para los canarios.⁴¹ De este modo, si el título y la fecha de publicación de *West African Islands* (1885) invita a la curiosidad, el asentamiento histórico donde tiene lugar una buena parte de la historia suscita intriga, confabulación con el medio insular atlántico y, cuando menos, desenmascaramiento de los enigmas a ojos del visitante extranjero.

Un ejemplo de esto que decimos acontece exactamente en los primeros párrafos del capítulo VIII.⁴² En tan solo tres o cuatro líneas, precisamente aquellas que dan comienzo al episodio señalado, hemos de advertir un contraste de latitud y longitud, una disparidad sorprendente entre Cabo Blanco y las Islas Canarias y una oposición abismal entre la isla de Lobo, La

⁴¹ África, uno de los territorios con la mayor diversidad cultural del mundo, es, para Burdon Ellis en 1880, un espacio extraordinariamente inmenso por explorar. Entre 1871 y 1884, una buena parte de la zona oriental de dicho continente comienza a ser ocupada por los europeos hasta que en los años del cambio de siglo se produce lo que en la mayor parte de los libros de historia se conoce como “ocupación relámpago”, es decir, las expediciones, incursiones y, finalmente, asentamientos de colonos sobre suelo africano en los años que siguieron a la celebración de la conferencia de Berlín. En relación con nuestro trabajo, lo que es importante resaltar es que, en comparación con el discurso que tiene lugar en territorio insular, el estilo narrativo de Burdon Ellis en suelo africano es más exótico. Sus referencias son mucho más de carácter antropológico, geográfico, topográfico, cinegético, histórico y natural en los capítulos que van del II al VII que los referidos a las islas canarias y Madeira, capítulos VIII, IX, X, XI y XII, y XIII y XIV respectivamente.

⁴² Alfred Burdon Ellis escribe textualmente: “Lying off the African Coast, in the vicinity of Cape Blanco, between twenty-seven and twenty-nine degrees of North latitude, and thirteen and eighteen degrees of West longitude, is that group of islands known in former days as the Fortunate Isles, and in modern times as the Canary Islands. Irrespective of such mere rocks as Allegranza, Graciosa, Lobos, and Santa Clara, the islands are seven in number, namely Tenerife, Grand Canary, Fuerteventura, Lanzarote, Palma, Gomera, and Ferro. Of these the two first-named are the most important in point of size and population: they are all Spanish possessions” (1885:210).

Graciosa y La Alegranza frente a la extensión territorial de Gran Canaria y Tenerife. Intriga y seducción, pues, que cualquier profesor de LE puede transferir a los estudiantes con el fin de despertar en ellos el refinamiento y la elegancia que puede encontrarse en los libros de viaje más allá de los títulos, las fechas de publicación y los autores. Con fragmentos parecidos o completamente distintos en comparación al resto de los libros de viaje sobre la percepción de Canarias a lo largo de la historia, el objetivo que se persigue con estos relatos es, más bien, el de especular a la luz de la información ofrecida, es decir, ¿cómo podría haber sido el momento y el viaje en sí de Burdon Ellis alrededor de las Islas Canarias?, ¿qué tipo de percepción y primeros comentarios pudieron haberse producido en aquellos momentos anteriores e inmediatamente posteriores al desembarco de nuestro viajero en la bahía de las isletas?, ¿qué modelo de relación pudo haber acontecido antes, durante y en el tiempo que duró la travesía? De esta forma, este y otros relatos de viaje de la época escritos y publicados con idéntico propósito pueden ser susceptibles de desplegar una serie de especulaciones que, durante todo el proceso de aprendizaje, favorezcan la discusión, entendida ésta como exposición brillante de las ideas, y las distintas deliberaciones en torno a una cuestión preponderante para el estudiante de idiomas en Canarias.

El encuentro con el otro, algo tan notoriamente característico en los libros de viaje de siempre, produce, sumado a lo que hemos intentado comentar con anterioridad, una serie de improntas visuales importantes. La utilización de la imagen, la ilustración y la fotografía como apoyo al hecho narrativo en la prensa escrita y revistas de especialidad contemporáneas elude de toda responsabilidad imaginativa al estudiante de una LE. Es cierto que una buena parte de los libros de viaje que se publican en la actualidad vienen acompañados de un sumario documental en el que, aparte de la ruta descrita e identificada con total exactitud en las primeras páginas, acercan de

manera inmediata al lector al mundo donde ha tenido lugar la acción. Este hecho elimina, casi totalmente, el que los estudiantes puedan disfrutar de una clase de fantasía guiada en la que sean ellos mismos los que construyan un cuadro imaginario utilizando, para ello, las diferentes escenas con el ánimo de convencer, seguidamente, al resto de los lectores, refiriéndose en todo momento a lo que ven, lo que sienten y cómo se explica el total de la aventura.

En este caso, el tema, así como los vocablos, las oraciones, el seguimiento de los diálogos, la aproximación biográfica al autor con la recreación, incluso, de una forma de vida en la que se vea reflejada su inquietud por el viaje y el descubrimiento, la adivinanza/suposición de la información perdida/inalcanzable que pueda ser extremadamente útil si lo que se pretende es comprender su modelo de observación y aproximación al otro, la predicción, tal vez, de momentos en los que la continuación de la historia es evidente y queda truncada por la aparición y/o superposición de otras historias, la comparación de los comienzos de capítulo que, por regla general, inician una nueva jornada en un punto de partida diferente al de episodios anteriores y, sobre todo, la inquietud implícita en la consabida pregunta ¿qué ocurrirá luego?, se justifica mucho más en los libros de viaje de épocas anteriores que en los actuales, como decimos, tan notoriamente vinculados a favorecer la industria de la imagen, aun, más bien, la de la sustantividad.

La lectura de *West African Islands* (1885) supone, en este sentido, un continuo de apreciaciones y suma de modelos de entendimiento con el otro. En dicho relato observamos igualmente una progresión positiva de esa posible compatibilidad y entente de cordialidad con lo extraño. No obstante, el autor parece estar mucho más interesado en subrayar las diferencias que existen entre el visitante y el nativo que en el drama y la desenvoltura que conlleva el viaje en sí. Decimos esto porque el ánimo descriptivo, es decir, la prudencia

que existe en Burdon Ellis por reseñar casi todos los detalles, la explicación y/o especificación a modo de semblanza de ese amplio complejo de pormenores insulares unido a un extraño afán de inventario, están muy por encima del desarrollo de la historia que no es otro más que el ir y venir de un personaje que, en el caso de *West African Islands* (1885) es, sin que para ello quepa la menor duda, absolutamente real.

De esta forma, el cierre de un capítulo, la terminación de un episodio, la consumación de un relato, el remate de un asunto, el desenlace de una experiencia, el colofón de un día de excursión... y, para acabar, el fin del viaje, se integran en una serie de fragmentos del relato en los que, como actividad post-lectora, puede ser importante la reflexión de los estudiantes, el juego de preguntas y respuestas, el rediseño de los distintos finales que tienen lugar en la aventura, la concentración tan solo en aquellos momentos de percepción álgida... y, finalmente, el porqué de este discurso tan decididamente construido con un sinfín de cristalizaciones sobre la demarcación insular que, por otra parte, queremos insistir en ello, tanto favorece a las distintas audiencias por la adaptación del trabajo literario como a la didáctica.

Las últimas líneas del capítulo VIII, por ejemplo, no son más que una interacción entre nuestro autor y las implicaciones que la doma del canario silvestre suponen para los nativos de Gran Canaria. La domesticación de esta singular ave endémica de las Islas Canarias no se disputa ni se desarrolla, simplemente se toma en consideración ocupando para ello apenas tres párrafos rebosantes de un lenguaje de especialidad en torno al mundo de las aves extraordinariamente típico e interesante. Nuestro viajero subraya el hecho en sí como un rasgo propio de la cultura insular, aun sin mostrar qué dirección ha de tomar el asunto si éste fuera, que no lo es, motivo de desenlace literario. Es más, la importancia que adopta esta subespecie doméstica en el final del primer capítulo que Burdon Ellis dedica íntegramente a la isla de Gran

Canaria está más del lado de la representatividad cultural que de la integración de un nuevo elemento que aporte tensión al total de la historia: “There being always a large stock of trained canaries on hand”, explica, “the teaching of wild birds is now a matter of no difficulty; but it would be curious to inquire who first discovered the remarkable aptitude for mimicry possessed by them, and from what bird the original trained canary learned his song” (1885:209).

West African Islands (1885) se nos antoja, por la suma de lo dicho hasta ahora, un libro de viajes, sí, pero en el que predomina, sobre todo, la transmisión de la información de un lugar hacia otro lugar sin alterar, apenas, el momento histórico y la forma/formas de convivencia existentes.

Como hemos intentado explicar, el libro pretende poner en común una experiencia personal tomando para ello el entorno, las personas y la interacción de nuestro protagonista aventurero con ambos fenómenos. Y es posible que Alfred Burdon Ellis no pretendiera del todo influir con el citado título en la mentalidad y en las primeras percepciones turísticas del archipiélago en los lectores ingleses del momento. Pero, más allá de esto y con el fin de acentuar el interés que este tipo de relatos tiene, en sí, para los estudiantes de LE, la historia es, en muchas ocasiones, una suma de sentencias, de juicios morales y consideraciones éticas: de ética aplicada y ética normativa derivadas, fundamentalmente y según recoge el propio Alfred Burdon Ellis en los capítulos que van del VIII al XII de *West African Islands* (1885), por la falta de aceleración económica de las islas y la total ausencia de herramientas educativas y sanitarias que ayuden a favorecer un cambio de ritmo en el quehacer cotidiano insular.

En prácticamente todo el relato, la apertura y cierre de las escenas, el uso gramatical de los adverbios de tiempo y de lugar, los verbos, en su mayor parte, integrados en el ámbito de la movilidad, de la comparación y del

contraste, la importancia del punto de vista desde el que se encara el asunto novelesco, el tiempo verbal, casi siempre, en pretérito perfecto, presente y pasado simple, el uso continuado del “yo” en primera persona, la utilización de un inglés convencional, un lenguaje habitual y unas estructuras oracionales comunes, contribuyen a que la narración no sea un extravío de la realidad: “This is the last entry recorded”, escribe, “but it is announced that the island”, refiriéndose, en esta ocasión, a la isla de Gran Canaria, “has been seen many times since by favoured individuals, full of the spirit of grace of *aguardiente*; and the existence of St. Brandan is still an article of faith among the credulous peasantry of the Canaries” (1885:233).

La historia del viaje, como decimos, ofrece claramente la oportunidad de incentivar de manera específica y amena la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como competencia lingüística, por ejemplo, el vocabulario y la sintaxis.⁴³ Verbos, sustantivos y nombres tales como *travel, drive, excursion, movement, navigation, ride, sail, sightseeing, tour, transit, trek, expedition, hop, junket, passage, peregrination, ramble, voyage, wander, walk, weekend, overnight, north, south, west, east...*, están íntimamente relacionados y/o comprometidos con la idea de la movilidad y el viaje que hemos querido tratar aquí. A esto hemos de añadir no sólo las formas que van adoptando los verbos, por ejemplo, *travel, traveled, traveling*, sino la transformación/diferencia de uso de los mismo según modelo/modelos de adaptación que dicho término ocasiona en cada país: *travel, travelled, travelling*.

⁴³ En consonancia con la teoría de los esquemas (Carrel, 1983; 1985; 1987, entre otros autores), creemos que los conocimientos previos que ya poseen los estudiantes sobre Canarias contribuyen sobremedida a suscitar el interés y la motivación por la lectura de los relatos de Alfred Burdon Ellis. A su vez, su cosmovisión sociocultural en torno al archipiélago les impulsa a continuar desarrollando sus mecanismos estratégico-pragmáticos y aprendiendo lengua y cultura constructivamente lo que, a su vez, les proporcionan un mayor número de eslabones/esquemas cognoscitivos. A este ir y venir del conocimiento y descubrimiento de los conceptos, muy bien podríamos denominarlo, si se nos permite un intento metafórico de definición, ‘relación bidireccional’.

Algo parecido ocurre con la vieja idea de circunnavegar las Islas Canarias tan recurrida y utilizada en épocas tan anteriores a la actual como la Ilustración. Nos referimos, como es natural, a verbos, muchos de ellos compuestos, como *circle, fly about, get about, get around, go about, gyrate, mill around, mobilize, move around, rotate...* que Alfred Burdon Ellis no duda en utilizar con el fin de ser lo más preciso posible en sus descripciones e, igualmente, a verbos que conectan muy bien con la actividad exploradora —o con la idea de la exploración en sí— y que, a nuestro modo de ver, es la que mejor define al autor y al total de la acción que tiene lugar en el libro. Véase *analysis, examine, expedition, inquiry, inspection, observation (observe, observer), probe, scrutiny, search (searched, searching), study, trip, tour...*

Como decimos, el uso continuado y perseverante de la primera persona narrativa ofrece la oportunidad de acercar aún más la acción al lector. De esta forma, las distintas actuaciones se erigen en algo más entrañable, próximo y accesible, todo lo cual contribuye a que la profundidad del aprendizaje sea un todo incuestionable.⁴⁴ Alfred Burdon Ellis no es tan sólo el narrador interno a seguir en *West African Islands* (1885): es un personaje que, en dicha historia, se presenta, actúa, juzga y manifiesta opiniones sobre los hechos y el resto de los personajes que aparecen.

⁴⁴ La segunda mitad del capítulo XII, por ejemplo, no es solo el final de un periplo viajero y decimonónico por las islas canarias. Es, desde el punto de vista de la aprehensión de la LE, una clara demostración de la utilización sostenida de dicho pronombre, los verbos de movilidad, viaje y exploración que apuntamos y todo lo que ello lleva consigo. Así, expresiones tales como “I had been roused up myself...”, “I was really very glad to hear it, for besides having more confidence in the sureness of my own footing than in that on any mule that was ever bred...”, “I have not the least idea how they found their way across this wilderness of rocks...”, “I experienced a tightness across my chest, as if my waistcoat had been suddenly shrunk...”, “I had no fault to find with the name...”, “I noticed jets of steam issuing from the ground, and the guides always gave such spots a wide berth...”, “I do not know what the temperature of the rocks that fringe the crater may be...”, “I found to my cost...”, “I accidentally detached one...”, “I do not care much the views...”, “I could not see, although my eyesight is unusually good...”, “I do not believe any one can see Lanzarote from the Peak...”, “I had to blush...”, “I thanked heaven...”, “I went down...”, “I accepted...”, “I did not believe...” (1885:296-307).

Nuestro narrador, Alfred Burdon Ellis, no justifica, ni manifiesta interés alguno en diferenciarse del propio autor; es, en verdad, un personaje a añadir al grupo de figuras que forman parte de la obra y que tienen necesariamente que cumplir con todas las normas de ser de un personaje, incluso, como es el caso de nuestro marinero, cuando está cumpliendo tareas de narrador porque, queremos insistir en ello, para tener conocimiento de algo y aspirar a que el relato sea leído, tomado en consideración e interpretado como un viaje verdadero y/o una experiencia real, es necesario que el autor/narrador interno lo haya experimentado en primera persona o, como ocurre en las últimas páginas del capítulo IX, que algún otro personaje histórico se lo cuente, como es el caso del enigma de San Borondón, con el fin de añadir un punto de vista informante nuevo, nivel científico contrastado y mayor veracidad al relato: “Pedro Díaz, monk of the holy order of Francisco”, comienza, “in 1709 observed the enchanted island of Brandan. This day, the 5th of June, 1801, Thomas Smith... saw two unknown islands rising out of the ocean... The next entry is in 1825 when Pedro Gómez saw St Brandan... In this year, 1841, three blind men, saw the enchanted island of St. Brandan” (1885:231-232).

West African Islands (1885), como decimos, resulta, para finalizar, un libro muy sencillo de leer y apto, desde el capítulo I hasta el final, para estudiantes de LE a partir de un nivel de idioma inglés intermedio-alto. La voz pasiva: *the Governor was revenged..., the Guanches were treated..., Our Lady of Candelaria was acquired..., the Peak was climbed..., La Atalaya was located..., Teneriffe was seen..., The Canary Islands are said to have been discovered by the Carthaginians...*, las innumerables oraciones en pretérito perfecto y pluscuamperfecto: *The Canarians have been regarded..., Gran Canaria has been studied..., The Spaniards had been the legalised buccaneers of Europe..., The Atlantic Ocean has suffered...*, y las incontables oraciones que se refieren a la

historia más reciente de las dos islas unido a un conglomerado de experiencias personales que intentan fluir casi al unísono a través de la pluma de nuestro escritor —*Roman Catholic places illuminated...*, *The Spaniards were to provide...*, *The steps in The Plaza de la Constitución stood upon...*, *Canary Islands astonished me, the invaders marched to the town...*, *the expeditions were subsequently undertaken...*— facilitan, desde luego, la comprensión de la obra, pero, más aún, la aprehensión, viva y coloquial tanto por la frescura de la obra como por la proximidad de las escenas, de la lengua inglesa.

IV. 2 Canarias como recurso temático en la obra de Alfred Burdon Ellis

“Read, read, read. Read everything —trash, classics, good and bad, and see how they do it. Just like a carpenter who works as an apprentice and studies the master. Read! You'll absorb it. Then write. If it's good, you'll find out. If it's not, throw it out of the window.” William Faulkner

Principalmente la descripción y estudio de los pueblos ubicados en la costa oriental africana y en Asia del sur —el subcontinente indio, sus habitantes, su riqueza cultural, sus religiones, su extensión territorial, su folklore...— ocupan un lugar destacado en la producción literaria, periodística, científica y académica de Alfred Burdon Ellis entre los años que van de 1880 a 1895. En este intervalo de tiempo nuestro autor publica prácticamente el total de la obra que décadas atrás y en estos años de intensa dedicación a los viajes, la exploración y la literatura venía elaborando. La extensión y profundidad de los primeros títulos, es decir, *The History of the West First India Regiment* y *West African Islands*, ambos impresos y editados en la Inglaterra de 1885, contrasta con los artículos que forman parte, en 1895, de los volúmenes cuarenta y seis y cuarenta y ocho de la prestigiosa revista de fines tecnológicos

y científicos *Popular Science Monthly*. Nos referimos, según los datos que manejamos, a “On the Origin of Weeks and Sabbaths” y “Evolution in Folklore”, el primero de ellos centrado en el origen de la fiesta cristiana y el segundo en el acervo cultural, artesanía, bailes, y otros elementos de la antropología religiosa, cognitiva y simbólica como costumbres, cuentos, historias orales, leyendas, música, proverbios, supersticiones y cosas comunes de los pueblos.

Por su posición estratégica en el Océano Atlántico, las Islas Canarias son, en el último tercio del siglo XIX, un lugar de paso obligado para la navegación entre Europa, África y América, y esto es, precisamente, lo que entre los años 1878 y 1884, hacía nuestro militar marino en aguas del suroeste de España, es decir, navegar por las aguas del Noroeste de África porque es este fragmento del ya citado e inmenso territorio el que, en primer lugar y por razones de su pertenencia al cuerpo de militares colonos del imperio británico, el que transformaría a un simple soldado en un aventajado viajero, interesante científico y cercano observador de la otredad, esta vez, situada aproximadamente a cuatro grados del Trópico de Cáncer, longitud 13 grados veintiocho minutos, y dieciocho grados diez minutos al oeste del Meridiano de Greenwich.⁴⁵

El archipiélago canario es, en los años de los viajes de Alfred Burdon Ellis al continente africano y las aguas del conjunto de las Islas Canarias, un

⁴⁵ En relación con el colonialismo, queremos apuntar como dato anecdótico e igualmente ilustrativo el conocido texto de Cécil Rhodes (1970), recogido en *Encrucijadas antropológicas* de Paz Moreno Feliú (2010), el cual refleja la necesidad que tenía el imperio británico de para mantener la paz social victoriana al favorecer que las clases bajas del paupérrimo ‘East End’ londinense se trasladara a las colonias: “Estuve ayer en el ‘East End’ de Londres y escuché un mitin de los desocupados. Escuché los airados discursos, que eran un simple grito de “pan”, “pan” y “pan”, y en mi camino a casa reflexioné sobre la escena más convencido que nunca de la importancia del imperialismo. Mi acariciada idea es solucionar el problema social: para salvar los 40 millones de habitantes del Reino Unido de una guerra civil sangrienta, nosotros, los estadistas coloniales, debemos adquirir nuevas tierras en las cuales establecer el excedente de población, para proporcionar nuevos mercados a los bienes producidos en fábricas y minas. El Imperio, como he dicho siempre, es una cuestión de pan y mantequilla. Si queréis evitar la guerra civil, os habéis de convertir en imperialistas” (2010:102).

destino claramente exótico en el marco de la recepción de los extranjeros por varios motivos: su lejanía, las diferencias entre lo que, en el último tercio del siglo XIX, se decía y lo que se referenciaba en los libros, lo insólito, lo singular y lo infrecuente del lugar en términos de cultura humana y ambiental... El discurso exótico de nuestro autor en *West African Islands* (1885), queremos decir, viene dado, mucho más, por el destino en sí que por el propio lenguaje y la intención/determinación/definición específica del relato como conjunto de experiencias exóticas.

La recepción de Canarias a través de la obra de Alfred Burdon Ellis se configura prestando atención a elementos absolutamente ajenos a la lengua, la didáctica para que la aprehensión de dicha lengua sea posible y el nivel de aplicación final con el que dicho aprendizaje lingüístico/rendimiento lector se manifiesta. El itinerario, la multiplicación de experiencias aventureras, los continuos acercamientos al perfil autobiográfico del narrador protagonista unido a la descripción de los espacios recorridos y el interés, en este caso, por incluir y divulgar cierto contenido científico y sociocultural, contribuyen a crear un discurso literario documental que, en el caso de nuestro autor es, a su vez, vehículo fundamental y semántico de todo el material documental e histórico que, sobre la realidad insular de aquel entonces, descubre la citada obra al lector en general y al estudiante de LE en particular.

En este sentido, *West African Islands* (1885) podría de igual modo ser considerado como un todo informativo escrito a modo de crónica periodística con la sola intención de abrir caminos y rutas turísticas por las islas. Pero lo documental, el discurso seudocientífico, más bien, convive con lo literario, es decir, con la inclusión de la experiencia real que, en el caso de Alfred Burdon Ellis, como en la mayoría de los viajeros ingleses de aquel entonces, es continuamente recreada/transformada por una conjunción de lengua y discurso.

El discurso exótico: también el discurso informativo y la argumentación seudocientífica de algunas de sus experiencias, se ve sorprendido con la irrupción del discurso enciclopédico: con explicaciones acerca de la flora y la fauna de las islas, los montículos, lomas y barrancos apenas explorados, las tradiciones populares, los bailes y las ofrendas de los nativos en fechas muy concretas según el calendario.⁴⁶ En una buena parte de los capítulos del libro que, como se ha dicho más arriba van del VIII al XII en el caso de las islas de Gran Canaria y Tenerife, se localizan vistas generales de los pueblos, se divisan montes y picos en el horizonte, cauces de agua fresca, campesinos que orientan a algún grupo de turistas que descansan acampados en las medianías o se acercan monte arriba con la ayuda de los caballos, mujeres en su quehacer cotidiano, hombres que pastorean con su ganado, iglesias que se erigen levemente entre el caserío y dejan asomar el campanario, anuncios de salidas y llegadas de buques en el área portuaria y rincones pintorescos que no sólo sorprenden por aquí y por allá, sino que, desde el punto de vista de la belleza/influencia romántica de la época, son de toda clase y condición.

Para el visitante anglosajón del último tercio del siglo XIX, las Islas Canarias son una región de la cual se viene hablando, escribiendo y publicando referencias, comentarios y guías de viaje en algunas ciudades de Inglaterra tan importantes como Londres, Plymouth, York, Liverpool, Manchester y Southampton. Algo parecido ocurre en algunas capitales de América del Norte como Boston, Buffalo y Nueva York. En fechas anteriores a 1885, algunos títulos como *Collection of Voyages and Travels* (1741) de Daniel Coxe, A

⁴⁶ De igual modo queremos recordar el valor didáctico que desempeña la tipología textual en el aula de lengua extranjera. Como podemos observar en el caso de *West African Islands* (1885), el conocimiento de las estructuras retóricas y de la variedad de estos discursos a los que hacemos alusión permitirán la mejora del nivel de comprensión lectora —en la línea de lo constatado en II.2.3 y III— gracias a/mediante ejercicios y actividades de identificación de sus respectivas características y posterior puesta en práctica de modelos semejantes en una fase post-lectora.

Compendium of Authentic and Entertaining Voyages (1756) de Tobias Smollet, *A New and Complete Collection of Voyages and Travels* (1760) de John Coote, *The World Displayed or a Curious Collection of Voyages and Travels in which the Conjectures and Interpolations of Several Vain Editors and Translators are Expunged* (1761) de John Newbery, *A New Collection of Voyages, Discoveries, and Travels* (1767) de John Knox y *An Account of the Voyages* (1773) de John Hawkesworth entre muchos otros, disiparon el miedo a la navegación, el sopor de la vida cotidiana en alta mar y el traslado, por el solo afán de viajar de la clase pudiente, a otros lugares del mundo conocido.

Títulos mucho más recientes, aun publicados, en su mayoría, en fechas escasamente anteriores a la primera y única edición de *West African Islands* (1885) en la ciudad de Londres tales como *Journal of an African Cruiser Comprising Sketches of the Canaries, the Cape Verdes, Liberia, Madeira, Sierra Leone and Other Places of Interest on the West Coast of Africa* (1845) de H. Bridge, *Notes of a Residence in the Canary Islands, the South of Spain and Algiers, Illustrative of The State of Religion in Those Countries* (1851) del reverendo Th. Debary, *Costumes of the Canary Islands* (1829) de A. Diston y *Adventures and Observations on the West Coast of Africa and its Islands: Historical and Descriptive Sketches of Madeira, Canary, Biafra and Cape Verd Islands* (1860) de Ch. W. Thomas, entre otros, se hacen eco de las Islas Canarias a modo de cala de descanso coincidiendo prácticamente todos en resaltar lo que en tantas ocasiones hemos repetido: la bondades climáticas, la imagen cristalina de sus aguas y la riqueza cultural y folklórica de las islas.

En efecto, los libros de viaje publicados en años inmediatamente anteriores y posteriores a *West African Islands* (1885) de Alfred Burdon Ellis avanzan muchísimo sobre estas cuestiones, es decir, las aguas, la religión, las bondades climáticas, la gente, la salud de la ganadería, los pastos..., pero, sobre todo, y lo más importante, el paisaje.

Para los visitantes que desembarcan en Canarias durante el último tercio del siglo XIX, el paisaje, los endemismos, la climatología específica y toda una selección de escenas pintorescas que, quizá, en tiempos de la Ilustración no se supieron ver ni entender, ya aparecían retratados en la pintura italiana de principios de siglo que, como se sabe, era predilección de la burguesía, la clase aristocrática y los grandes coleccionistas ingleses del momento. De igual forma, el interés que demostraron los poetas románticos de Inglaterra por el crecimiento de las ciudades, las ruinas, la vegetación, los cambios en la disposición de la luz simplemente ocasionados por la rotación de la tierra respecto a la posición solar, los distintos accidentes de la naturaleza y la nueva jardinería que servía de continuación al embellecimiento de los parterres de la realeza, parques y jardines de las capitales más importantes del mundo anglosajón, ocuparon versos y poemas como son, en primer lugar, los de Samuel Coleridge, William Wordsworth y Sir Walter Scott a los que, seguidamente, sucedieron los de George Gordon Byron (Lord Byron), Percy Bysshe Shelley y John Keats.

En los años de alrededor de 1880, los términos naturaleza y paisaje formaron un todo indiferenciado debido, como decimos, a la importancia que se concedía a un tipo de belleza paisajística que, como estaba ocurriendo en una buena parte de la pintura italiana de finales del ochocientos y principios del novecientos en Italia, encajaba excepcionalmente bien en el recuadro —de variadas dimensiones— de un lienzo, una tabla o una tela. En este sentido, el archiconocido relato de Olivia Stone que lleva por título *Tenerife and Its Six Satellites, or, The Canary Islands Past and Present* (1889), por otra parte, escrito a modo de crónica viajera, exposición de una serie de experiencias personales importantes durante la travesía por las islas y/o fragmento autobiográfico de la vida de Olivia Stone, practica esta nueva e influyente mentalidad ochocentista, primero, por derivación romántica y, segundo, por

el conocimiento aventajado que muchos viajeros y viajeras de aquel entonces demostraron tener sobre la idea del punto de fuga y la perspectiva en el dibujo, aparte, claro está, del consabido contagio e influencia de algunos de los más grandes paisajistas ingleses del momento como Joseph Fraington, Tomas Girtin y Edward Dayes.

Una buena parte de las descripciones que la señorita Stone realiza por aquí y por allá, es decir, tanto esté la citada escritora paseando por la capital, las concentraciones urbanas de las medianías o, finalmente, conduciéndose monte arriba con la intención de descubrir el interior de las islas, resultan claramente pintorescas. De esta forma y por citar un ejemplo significativo, la imagen de ladera abrupta, empinada y/o dividida en pequeños fragmentos de territorio, las ondulaciones que forman, desde lo alto, las cordilleras del paisaje insular, los inesperados abismos, los cortes en vertical que forman algunos acantilados, los innumerables afluentes de agua fresca que se forman tras las lluvias..., todo ello unido a una sensación de increíble paz, extendida quietud y sorprendente silencio, están muy por encima de cualquier otro elemento que venga a formar parte de un paisaje escaso en construcciones estéticas, recreaciones ideales y síntesis de esta nueva sensibilidad viajera, de escritura y literatura/lectura literaria que apuntamos.

Desde la cumbre, apostada durante la tarde en alguna cima, la ejecución del cuadro es algo perfectamente factible. Reproducir la escena a la acuarela, redactar el paisaje en una carta para enviarla a algún familiar, algún editor o amigo en Inglaterra y/o redescubrirla, simplemente, con la intención de pretender algo mayor, fueron algunas de las causas que generalizaron el interés turístico de las islas comenzando claramente, por aquel entonces, con redacciones que dibujaban estampas tan increíblemente románticas como estas:

Tejeda is really a crater or cauldron, somewhat like the Caldera of Palma, but more extended and open, and its sides are not so precipitous. The saddle-backs which run down into the centre, and, in fact, fill it, are all cultivated, while little barrancos, like gigantic cracks in the ground, divide each shoulder from the other. Surrounding these is a circle of steep declivities, which on the left, or south-west, rise in two abrupt points. One of these is perfectly sharp, a pinnacle, pointed like a needle. If the eye travels along the ridge from which it rises, it is arrested by yet another rock, like a grand Norman castle towering on the heights (Stone, 1889:295).

La naturaleza, asegura E. L. Tuveson en *The Imagination as a Means of Grace* (1960), parece, al menos en los primeros años del siglo XIX, mucho más pura y radiante si se tiene la suerte de salir al exterior para observarla. Llevarla a casa estampada en un papel o centrada a todo color en un cuadro sólo es posible hacerlo a golpe de cartera, recibida en la carta de algún amigo viajero aun, casi siempre, digamos, más bien, en la mayoría de los casos, en tarros pequeños: como si fueran rincones parciales de un territorio que, por la suma de unos y otros detalles, resuelven finalmente el conjunto pictórico por su belleza: “Nature, obscured for centuries by the mists of scholastic ignorance”, escribe, “has once more been revealed in all her loveliness and majesty —a ‘spreading’ scene, the vastness of the prospect giving evidence of its purity. The newborn earth thus revealed is transfigured, clothed in a radiance that rises to touch the heavens in the great mountains and in the endless horizons of the sea” (1960: 9).

Dicho esto ¿qué interés tiene Alfred Burdon Ellis en visitar el archipiélago canario durante la segunda mitad del XIX?, ¿por qué desembarca en Gran Canaria y, más tarde, aun con idéntico interés, en Tenerife?, ¿qué motivos puede tener un militar británico tan joven, con veinticuatro o veinticinco años en 1876, en adentrarse con ese afán por las islas y publicar, ocho o nueve años más tarde, sus vivencias? En *Islas de África Occidental (Gran Canaria y Tenerife)* [1993], Manuel Hernández González asegura que el interés

de la obra radica en “sus impresiones sobre las clases bajas y sobre sus vivencias de la realidad cotidiana y la religión”, lo cual, según continúa diciendo, “constituye el capítulo de más interés del texto” (1993:11).

Desde luego, la crítica mordaz y contundente de un británico imbuido por esos aires de superioridad imperiales, el racionalismo/positivismo científico que va acogotando el texto hasta el infinito, el valor testimonial de la aventura, el interés por la cantidad de supersticiones existentes entre los nativos, el fomento, muchas veces absurdo, de la religión católica entre la ignorancia de los campesinos, la etnografía rescatada de las fiestas populares, las referencias, muchas veces, extraordinariamente enriquecedoras, sobre la inexistencia de una política forestal y de jardinería en las islas al modo europeo que Alfred Burdon Ellis estaba acostumbrado, las continuas observaciones que inundan el libro y que casi siempre van dirigidas hacia lo que, en Canarias, era una economía de autoconsumo, la pérdida o, más bien, el desinterés que existe en la mayoría de los pueblos por restaurar y/o conservar aquellos elementos históricos culturales que son propios de su identidad y todo ese trasiego comercial que, desde el siglo XVII y, principalmente, por el auge de la exportación de los vinos a Inglaterra, todavía hace que funcione y permanezca viva la actividad portuaria de la segunda mitad del XIX, hacen de *West African Islands* (1885) un libro singular para el lector en general y el lector estudiante en particular, como seguiremos ilustrando en las páginas que vienen a continuación.⁴⁷ El relato de Alfred Burdon Ellis, sin embargo, en

⁴⁷ De alguna manera podemos permitirnos afirmar que, en contestación a la pregunta formulada en IV.1, Alfred Burdon Ellis realiza una observación participante *sui generis* de la cultura religiosa canaria en muchos momentos como los descritos, sin llegar a involucrarse plenamente en la mentalidad colectiva de la población isleña, lo cual le lleva a trasladar a sus notas/diarios y obras posteriores una visión *etic* en absoluto intersubjetiva y alejada de las impresiones propias de un auténtico viajero-etnógrafo que reconozca la antropología cognitiva, simbólica y religiosa de la cultura local. Entendemos que este aspecto ha de ser objeto de aclaración docente para, por un lado, evitar lo que Patricia Carrel (1983:566)

ampliación a lo dicho en III.2.2, se aleja notablemente del interés que tuvieron aquellas expediciones francesas del siglo XVIII llevadas a cabo por Louis Feuillée en 1724, Claret de Fléurieu en 1768, Charles de Borda en 1771, J. F. De La Pérouse en 1785 y Nicolas Baudin en 1796 en las que, como rezan los libros de historia, el principal atractivo del archipiélago canario descansaba en su situación estratégica, la explotación de los recursos y los continuos experimentos de suplantación —al menos durante la mayor parte de la travesía que, como sabemos, comenzaba en los puertos del sur de Europa hasta finalizar en las islas—, del tiempo estelar por el tiempo abstracto de los relojes.

En Alfred Burdon Ellis, el atractivo de Canarias reside extrañamente en lo pintoresco. Y decimos “extrañamente” porque lo normal hubiera sido decir que reside en lo científico e incluso en lo estratégico-comercial porque para un marinero de la segunda mitad del XIX lo importante era la mar y, gracias al dominio de la mar, la identificación de los puertos de Gran Canaria y Tenerife como dos focos neurálgicos de estiba y avituallamiento que, por aquel entonces, resultaron ser algo imprescindible, cardinal, insustituible.

En la actualidad decimos que un rincón, una flor, un objeto de artesanía, un paisaje, la ordenación de un pueblo, un balcón, una ventana, una calle, una fachada, un muro de piedra, un patio, un artesonado..., es pintoresco cuando tenemos la intención de otorgar el doble del valor a esa determinada visión de las cosas atendiendo a una serie de circunstancias accidentales de ubicación y/o disposición que refuerzan su belleza. La utilización del citado adjetivo ampliamente generalizado a finales de la ilustración italiana como consecuencia del lenguaje, el estilo y, sobre todo, los lienzos de Claude Lorrain, Salvator Rosa y Gaspar Poussin, abren el paisaje hacia lo imaginativo, lo

denominaba conflictos culturales, y por otra, lograr una buena comprensión lectora de algunos de estos fragmentos.

creativo y la magia de la naturaleza. “Pintoresco” no podía ser, por tanto, la impronta que despedían los muelles de Clavijo y de Santa Catalina avistados desde la cubierta de los grandes buques que cada mañana, o cada tarde, se aproximaban al Puerto de las Isletas inundando el cielo de humo desde mar adentro; tampoco el tráfico portuario que, echado en anclas en la línea del horizonte o en navegación hacia otros puntos del Atlántico, se distinguían por aquel entonces desde los arenales.

Pintoresco no era, ni mucho menos, el continuo olor a chicharro frito que inundaba el aire desde la lumbre de las barbacoas del ochocientos en un tufo que se extendía desde la trasera de los almacenes hasta el frente marítimo. Un árbol, una montaña o la tenue combinación de colores que adoptan los acantilados de las islas cuando se divisan desde el mar no pueden por sí solos elevarse a la categoría del citado adjetivo. Dos cuevas comunicadas por una cavidad interior, una fila de montañas que apenas se distinguen en el horizonte, picos, cimas y montículos de diverso perfil y formación, el verde oscuro de una arboleda que mueve sus copas en la lejanía, los endemismos y/o un riachuelo que discurre sin cesar montaña abajo, protagonizan en *West African Islands* (1885) una infinita variedad de comentarios, en el caso de Alfred Burdon Ellis, no por lo pintoresco o la belleza particular y propia de cada uno de estos elementos del paisaje, sino por la diferencia abismal del paisaje en comparación al de las islas británicas —“The island of Grand Canary is about thirty-four miles long by twenty-nine broad, and, like all the islands of the group, is of volcanic origin, and very mountainous” (1885: 187-188)—, el exotismo del atlántico sur —“The name of the place in full is delightfully simple, being only La Real Ciudad de Las Palmas de Gran Canaria; a title which is of course much more convenient than such a one as Paris or London” (1885:191)—, la tradición literaria del propio género en la islas —“The Canary Islands are said to have been discovered by the Carthaginians, who, in the

celebrated expedition of Hanno, about 250 years before the Christian era, sailed along the African coast, till they arrived within five degrees of the equator” (1885: 193) y la inspiración, para cada viajero de diferente forma, que provoca la otredad— “Various theories have been given birth to concerning the origin of the people who inhabited the Canary Islands at the time of the Spanish conquests. The islands appear to have been peopled by two different tribes, namely, the Guanches in Teneriffe, and a second tribe, whose name has not been handed down to posterity, in all the other islands of the group”— (1885: 202).

En el análisis, intento de comprensión y estudio de la Historia de Canarias que, desde el capítulo VIII hasta el final del capítulo XII, forman parte de *West African Islands* (1885), los descubridores, visitantes extranjeros, guerreros, conquistadores, toda clase de avasalladores de las islas, peregrinos, caminantes y, finalmente, importantes escritores que Alfred Burdon Ellis va enumerando en la medida que descubre las construcciones y símbolos más importantes de lo que hoy es la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, hacen aflorar campos léxico-semánticos como expresiones y calificativos del tipo “islands inhabited” (1885:193), “northerly island” (1885:194), “barbarous islanders” (1885: 194), “the island unmolested” (1885:195), “unheard inhabitants” (1885:197) y/o “the inhabitants... lighter in colour” (1885:202) que, entre otros muchos adjetivos subrayan el carácter heroico, magnífico y sublime de la conquista del archipiélago y del devenir social, cultural y político de los siglos posteriores.

Es cierto que Alfred Burdon Ellis no tiene la posibilidad de alcanzar las más altas cumbres de Gran Canaria como sí vendrían a hacerlo Margaret D’Este, Frances Latimer, Kart Georg Wilhelm Fritsch, Florence Du Cane o la propia Olivia Stone algunos años más tarde. La Atalaya es el pico más alto que logra alcanzar en algunas de las salidas que realiza hacia las distintas zonas

más bajas de las medianías. Y es el propio Alfred Burdon Ellis quien, en la primera parte del capítulo IX, lo cuenta de esta feliz manera: “In the interior of the Island of Grand Canary”, comienza, “there is, however, one mountain which forms an exception to the general rule, and which appears to have escaped the ravages of the axe in the early days of the Spanish colonization” (1885: 210).⁴⁸

La poesía romántica y la pintura de paisajes ofrecen, desde los primeros años del siglo XIX, la posibilidad de distribuir/expandir con colores y con palabras el gusto por la descripción y el viaje. Es justamente en estos años de principios de siglo cuando el concepto “movilidad” comienza a tener un cierto parecido al uso que le damos en la actualidad, es decir, los desplazamientos en carreta, diligencia, carruajes, galeras, colleras, birlochos, calesas y calesines son, claro está, en el siglo XIX, principalmente físicos, subjetivamente escritos siguiendo las pautas que marca el recién llegado Romanticismo y

⁴⁸ En el capítulo VIII del libro *Las Islas Canarias en los textos alemanes (1494-1865)* que el profesor Marcos Sarmiento Pérez dedica a los viajes del conocido botánico y ornitólogo Carl Bolle, leemos que la justificación del ascenso a la zona de la Atalaya se debía, para el caso del citado científico, a la búsqueda de toda clase de aves que, según las distintas historias de aquel entonces, se alojaban extrañamente en el monumento natural de Bandama: “La Caldera de Bandama la visitó [Carl Bolle] varias veces, y señala que le habían contado la leyenda de que en su interior anidaba una pareja de cada especie de aves, por lo que sería algo así como un Arca de Noé” (2005:390). Según el relato del propio Alfred Burdon Ellis y la traducción del inglés que escogen los profesores Antonio Santana Santana, Marcos Sarmiento Pérez y María del Pino Rodríguez Socorro en *La Atalaya de Santa Brígida en la literatura de viajes (1819-1966)*, todo parece indicar que a nuestro viajero le produjo cierta incomodidad el ascenso a las distintas zonas de la Atalaya. Más que la orografía en sí, era la desconfianza, la extrañeza o, quizá, la falta de costumbre de algunos nativos que, al ver acercarse a un extranjero a su propiedad, le recibían con desidia, ladridos de perro a su alrededor y toda clase de aspavientos. Así lo recogen certeramente estos autores cuando escriben: “Menos romántica aún resulta la descripción del militar británico Alfred Burdon Ellis, publicada en 1885, que destaca la presencia en el pago de *perros enormes, con ojos sanguinolentos y pelo erizado*, que lo atacaron en su primera visita. Sin duda, el relato de Ellis es el más crítico hasta el momento con los habitantes de la Atalaya, que moran en cuevas, habitadas por los antiguos canarios, de *lóbregas entradas y escasos muebles*. A sus ojos, los dueños de aquellos perros eran *bandidos, de semblantes malvados y aspecto repulsivo*, que lo intimidaron para que le diera dinero; sus mujeres, *robustas Amazonas*, y los niños estaban *desaseados y medio vestidos*. Atribuye a sus habitantes un origen beréber, aunque señala la existencia de *gitanos*” (2010:20).

naturalmente a través del tiempo y el espacio. Precisamente en Inglaterra, el viajero romántico vendrá a caracterizarse por la adoración que exhibe hacia la zona de las cumbres, los grandes picos, todo tipo de mesetas, acantilados y las más altas montañas. De igual modo siente, exterioriza y manifiesta, su personal curiosidad por la ubicación de las ruinas al tiempo que reflexiona sobre las teorías de la captación del paisaje promulgadas, desde aquel entonces, por autores y escritores de la talla de Edmud Burke, William Gilpin, Uvedale Price y Richard Payne Knight.

En *A Philosophical Inquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful* (1757), de Edmund Burke, asistimos por primera vez en la historia de este tipo de publicaciones a una clasificación de las singularidades más bellas de la naturaleza. La publicación, en 1768, de *Essay on Prints*, de William Gilpin, comienza a ofrecer al viajero prerromántico cierto entrenamiento en el arte de la observación de la naturaleza a través de los sentidos. Este tipo de lecciones y/u orientaciones teóricas sobre el citado asunto iría aumentando hasta que, en los últimos compases del siglo XVIII, especialmente con la aparición en el mercado editorial de *Essay on the Picturesque* (1794) y *The Landscape* (1794), de Payne Knight, los pintores (la mayor parte de ellos dibujantes, figuras a destacar en el mundo de la cultura y acuarelistas), impresores, científicos y viajeros del cambio de siglo comenzaron a detenerse y admirar en el paisaje aquello que tenía fundamentalmente posibilidades de explicación/ejecución pictórica. *Dialogue on the Distinct Characters of the Picturesque and Beautiful* (1801) y *Analytical Inquiry into the Principles of Taste* (1805), de Uvedale Pryce y Payne Knight respectivamente, centran el atractivo del viaje en estos dos aspectos de la observación natural y la abstracción lingüístico-pictórica, comenzando, primero, por resaltar la ubicación del objeto en el espacio y, segundo, por el

alto valor artístico que podría ofrecer la recreación literaria y/o la impresión sobre el papel de dicho motivo.

Alfred Burdon Ellis, como decimos, no es del todo un viajero romántico —no pinta, no dibuja, no impresiona con tinta de buen ilustrador los caminos y las experiencias que le acontecen allende los mares— pero sí un claro heredero de esta atmósfera de nueva teorización y ambientación viajera que inunda los círculos, sociedades e instituciones culturales del Reino Unido de la segunda mitad del siglo XIX que, dicho sea de paso, ejercía cierto poder de influencia en núcleos científicos caracterizados, al amplia mayoría de ellos, por su inquietud intelectual.

Los dos capítulos que Alfred Burdon Ellis dedica a la isla de Gran Canaria en *West African Islands* (1885) exaltan, como ocurre en una buena parte de la poesía romántica de Inglaterra, la vida moral, la conducta trascendental y el hecho religioso, esta vez, absolutamente centrados en los nativos canarios de la segunda mitad del ochocientos. *West African Islands* (1885) no es, en este sentido, un libro romántico: en él no predomina la intención pictórica ni la recreación literaria de nuestro militar aventurero cuando divisa a lo lejos las primeras vistas de la ciudad, posteriormente el área portuaria y, en los últimos días de su estancia, las medianías. Pero es un libro que lucha entre la descripción periodística, la revelación científica y, desde luego, el devenir romántico de la Inglaterra de la primera mitad del siglo XIX.

En el soneto que William Wordsworth titula “Westminster Bridge”, con fecha de primera edición de 3 de septiembre de 1802, la luz solar que cubre de un lado al otro la parte central de la extensa ciudad abarca casi todos los puntos neurálgicos de la gran urbe. Los barcos, las torres, las cúpulas de las iglesias, los teatros, las casas y los templos que se distinguen a lo lejos y desde las zonas más bajas y abiertas de la localidad, conservan un espacio singular y propio en la imagen que recoge el poeta desde un fragmento del río Támesis a

su paso por una ciudad en calma: “Earth has not anything to show more fair...”, comienza, “Dull would he be of soul who could pass by / A sight so touching in its majesty: / This City now doth, lie a garment, wear / The beauty of the morning; silent, bare, / Ships, towers, domes, theatres, and temples lie / Open unto the fields, and to the sky; / All bright and glittering in the smokeless air. / Never did sun more beautifully steep / In his first splendour, valley, rock, or hill; / Ne’er saw I, never felt, a calm so deep! / The river glideth at his own sweet will: / Dear God! The very houses seem asleep; /And all that mighty heart is lying still.”⁴⁹

Del mismo modo, con idéntico afán y estímulos que William Wordsworth, Samuel Taylor Coleridge evidencia cuál es su interés por la naturaleza dedicando, en más de una ocasión, su tiempo y sus versos al Mont Blanc. Los poemas consagrados a esta culminante montaña alpínica parecen, por su lenguaje, elección de vocabulario, metáforas y literatura escogida, como si se estuviera refiriendo, salvando las distancias, claro está, al Teide o, en el caso que venimos hablando, a la Atalaya de Aldred Burdon Ellis por su proximidad a las teorías de la belleza, perfección y elevación de las cosas naturales previamente estudiadas, teorizadas, asumidas, divulgadas... por William Gilpin en *Observation, Relative Chiefly to Picturesque Beauty, Made in the Year 1772, on Several Parts of Great Britain; Particularly the High Lands of Scotland* (1789), *Three Essays: on Picturesque Beauty; on Picturesque Travel; and on Sketching Landscape: to Which is Added a Poem, on Landscape Painting* (1792)

⁴⁹ En *Poetas románticos ingleses: Byron, Shelley, Keats, Coleridge, Wordsworth* (1989), la traducción que realizan José María Valverde y Leopoldo Panero aclara aún más esta cuestión desde el punto de vista de la aproximación cultural al imaginario romántico en España e Inglaterra de principios del XIX: “La tierra no nos puede mostrar nada más bello [...] / la belleza que trae la salida del sol; / barcos, cúpulas, torres, teatros, templos..., quedan / abiertos a los campos y al cielo: refulgentes, / en el aire sin humo, todos en claridad. / Nunca un sol ascendió más bello a su esplendor / prístino por un valle, unas rocas, un monte, / ¡nunca vi ni sentí una calma más honda! / El río se desliza por su dulce querer: ¡oh dios! Hasta las casas se dirían dormidas / y todo ese potente corazón yace en calma” (1989:18).

y *Five Essays on Picturesque Subjects; with a Poem on Landscape Painting* (1808). En los paisajes del genial e influyente autor de “Kubla Khan”, “Dejection” y “The Pains of the Sleep” existe profundidad pero, más importante que esto aún, una división de la escena muy semejante a la parcelación/división de la historia natural de los lienzos paisajistas de los años del cambio del setecientos al ochocientos.

En “Hymn before Sun-rise, in the Vale of Chamouni”, las llanuras que el poeta descubre en lo que, a la vista de todos, parece un primer plano pictórico, contrastan con la elevación, aristas verticales y belleza del macizo que, en un segundo plano se elevan junto a las fronteras de Francia, Italia y Suiza con el fin de realzar el elemento pictórico en una escena de conjunto: “Hast thou a charm to stay the morning-star”, comienza a decir, “In his steep course? So long he seems to pause / On thy bald awful head, O sovran BLANC, / The Arve and Arveiron at thy base / Rave ceaselessly; but thou, most awful Form! / Risest from forth thy silent sea of pines, / How silently! Around thee and above / Deep is the air and dark, substantial, black, / An ebon mass: methinks thou piercest it, / As with a wedge! But when I look again, / It is thine own calm home, thy crystal shrine, / Thy habitation from eternity! / O dread and silent Mount! I gazed upon thee, / Till thou, still present to the bodily sense, / Didst vanish from my thought: entranced in prayer / I worshipped the Invisible alone.”⁵⁰

El norte de Italia, el sur de Gales, Escocia y los Alpes fueron durante todo el siglo XIX algunos de los destinos predilectos, al menos los de mayor

⁵⁰ Tienes algún conjuro que detenga el lucero / en su abrupta subida? En tanto que parece / hacer pausa tu calva y terrible cabeza, / soberano Mont Blanc, el Arve y Arveiron / deliran sin cesar en tu base: mas tú, / ¡oh Forma aterradora! Levantas a lo lejos / tu silencioso mar de pinos, ¡qué callado! En torno a ti y encima, es el aire profundo / y oscuro, sustancioso, negro, una masa de ébano: / ¡podría perforarse como con una cuña! / Pero al mirar de nuevo, es tu tranquilo hogar, / tu fanal cristalino, tu residencia desde / la eternidad. ¡Oh Monte, temible y silencioso!” (1989:45).

distinción y validez, para la mayor parte de los poetas de la segunda generación del romanticismo anglosajón. Inmediatamente después de William Wordsworth y Samuel Taylor Coleridge, como decimos, George Gordon Byron (Lord Byron), Percy Bysshe Shelley y John Keats continuaron profundizando en aquellas teorías de lo pintoresco interesándose, como era el caso de la primera poesía romántica, por los accidentes geográficos, las más altas montañas, mesetas, valles, lagos, ríos y gargantas de estos emplazamientos y paisajes.⁵¹

En efecto, *West African Islands* (1885) es, atendiendo a lo expuesto más arriba, un compendio de noticias y opinión, exotismo y romanticismo estético, ciencia e inevitable encuentro con el otro. ¿De qué otra manera podríamos interpretar la fuerza de sus descripciones cuando de lo que se trata en el caso de Alfred Burdon Ellis es, precisamente, de contemplar al hombre no solo a través de los libros de Historia, las distintas impresiones que dejaron escritas los visitantes históricos de Canarias y los acontecimientos históricos que tuvieron lugar en la isla de Gran Canaria a través de los siglos? Pero,

⁵¹ En Shelley, por ejemplo, es nuevamente el Mont Blanc lo que, en una apreciación, tal vez, más especializada —o con mayor tradición— de las grandezas naturales del mundo, asume esa cualidad natural de inmensa congoja, tornándose, nuevamente, el paisaje, en el elemento de mayor inspiración para el viajero romántico de principios del XIX: “Mont Blanc yet gleams on high:—the power is there, / The still and solemn power of many sights, / And many sounds, and much of life and death. / In the calm darkness of the moonless nights, / In the lone glare of day, the snows descend / Upon that Mountain; none beholds them there, / Nor when the flakes burn in the sinking sun, / Or the star-beams dart through them. Winds contend / Silently there, and heap the snow with breath / Rapid and strong, but silently! Its home/ The voiceless lightning in these solitudes / Keeps innocently, and like vapour broods / Over the snow. The secret Strength of things / Which governs thought, and to the infinite dome / Of Heaven is as a law, inhabits thee! / And what were thou, and earth, and stars, and sea, / If to the human mind's imaginings / Silence and solitude were vacancy?” [Todavía relumbra Mont Blanc en la distancia, / afirmando en la tierra su imperial fortaleza / y majestad: luz múltiple; múltiple resonancia; / y mucha muerte y vida dentro de su belleza... / Te anima, ¡oh cumbre sola!, la Fuerza, la escondida / Fuerza del universo, que el alma humana llena, / y que a su ley eterna mantiene sometida / la anchura de los cielos que en el silencio suena. / Mas ¿dónde tu ribera, tu porvenir en dónde; / y el del mar y las rocas y las altas estrellas, / si tras el sueño humano la soledad no esconde / más que un rumor vacío y un desierto sin huellas? (1989:138-139).

relacionado con esto, queremos decir también que *West African Islands* (1885) muestra con idéntico asombro el paisaje y la naturaleza al más puro estilo del romanticismo. La descripción de la montaña de Doramas proporciona al lector una imagen global de Canarias a través de lo que en el mundo de la pintura romántica se denomina *comprehensive view*, escenas que, por sí solas, ofrecen la oportunidad de conocer —y de hacer sentir— la naturaleza de un territorio —en nuestro caso, las islas— atendiendo a la representación gráfica y resumida de un fragmento de la misma que sintetice, en buena medida, su singularidad:

The mountain of Doramas is covered with chestnut and pine, through which numerous limpid streams, fringed with rare ferns and wild flowers of brilliant hues, leap and sparkle over their stony beds on their way down to the valleys beneath. The lulling splash of the broken water, the rustle of the branches of the trees in the balmy mountain air, the soft coo of the ringdove, and the occasional sharp detonation of the pine bark cracking under the ardent rays of the sun, are the only sounds that break the stillness of this cool and umbrageous solitude, which forms such a delightful contrast to the sun-scorched and bare mountain sides that environ it (1885:212-213).

Es más, en el ya reseñado libro que, tres años más tarde, publica Frances Latimer con el título *The English in Canary Isles, Being a Journal in Tenerife and Gran Canaria* (1888), la citada autora destaca lo que en este apartado intentamos definir como un poder, quizá una virtud para ver, seleccionar o reunir aquello que es vernáculo, cualitativamente distinto, claramente sintomático o simplemente inconfundible del país/lugar visitado. Véase, si no, la imponente visión que adopta la catedral de Las Palmas desde uno de los puntos más altos de la capital cuando la línea marítima de la ciudad es solo comparable a otras ciudades de estilo oriental: “In the due course”, escribe el 29 de marzo de ese mismo año, “we re-approach Las Palmas. Viewed from this side (Atalaya) the town has an exceptionally picturesque and Eastern aspect.

The two towers of the Cathedral and the many church tops sand froth from the flat roofs of the houses in the form of turrets, and the tall palms rising between heighten the effect. The similitude is not lost in the fact that regarding also this comfortable little city, distance lends enchantment to the view” (1888:173).⁵²

Desde los años de la Ilustración, por tanto, existe una clara y gran preocupación por el conocimiento de los aborígenes canarios. Según Alfred Burdon Ellis en *West African Islands* (1885), dicho interés se encuentra vinculado al desarrollo de los estudios sobre la prehistoria y la antropología física, social y cultural de Canarias. Posteriormente, y generado por una buena parte de las conclusiones de estas dos disciplinas irrumpe, como hemos intentado explicar más arriba, la cultura tradicional —el interés por la naturaleza, las construcciones, el paisaje y los sentimientos del hombre que lo dignifican—. Lo cierto es que tanto la prehistoria, como la antropología física y la cultura tradicional han tenido evoluciones y procedencias diferentes. En *West African Islands* (1885) la intencionalidad científica de Alfred Burdon Ellis subraya que la antropología de Canarias despierta un gran interés para él debido a sus orígenes evolucionistas, mientras que los trabajos sobre cultura tradicional lo tienen en el Romanticismo.⁵³

No obstante, la estructura de la sociedad y la cultura canarias no mostraban a los ojos de nuestros visitantes extranjeros diferencias

⁵² En casi la totalidad de los autores y viajeros ingleses de la segunda mitad del XIX ocurre algo parecido, es decir, la unión del paisaje y los sentidos modelan/envuelven, de una manera o de otra, la aprehensión de Canarias, sus construcciones y costumbres: “Many towns look their best from the sea and this is perhaps especially true of Las Palmas. The sun was setting behind the low hills which rise above the long line of sand dunes, dotted with tamarisks, running between the port and the isleta, and in the evening light the town itself, some three miles away, looked far from unattractive, its cathedral towers rising above the palm trees on the shore” (Margaret D’Este, 1909:106).

⁵³ Aquí observamos una clara manifestación de la importancia que reviste la incorporación de las categorías/temas culturales locales, tal y como apuntamos en II.2.4, al citar las ideas de Royani (2013:132-133) con el objetivo de aumentar la motivación por la lectura y aprendizaje de la LE y la cultura local.

importantes en comparación al resto de los investigadores extranjeros. En la segunda mitad del siglo XIX, el paisaje romántico constituía un atractivo central en casi toda la literatura de viajes del momento aunque bien es verdad que, en el relato de Alfred Burdon Ellis, las islas de Tenerife y Gran Canaria despertaron en él un interés en ser estudiadas atendiendo al conocimiento de los aborígenes canarios desde el punto de vista de la Historia y las distintas disciplinas de la antropología debido, en nuestra opinión, a la gran cantidad de información arqueológica existente y el fácil acceso de cualquier nuevo estudioso hacia este campo de investigación extraordinario.

La continuidad de la ciencia, la irrupción del Romanticismo, el interés por la Historia de los pueblos y el folklore como cultura exótica, cultura externa al mundo civilizado, cultura tradicional y de supervivencia de modos de vida, permite, entre otras muchas observaciones, decir que la imagen de Canarias que suscita la lectura general y literaria de la obra de nuestro militar aventurero dibuja un mundo de convergencias que tanto le permite apoyarse en una disciplina como en la otra. En *West African Islands* (1885) nada es circunstancial: el pasado y el presente de Canarias tiene dos clases de acercamiento: el científico para el estudio de los nativos isleños y el romántico para el caso de un entorno europeo singular.⁵⁴

⁵⁴ En este sentido, puede haber quedado claro que Canarias no solo constituye un recurso temático en la obra del protagonista de nuestra historia, sino que sus propios relatos acerca de Canarias contribuyen sin ninguna duda al estudio de lo que Tomalin y Stempleski (1993:7) en *Cultural Awareness...* denominaron los tres elementos/categorías/temas interrelacionados de la cultura, díganse a) los productos (literatura, folklore, arte, música y artefactos), b) las ideas (creencias, valores e instituciones) y c) los comportamientos (costumbres, hábitos, vestimenta, alimentación y ocio). En nuestro caso y desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje, sin desdeñar por ello otros modelos existentes (monocultural, pluricultural, transcultural...), entendemos que un enfoque comparativo/intercultural —que permita conocer tanto las analogías como las diferencias entre los distintos aspectos señalados entre las islas y otros puntos geográficos narrados por Burdon Ellis— ahonda en el propio conocimiento del lector estudiante, en sus creencias y valores, lo que constituye una base para una comunicación eficaz con otros grupos humanos extranjeros. Como señala Byram (1994: 43), los estudiantes no se pueden despojar de su propia cultura y adoptar otra sin más. “For

En efecto, Alfred Burdon Ellis es, también, un perfecto ilustrado, es decir, un viajero con un cuerpo ideológico capaz de contrastar y ver, para posteriormente escribir, lo que acontece delante de él que sea susceptible de ser comparado con los libros de Historia de Canarias que lleva consigo. En este sentido, *West African Islands* (1885), compara la visión real de un militar aventurero con las versiones que de las Islas Canarias dieron, en distintos momentos del pasado, algunos estudiosos y personajes históricos tales como Hernán Peraza, conocido conquistador de Canarias apodado el Joven, o el Mozo, hijo de Diego García de Herrera e Inés Peraza de las Casas; Diego de Herrera y Ayala, igualmente hidalgo y conquistador de las Islas Canarias, hijo de Pedro García de Herrera y Rojas y María de Ayala y Sarmiento; Pedro de Chemida, capitán de navío aparentemente unido, en la segunda mitad del siglo XV, a la flota portuguesa aun a todas luces vinculado a la nobleza aborígen canaria al contraer matrimonio con Nayde, una conocida joven que hemos de ubicar en el barrio de Tara (Telde) por aquel entonces; Juan de Bethencourt, o Juan IV de Bethencourt, conocido militar, comerciante, navegante, explorador y pirata de origen francés que, durante el reinado de los Reyes Católicos y para distinguirse de la conquista realenga de los citados gobernantes, inició lo que hoy conocemos como conquista señorial de las Islas Canarias; Gaspar de Domínguez, intrépido navegante del siglo XVI que dijo desembarcar un día de niebla, mala mar e intensa lluvia en la isla de San Borondón; Alonso Fernández de Lugo, responsable de la incorporación definitiva de las Islas Canarias a la

learners to deny their own culture is to deny their own being.” La esencia del enfoque comparativo es ofrecer una perspectiva doble, pero esto no significa que los estudiantes tengan que evaluar qué cultura es la mejor. En lugar de esto, los estudiantes aprenden que hay muchas formas de hacer las cosas y que tal vez su modo de hacerlas no es el único posible, por lo que la misma autora (2000) comenta años más tarde: “So the comparative approach does involve evaluation but not in terms of comparison of something which is better, but in terms of improving what is all too familiar. Comparison makes the strange, the other, familiar, and makes the familiar, the self, the strange —and therefore easier to re-consider (Byram and Planet: 2000: 189).

corona de Castilla,... y conocidos almirantes y/o marineros de la ilustración como Pedro Velo, por aquel entonces, capitán al mando de una nave portuguesa, Marcos Verde, terror de los mares de Marruecos y Thomas Smith, navegante ejemplar que un día muy anterior a las incursiones de Alfred Burdon Ellis por el archipiélago, por lo que leemos a lo largo del capítulo VIII de *West African Islands* (1885), contempló increíblemente la isla de San Borondón desde uno de los picos más altos de La Palma:

This day, the 5th of June, 1801, Thomas Smith, an Englishman, deposeth: that he resides in the island of Palma; that seventeen days ago, when returning to his abode by night from a merry-making in the city of Santa Cruz de la Palma, he saw distinctly, about forty leagues to the westward, two unknown islands rising out of the ocean. His Holiness the Cardinal Archbishop is of opinion, that the unusual spectacle of two islands may be designed by the blessed saints as a warning to this follower of a pernicious heresy to recant his errors, and take refuge in the bosom of the true Church (1885: 231-232).

Su interés por la Historia está centrado, con objetividad, atención a los hechos y procesos, en el cambio social que nuestro militar aventurero distingue en el archipiélago al comparar las distintas regiones, épocas y momentos a partir de la conquista castellana. En este sentido y como buen ilustrado, Alfred Burdon Ellis es partidario de acercarse a la Historia y a los libros de Historia como ciencia, no como esencia o filosofía del conocimiento humano dado que, desde el primer momento, y como él mismo confiesa, su obra no es comparable a la ficción ni surge, como hemos tenido la oportunidad de advertir repetidas veces a lo largo de nuestro trabajo, de la imaginación. La consulta de anales, crónicas y fuentes documentales, el estudio de métodos y filosofías, visitas a instituciones públicas controladas por el estado, reconstrucción de culturas primitivas, interés por el estudio de los pueblos colonizadores en clara comparación a los pueblos indígenas, las

aproximaciones que de manera constante realiza sobre el estudio de los grupos humanos, su modelo historiográfico y esa mentalidad, en nuestra opinión, multiculturalista y relativista cultural que advertimos en nuestro autor, hacen de la obra citada un manual de sesgo escasamente universal en tanto que lo que allí ocurre es válido tan sólo para ese tiempo y ese lugar con muy poca o nula relación, incluso, con otros núcleos de población, momento de desarrollo y expresión visitados con anterioridad por Alfred Burdon Ellis principalmente centrados en la costa occidental africana.

No obstante, otro tipo de intentos como dibujar la geografía de Canarias, explicar con ejemplos la singular orografía del archipiélago, ubicar correctamente las dos capitales en el ancho del territorio insular, señalar la diferencia de los cultivos a partir de las medianías, identificar las singularidades de los paisajes gran canario y tinerfeño, proyectar las relaciones entre los nativos y el entorno, subrayando, de manera especial, la interacción que se produce entre los habitantes y el medio físico, explicar toda suerte de fenómenos naturales y sociales, dinámica y organización espacial de los pueblos, diferenciar de manera sostenida el medio natural del medio humanizado, mostrar interés por el relieve, señalar las elevaciones y reconocerlas a través de la geomorfología, referirse a los lugares visitados teniendo en cuenta la explotación y limitación de los recursos, interesarse específicamente por las cuevas y yacimientos..., y lo que para nosotros reviste un interés especial, identificar vocablos y expresiones, acentos y ademanes propios de los isleños, subrayan el extraordinario provecho, utilidad y valor de un libro de viajes que conjuga de forma extraordinaria texto y contexto, lengua y construcción/interpretación de las imágenes, contemplación y contemporización del momento histórico que subyace en el trasfondo del relato.

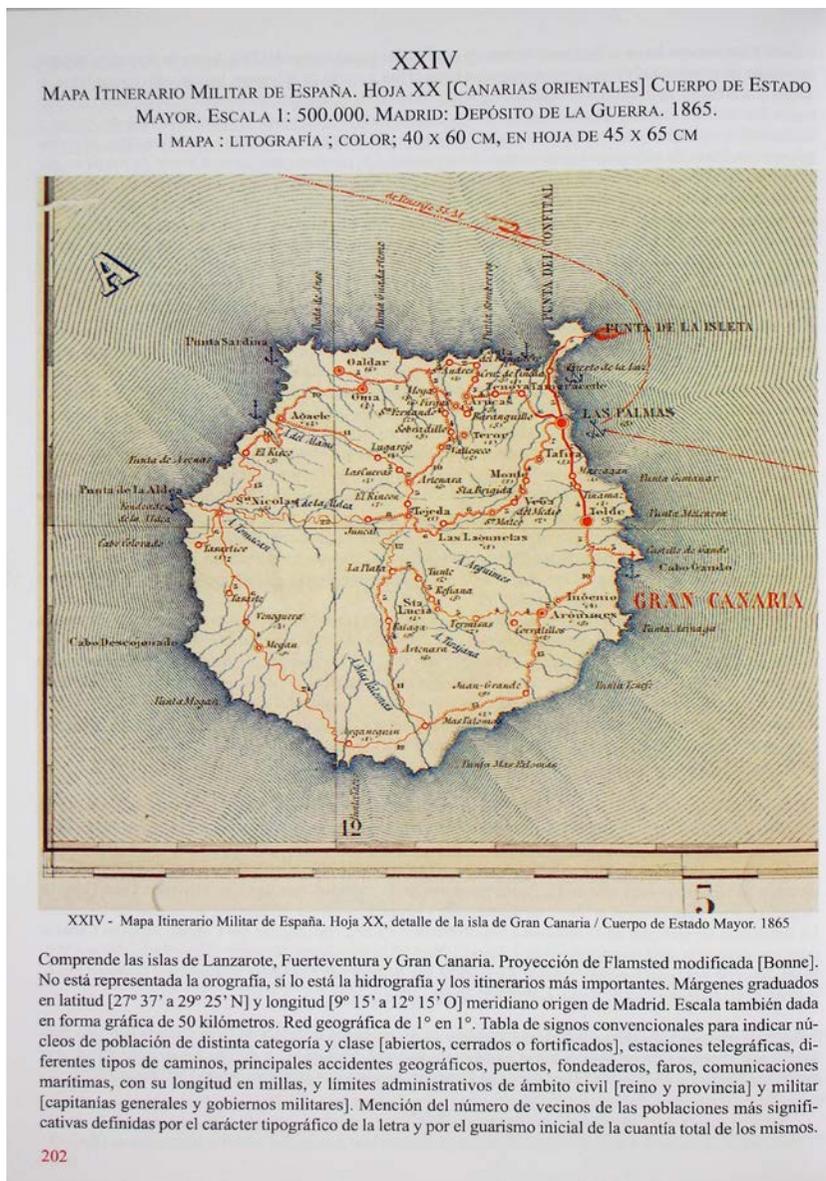


Figura 6: Mapa militar de la isla de Gran Canaria (1865).

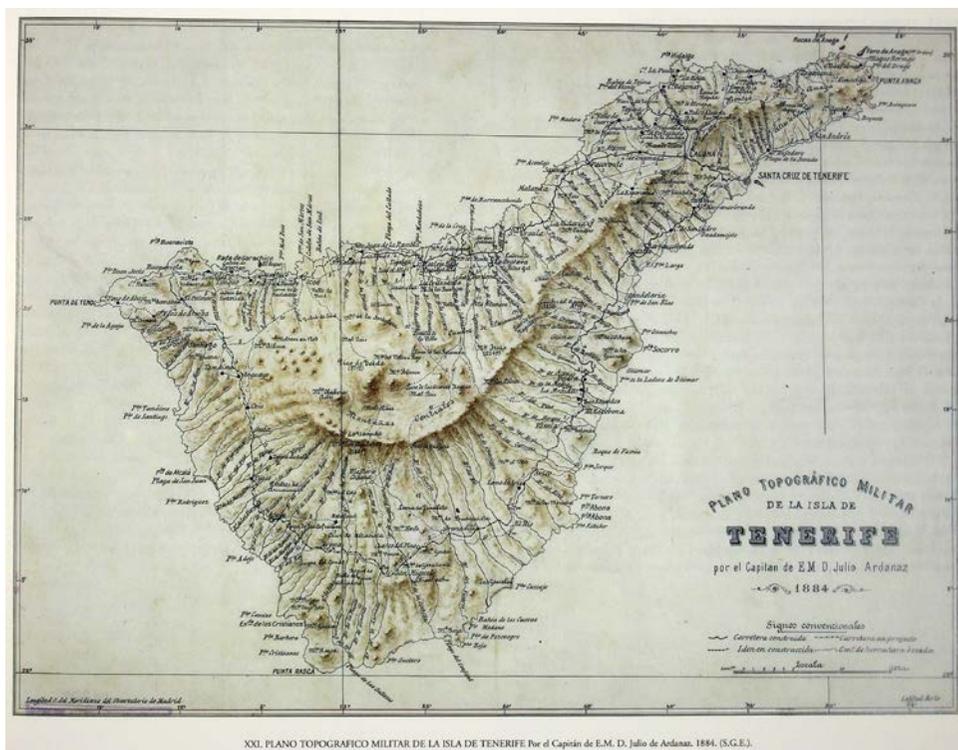


Figura 7: Cartografía de la isla de Tenerife correspondiente al año 1884.

Mención especial merece, en este sentido, su interés por el mundo religioso, los comentarios que hace sobre la simbología cristiana y las descripciones que realiza sobre la actitud de los fieles en el interior de las parroquias. Cuáles son exactamente las creencias de los canarios, cómo son sus rituales, sermones, servicios funerarios, enlaces matrimoniales, oraciones, moral, lugares santos y escrituras, qué sentido tiene para ellos la vida a través de los sacramentos, qué conjunto de deberes y sistema cultural les gobierna y si los hombres son más religiosos que las mujeres o viceversa, preocupan de manera especial a nuestro ilustrado viajero.⁵⁵

⁵⁵ En este sentido y de acuerdo con Brian Morris en *Religión y antropología. Una introducción crítica* (2009:191), “[...] algunos de los conceptos más relevantes utilizados en el estudio antropológico de la religión —creencia, carisma, espíritu, sacrificio, símbolo, ritual, lo sagrado, así como el concepto mismo de religión— derivan esencialmente de la teología cristiana.”

Según el citado libro, los nativos comparten un sistema unitario de creencias respaldado por la forma de ser y de actuar de la institución católico-religiosa del momento. Para un erudito viajero como Alfred Burdon Ellis, lo importante era acercarse a los templos, ermitas y basílicas con el fin de contemplar, analizar e interpretar aspectos de la vida religiosa que tuvieran interés desde el punto de vista de la antropología social y cultural. La religión era una, pero no así las definiciones y modos de interpretar la Biblia, las cartas de los apóstoles, los cientos de parábolas, dogmas, misterios y sermones que tanto eco parecían tener en el mundo ejemplarizante de la Iglesia y, por ende, en la vida cotidiana de los indígenas. En este sentido, sorprende que en cada ermita exista una veneración distinta, una imagen distinta de la virgen, como el propio Ellis explica, Santa Catalina para la congregación de la Isleta y/o Santa Ana para los fieles de Vegueta, aun no por ello dejando de ser familiar la representación simbólica de la virgen y la adoración de su imagen como insignia, distintivo o atributo de la Iglesia católica: "In the approaching Grand Canary from the north", escribe, "the steamer rounds the rocky peninsula of Isleta... with its white hermitage dedicated to St. Catherine" (1885:188). La visita al interior de la catedral de Las Palmas de Gran Canaria resuelve algo parecido en relación con la alegoría de la virgen, subrayando, también en esta ocasión, el carácter culto y letrado de nuestro viajero: "The cathedral,

Afirma Brian Morris que esta no es razón para el repudio en bloque de dichos conceptos. De entre la multitud de definiciones propuestas por grandes científicos sociales en el marco de la antropología a las que alude en *Anthropological Studies of Religion...* (1987: 69; 115; 142; 167; 177; 216; 313; 315) como, por ejemplo, la de Clifford Geertz (1975) "Religion is a system of symbols which acts to establish powerful, pervasive, and long standing moods and motivations in men by formulating conceptions with such an aura of factuality that the moods and motivations seem uniquely realistic," o la de Marcial Eliade (1959) que, entre otros aspectos, asocia la religión a lo sagrado y que, según define: "religion is an essentially numinous experience of 'the other'" (Morris, 1987:177). Independientemente del enfoque más científico o más esencialmente religioso que se adopte, entendemos que la lectura de estos fragmentos críticos en Burdon Ellis ha de aprehenderse desde la tolerancia y el respeto, desde el descentramiento y la relatividad sociocultural.

dedicated to Saint Anne, was designed by the celebrated Spanish architect, Diego Montande, and the interior is less marred by tawdry upholstery than is usually the case with places of worship in these islands” (1885:190).⁵⁶

En todo este proceso de referencias al conjunto de saberes, creencias religiosas, pautas de conducta y medios necesarios que los canarios de aquel entonces veían como absolutamente imprescindibles para comunicarse, sobrevivir y emprender el desarrollo, subyace, como decimos, un interés por la antropología que parte, en el caso de Alfred Burdon Ellis, del interés que nuestro viajero demuestra por estudiar la sociedad canaria como fenómeno humano hasta la capacidad que dicha sociedad representa como experiencia social y forma de vida diferenciada. La forma imaginativa y/o creativa de los canarios se describe, así, atendiendo a la agricultura, la forma de explotación agrícola y ganadera, la construcción de la vivienda y/o el acondicionamiento interior de las cuevas como refugio de vida y zona de confort, así como la elección y/o rechazo/definición de núcleos para el asentamiento normal de la población.

⁵⁶ En los primeros párrafos del capítulo XIV del libro de viajes de Frances Latimer que lleva por título *The English in Canary Isles. Being a Journal in Tenerife and Gran Canaria* (1888), la citada viajera reconoce la paz, el sosiego, la armonía, incluso el ambiente general de conciliación y amistad que recorre cada una de las estancias y rincones de la Iglesia española. Al visitar un 31 de marzo de 1886 la catedral de Las Palmas de Gran Canaria, la señorita Latimer no solo se detiene en argumentar y escribir finalmente sobre la importancia de su localización en la zona antigua de la ciudad, sino de los santos que decoran las naves laterales, los atrios izquierda y derecha, además del partenón de los obispos, la sacristía y el altar mayor. Para la hija del archiconocido escritor y viajero Isaac Latimer, autor, por otra parte, de *Notes of Travel in the Islands of Tenerife and Grand Canary* (1887), el interior de las iglesias españolas invita a la reflexión, la contemplación, la unción y, ¡cómo no!, al ensimismamiento como abstracción del mundo exterior y de los propios pensamientos: “The site for the Cathedral is well chosen... the interior is Gothic... Roman Catholic Churches are eminently desirable places for dropping into. Restful, quiet, free from the glare of heat and the busy sounds without, there is generally something doing to engage the attention; and the devotional air of the worshippers, aided by music, soft-toned light and the feeling of being at liberty to move quietly at will, engender a kindly sympathy with a faith one may not share. [The little boys] are quieter and more reverential than in the mother country, where they prank and frolic little less in churches than out of them” (1888:186-189).

De esta forma, el interés por la cultura, el alma y la mentalidad de los canarios de la segunda mitad del siglo XIX, se transforma en un cierto apego hacia los estudios de la civilización, en nuestro caso, una predilección especial hacia las costumbres, el comportamiento e imitación consciente de los hábitos de los antepasados isleños por razones de aclimatación, automatismo, querencia, maña o, simplemente, rutina.

Describir lo rutinario, las cosas que son frecuentes y acostumbradas es, precisamente, la razón de ser de una buena parte de *West African Islands* (1885). La utilización académica de los manuales a los que nuestro militar aventurero tiene acceso, el uso que hace de ellos para ilustrarse en los días anteriores al viaje definitivo a las islas y el acopio de la información que ayuda a distinguir lo rutinario de aquello que no lo es, hacen de este libro un relato que compagina de forma extraordinaria el nivel de evolución de la sociedad canaria respecto a las descripciones que sobre dicha mutación, existente o no, aparecían publicadas.

En este sentido, la economía de subsistencia, el cuidado de los jardines públicos, algunos detalles sobre la estratificación social, la diferenciación de ciertos grupos sociales en razón de su acento y elección de terminología autóctona, la singular toponimia, el conjunto de edificaciones distinguidas por su uso militar, religioso y/o de gobierno, el acopio de estudios sobre botánica, cultivos, endemismos, concesiones papales, disposiciones reales, exploraciones corsarias, ataques invasores..., hacen que nuestro autor se interese por todo: también por las fiestas, las procesiones, la embarcación de los santos y patronas, el día de las flores, los mercados al aire libre, las folías y las malagueñas.⁵⁷

⁵⁷ En *West African Islands* (1885), nuestro autor se detiene a reflexionar en varias ocasiones sobre la vida de los agricultores canarios señalando, primero, su nivel de analfabetismo, ignorancia y doble aislamiento, es decir, el de la propia isla y el de la vida apartada de los campos, para, seguidamente, elogiar su devoción por los santos, la convivencia entre la gente

Alfred Burdon Ellis, como decimos, actúa y se comporta como un perfecto ilustrado que, además como viajero de la segunda mitad del XIX, ha recogido del romanticismo las fuentes que tratan el paisaje como algo único, sublime, bello, majestuoso, pintoresco... Se trata, por tanto, de un viajero singular que tanto analiza, descubre y clasifica, como plasma y hace bello el entorno que describe. El lado científico de nuestro letrado autor ayuda a que el día del santo patrón, la celebración en las calles de su onomástica o las fiestas patronales organizadas en su nombre, como ejemplo de creación específica de un entorno y/o atmósfera ritual capaz de generar un mundo de comunicación extraordinario, sean tratadas, como así ocurre en el citado libro, atendiendo a la envergadura histórica de las tradiciones insulares. De este modo, el buen hábito, la rutina, las labores a usanza, las fiestas..., emiten señales o, lo que es lo mismo decir, dotan al medio insular de una alta capacidad de comunicación y entrega a los ojos de nuestro ilustrado anglosajón.

Dicho esto y para concluir el presente apartado, los viajes de Alfred Burdon Ellis a Canarias que dan como resultado la publicación de *West African Islands* en 1885, contiene numerosos e importantes paradigmas que, en un

del pueblo y las fiestas en honor a su patrono. Así lo detalla en una de estas ocasiones cuando escribe: "As they [the peasants] can neither read nor write they have no literary needs to satisfy, and a *fiesta* on a saint's day, with an occasional cock-fight, supplies them with all the amusement they require. They are in fact as ignorant, as unenterprising, as isolated, and, I may add, as priest-ridden a people, as it would be easy to discover in their progressive nineteenth century" (1885:192). La fiesta, como decimos, es un hecho social, de expresión ritual y simbólica, sagrada y profana, vinculada, a decir de Frances Latimer en *The English in Canary Isles...* (1888), a las identidades colectivas, estructuradora del calendario y del espacio, al menos, para la gente del pueblecito norteño de La Orotava que, a decir del relato, no falla en celebrar, siempre por el mes de las flores, y como ella misma había leído en tantas ocasiones, durante el día de la cruz en Santa Cruz de La Orotava: "We have stayed on here, nothing loth, instead of going to Santa Cruz today, to see the Fiesta that we have heard of much talk about, and for which there has been such preparation... The street is strewn with flower leaves, some laid down in different patterns, each portion of that pattern being of one distinct colour; and tall, extra tall, poles finished off with a pine palm and a flag: and imitations of street lamps made of poles monted with lamps in size and shape of the ordinary prosaic square, the glass sides, made of coloured papers, are placed at the outer edge of the pavement" (1888:309-311).

proceso de comprensión lectora, entran necesariamente en funcionamiento. Los efectos de la memoria, la codificación y/o, también, descodificación de la información, del vocabulario y de la gramática, la necesaria partición de la obra, la propia representación mental de la información en los lectores, los esquemas previos de conocimiento..., unido, en nuestro caso, al atractivo que dicho relato aporta a los estudios sobre el estado y la percepción extranjera de las Islas Canarias a mediados del siglo XIX, hacen del texto y del proceso de comprensión del relato un todo interdependiente en el que las diferentes aristas de la explotación didáctica en una clase de LE se realiza atendiendo en mayor medida a una dependencia recíproca de dichos márgenes.

IV.3 *West African Islands* (1885) como instrumento de lectura, proceso de significación y recurso pedagógico en la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera

“If one cannot enjoy reading a book over and over again, there is no use in reading it at all. Oscar Wilde

A lo largo del capítulo III —más concretamente en III.3—, adelantamos algunas propuestas didácticas que, para trabajar la competencia lingüística, estratégica, sociocultural e intercultural en *West African Islands* (1885) y cualquier otro relato de género y orientación afines, subrayan la importancia de la lectura como uno de los recursos pedagógicos más importantes a considerar desde el punto de vista formativo. En los primeros párrafos del citado capítulo advertíamos que, para avanzar en la idea del conocimiento, competencia lectora y aprehensión de la LE, no basta con tener estudios aislados y sectoriales de la lengua y la cultura que queremos asimilar, sino “saber hacer, aprender a aprender y poder formarse”, como decíamos, “de modo constructivo en las diferentes competencias”. Concluida nuestra

exposición sobre el valor natural y específico de la obra de Alfred Burdon Ellis sobre Canarias, queremos ahora realzar su valor didáctico, es decir, no limitar nuestra aproximación a *West African Islands* (1885) aludiendo al archiconocido encuentro entre dos culturas diferenciadas, sino abrirla a las competencias adyacentes que, desde el punto de vista del noviciado o común adiestramiento de la LE como pueden ser la competencia lingüística (el plano léxico y gramatical, entre otros), la suficiencia comunicativa..., y, sobre todo, aquella habilidad intercultural que es capaz de interactuar con el mundo social y físico de Canarias a nivel social, geográfico, artístico y cultural, mejoran la confianza en el aprendizaje al tiempo que se consigue, desde el punto de vista de los estudiantes, recabar opiniones y dictámenes de su propia cosecha.

En *Stylistics and the Teaching of Literature* (1975) de H.G. Widdowson, al igual que sucede en otros manuales publicados con posterioridad, aun conservando esta común referencia a la enseñanza de la LE mediante la utilización de textos literarios como *Literature and Language Teaching* (1886), de C. J. Brumfit y R. A. Carter, y *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities* (1987), de Joanne Collie y Stephen Slater, por recordar, tan sólo, algunos de los ya comentados en el capítulo II, la literatura de casi todos los tiempos toma un papel predominante en el ámbito de la práctica, la confección de ejercicios, programas de LE, evaluación final de los estudiantes, análisis de los niveles de éxito y/o fracaso en la interpretación de la enseñanza y perspectiva de los métodos utilizables como mejor aplicación y probabilidad de superación de los citados estudiantes en la aprehensión de la lengua.

Para Widdowson, Brumfit, Carter, Collie y Slater, en nuestra opinión, pioneros en fundamentar la importancia de la lectura como práctica complementaria en la enseñanza de la LE durante los años setenta y ochenta, la lingüística tiene tanto que aportar a la crítica literaria como la crítica

literaria a la lingüística. En este ambiente de intercambio y, tal vez, de mutuo beneficio, observamos, como de igual modo hemos advertido en los últimos compases de III.3, una explosión de nuevas habilidades, conceptos, actitudes, modos de adquisición, propuestas, métodos, capacidades, competencias y destrezas profundamente asociadas a la creación/plasmación de nuevos objetivos para la enseñanza de la LE en niveles intermedios y avanzados a través de relatos ingleses originales. En esta especie de plan de fomento de la lectura a integrar, desde luego, en prácticamente cualquier unidad didáctica, cabe la explotación post-lectora de cualquier género: cartas, correos electrónicos, guías, reseñas cinematográficas y literarias, cuentos, fábulas, fragmentos de novela, folletos de orientación cultural, informes y otras aportaciones científicas, libros de viaje..., donde la ficción y la no ficción ayuden a ir configurando gradualmente este interesante proceso de aproximación entre la lingüística y la crítica literaria con fines didácticos cuyo principal beneficiado sea el estudiante de LE.

La lectura, como decimos, favorece el comentario de las ilustraciones que hoy en día, cada vez más, forman parte de los libros, amplía el ámbito de las comparaciones y analogías teniendo como punto de partida la experiencia personal de los protagonistas, defiende y estimula los nuevos conocimientos que se postulan en cada capítulo, favorece la comprensión auditiva, potencia la expresión oral y escrita, fomenta la actitud crítica, sobre todo, cuando nos acercamos a la realidad de los personajes, y predispone al lector en una actitud favorable hacia el conocimiento y apertura de otros modelos de convivencia, aceptación y/o descubrimiento de las distintas culturas. En todo esto tiene mucho que ver el sistema de códigos y signos de la propia lengua dado que, a decir de H. G. Widdowson en el capítulo tres del libro citado más arriba, la estructura de las palabras y sus accidentes, así como la manera en que se combinan para formar oraciones, describen la forma de ser de

cualquier lengua, en nuestro caso, del inglés: “A literary text exemplifies the system of English as represented in his grammar... but a piece of language use, literary or otherwise, is not only an exemplification of linguistic categories, but also a piece of communication, a discourse of one kind or another” (1975:27).

A decir verdad, una buena parte de las actividades, orientaciones prácticas y ejercicios que tienen que ver con la interpretación de la lectura ayudará a fomentar no solo la reflexión individual sino el trabajo en equipo e incentivar así el aprendizaje cooperativo. El papel del docente resultará aquí, y desde cualquier punto de vista, vital puesto que es él/ella quien finalmente habrá de asumir la responsabilidad de introducir la actividad o conjunto de actividades que se realizan atendiendo a aspectos tan importantes como la atención en el seguimiento de la lectura intensiva en el aula o, incluso, extensiva, como aprendizaje autónomo, la vigilancia en la exposición cronológica de los hechos, el esmero en conocer realmente el perfil de los protagonistas e inclinación por reconocer los postulados que se aplican de manera insistente en la narración con el fin de asumir el total de la historia que es motivo del relato y ser capaces de confeccionar una opinión final que, teniendo en cuenta los sucesivos comentarios, sea de interés para el grupo.⁵⁸

⁵⁸ Precisamente en *Travel Stories. Unadapted Short Stories by Graham Greene, Michael Palin, Eric Newby, Bill Bryson, Robert Louis Stevenson, Ewan McGregor and Charlie Boorman* (2011), encontramos lo que su editor, Lesley Thompson, divide para los relatos de viaje entre “Pre-reading activities” y “Post-reading activities”. No se trata, en este caso, de confeccionar una interminable suerte de tareas, murales o, si llegara el caso, un *collage* que ayude a explicar las particularidades de este encuentro anglocanario del que Alfred Burdon Ellis se ocupa en los capítulos VIII al XII de *West African Islands* (1885), sino de prepararse uno mismo en lo que supone leer textos literarios auténticos: “It is always a good idea to prepare yourself, mentally, before starting to read an authentic literary text”. Dicho esto, y adelantándose a cualquier título o lectura específica, añade una batería/muestra de preguntas preparatorias del tipo: “1. Look at the title. What does it tell you? What do you expect the extract to be about? 2. If there is a summary, read it. This will help you follow the extract. 3. Quickly read the first few paragraphs and answer these questions: Where is it set?, when is it set?, who is the main character? 4. As you read, concentrate on following the gist (the general idea) of the extract. You can go back and look at the details later. You can use the questions at the end of the extract to help you understand what is happening” (2011:8).

Probablemente sea esa capacidad que la lectura tiene en poner inmediatamente al lector en contacto con historias, personajes, momentos, ambientes, situaciones y perspectivas distintas a la suya, y el hecho de seguir con atención los acontecimientos y toda clase de vicisitudes que acontecen en la vida de los protagonistas, lo que implique, desde el punto de vista de la aprehensión de la historia y todo lo que en ella acontece, la paulatina atribución de significados e integración de estos en su estructura y esquemas cognitivos. La lectura, al igual que el seguimiento de una explicación en tiempo de clase, ayuda a comprender, y dicha comprensión, como intentamos señalar en los últimos párrafos de III.1 al advertir la importancia que tiene para nosotros la creación de un contexto didáctico favorable, estimula sin lugar a dudas el aprendizaje.

Desde este punto de vista podríamos considerar que, a decir de H. G. Widdowson en *Stylistics and the Teaching of Literature* (1975), más concretamente en el capítulo que lleva por título “Literature as subject and discipline”, la lectura de un relato absolutamente desconocido para el lector puede producir un aprendizaje incidental, distinto, sin embargo, del que podemos apreciar cuando la intención que preside la actividad lectora sea precisamente aprender, adaptando, para el logro de dicho fin, la pedagogía, los objetivos y el propio procedimiento de enseñanza para que dicho aprendizaje se produzca: “As we pointed out in Chapter I”, escribe, “ these [educational] objectives will vary according to different levels of education: the higher the level, the closer will the subject come to resemble the discipline. Some pupils will become students and some students will become scholars, and one can say that this process is one of gradual approximation of literature as subject to literature as discipline” (1975:72).

El proceso que intentamos describir en el presente apartado resultaría imposible sin la implicación activa del lector; se requiere, por tanto, que éste

encuentre sentido a la lectura con el fin de explotar desde el punto de vista académico toda una serie de beneficios didácticos que estimulan la adquisición de la lengua y la interpretación de las culturas propia y extranjera.⁵⁹ Sólo cuando los estudiantes comprenden el propósito de lo que se pretende fomentar y cuando, desde el punto de vista del profesor, nos sentimos realmente con los recursos necesarios para realizar ese tipo de tareas que integran lengua, literatura y cultura, irrumpen aspectos tan extraordinariamente útiles y necesarios en el ámbito del aprendizaje como la motivación, la capacidad de intuir el conocimiento y la valoración final de lo que hacemos.

Si en el apartado III.3 hablábamos de la enseñanza-aprendizaje de la lectura mediante tareas de aula, en esta ocasión conviene ahondar de manera suficiente en cuáles podrían ser, a nuestro modo de ver, las estrategias de aprendizaje atendiendo a las características propias del género de viajes en general y a *West African Islands* (1885), de Alfred Burdon Ellis, en particular. Lo que Lesley Thomson propone en *Travel Stories. Unadapted Short Stories...* (2011) es, precisamente, una serie de actividades intencionales en sus diferentes estadios que, según explica, han de ejecutarse/llevarse a cabo sobre determinadas informaciones y discursos, más bien cortos en extensión, con el

⁵⁹ Precisamente en *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities* (1987), de Joanne Collie y Stephen Slater, se plantea este tipo de desvelos, en esta ocasión, a modo de remedios y/u orientaciones académicas ajustadas para cada grupo con las que solo se pretende la ayuda práctica, la aportación de ideas, nuevos acercamientos, técnicas y procedimientos que sean realmente llevaderos en tiempo de clase: En la parte A, "Aims and Objectives", mucho más específicamente en el apartado que los citados autores titulan "Teaching literature: why, what and how", todo parece indicar que cuanto antes se comience a leer en la lengua que se quiere aprender, antes se obtendrán los beneficios que la lectura produce: "What sort of literature is suitable for use with language learners? The criteria of suitability clearly depend ultimately on each particular group of students, their needs, interests, cultural background and language level... It is important to choose books, therefore, which are relevant to the life experiences, emotions, or dreams of the learner. Language difficulty has, of course, to be considered as well. Because they have both a linguistic and a

fin de que los estudiantes puedan adquirirlas, retenerlas, poderlas utilizar, repetir y, de este modo, mejorar su nivel de lengua a través de la práctica y la memoria comprensiva: “An extract”, comienza diciendo, “is a piece of text taken from a novel or journal... usually between 1,000 and 20,000 words long. They can usually be read quite quickly, concentrate on one central event, have a limited number of characters, and take place within a short space of time” (2011:6).

Siguiendo con el modelo de organización de Lesley Thomson que, a nuestro modo de ver, promueve la práctica y explotación académica de la lectura de una manera sorprendente y actual, conviene señalar que las estrategias son más bien sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca de cuál es el camino adecuado para preparar y estudiar un texto en profundidad. No existen, por tanto, recetas que, de un modo mecánico, podamos adoptar para cada género. El libro de viajes requiere, en este sentido, una toma de decisiones distinta en función de la realidad, la forma de ser, el fin editorial, modelo de discurso, objetivos y características que otorgan esa personalidad tan especial a los relatos de viaje de hoy y de todos los tiempos.

En efecto, la utilización sostenida y constante de la voz en primera persona, la división de la historia en salidas, descubrimientos y descripción de los lugares visitados, la recopilación individual de las nuevas experiencias, la utilización de los distintos discursos narrativos, el necesario *flash-back* de la acción que, como técnica narrativa, ayuda, sobre todo en los relatos de viaje, a comprender mejor las decisiones del viajero, y la configuración del presente de los lugares que se visitan, contribuyen, entre otros muchos aspectos, a que el lector estudiante de LE vuelva una y otra vez al relato y, de este modo, repasar, comprender, modificar y/o regular su tarea de aprehensión global de

cultural gap to bridge, foreign students may not be able to identify with or enjoy a text which they perceive as being fraught with difficulty every step of the way” (1997:6).

la historia partiendo de los conocimientos que ha obtenido a través de la lectura, el trasfondo histórico y social que la hace un hecho extraordinario e interesante y de las especificidades propias del género de viajes.⁶⁰

Lo que acontece en *West African Islands* (1885) es un hecho singular. Definir, por tanto, las estrategias y actividades a realizar para que el alumnado mejore su nivel de LE a partir del citado texto requiere además estar centrados en un conjunto de habilidades de tramo superior con el fin de que dichos estudiantes puedan atribuir significados y desarrollar una capacidad de comprensión absolutamente en línea con las estructuras textuales que presenta el relato en su versión original. En relación con esto último, a nadie se le escapa que dicho libro se distingue, como hemos intentado explicar en cada uno de los apartados de los capítulos anteriores, por el empleo de varios discursos narrativos o categorías de la información escrita como el descriptivo, el expositivo, el instructivo, el agrupador de la información, el autobiográfico, el casual, el aclaratorio, el comparativo..., que, más allá de lo que consideramos empleo regular del discurso a lo largo de la historia, lleva consigo, cada uno de ellos, información sobre el estado inicial del viaje y del viajero, asesoramiento sobre cada uno de los obstáculos y complejidades de la

⁶⁰ El uso del *flash back* unido a las continuas digresiones del narrador ayudan, desde el punto de vista de la asimilación de la obra y práctica de la lengua, a segmentar el relato por pequeños episodios sin que, por esta causa, perjudiquemos en modo alguno la línea argumental del relato. Un claro ejemplo de digresión lo encontramos en la mitad del capítulo IX cuando, al narrar algunos hechos históricos acontecidos en la basílica de Teror, nuestro militar aventurero decide interrumpir el discurso con el fin de explicar, sin motivo aparente, la etimología del término “Canary”, viajando, además, tan atrás en el tiempo como a la época de Plinio: “The etymology of the word Canary is a subject of some dispute. Pliny said that the island was so named on account of its abounding with dogs of a very large size; yet, when the Spaniards first had intercourse with the island, the dog was an animal unknown to the inhabitants” (1885:226). A esta parte del relato le sobreviene, además, una alteración de la secuencia cronológica al referirse, por ir sumando técnicas de discurso a la narración, a la isla de San Borondón: “Any description of the Canaries”, escribe seguidamente, “would be incomplete without some reference to that strange optical illusion, which caused the islanders to fancy they saw an island out in the ocean to the westward of the group” (1885:226).

aventura en las islas, reportajes sobre las distintas acciones y un amplio espectro de resoluciones y distintos desenlaces en torno al viaje en sí.

Cuando cualquier estudiante decide leer un texto o un relato con el fin de aprender una LE, el ritmo de la lectura suele ser lento y, por regla general, repetitivo; por ejemplo, al llevar a cabo una lectura intensiva y estudiar en profundidad una historia, nos exigimos una primera lectura que proporcione, al menos, una visión general de las ideas, los objetivos y los temas que contiene. En todo proceso lector y de significación de la lectura, como decimos, el estudiante de LE puede encontrarse inmerso en un actividad que, de una manera u otra, le invite a interrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe —en el marco de la teoría de los esquemas—, a revisar *a posteriori* los términos que le resultan nuevos, complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, tomar notas, acotar el campo de estudio... Es habitual y de gran ayuda seleccionar/confeccionar resúmenes sobre lo que se lee y lo que se aprende, observar muy bien *a priori* y anotar dudas sobre los giros gramaticales novedosos tras la interpretación de la lectura y, en general, emprender acciones que permitan entenderlas y asimilarlas como algo que, en muchos casos, tiene que ver con el estilo del autor. Podríamos advertir, en síntesis, que cuando en cualquier proceso de aprendizaje de LE se utiliza la lectura como un medio idóneo para elevar el nivel de la lengua, las estrategias que de manera inconsciente se ponen en marcha son aquellas que permiten ir elaborando significados y, como consecuencia de ello, aumentar las cotas de aprendizaje. Veamos.

En *Literature and Language Teaching* (1986), algunos autores como William T. Littlewood, Sandra McKay y los propios editores, C. J. Brumfit y R. A. Carter, de esta magnífica e interesante colección de ensayos, coinciden en subrayar que la lectura permite la aportación, desde el punto de vista de la

acción docente, de conocimientos explícitos e implícitos de la historia a leer y, desde la óptica de los estudiantes de LE, establecer inferencias pragmáticas de distinto tipo (interpretaciones, predicciones, hipótesis, valoraciones, diagnósticos, juicios, toda clase de evaluaciones, apreciaciones del contexto/situación, intencionalidad...), revisar la propia comprensión mientras se lee y se corrigen los posibles errores de comprensión y contrastar la consistencia interna del contenido que expresa el relato con el propio conocimiento y, además, en el caso de los libros de viaje, con el sentido común.

William T. Littlewood, por ejemplo, advierte que si la lectura resulta finalmente capaz de aportar algo nuevo a los estudiantes es, casi siempre, porque existe una conexión de interés cultural entre el lector y la lectura: "The world created by the literary work", escribe, "should have interest and relevance for the pupils, and also that they should have adequate knowledge of the cultural background to appreciate it" (1986:181). En idéntico sentido se pronuncian C. J. Brumfit y R. A. Carter cuando, en "Is Literature Language? Or Is Language Literature?" (1986), explican que si los lectores conocen relativamente bien la lengua en la que se lee, el mundo literario que se pretende abarcar le será nítido, transparente, cristalino..., en el momento de su verdadera aprehensión: "Literature can never be aesthetically pure or abstractly contemplative... because it tries both to say and to be. The result of this situation is that we can never divorce literature entirely from concepts, because we normally use language to express concepts; we paraphrase, we translate, we analyse" (1986:173).⁶¹

⁶¹ Advertida esta singular situación de comprensión crítica que nos parece absolutamente indisoluble de toda lectura, más adelante añaden que la organización de la lengua tiene mucho que ver con la estructuración de las ideas y los pensamientos: "Nor can we separate literature entirely from our natural awareness of linguistic form, we are ourselves constantly engaged in a process of shaping language in order to express accurately messages which we want to convey" (1986: 173-174). Destacamos, en este sentido, algunas de las conclusiones que, en el capítulo que lleva por título "Literature in Education", aporta Sandra MacKay, otra de nuestras

La lectura de *West African Islands* (1885), más concretamente los capítulos que se refieren a las Islas Canarias, requiere del estudiante de LE una recapitulación periódica de lo que allí acontece. El conjunto de actividades dirigidas a resumir, extraer, sintetizar, abreviar, simplificar y, finalmente, ilustrarse teniendo en cuenta el conjunto de conocimientos que ofrece en función de los objetivos que se persigan, ayudarán a transformar su erudición y la propia competencia lectora, mejorándola, enriqueciéndola, acrecentándola, modernizándola... y, en el caso de la lectura que nos ocupa, hacer que nuestros estudiantes adquieran conciencia de una época que resitúa a las Islas Canarias en el mapa internacional de las rutas intercontinentales: un momento de interesante concentración de la población en los centros urbanos y comarcales, aparición del multiculturalismo que, a partir de 1880, comienza a formar parte inherente a la historia del archipiélago, florecimiento del cosmopolitismo que afectará, como se aprecia en dicha lectura, a las artes plásticas, la arquitectura y la población, y la histórica apertura de Canarias, y tal vez del resto de España, hacia el extranjero y los extranjeros.

Las características estructurales de la narración, como se ha dicho, dispuesta a modo de diario personal, de división de la historia en capítulos claramente diferenciados entre sí, de separación y/o selección de fragmentos a analizar en razón de su diversidad temática, de clasificación léxica, expresiones idiomáticas y metafóricas, de lenguaje de especialidad, modelos de discurso..., que advertimos en *West African Islands* (1885), contribuyen a que su lectura favorezca el dominio progresivo de otras destrezas/técnicas

autoras citadas, en su artículo "Literature in the ESL Classroom" cuando, en relación con la riqueza que aporta la lectura en los programas de LE, resume: "Literature offers several benefits to ESL classes. It can be useful in developing linguistic knowledge, both on a usage level and a use level. Secondly, to the extent that students enjoy reading literature, it may increase their motivation to interact with a text, and this ultimately increases their reading proficiency. Finally, an examination of a foreign culture through literature may increase their understanding of that culture and perhaps spur their own imaginative writing" (1986:193).

post-lectoras como la preparación de resúmenes, confección de esquemas, organización de presentaciones y foros de debate que motiven el aprendizaje colaborativo y contribuyan a que realmente la lectura devenga en un instrumento de experiencia didáctica absolutamente esencial en el aula de LE.⁶²

⁶² Por citar un ejemplo, en el capítulo VIII, tan sólo, se registran gran variedad de formas léxicas y funcionales diferentes y más de mil vocablos, la mayor parte de ellos provenientes de campos léxicos de especialidad/variedades diafásicas tales como el marítimo, el bélico, el religioso, el artístico..., que demuestran, como venimos diciendo, el carácter ilustrado y la preparación erudita de nuestro autor. Todo ello sin contabilizar el uso de los artículos *the* y *a/an*, la conjunción *and*, los plurales de los sustantivos, adjetivos y pronombres posesivos y demostrativos... El lector estudiante de LE podrá, de este modo, encontrar una amplia cantidad de sustantivos comunes (algunos de ellos incluso en español como “gofio”, “fiesta”, “aguardiente”...) y propios (históricos, religiosos, topónimos regionales y/o marcados culturalmente), a los que el diccionario *Cambridge Dictionary Online* les atribuye un nivel medio B2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas como son, en definitiva, los que recogemos a continuación: *aborigin, access, advent, adventurer, age, alcohol, Allegranza, amusement, ancestor, anchor, Anglo-saxon, annoyance, appearance, approach, architect, arm, arrow, association, atrocity, attempt, axe, Azores, banana, banks, barrilla, bay, Bishop of Rubicon, breadstuff, bridge, buccaneer, bulk, Canaries, bundle, candlestick, Cape Blanco, capital, cathedral, cave, century, ceremony, chapel, chasm, church, city, classes, climate, clothing, coast, cock-fight, communication, communion, conquest, construction, conversion, course, cous-cous, credit, cultivation, deed, degree, descent, desire, Diego Montande, Dieppe, diplomacy, direction, duty, Eminence, England, enterprise, equator, expedition, expense, Fernando Peraza, fiesta, filibuster, fisherman, fold, force, fort, fortification, fraud, Gando, garrison, glory, gofio, Gomera, Grand Canary, hermitage, island, isle, isleta, John de Betancour, latitude, Lobos, longitude, measure, merchant, minaret, mosque, name, licence, presence, pretence, prickly, pear, priest-ridden, proof, purpose, Real Ciudad de Las Palmas de Gran Canaria, St. Anne, Santa Clara, St. Catherine, success, sway, upholstery*. Muchos de estos y otros sustantivos forman parte de expresiones hechas, idiomáticas y metafóricas aptas para los niveles avanzados tales como *to his great annoyance, ardent desire, on the banks of, cover with glory, do credit, export duties, at a great expense, into the fold of, by force of arms, by fraud, in a measure, meet with no success, in the presence of, under the pretence, pricly pear, in proof of, with no other purpose than, obtain full sway, under licence, under the name of...* entre otras expresiones. La cantidad y variedad de adjetivos, algunos de ellos compuestos, imprescindibles en el discurso descriptivo de Alfred Burdon Ellis es también digna de mención: *aboriginal, absurd, another, ardent, attractive, barren, boulder-encumbered, brown-armed, Canarian, Carthaginian, Christian, cochineal, considerable, convenient, culminating, cultivated, deep, delighted, distant, equable, exact, fertile, fine, first-named, flat-roofed, former, French, full, humane, ignorant, impossible, imposing, indigenous, inoffensive, insignificant, isolated, latter, legalised* y un largo etcétera. No menos importante, es la abundancia de verbos tales como *access, adapt, afford, aid, appreciate, approach, arrive, assemble, assist, beat, become, bring, call, catch, celebrate, come, compel, complete, confine, connect, conquer, consider, consist of, contain, cover, crop, crowd, cut down, dedicate, depend, deprive, design, discover, divide, doctor, embark, embower, endeavour, engage,*

Interpretar el relato desde el punto de vista del argumento, seguir la evolución y/o la forma de ser y de actuar del yo autobiográfico: la psicología del narrador, sus preferencias a la hora de elegir un destino en menoscabo de otro, sus motivaciones personales, su propia evolución personal en la medida que el territorio va siendo más y más conocido para él..., pueden ser algunas cuestiones que conviene analizar después de la lectura como parte inherente de la competencia lingüística. El análisis del vocabulario, es decir, qué adjetivos resultan los más sobresalientes de cara al seguimiento de la historia y qué importancia adoptan los finales “-ed” e “-ing” cuando lo que se pretende es otorgar una significación racional y específica a los paisajes, edificios con características singulares, parques emblemáticos, formas de vestir, calles centrales de la ciudad, casas de familia y nativos de Canarias, facilita el que muchas oraciones puedan ser replanteadas, unas veces, transformando y, otras, utilizando de una forma gramaticalmente correcta adjetivos compuestos del tipo “small-green parks”, “well-stocked gardens” o “high-credited cathedral” cuando, apenas da comienzo el capítulo VIII, en el texto original de Alfred Burdon Ellis se lee: “The cathedral, the theatre, and the Palace of Justice would do credit to any European capital... There are two small public gardens

entrap, erect, export, fill, fire, fit, flow, foment, grant, hold, imagine, instruct, intend, kill, know, lay, live, look, make, march, mean, mix, mould, mount, neglect, oblige, obtain, overlook, pass, permit... que, en su contexto y tiempo verbal correspondiente permiten una adecuada comprensión de cada oración y párrafo. Adviértase también el uso de otras formas léxicas como adverbios (regulares e irregulares), preposiciones y, por supuesto, adjuntos conectivos que sirven al estudiante para ejercitar la textura, coherencia y cohesión de las impresiones y experiencias que acontecen en este episodio dedicado íntegramente a Gran Canaria: *a few, a little, above, according to, after, afterwards, again, before, between, both, but, by* (sinónimo de *multiplied by*), *consequently, delightfully, doubtless, entirely, especially, even, exceedingly, following, for* (sinónimo de *because*), *formerly, generally speaking, highly, however, if, in a measure, in course of, in fact, instead of, irrespective of, a kind of, lavishly, namely, nearly, neither...nor, scarcely, severely, since* (sinónimo de *because*), *strangely, subsequently, such a, though, till, to the last degree, upon, usually, what, when, where, which, while, who, wisely, within, without...*

in the town, and one of them being well stocked with trees and flowers, is rather pretty” (1885:190-191).

De igual modo, ejercicios de comprensión, de extracción del significado de un apartado, una vivencia o un momento en concreto en el que los relativos “what”, “how”, “which”, “where”, “why” y “when” puedan ser utilizados, de estudio y/o refuerzo para la mejor recepción de ciertas reglas gramaticales, de utilización de la voz pasiva, de comprensión de las experiencias que allí acontecen, de compenetración con el lugar donde discurre la historia, de descubrimiento sobre cuáles son los temas principales de la obra..., favorecerán, sin duda alguna, la observación, el comentario y la agudeza académica personal.⁶³ De este modo, al fragmento, como podríamos escoger

⁶³ Expuesta lo que consideramos una muestra representativa de la importancia del vocabulario de especialidad en *West African Islands* (1885), no lo es menos la gramática a repasar en el marco de la competencia lingüística. En un solo fragmento del capítulo VIII observamos ejemplos claros de la utilización de la voz pasiva compleja que son aptos para niveles avanzados de aprendizaje de la lengua inglesa. En el fragmento que hacemos referencia y citamos a continuación, se incluyen, además, otros tiempos verbales de pasiva simples que ayudan, como decimos, a repasar y consolidar lo aprendido: “The Canary Islands are said to have been discovered by the Carthaginians, who in the celebrated expedition of Hanno, about 250 years before the Christian era, sailed along the African coast, till they arrived within five degrees of the equator. According to Pliny, the Carthaginians found the islands uninhabited but saw in every direction the ruins of great buildings which had been erected by former inhabitants. In more modern times the Carthaginians became first known in Europe in 1326, when a French ship was driven there in a storm, and they were doubtless afterwards visited by other vessels of that nationality” (1885:193). De igual modo, en otro fragmento del mismo capítulo en torno a la conquista de Gando que se presta para la explotación didáctica de la gramática y otros giros gramaticales (voz pasiva, tiempos de pasado, pero también de infinitivo, subordinadas de relativo, condicionales y subjuntivo, giros con *make someone do something...*) es el que sigue a continuación: “It happened soon after that, as some of the garrison were out on one of these marauding parties, the natives designedly drove some cattle in their way, as if it were by accident, and thus drew them by degrees to a considerable distance from the fort, into an ambush that had been prepared for them, while another party of the natives was posted in such a manner as to cut off their retreat to the fort. On a signal concerted between them, those in ambush suddenly fell upon Chemida’s men and killed a great number of them, and the rest, who upon this fled to the fort, fell into the hands of the other party, who killed some of them and took the other prisoners, so that not one escaped. The captain Mananidra, who had the command of this enterprise, stripped the Europeans, both living and dead, of their clothes, which he made one half of his own men put on, and placed the other half in ambush very near the fort.... After this manner

cualquier otro, en el que Alfred Burdon Ellis habla de su interés por la Montaña de Doramas y que da comienzo al capítulo IX, pueden atribuírsele, con este fin y concretadas en variedad de tareas/actividades, preguntas del tipo “Why does the narrator find it difficult to access to the peak of the Mountain of Doramas?”, “What is the attitude of Alfred Burdon Ellis when he realizes that the Mountain of Doramas is at least six miles away from the city of Las Palmas?”, “How does Alfred Burdon Ellis explain to himself how beautiful and picturesque the landscape outside is?” o “What kind of imaginative stories gave him a source of inspiration and personal light during the access to the villages around the Mountain of Doramas?”⁶⁴

West African Islands (1885) es, como venimos contando y adelantábamos en IV.2, un libro de viajes en el que predomina, sobre todo, la suma de acontecimientos. Mencionar los sucesos, hechos y anécdotas que van acaeciendo en la medida que pasan los días, los meses y los años a lo largo del relato, es un aspecto que, en todo proceso de significación y análisis del texto

was the fort of Gando taken; and lest another garrison should be sent from Lancerota, they burnt the Wood of the fort and razed the walls thereof to the ground” (1885:197-198).

⁶⁴ El fragmento al que aludimos con el fin de ubicar y buscar respuestas a este tipo de preguntas sobre el estudio, la señalización y el definitivo ascenso a la Montaña de Doramas se encuentra, como decimos, en las primeras páginas del capítulo IX. Además de estas preguntas abiertas, cabría la posibilidad de plantear al estudiante otros ejercicios que den respuesta a las mismas cuestiones que enfatizan más la comprensión *per se* tales como preguntas de elección múltiple y/o emparejamientos de preguntas con sus respuestas por solo mencionar algunos de los citados en III.3. La parte del relato que ha sido, para nosotros, fuente de inspiración y confección de material didáctico donde utilizar este tipo de cuestiones de relativo es aquella en la que Alfred Burdon Ellis escribe: “In the interior of the Island of Grand Canary there are no towns or even large villages, but numerous small hamlets, embowered in verdure, nestle down beside the green terrace gardens in the fertile valleys. The hills are rugged and steep, and the scenery wild and picturesque, but the absence of foliage renders the sameness of the local colouring monotonous; for the lower slopes are destitute of trees and the supper totally barren, not even grass growing upon their rocky faces. There is, however, one mountain which forms an exception to the general rule, and which appears to have escaped the ravages of the axe in the early days of the Spanish colonisation. It is about six miles from the city of Las Palmas, and is called the Mountain of Doramas, from the name of a warlike Canarian chieftain, who was one of the principal leaders in the battle of Guinguada, and who afterwards made his name a terror to the Spaniards by his perpetual surprises and ambushes” (1885:210-211).

literario, resulta claramente esencial. Precisamente una de las particularidades más interesantes de la obra viajera de Alfred Burdon Ellis radica en su estilo narrativo: el relato evoluciona en la medida que nuestro narrador protagonista avanza en su aventura. Siguiendo exactamente el orden en el que discurre la narración, el capítulo VIII —como el lector descubrirá en el IX, X, XI y XII, es decir, aquellos episodios en los que Alfred Burdon Ellis se detiene en las Islas Canarias como parte importante de un conglomerado de islas y territorios a ubicar en la zona occidental africana— (Canarias, Isla de Gorea [Senegal], Isla de San Antonio [República de Cabo Verde], Madeira [Portugal], Isla de San Vicente [República de Cabo Verde], Islas de Los [Guinea], Isla de Santa Helena [Angola], Isla Ascensión y Fernando Poo [antigua Guinea española])—, se estructura según la normal exposición de una cadena cronológica de acontecimientos: primero, Alfred Burdon Ellis identifica la posición de Gran Canaria; segundo, Alfred Burdon Ellis divisa la isla de Gran Canaria; tercero, Alfred Burdon Ellis ilustra a los lectores sobre la altitud media y elevación máxima de las montañas de Gran Canaria; cuarto, Alfred Burdon Ellis se detiene específicamente en hablar de los rincones de la Isleta; quinto, Alfred Burdon Ellis argumenta que Las Palmas es la capital de la isla; sexto, Alfred Burdon Ellis justifica que Las Palmas tiene una apariencia semi-oriental y séptimo, por buscar un final a la exposición que hemos querido hacer sobre este punto, Alfred Burdon Ellis cree difícil el acceso al interior de la isla por su complicada orografía.⁶⁵

⁶⁵ En LE, el conjunto de oraciones que delata el ascenso a la montaña podría ser el que ideamos a continuación, esta vez, como ejercicio lector (tarea asociada al argumento, tema o protagonistas) que podría presentarse, por ejemplo, en una secuencia desordenada de oraciones con el fin de que el estudiante las resitúe en su correspondiente orden cronológico: 1. “Ellis identifies the position of Gran Canaria in the map”, 2. “Ellis sees the island from the steamer”, 3. “Ellis writes about the highest peak in the island”, 4. “Ellis arrives and demonstrates his interest in the area of La Isleta”, 5. “Ellis visits the capital of the island”, 6. “Ellis concludes that Las Palmas has a semi-oriental appearance” y 7. “Ellis sees himself very difficult the access to the inner mountains”. No obstante, el texto original que leemos en *West*

Si preparar extractos, confeccionar síntesis y/o recopilar momentos de especial interés de cara a la comprensión general de la lectura resulta algo indispensable, el seguimiento de la voz del narrador supone, en los libros de viaje, una ventaja excepcional e insólita en el ámbito del conocimiento de él/ella como protagonista y del resto de los personajes. Buscar respuestas gracias a las tareas asociadas al estilo del escritor/género viajero y actividades concretas (verdadero/falso, de elección múltiple, preguntas abiertas...) a cuestiones del tipo: "Which phrase in the first paragraph of chapter XII tells us that Alfred Burdon Ellis enjoys travelling?", "Burdon Ellis writes by inserting a personal opinion or confession. Find an example of this in the first paragraph of chapter XII. What other examples can be found in the second paragraph of the same chapter?", "What do you think Alfred Burdon Ellis thinks about the ascent to the peak? Why does he find it easier to climb up in summer than in winter?" o "How would you describe his sudden relationship with Mr Smith?" hacen que el lector pueda centrarse específicamente en un contexto, comprender detalladamente los distintos momentos que provoca la inspiración viajera y valorar definitivamente la multiplicación de acontecimientos interesantes que son capaces de ofrecer estos relatos de viaje.

African Islands (1885) es como sigue: "Lying off the African Coast, in the vicinity of Cape Blanco, between twenty seven and twenty nine degrees of North latitude, and thirteen and eighteen degrees of West longitude, is the group of islands known in former days as the Fortunate Isles, and in modern times as the Canary Islands... The island of Grand Canary is about thirty-four miles long by twenty-nine broad, and, like all the islands of the group, is of volcanic origin, and very mountainous, In fact it may, in a measure, be considered to consist of one mountain, since, from all sides, the land rises towards the culminating central peak of El Cumbre, 6,648 feet above the sea. In approaching Grand Canary from the north, the steamer rounds the rocky pensinsula of Isleta, which is connected with the main bulk of the island by a sandy isthmus two miles in length; and, passing the sandy bay of Isleta, with its white hermitage dedicated to St. Catherine, and a small fort mounting a few obsolete guns, steams some three miles along the shore till it comes to an anchor in the open roadstead opposite the city of Las Palmas, the capital of the island... Las Palmas has a semi-oriental appearance as viewed from the deck of a steamer... The whole island is difficult of access, and, even in fine weather, such a surf beats upon the rocky shore, as to make a landing impossible, except at the capital, and some half-a-dozen smaller ports" (1885: 187-189).

En “The Benefits of Travel: Exploring the Notion of Genre and Academic Assimilation of Travel Literature” (2001), el profesor Henríquez advierte que los relatos de viaje ofrecen un modelo de debate absolutamente diferenciado de la ficción: “Travel literature”, anota, “offers a vehicle for students to challenge assumptions, explore various critical topics, and discuss new ideas from diverse perspectives” (2001: 85). Íntimamente relacionado con la voz del narrador, la presencia notoria y constante del yo autobiográfico y la utilización de pronombres y adjetivos del tipo “I”, “me”, “my” “mine” y “myself, el citado profesor concluye diciendo que en los libros de viaje existe, además, una cuestión de estilo narrativo que ha de tenerse en cuenta a la hora de estudiar al narrador —el alcance de sus decisiones y su psicología—, identificar el modelo de viaje que desarrolla así como aquellos momentos que, por una razón u otra, sobresalen en el relato. Narrador, destino y periplo interior forman parte, según explica, del cómo son las cosas en casi todos estos relatos: “Therefore, what is written and how the adventure is expressed”, apunta, “are as much a part of literary discussion... Readers are told to understand the journey within themselves and recognize the embodiment of both the inside and the outside worlds of the adventurers: the parallel journey, the true center of the exterior, the picturesque, and the Other” (2001:85).

¿Qué tipo de lectura puede ofrecer más a los lectores desde el punto de vista del conocimiento directo del mundo?, ¿qué modelo narrativo puede ser más inmediato, espontáneo, estratégico y sincero que el autobiográfico?, ¿cómo sería más sencillo contar una historia si no fuera atendiendo a la natural presentación del devenir de los días, las semanas, los meses y los años? En el artículo que lleva por título “Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How” (1988), de Linda Gajdusek, encontramos una respuesta que nos acerca perfectamente a todas y cada una de las ventajas que hemos intentado reseñar a lo largo de nuestro trabajo: la lengua y la preocupación por la

cultura propia y del otro son parte esencial de todo libro de viajes. Aunque el citado artículo está centrado en introducir/fomentar la lectura como parte primordial de una clase de LE, su discurso nos hace pensar en los atributos, virtudes y, más bien, preeminencia que los relatos de viaje presentan en este ámbito. Con sus palabras: “Reading is an active, two-way process of matching incoming data with our existing knowlege, not only of the language system, but of the world... Thus, comprehension never occurs in a vacuum, and the reader’s prior knowledge, experience, and even emotional state are an important part of the process by which meaning is actively created” (1988: 231).

Por último, si bien la voz del narrador y otros aspectos mencionados con anterioridad como el destino final del viajero, el punto de vista, el contacto con el otro, la inclusión de personajes secundarios, el tiempo narrativo, los temas, las emociones, la sucesión de acontecimientos y el tratamiento del paisaje, entre muchos otros, son importantes desde el punto de vista de la explotación didáctica, no lo es menos el clímax: el punto de mayor intensidad y fuerza con el que todo relato de viaje sorprende casi siempre a los seguidores del género.

En *West African Islands* (1885), la culminación de la historia radica tanto en el pasado como en el presente, es decir, en las respuestas que Alfred Burdon Ellis encuentra en los libros de los conquistadores y en muchas partes del recorrido que él mismo realiza por las islas. Con esto queremos decir que una manera de estudiar el argumento —la estructura de la acción general— es en términos de clímax: los momentos de mayor énfasis narrativo que, en dicho relato, coinciden con los de mayor tensión, intensidad, vehemencia y/o resolución en términos de acción o conjunto de acciones emprendidas. Desde este punto de vista, *West African Islands* (1885) es un libro extraordinariamente motivador si atendemos, claro está, a la cantidad de

conflictos, trances, circunstancias, testimonios, incertidumbres, encuentros con el otro, pruebas de veteranía... y, sobre todo, a ese choque cultural entre los canarios y los ingleses que, de una manera evidente y en prácticamente la totalidad de los libros de viaje de la segunda mitad del XIX en Canarias, pulula a lo largo de toda la historia.⁶⁶

A modo de ejemplo, la primera vez que Alfred Burdon Ellis escribe sobre su desembarco en Tenerife acontece en el capítulo X. El primer párrafo nos parece, desde luego, extraordinariamente dinámico y decisivo. La descripción de las montañas, el faro y el macizo de Anaga, posteriormente la anchura de la abrupta cordillera de cumbres y, finalmente, el valor que el propio viajero otorga a los municipios de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife y Tegueste habida cuenta de los profundos valles y barrancos, conducen el relato a la construcción de un episodio que el lector aguardaba de manera expectante:

Tenerife, as seen from the outside, is rather grand than picturesque. Rounding Anaga Point, the most northerly point of the island, with its white lighthouse standing on the summit of the dark cliff, a rugged and majestic view is opened up. Trees there are none, and but a scanty verdure clings to the stony faces of the mountains; but there are stupendous precipices and craggy heights, piled up one above another, and intersected by deep and dark ravines that appear inaccessible to man. The chaotic confusion of the volcanic rocks is astounding, and

⁶⁶ Sobre el aprovechamiento didáctico del clímax como elemento a descubrir entre otros de igual capacidad significativa, organización curricular y orientación educativa como son la estructura de la obra, el argumento, los conflictos que en este ocurren y el interés de los personajes, Linda Gajdusek opina que el clímax, precisamente, no tiene porqué identificarse solo y exclusivamente con la resolución final de la obra y, mucho menos, pretender que todos los estudiantes de LE coincidan en señalarlo como tal. En el apartado que lleva por título "Structure, Plot, Conflict and Climax" que forma parte del artículo "Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How" (1988), la citada autora opina que la búsqueda y valoración de dicho elemento aporta una elevada riqueza al sector del aprendizaje: "The classroom interaction is liveliest if we ask each student to choose, before coming to class, the line from the text in which he or she believes the climax occurs. A listing of the chosen lines on the board will include an interesting variety. Valuable work ensues as members of the class defend their choices with reference to the text and concrete details of the building conflict" (1988:246).

where the base of the mountain has been worn down by the ceaseless fretting of the waves into bald scarps, the traces of mighty convulsions are patent. Here and there molten streams have been shot up from below, forcing the superincumbent rocks into all kinds of unusual positions, sometimes vertical and sometimes diagonal; while at the cloud-capped summits of the heights, the ragged outline assumes the appearance of Titanic fortification, forming a chain of ruined turrets and walls (1885: 234-235).

Desde el punto de vista del clímax, como decimos, la ruta y la ubicación del viajero sobre el terreno ha cambiado; no así lo que surge repentinamente ante su mirada apenas ojea el horizonte más allá de Santa Cruz: una agrupación de montañas que por factores endógenos como la erosión presenta toda clase de huellas en su configuración actual, consiguiendo, según leemos, que dicha cordillera en sentido longitudinal se antoje claramente distinta a las del resto del archipiélago.

Resuelto de este modo el enigma sobre los pormenores de su primera visión vertical y longitudinal de la isla de Tenerife, cabría trabajar desde la didáctica de la LE los detalles de la primera visión de nuestro militar aventurero a lo largo y ancho del horizonte tinerfeño. Así, preguntas del tipo “What details does Alfred Burdon Ellis give us about Anaga? What aspect of Anaga does he enjoy?”, “Which phrases and words show us that Alfred Burdon Ellis enjoys the ride from Santa Cruz to the lighthouse over the mountains?”, “Which words and phrases does Alfred Burdon Ellis use to convey the difficulties in having a walk from the harbour to the peak?”, “Which words convey the smell and enclosed nature of the mountains?” y “How does Alfred Burdon Ellis describe the chain of mountains in the final paragraph?”, no solo dan muestras de cómo surge y qué variantes presenta la voz del autor, sino

cuál es su sentido del espacio y, desde luego, qué es lo que más le sorprende del nuevo territorio a descubrir.⁶⁷

La lectura, como se ha visto, supone tanto un proceso de comprensión como de exploración, esto último, al detenerse y ver de qué trata cada uno de los episodios que forman parte del relato. En el caso de los libros de viaje, la lectura lleva consigo una serie de conocimientos históricos, sociales, antropológicos, sociolingüísticos, estratégicos... que, de una manera u otra, invita al lector a reconocer términos, discursos, estados de ánimo, pensamientos del autor, diálogos y soliloquios del narrador aventurero, distracciones e intereses profundos del principal protagonista de la historia: sus fuentes de entretenimiento y conocimiento formativo, su capacidad de concentración y fuerza descriptiva en cada paso hacia adelante.

En el capítulo que Lesley Thompson titula "Reading authentic literary texts in English" que forma parte del amplio e interesante apartado introductorio del libro que lleva por título *Travel Stories. Unadapted Short Stories by Graham Greene, Michael Palin, Eic Newby, Bill Bryson, Robert Louis Stevenson, Ewan MacGregor and Charlie Boorman*, el citado autor advierte en una fecha tan cercana a nosotros como 2011 que leer textos originales en inglés no ha de convertirse necesariamente en una tarea complicada. Si algo hemos de subrayar como importante en los relatos de viaje es el significado de

⁶⁷ Sobre esta cuestión, es decir, sobre el interés por los nativos y el paisaje en la literatura de viajes se ha referido el profesor Henríquez en el artículo mencionado más arriba y que lleva por título "The Benefits of Travel: Exploring the Notion of Genre and Academic Assimilation of Travel Literature" (2001). Para el citado autor, la experiencia de todo protagonista aventurero en sí misma se transforma casi siempre en un hecho motivador para los estudiantes del género y, de igual modo, pensamos, puede resultar para los estudiantes de LE: "Travel literature offers tremendous opportunity to examine how both the hero and the people one meets during the journey are described through intertextuality. It also explores some of the most common features found in fictional works; it has a comprehensive glossary of maps and routes, clear and detailed, bringing experience alive as it encourages students to compare and investigate presuppositions with real parallel information: looking at how travel books are related to history and how they contextualize reality" (2001:91).

la aventura. A esto precisamente quiere hacer referencia Lesley Thomson cuando, entre otras cuestiones, concluye: “When you are reading in your own language, you will often read so quickly that you skip over words, and read for the general effect, rather than the details. Try to do the same when you are reading in English. Remember that looking up every word you don’t know slows you down and stops you enjoying the extract” (2011:7).

IV. 4. Nota final a IV

Como hemos intentado exponer a lo largo de los tres apartados que componen el presente capítulo, la obra de Alfred Burdon Ellis no se reduce tan sólo a *West African Islands* (1885), aunque es precisamente este libro el que mejor recoge sus diarios, sus hábitos, sus costumbres, sus atavismos, su pericia aventurera y, también, su soltura informativa con un estilo que puede variar desde un aspecto descriptivo a otro más académico y apasionado. El citado relato, a pesar de haberse publicado en una fecha tan anterior como 1885, conserva todo el atractivo que un libro de viajes de estas características ha de tener: identificación geográfica del país y lugares concretos de la aventura, presentación del discurso en primera persona, división de episodios claramente diferenciados... que, en el caso de nuestro autor, toman una natural importancia debido, como se ha dicho, a su formación ilustrada, muestras de erudición y manejo de una terminología específica en todo lo que tiene que ver con la conquista, la invasión castellana, el perfil de los primeros gobernadores fundacionales, el pasado y el presente de Canarias.

En IV.1 hemos dicho que *West African Islands* (1885) parece un libro de viajes completamente diferenciado de aquellos otros que, teniendo como destino las Islas Canarias, se editaron igualmente en Inglaterra durante la segunda mitad del XIX. Entre todas las razones de tipo pedagógico y literario

que señalamos en este apartado, la de que es un libro con “luz propia” nos parece la más acertada. No cabe duda de que la disciplina personal y la preparación académica que Alfred Burdon Ellis desarrolla en cada capítulo cuando se trata de profundizar en asuntos de principal relevancia para las islas, conducen a nuestro militar aventurero a los libros, al pasado histórico de Canarias y a las anécdotas, aun también al imaginario, —supuesto e irreal— de otras tantas historias que abren la puerta a datos y fuentes de extraordinario atractivo.

Como hemos advertido, la forma en la que en *West African Islands* (1885) se configura la historia a través de la suma de experiencias, momentos de interés y, sobre todo, acercamiento/s a los distintos contornos y particularidades de las islas sobre asuntos/campos léxico-semánticos tan dispares como la toponimia, la botánica, la religión, la historia, la geografía, la geología, la arquitectura, la gestión turística de los hostales, la vida de los feligreses en las iglesias, las dificultades de acceso a las distintas zonas de las medianías... contribuye a que el libro escogido forma parte de un género que, hoy en día, evoluciona hacia un tono narrativo de mayor complejidad. En *West African Islands* (1885), el narrador no es simplemente un individuo que evoluciona físicamente sobre el terreno; Alfred Burdon Ellis no es de ninguna manera un organizador de expediciones, un investigador de amplios conocimientos en botánica, un comediante, un santo o un lingüista que supo madurar al carácter urbano y cosmopolita de las ciudades más importantes del archipiélago. En esta ocasión, nuestro visitante aventurero es, simplemente, un hombre de la ilustración que, además, siente la necesidad de describir el paisaje de las islas desde la montaña.

Esta combinación entre ilustración y romanticismo elevan al autor y al citado libro entre los mejores de la época para, además, ser valorado como lectura interesante en una clase de LE. Como se ha dicho, la utilización de

material literario —autores, títulos, capítulos de libro, citas, expresiones, fragmentos de la historia...— en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de LE proporciona veracidad, autenticidad, realismo, mayor confianza en la lectura, claridad y, sobre todo, franqueza en ese extraño pero importante intercambio que existe entre el profesor y los estudiantes de un nivel intermedio-avanzado de LE. “El material literario perdura”, decimos en IV.1, “se conserva y subsiste a pesar del inevitable paso del tiempo y los continuados cambios de método y de sistema de instrucción didáctica en el ámbito de la ilustración académica”.

El libro de viajes, a nuestro modo de ver, mucho más que la novela, la poesía, el relato corto y el ensayo, contribuye a generar un espacio de mayor vinculación, atractivo y confianza en el lector estudiante que, con el tiempo, también con la práctica, le harán valorar y expresar cuál es/ha sido verdaderamente su nivel de implicación en el aprendizaje. En casi todos los relatos de viaje subyace la impronta de saber qué ocurrió y, sobre todo, cómo ocurrieron los hechos en torno a la idea del descubrimiento. Para los estudiantes, la lectura del viaje como género y acción novelesca resultará más o menos interesante dependiendo, casi siempre, del grado de familiaridad, dependencia o implicación que surja entre el lector y el narrador protagonista: el estilo narrativo, la elección del punto de vista y, en la mayor parte de los casos, su utilidad práctica.

West African Islands (1885), ofrece claramente la oportunidad de incentivar de manera específica y amena la enseñanza y el aprendizaje de la lectura como competencia lingüística. El tipo de vocabulario de presentación e introducción a un tema novedoso, la sintaxis, la utilización de verbos regulares, nombres comunes y sustantivos relacionados con el campo de la movilidad, la transformación y adaptación del vocabulario —recuérdese lo dicho en torno a la secuencia “travel”, “travelled”, “travelling”—, inclusión de

verbos compuestos que, además, conectan muy bien con la idea de la exploración en sí, el uso continuado y perseverante de la primera persona narrativa..., contribuyen a que la profundidad del aprendizaje sea un todo incuestionable.

West African Islands (1885), como explicamos en IV.2, es un todo informativo escrito, la mayor parte de las ocasiones, a modo de crónica periodística. Los apartados documentales y seudocientíficos conviven con el discurso literario, es decir, con la inclusión de la experiencia real que, en el caso de Alfred Burdon Ellis, es continuamente recreada/reconfigurada sobre el terreno. El discurso exótico: también el discurso informativo y la argumentación seudocientífica, como decimos, se ve sorprendido, en ocasiones, con la irrupción del discurso enciclopédico que, a nuestro modo de ver, es uno de los más sorprendentes por todo lo que tiene de consulta bibliográfica, análisis, preocupación y desarrollo científico en plena época victoriana, últimos estertores de la poesía romántica y repentino auge de lo pintoresco. Este hecho es, precisamente lo que le hace ser tan diferente a otros títulos igualmente interesantes como *Notes of a Residence in the Canary Islands, the South of Spain and Algiers, Illustrative of The State of Religion in Those Countries* (1851), del reverendo Th. Debarry, *Costumes of the Canary Islands* (1829), de A. Diston y *Adventures and Observations on the West Coast of Africa and its Islands: Historical and Descriptive Sketches of Madeira, Canary, Biafra and Cape Verd Islands* (1860) de Ch. W. Thomas, por recordar, tan solo, unos pocos.

Pero *West African Islands* (1885) es, sobre todo, un extraordinario instrumento de lectura. Todas y cada una de las razones que nos llevan a concluir de esta manera han sido expuestas a lo largo de IV.1, IV.2 y IV.3. Y esta es, en verdad, la razón de ser de nuestro trabajo. La lectura como material y práctica complementaria en la enseñanza de la LE, supone, como intentamos

explicar en IV.3, una explosión de nuevas habilidades, conceptos, actitudes, modos de adquisición, propuestas, métodos, capacidades, competencias y destrezas profundamente asociadas a la identificación de nuevos objetivos para la enseñanza de la LE en niveles intermedios y avanzados. En lo que en dicho apartado hemos querido denominar “plan de fomento de la lectura”, cabe, desde luego, la explotación de los textos en un tiempo anterior y posterior a la lectura con el fin de estimular entre los estudiantes los nuevos conocimientos que se postulan en cada fragmento del relato, fomentar la actitud crítica y predisponer al lector en una actitud favorable hacia el conocimiento. Una buena parte de las actividades, prácticas y ejercicios que tengan que ver con la interpretación de la lectura ayudará a fomentar no solo la reflexión individual sino el trabajo en equipo y, por ende, el aprendizaje cooperativo.

El proceso que intentamos desarrollar en dicho apartado es aquel en el que el lector desempeña un papel fundamental. Todo ello porque el estudiante de LE es, precisamente, nuestro protagonista, es decir, aquel con quien hemos de explotar desde el punto de vista académico toda una serie de beneficios didácticos absolutamente capaces de estimular la adquisición de la lengua y la interpretación de la cultura del otro o de los otros. Las actividades de comprensión léxica y argumental, la práctica de los verbos, de la interpretación de la voz pasiva, de las oraciones en las que la utilización técnica del *flash back* y la digresión resulta esencial..., forman parte del modelo de explotación de la lectura que promueven autores como Lesley Thomson, C.J. Brumfit o L. A. Carter, entre otros, aun considerando que la lectura de los relatos de viaje es capaz de crear por sí sola la posibilidad de recapitular con facilidad lo que en la historia acontece y, así, descubrir actividades destinadas a resumir, extraer, comprender, sintetizar, abreviar, simplificar..., con el fin de, finalmente, ilustrarse teniendo en cuenta el

conjunto de conocimientos que ofrece el relato en función de los objetivos que un nivel avanzado de LE persiga.

V
CONCLUSIONES

Los distintos aspectos que hemos abordado en todos y cada uno de los apartados: cuestiones relativas a la enseñanza de la LE, novedad y ventajas académicas que aportan los relatos de viaje en un aula de LE, notoriedad de Alfred Burdon Ellis y *West African Islands* (1885) en la narrativa de viajes de la segunda mitad del XIX, modelo de ejercicios, discursos, manuales y estrategias a seguir en el citado contexto de aprehensión de una lengua extranjera, conducen necesariamente a una serie de conclusiones que apuntamos seguidamente de manera resumida:

1. En las tres últimas décadas del siglo XX y primeros años del siglo XXI, hemos asistido a una explosión, a todas luces, evidente, de nuevas publicaciones en torno a la lectura comprensiva. A partir de los años setenta, un buen número de investigaciones se centró en el papel que desempeña la competencia lingüística para la lectura en LE. El tratamiento que la lectura recibió por parte de lingüistas fue más de dominio de la lengua, de las estructuras morfológicas, léxicas y gramaticales, que de comprensión estratégica. Muchos de los trabajos centrados en la lectura como competencia lingüística apuntan a que a mayores deficiencias léxicas, retóricas y discursivas, menor será el grado de comprensión. Relacionado con esto, una buena parte de los libros de enseñanza dicen, además, que una didáctica específica es posible para la explotación de los libros de viaje.

2. En la correcta comprensión de los textos no sólo es importante el conocimiento de la LE, sino factores estratégicos como el conocimiento previo y los esquemas cognitivos que el lector trae consigo y que puede aplicar a la información que se encuentra en los citados relatos. Es decir, el mayor o menor nivel de comprensión de los textos (especialmente aquellos culturalmente distantes) viene determinado por las predicciones/inferencias/presuposiciones e, incluso, el número de estrategias lectoras desarrolladas en la LM, así como la cantidad de conocimientos de partida de los que disponga o haga uso el lector estudiante en torno a conceptos diversos tales como las costumbres, religión, geografía, historia.

3. La conexión a nivel pedagógico que existe entre la literatura de viajes y la didáctica de la lectura es clara y manifiesta. Las características del libro de viajes en versión original, es decir, la variedad de discursos y tipología textual (descriptivos, narrativos, expositivos, informativos, dialógicos...), sumado a sus particularidades y rasgos didácticos (especificidad descriptiva y detallista, el recorrido y su cronología, combinación de registros...) lo convierten en un género apto y apropiado para su análisis, estudio y evaluación como material de lectura para un nivel intermedio-alto y/o avanzado en círculos no universitarios. El conocimiento de las particularidades estilísticas (topografía, prosopografía, metáforas...) y discursivas (cronotopo, texto descriptivo/narrativo...) del libro de viajes constituye igualmente un importante beneficio didáctico para la mejora de la competencia lectora (estrategias, técnicas, modelos, tipos y, en definitiva, comprensión específica y global).

4. El interés que, desde el siglo XVIII, demuestra la crítica literaria por el género de viajes es elevado. No menos importante ha sido el número de obras generadas que ya desde principios del XIX se vienen publicando con el

fin de abordar el género desde diferentes disciplinas académicas como muy bien lo explican autores de la talla de Paul Fussel, James Duncan y Derek Gregory sobre el *Grand Tour*, el boom de lo pintoresco, asuntos históricos y culturales..., lo cual corrobora la importancia que el género en cuestión reviste para el mundo científico y, por extensión, para el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lectura literaria de los relatos de viaje.

5. La inclusión de las Islas Canarias en una amplia variedad de libros de viaje ha supuesto un tema que, al menos, en los dos últimos siglos, ha despertado el interés de otro buen número de viajeros escritores que quisieron dejar constancia de su paso por el archipiélago en una amplia variedad de relatos de viaje como son *Tenerife and its six Satellites or The Canary Islands Past and Present* (1887), de Olivia M. Stone, *The English in the Canary Isles, Being a Journal in Tenerife and Gran Canaria with Latest Information* (1888), de Frances Latimer, *In the Canaries with a Camera* (1909), escrito por Margaret D'Este, o *The Canary Islands* (1911) de Florence Du Cane.

6. Pese a los temores clásicos hacia el uso de los textos literarios en el aula no universitaria de LE, dígase la dificultad lingüística, el metalenguaje, la forma y el contenido, el libro de viajes se constituye en un recurso pedagógico de gran valor e interés, entre otras cuestiones, por dar lugar a un aprendizaje paulatino, pero significativo y constructivo a la vez, y por albergar en sus páginas emocionantes aventuras y enriquecedores temas y categorías socioculturales, geográficas, históricas, religiosas..., que, a nuestro modo de ver, consiguen elevar sustancialmente la motivación en el lector estudiante.

7. Los relatos de viaje con contenidos regionales/locales permiten un incremento en el nivel lector, lingüístico y extralingüístico, por diversos motivos:

a) Promueven el uso de estrategias consideradas de alto nivel (como inferir, interpretar o evaluar) y asocian el *input* informativo textual con experiencias/esquemas previos con más facilidad que si fueran contenidos culturalmente distantes. De igual modo contribuyen a mejorar los procesos lectores y otras competencias artístico-literarias, estimulando el pensamiento, otros sentimientos y emociones.

b) Propician la reflexión sobre aspectos de la lengua. En primer lugar, dan pie a ejercicios de vocabulario y de gramática. En segundo lugar, al ser este género de viajes lengua en uso, permite en el lector crear conciencia sobre distintas variedades/variantes de la lengua, como el registro o formas dialectales según la situación, el tema y la intención del autor viajero, pero también el libro de viajes es un claro ejemplo para el estudio y análisis de la textura —con sus rasgos de coherencia y cohesión— mediante la utilización de elementos deícticos, anafóricos y catafóricos, entre otros.

c) La lectura del relato de viajes favorece, asimismo, el ejercicio de toda una serie de valores de naturaleza psico-pedagógica en el lector estudiante, díganse, la motivación y el interés por seguir leyendo, el desarrollo positivo del sistema emocional, la imaginación y la inteligencia, pero logra simultáneamente que se impulse la autonomía del aprendizaje con la realización de tareas asociadas. En este sentido, permite el fomento de otros valores personales (madurez, moral, estética...), la creatividad lingüística y la aproximación emocional al consabido yo-autobiográfico.

8. A partir de la importancia que conceden algunos documentos marcos —nos referimos, sobre todo, al Marco común europeo de referencia para las

lenguas (2002) y la “Recommendation of the European Parliament of the Council on Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework” (2006)— a la competencia sociocultural e intercultural en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas modernas a fin de propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos, se hace necesaria la adquisición de algunas nociones de interés. Reconocer cuál es el significado real del término cultura, del concepto viajero como personaje observador que va recogiendo de aquí y de allá impresiones en su diario de viajes y, también, del protagonista etnógrafo que va descubriendo territorios al tiempo que describe, se asocia y conecta con el otro, ayudarán al estudiante a aprehender y valorar con más detalle el contenido sociocultural existente en todo libro de viajes.

11. El contexto sociocultural (histórico, geográfico, ideológico, religioso, literario...) que envuelve a Alfred Burdon Ellis en su vida y en sus viajes, interesa en la enseñanza-aprendizaje de la lectura de los relatos de viaje en cuanto factor determinante que influye en la visión/mentalidad que adopta el narrador: especialmente a la hora de establecer contrastes interculturales. Contar con algunos conocimientos de partida sobre cultura marina, africana, portuguesa, española y, en nuestro caso, en torno a Canarias, permite en los estudiantes un progreso eficaz pero, también, acelerado, por el interés y el aprendizaje que se produce en cuestiones que van más allá de la lengua.

12. La enseñanza-aprendizaje de diferentes mecanismos lectores específicos de los relatos de viaje (procesos, técnicas, modelos ascendentes y descendentes) por parte del docente es de suma relevancia en el aula. El acceso a la mayor cantidad de léxico posible, así como la asimilación de los denominados microprocesos y macroprocesos de comprensión (a nivel

oracional, semántico, discursivo, estratégico, cognitivo previo o cultural, por ejemplo) predisponen a un mayor rendimiento de la lectura comprensiva.

13. La lectura de *West African Islands* (1885) desarrolla y fomenta otras competencias/valores cognitivos, imaginativos, afectivos... en cuanto alude a cuestiones culturales, educativas y de percepción del mundo exterior de una serie de lectores que sienten como algo muy próximo la cultura canaria, despertando, en ellos, emociones, empatía y apegos en torno a la tradición, la geografía insular, los antepasados y toda una suerte de extraordinarias experiencias vitales.

14. El género de viajes, como material auténtico, natural y hasta hace unas décadas lejos de lo habitual desde el punto de vista de la preferencia lectora en el campo de la no ficción, permite su explotación didáctica mediante tareas comunicativas de diversa índole, en función de los objetivos y contenidos marcados por las diferentes unidades didácticas. En este sentido, este aprendizaje mediante tareas —un aprendizaje que gira en torno a la fragmentación de los relatos— consigue involucrar al lector estudiante no solo desde una perspectiva lingüística, estratégica y/o cultural, sino también desde el punto de vista emocional, como decimos, intelectual y creativo. El diseño de las tareas, a partir de actividades preparatorias, de lectura en sí misma, o de post-lectura, pretende enmarcarse en un aprendizaje constructivo, significativo y paulatino a partir de los conocimientos previos, a la par que integra otras destrezas educativas. Ejemplos de esto son tareas para ejercitar la lectura en sí misma como las de inferencia con procedimientos rompecabezas, tareas combinatorias como las de emparejamientos de un encabezado con su párrafo, de expansión o reducción relacionadas, a su vez, con las de análisis léxico-semántico, sociocultural o sociolingüístico y tareas

ciertamente más literarias como las clasificatorias o de análisis del estilo, argumento, tema o protagonistas.

15. *West African Islands* (1885) es un libro de viajes claramente singular. Las impresiones de Alfred Burdon Ellis sobre las clases bajas, la religión, la realidad cotidiana de las islas, el perfil de los habitantes, la estratificación de la población, el contraste paisajístico que se da entre la ciudad y las medianías, la fauna —sus endemismos—, la vegetación —sus variedades, géneros y familias—, el bien que proporciona en el ámbito de la salud las aguas carbonatadas, el modelo constructivo, la holgazanería generalizada, la extraña desforestación que se aprecia en zonas con conducciones de agua suficiente y un sinfín de temas magníficamente desglosados en capítulos y apartados del libro, facilitan, por la disciplina organizativa del relato, el aprendizaje de LE.

16. La realidad que Alfred Burdon Ellis transmite sobre el archipiélago canario invita a que el lector imite la alternancia imaginativa que se produce en el citado libro cada vez que su autor se detiene en la descripción de una vista panorámica, un lugar, un personaje, una costumbre o un segmento del paisaje. Este hecho contribuye de manera importante a identificar, distribuir y, finalmente, separar la narración en muy distintos y variados momentos que, por sí solos y como se ha visto, son capaces de desarrollar toda la fuerza didáctica, capacidad de análisis, debate y comentarios que precisan los estudiantes para avanzar en el conocimiento. En *West African Islands* (1885), la segmentación de la obra con fines didácticos y de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura extranjeras, no destruye, en absoluto, el sentido general del relato.

17. De esta forma, el cierre de un capítulo, la terminación de un episodio, la consumación de un relato, el remate de un asunto, el desenlace de una experiencia, el colofón de un día de excursión..., se integran en una serie de fragmentos del relato en la que, como actividad post-lectora, puede ser importante la reflexión de los estudiantes, el juego de preguntas y respuestas y la reescritura de los distintos finales que tienen lugar a lo largo de la aventura.

18. Alfred Burdon Ellis se ve, en *West African Islands* (1885), superado por las costumbres religiosas y/o mágico-simbólicas de los nativos de Canarias. Pero no sólo por esto, sino por la pintoresca disposición de los elementos en el paisaje y toda una suerte de singularidades de la tierra que, para mayor o menor fortuna, la hacen especial. En este sentido, la utilización del género de viajes en su versión original —autores, títulos, capítulos de libro, fragmentos de relatos que sean próximos a los estudiantes...— en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de LE proporciona una mayor sintonía del lector con la lectura a tratar en el necesario y, al mismo tiempo, importante intercambio entre el profesor y los estudiantes a partir de un nivel intermedio-alto de LE.

19. El libro de viajes, mucho más que la novela, el relato corto, la poesía y el ensayo, contribuye a generar un espacio de mayor determinación, seguridad y confianza en los estudiantes de LE debido a que, lo que allí acontece, está íntimamente relacionado con el autor y su época. Este grado de implicación familiar que surge entre el lector y el narrador, bien como consecuencia de un estilo narrativo, la elección de un punto de vista, la utilidad práctica del relato o, bien porque la historia es lo suficientemente próxima y cualquier detalle, independientemente de su índole, resulta a todas luces adyacente, eleva claramente el grado de interés.

20. *West African Islands* (1885) presenta, además, una variedad de discursos que lo hacen extremadamente interesante. El discurso exótico: también el discurso informativo y la argumentación pseudocientífica de algunas de sus experiencias, se ve sorprendido con la irrupción del discurso enciclopédico: con explicaciones acerca de la flora y la fauna de las islas, lomas y barrancos, tradiciones populares, bailes y ofrendas de los nativos que, en el caso de Alfred Burdon Ellis, se justifican por su formación erudita.

21. Alfred Burdon Ellis no es del todo un viajero romántico —no pinta, no dibuja, no impresiona con tinta de buen ilustrador los caminos y las experiencias que le acontecen allende los mares— pero sí un claro heredero de esta atmósfera de nueva teorización y ambientación viajera que inunda los círculos, sociedades e instituciones culturales del Reino Unido de la segunda mitad del siglo XIX. El modo romántico de describir el paisaje es claramente visible, pero también, y no por ello extraño, la influencia científica que tiene su origen en la inquietud intelectual de nuestro militar protagonista.

22. En el intercambio de interés académico que actualmente existe entre lengua y cultura de viajes, se ha dado una explosión de nuevas habilidades, conceptos, modos de adquisición, propuestas, métodos, competencias y destrezas profundamente asociadas a la creación/plasmación de nuevos objetivos para la enseñanza de la LE en niveles intermedios y avanzados a través de relatos ingleses originales. En esta especie de plan de fomento de la lectura, como decimos, la no ficción ayuda a ir configurando un proceso de aproximación entre la lingüística y la crítica literaria con fines didácticos cuyo principal beneficiado es, a todas luces, el estudiante de LE.

23. Un nuevo proceso de aprendizaje de LE a través de los libros de viajes resultaría imposible sin la implicación activa del lector. Conviene, por tanto, que el lector encuentre sentido a la lectura con el fin de explotar desde el punto de vista académico toda una serie de beneficios didácticos que estimulan la adquisición de la lengua y la interpretación de las culturas propia y extranjera. Sólo cuando los estudiantes comprenden el propósito de lo que se pretende fomentar y cuando, desde el punto de vista del profesor, dicha materia puede ser impartida con los recursos necesarios para realizar tareas integradoras de lengua, literatura y cultura, irrumpen aspectos como la motivación, la capacidad de intuir el conocimiento y la valoración final de lo que hacemos.

VI
BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ADAMS, P. G. 1962. *Travelers and Travel Liars, 1660-1800*. Berkeley: University of California Press.
- ALBADALEJO GARCÍA, D. 2004: "Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE". En *Cervantes*, 7: 37-42.
- ALDERSON J. C y URQUHART, eds. 1984. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.
- ALDERSON, C. y LUKMANI. 1989. "Cognition and Reading: Cognitive Levels as Embodied in Test Questions". En *Reading in a Foreign Language*, 5: 253-270. New York: Longman.
- ALMARCEGUI, P. 2013. *El sentido del viaje*. León: Junta de Castilla y León. Consejería de Cultura y Turismo.
- ANDREWS, M. 1989. *The Search for the Picturesque: Landscape Aesthetics and Tourism in Britain, 1760-1800*. Stanford: Stanford University Press.
- AUERBACH, E. R. y D. PAXTON. 1997. "It's not the English Thing": Bringing Reading Research into the ESL Classroom". En *TESOL Quarterly*, 31: 237-261.
- BAGHERKAZAMI, M. y M. ALEMI. 2010. "Literature in the EFL/ESL classroom: Consensus and Controversy." En *LIBRI, Linguistic and Literary Broad Research and Innovation*, 1: 30-48.
- BAMFORD, J. y R. R. DAY. 1998. "Comments on Jeong-Won Lee y Diane Lemonnier Schallert's. "The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: a Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context." *TESOL Quarterly*, 32: 747-749.
- BAQUERO GOYANES, M. 1970. *Estructuras de la novela actual*. Barcelona: Editorial Planeta.
- BARNETT, M. 1986. "Syntactic and Lexical/Semantic Skill in Foreign Language Reading: Importance and Interaction". En *Modern Language Journal*, 70: 343-349.
- BARNITZ, J. G. 1985. *Reading Development of Nonnative Speakers of English*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

- BARR, R., KAMIL, M., MOSENTHAL, P. y P. D. PEARSON, eds. 1991. *Handbook of Reading Research*. New York: Longman.
- BARRIOS ESPINOSA, M. E. 1996. "Schema Theory and L2 Reading Instruction". En *Lenguaje y Textos*, 8: 239-250.
- BAXENDALE, J. y C. PAWLING. 1996. *Narrating the Thirties: A Decade in the Making: 1930 to the Present*. Hampshire: McMillan.
- BELTRÁN, R. 2002. *Maravillas, peregrinaciones y utopías. Literatura de viajes en el mundo románico*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- BENTIN, S., N. BARGAI y L. KATZ. 1984. "Orthographic and Phonemic Coding for Lexical Access: Evidence from Hebrew". En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 10: 353-368.
- BERMAN, R. 1984. "Syntactic Components of the Foreign Language Reading Process". En Alderson J. C y A. H. Urquhart, eds. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman. 139-156.
- BERNHARDT, E. 1987. "Cognitive Processes in L2: An Examination of Reading Behaviours". En Lantolf J. y A. Labarca, eds. *Research on Second Language Acquisition in Classroom Settings*. Norwood, NJ: Ablex. 35-55.
- BERNHARDT, E. B. y M. KAMIL. 1995. "Interpreting Relationships Between L1 and L2 Reading: Consolidating the Linguistic Threshold and the Linguistic Interdependence Hypotheses". En *Applied Linguistics*, 16: 15-34.
- BESNER, D. y HILDEBRANDT, N. 1987. "Orthographic and Phonological Codes in the Oral Reading of Japanese Kana." En *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 13: 335-343.
- BLACK, J. 1986. *The British and the Grand Tour*. London: Croom Helm.
- BLANTON, C. 1997. *Travel Writing: The Self and the World*. New York: Twayne Publishers.
- BLOCK, E. 1986. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers." En *TESOL Quarterly*, 20: 463-494.
- BLOCK, E. 1992. "See How They Read: Comprehension Monitoring of L1 and L2 Readers". En *TESOL Quarterly*, 26: 319-343.
- BLUNT, A. 1994. *Travel, Gender and Imperialism: Mary Kingsley and West Africa*. New York: The Guilford Press.
- BOYER, M., M. BUTZBACH y M. PENDANX. 1990. *Nouvelle introduction á la didactique du francais langue étrangère*. Paris: CLE International.
- BRANSFORD J. D., STEIN, B .S. y T. SHELTON. 1984. "Learning from the Perspective of the Comprehender". En Alderson J. C.y A. H. Urquhart, eds. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman. 28-47.
- BRASSEY, A. 1878. *A Voyage in the Sunbeam, Our Home in the Ocean for Eleven Months*. London: Longmans, Green.

- BRIDGE, H. 1845. *Journal of an African Cruiser Comprising Sketches of the Canaries, the Cape Verdes, Liberia, Madeira, Sierra Leone and Other Places of Interest on the West Coast of Africa*. Aberdeen: George Clark and Son.
- BROOKS, N. 1964. *Language and Language Learning*. New York: Harcourt Brace & World.
- BROTHERS, B. Y J.M. GERGITS, eds., 1998. *British Travel Writers, 1910-1939*. Detroit, Mich.: The Gale Group.
- BROTHERS, B. Y J.M. GERGITS, eds., 1999. *British Travel Writers, 1940-1997*. Detroit, Mich.: The Gale Group.
- BRUCE, C. E. 1903. "The Ascend of the Peak of Teneriffe". En *The Canary Islands Review*, n. 8.
- BRUMFIT, C. J. y R. A. CARTER, eds. 1984. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- BURKE, E. 1757. *A Philosophical Inquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and the Beautiful*. Adelaide: University of Adelaide.
- BYRAM, M. y C. MORGAN. 1994. *Teaching-and-Learning-Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y M. T. PLANET. 2000. *Social Identity and European Dimension: Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Graz: Council of Europe Publishing.
- CAESAR, T. 1995. *Forgiving the Boundaries: Home as Abroad in American Travel Writing*. Athens: University of Georgia Press.
- CALCINES DE DELAS, D. 1996. *La literatura de viajes: una encrucijada de textos*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- CARMONA FERNÁNDEZ, F. y A. MARTÍNEZ PÉREZ, eds. 1994. *Libros de viaje: Actas de las Jornadas sobre los libros de viaje en el Mundo Románico*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CARMONA FERNÁNDEZ, F. y A. MARTÍNEZ PÉREZ. 1996. *Libros de viaje*. Murcia: Universidad de Murcia.
- CARNOCHAN, C. 1927. *Teneriffe and Some of Its Attractions*. London: Taylor & Francis.
- CARREL, P. L. 1984. "The Effects of Rethorical Organization on ESL Readers". En *TESOL Quarterly*, 18: 441-469.
- CARREL, P. L. 1985. "Facilitating ESL Reading by Teaching Text Structure", En *TESOL Quarterly*, 19: 727-752.
- CARREL, P. L. 1987. "Content and Formal Schemata in ESL Reading", En *TESOL Quarterly*, 13: 461-481.
- CARREL, P. L. 1989. "SLA and Classroom Instruction: Reading." En *Annual Review of Applied Linguistics*, 9: 233-242.
- CARREL, P. L. y J. C. EISTERHOLD. 1983. "Schema Theory and ESL Reading Pedagogy." En *TESOL Quarterly*, 17: 553-573.

- CARREL, P. L., PHARIS, B., y J. C. LIBERTO. 1989. "Metacognitive Strategy Training for ESL Reading". En *TESOL Quarterly*, 23: 647-678.
- CARRIZO RUEDA, S. 1996. "Morfología y variantes del relato de viajes." En Carmona Fernández, F. y A. Martínez Pérez, eds., *Libros de viaje*. Murcia: Universidad de Murcia, 119-127.
- CASANAVE, C. P. 1988. "Comprehension Monitoring in ESL Reading: a Neglected Essential." En *TESOL Quarterly*, 22: 283-302.
- CASSANY, D., LUNA, M. Y SANZ, G. 2000. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graò.
- CASTILLO, F. J. 2000. *Literatura y viaje: catálogo de la exposición bibliográfica*. La Laguna: Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- CHACÓN BELTRÁN, R. 2004. *An Introduction to Sociolinguistics*. Madrid: UNED.
- CHAMBERS, I. 2001. *Migrancy, Culture and Identity (1994)*. London: Routledge.
- CHARD, C. 1999. *Pleasure and Guilt on the Grand Tour*. Manchester: Manchester University Press.
- CHASTAIN, K. 1988. *Developing Second Language Skills. Theory and Practice*. Orlando, Florida: Harcourt Brace Janovich Publishers.
- CLARK, S. 1999. *Travel Writing and Empire: Postcolonial Theory in Transit*. New York: Zed Books.
- CLARKE, M y S. SILBERSTEIN. 1977. "Toward a Realization of Psycholinguistic Principles in the ESL Reading Class." En *Language Learning*, 27: 135-154.
- CLARKE, M. 1980. "The Short Circuit Hypothesis of ESL Reading - Or When Language Competence Interferes with Reading Performance." En *Modern Language Journal*, 64: 203-209.
- CLIFFORD, G. 1975. *The Interpretation of Cultures*. London: Hutchinson.
- COADY, J. 1979. "A Psycholinguistic Model of the ESL Reader." En Mackay R., Barkman B. y R. Jordan, eds. *Reading in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House. 5-12.
- COCKER, M. 1992. *Loneliness and Time: British Travel Writing in the Twentieth Century*. New York: Pantheon Books.
- COLLIE, J. y S. SLATER. 1987. *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (INSTITUTO CERVANTES). 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- COOK, V. J. 1992. "Evidence for Multicompetence." En *Language Learning*, 42: 557-591.
- COOPER, M. 1984. "Linguistic Competence of Practised and Unpractised Non-native Readers of English." En Alderson J. C. y A. H. Urquhart, eds., 122-138.
- COOTE, J. 1760. *A New and Complete Collection of Voyages, Discoverys and Travels*. Southampton: J. Knox.

- COXE, D. 1741. *Collection of Voyages and Travels IN Three Parts*. Cardiff: Olive Pain.
- CRAWFORD, B. 2003. "Metadiscourse and ESP Reading Comprehension: An Exploratory Study." En *Reading in a Foreign Language*, 14: 28-44.
- CROW, J., y R. QUIGLEY. 1985. "A Semantic Field Approach to Passive Vocabulary Acquisition for Reading Comprehension." En *TESOL Quarterly*, 19: 497-513.
- CUMMINS, J. 1980. "The Cross-lingual Dimensions of Language Proficiency: Implications for Bilingual Education and the Optimal Age Issue." En *TESOL Quarterly*, 14: 175-187.
- CUNNINGHAM, V. 1993. *British Writers of the Thirties*. Oxford: Clarendon Press.
- D'ESTE, M. 1909. *In The Canaries with a Camera*. London: Methuen & Co.
- DAMIANI COSTA, M. 1995. *La aplicación del mapa semántico como estrategia de lectura/aprendizaje para alumnos brasileños principiantes en lengua española como lengua extranjera*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- DANEMAN, M. 1996. "Individual Differences in Reading Skills." En Barr R., Kamil M., Mosenthal P., y P. D. Pearson, eds. *Handbook of Reading Research*. New York: Longman. 512-538.
- DEL CAMPO, A. 2003. *Trovadores en la Alpujarra. Por una Antropología de la construcción burlesca de la realidad*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- DEBARY, Th (Rev.). 1851. *Notes of a Residence in the Canary Islands, the South of Spain and Algiers. Illustrative of the State of Religion in those Countries*. London: F. and J. Livingston.
- DEVINE, J., CARREL, P. y D. ESKEY, eds. 1987. *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, DC: TESOL.
- DIACK, H. 1975. *Test Your Own Wordpower*. St. Albans: Paladin.
- DÍAZ DE RADA BRUN, A. 2010. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Editorial Trotta.
- DÍAZ DE RADA BRUN, A. 2011. *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- DISTON, A. 1829. *Costumes of the Canary Islands*. London: Smith, Elder and Company.
- DODD, P., ed. 1982. *The Art of Travel: Essays on Travel Writing*. London: Frank Cass and Company.
- DOWNING, A y P. LOCKE. 2006 (1992). *English Grammar. A University Course*. New York: Routledge.
- DU CANE, F. 1911. *The Canary Islands*. London: Adam & Charles Black.
- DUNCAN, J. y D. GREGORY, eds. 1999. *Rites of Passage: Reading Travel Writing*. London: Routledge.

- DURANT, A. 1997. "Facts and Meanings in British Cultural Studies." En S. Bassnett, ed., *Studying British Cultures: An Introduction*. London: Routledge, 19-38.
- EASTHOPE, A. 1997. "But What is Cultural Studies." En S. Bassnett, ed. *Studying British Cultures: An Introduction*. London: Routledge.
- ECO, U. 1981. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen.
- EDWARDES, C. 1888. *Rides and Studies in the Canary Islands*. London: Fisher Unwin.
- ELLIS, A. B. 1885. *West African Islands*. London: Chapman and Hall, Limited.
- ELSNER, J. y J. RUBIÉS. 1999. *Voyages and Visions: Towards a Cultural History of Travel*. London: Reaktion Books.
- ESCANDELL VIDAL, M. V. 2005. *La comunicación*. Madrid: Editorial Gredos.
- ESKEY, D. 1970. "A New Technique for the Teaching of Reading to Advanced Students." En *TESOL Quarterly*, 4: 315-321.
- EVERGREEN. 1903. "My first Ball at a Gabinete." En *The Canary Islands Review*. 12.
- FENNER, A. B. 2001. Dialogic Interaction with Literary Texts in the Lower Secondary Classroom. In A. B. Fenner, ed., *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Teaching*. [Online], 13-46. [<http://archive.ecml.at/documents/pub126fennerE.pdf>], Consultado el 20/08/2015.
- FRAWLEY, M. H. 1994. *A Wider Range: Travel Writing by Women in Victorian England*. London: Associated University Presses.
- FREIXA LOBERA, C. 1991. *La imagen de España en los viajeros británicos del siglo XVIII*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- FRIES, C. 1963. *Linguistics and Reading*. New York: Hott, Rinehart y Winston.
- FUSSEL, P. 1980. *Abroad: British Literary Traveling Between the Wars*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- GAJDUSEK, L. 1988. "Toward Wider Use of Literature in ESL: Why and How." En *TESOL Quarterly*, 22: 227:257.
- GARCÍA SÁNCHEZ, S., S. J. HENRÍQUEZ JIMÉNEZ y A. RODRÍGUEZ SUÁREZ. 2011. *Comunicación oral y escrita en lengua inglesa para un entorno educativo B1+*. Las Palmas de Gran Canaria. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- GARCÍA-ROMERAL PÉREZ, C. 1996. *La literatura de viajes en el siglo XIX: análisis y bibliografía de viajeros españoles por el mundo*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense.
- GARCIA-ROMERAL PÉREZ, C. 1997. *Bio-bibliografía de viajeros españoles (1900-1936)*. Madrid: Ollero y Ramos.

- GARCÍA-ROMERAL PÉREZ, C. 1999. *Bibliografía de viajeros españoles (1880-1936)*. Madrid: Ollero y Ramos.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. 1996. *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- GHOSH, I. R. 2002. "For Good Reasons to Use Literature in Primary School ELT." *ELT* 56 2: 172-179.
- GILPIN, W. 1768. *Essay on Prints*. London: Blamire Richmond.
- GILPIN, W. 1789. *Observation, Relative Chiefly to Picturesque Beauty, Made in the Year 1772, on Several Parts of Great Britain; Particularly the High Lands of Scotland*. London: Blamire Richmond.
- GILPIN, W. 1792. *Three Essays: on Picturesque Beauty; on Picturesque Travel; and on Sketching Landscape: to Which is Added a Poem, on Landscape Painting*. London: Blamire Richmond.
- GILPIN, W. 1808. *Five Essays on Picturesque Subjects; with a Poem on Landscape Painting*. London: Blamire Richmond.
- GINGRAS, R. C. 1978. *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics.
- GLAGE, L. 2000. *Being/s in Transit: Travelling-Migration-Dislocation*. Amsterdam y Atlanta: Rodopi.
- GOLEMAN, D. 1996. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books.
- GONZALEZ CRUZ, M. I. 1997. *Reading Comprehension Passages on the Canaries*. Santa Cruz de Tenerife: Dirección General de Universidades e Investigación.
- GONZÁLEZ DE URIARTE MARAÑÓN, C. 2004. *Viajeros franceses en Canarias en el siglo XVIII*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- GOODMAN, K. S. 1971. "Psycholinguistic Universals in the Reading Process." En Pimsleur P. y T. Quinn, eds. *The Psychology of Second-language Learning: Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 135-142.
- GOODMAN, K. S. 1973. "Analysis of Oral Reading Miscues: Applied Psycholinguistics." En Smith F., eds. *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston. 158-176.
- GOODMAN, K. S. 1979. "The Know-more and The Know-nothing Movements in Reading: a Personal Response". En *Language Arts*, 55: 657-663.
- GOULDEN, R., NATION, P., y J. READ. 1990. "How Large Can a Receptive Vocabulary Be?" En *Applied Linguistics*, 11: 341-363.
- GRABE, W. 1991. "Current Developments in Second Reading Research". En *TESOL Quarterly*, 25: 375-406.
- GRABE, W. 2009. *Reading in a Second Language Reading: Moving from Theory to Practice*. New York: Cambridge University Press.

- GRELLET, F. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. 1993. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- HAMMERLY, H. 1982. *Synthesis in Second Language Teaching. An Introduction to Linguistics*. Blaine, Wash.: Second Language.
- HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON. 2001. *Etnografía*. Barcelona: Paidós.
- HARMER, J. 1998. *How to Teach English*. England: Longman.
- HASSELGREEN, A. 2003. "Towards the Assessment of Intercultural Competence." En A. Hasselgreen, ed., *Bergen 'Can do' project*. Graz: Council of Europe Publishing, 45-55.
- HAWKESWORTH, J. 1773. *An Account of the Voyages Undertaken by the Order of His Present Majesty, for Making Discoveries in the Southern Hemisphere, and Successively Performed by Commodore Byron, Captain Wallis, Captain Carteret, and Captain Cook, in the Dolphin, the Swallow, and the Endeavour: Drawn up from the Journals which were kept by the Several Commanders, and from the Papers of Joseph Banks ... / by John Hawkesworth...; to which is added A voyage to the North Pole, by Commodore Phipps...; illustrated with Charts and Elegant Copper-plates*. Dublin: James William.
- HEE KO, M. 2005. "Glosses, Comprehension, and Strategy Use." En *Reading in a Foreign Language*, 17: 125-143.
- HEIMLICH, J. E. y S. D. PITTELMAN. 1986. *Semantic Mapping: Classroom Applications*. Newark, Del: International Reading Association.
- HENRÍQUEZ JIMÉNEZ, S. J., ed. 1998. *Travel Essentials: Collected Essays on Travel Writing*. Las Palmas de Gran Canaria: Chandlon Inn Press.
- HENRÍQUEZ JIMÉNEZ, S. J. 2001. "The Benefits of Travel: Exploring the Notion of Genre and Academic Assimilation of Travel Literature". En *CEA Critic*, 64,1, Texas: University of Texas at San Antonio, 85-91.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, M. 1993. *Islas de África occidental*. La Orotava: J.A.D.L.
- HINKEL E., ed. 1999. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLLAND, P. y G. HUGGAN. 2000. *Tourists with Typewriters: Critical Reflections on Contemporary Travel Writing*. Michigan: The University of Michigan Press.
- HOOPER, G. y T. YOUNGS, eds. 2004. *Perspectives on Travel Writing*. England: Ashgate.
- HOUT, S. C. 1997. *Viewing Europe from the Outside. Critical Encounters and Critiques in the Eighteenth-Century Pseudo-Oriental Travelogue and the Nineteenth-Century "Voyage en Orient."* New York: Peter Lang Publishing.

- HU HSUEH-CHAO, M. y P. NATION. 2000. "Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension." En *Reading in a Foreign Language*, 13: 403-430.
- HUDSON, T. 1991. "A Content Comprehension Approach to Reading English for Science and Technology." En *TESOL Quarterly*, 25: 77-104.
- HULME, P. y T. YOUNGS, eds. 2002. *The Cambridge Companions to Travel Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JARVIS, R. 1997. *Romantic Writing and Pedestrian Travel*. London: McMillan.
- JOHNS, T. y F. DAVIES. 1983. "Text as a Vehicle for Information: the Classroom Use of Written Texts in Teaching Reading in a Foreign Language." En *Reading in a Foreign Language*, 1: 1-19.
- JOHNSON, P. 1981. "Effects on Reading Comprehension Language Complexity and Cultural Background of a Text." En *TESOL Quarterly*, 15: 169-181.
- JORDAN, R. R. 1997. *English for Academic Purposes: a Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, C. 1996. *Questions of Travel: Postmodern Discourses of Displacement*. Durham: Duke University Press.
- KERN, R. G. 1994. "The Role of Mental Translation of Second Language Reading." En *Studies in Second Language Acquisition*, 16: 441-461.
- KNIGHT, P. 1794. *Essay on the Picturesque*. London: H. F. Clark.
- KNIGHT, P. 1794. *The Landscape*. London: H. F. Clark
- KNOX, J. 1767. *A New Collection of Voyages, Discoveries, and Travels*. Southampton: J. Knox.
- KOWALENSKI, M., ed. 1991. *The Norton Book of Travel*. Georgia: The University of Georgia Press.
- KOWALENSKI, M., ed. 1992. *Temperamental Journeys: Essays on the Modern Literature of Travel*. Georgia: The University of Georgia Press.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. 1996. "The Cultural Component of Language Teaching". *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 1(2), 13pp. [http://www.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm], 22.03.2004.
- KRASHEN, S. 1981. "The Case for Narrow Reading." En *TESOL Newsletter*, 15: 23.
- LAHUERTA MARTÍNEZ, A. 1997. "Una propuesta para la mejora de la comprensión escrita en una lengua no nativa basada en la interpretación de la información retórica que presentan los textos." En Otal, J. L, Fontanet, I. y V. Codina, eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I. 905-912.

- LAKOFF, G. y M. JOHNSON. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago.
- LANTOLF, J. y A. LABARCA, eds. 1987. *Research on Second Language Acquisition in Classroom Settings*. Norwood, NJ: Ablex.
- LARSEN-FREEMAN, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LATIMER, F. 1888. *The English in Canary Isles; Being a Journal in Tenerife and Gran Canaria, With Latest, Information*. Plymouth: West Daily Mercury Office.
- LATIMER, I. 1887. *A Summer Climate in Winter*. Plymouth: West Daily Mercury Office.
- LEACH, E. 1975. *Culture and Communication. The Logic by which Symbols are Connected*. London: Cambridge University Press.
- LEE, H. 1887. *Madeira & The Canary Islands: A Handbook for Tourists*. Liverpool: Lee & Nightingale.
- LEE, J. y D. L. SCHALLERT. 1997. "The Relative Contribution of L2 Language Proficiency and L1 Reading Ability to L2 Reading Performance: a Test of the Threshold Hypothesis in an EFL Context." En *TESOL Quarterly*, 31: 713-739.
- LEIBRANDT, I. 2006. "El aprendizaje intercultural a través de la literatura." En *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 32. Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero32/aprendiz.html>. Consultado el 20/08/2015.
- LITTLEWOOD, W. T. 1984. "Literature in the School Foreign-Language Course." En Brumfit C. J. y R. A. Carter, eds. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press. 177-183.
- MACKAY, R., BARKMAN, B. y R. R. JORDAN, eds., 1979. *Reading in a Second Language*. Rowley, MA: Newbury House.
- MAIRAL USÓN, R. et ál. 2010. *TEORÍA LINGÜÍSTICA: métodos, herramientas y paradigmas*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- MALINOWSKI, B. K. 1931. "Culture". *Encyclopedia of the Social Sciences* 4 :621-646. New York: McMillan.
- MARQUART, W. F. 1969. "Creating Empathy through Literature between the Members of the Mainstream Culture and the Disadvantaged Learners of the Minority Cultures." En *Florida FL Reporter* 7: 134-135.
- MARTÍNEZ ALONSO, P. J. 2003. *Libros de viajes alemanes e ingleses a España en el siglo XX*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- McKAY, S. 1982. "Literature in the ESL Classroom." En *TESOL Quarterly*, 4: 529-537.

- MEDINA CASADO, C y J. RUIZ MAS. 2010. "Introducción: Richard Ford, el *Rerum Hispaniae Indagator Acerrimus* del siglo XIX." En Medina Casado, C y J. Ruiz Mas, eds. *Las cosas de Richard Ford*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén. 13-46.
- MERRIL VALDÉS, J. 1986. "Culture in Literature." En Merrill Valdés, J., ed. *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 137-147.
- MERRIL VALDÉS, J. 1986. *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MING-TZU, K. W. y P. NATION. 2004. "Word Meaning in Academic English: Homography in the Academic Word List." En *Applied Linguistics*, 25: 291-314.
- MONTESA, S. Y GARRIDO, A. 1994. "La literatura en la clase de lengua." En: S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga, eds., *Español para extranjeros: Didáctica e investigación. Actas del II Congreso de ASELE*, Málaga: Servicio de publicaciones de la Universidad de Málaga. 449-457.
- MONTGOMERY, M. et ál. 2007. *Ways of Reading. Advanced Reading Skills for Students of English Literature*. London: Routledge.
- MORAN, P. R. 2001. *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Massachusetts: Heinle & Heinle.
- MORENO FELIÚ, P. 2010. *Encrucijadas antropológicas*. Madrid: Editorial Ramón Areces.
- MORRIS, B. 1987. *Anthropological Studies of Religion. An Introductory Text*. New York y Melbourne: Cambridge University Press.
- MURRAY, E. 1859. *Sixteen Years of an Artist's Life in Morocco, Spain and the Canary Islands*. London: Hurst & Blacket.
- MUSTAFA, Z. 1998. "Reading for Science and Technology in a Foreign Language: Students' Evaluation of Formal Instruction on Reading Strategies." En *Reading in a Foreign Language*, 11: 225-238.
- NARANJO PITA, M. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- NATION, I. S. P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NATION, I. S. P. 2009. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
- NEWBERY, J. 1761. *The World Displayed or a Curious Collection of Voyages and Travels in which the Conjectures and Interpolations of Several Vain Editors and Translators are Expunged*. London: T. Carnan.
- NORTH, M. 1893. *Recollections of a Happy Life*. London: McMillan.
- NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUNAN, D. 1991. "Communicative Tasks and the Language Curriculum". En *TESOL Quarterly*: 279-295.
- OLIVER, J. M y A. RELANCIO MÉNDEZ, eds. 2007. *El descubrimiento científico de las Islas Canarias*. Fundación Canaria Orotava de Historia de la Ciencia.
- OTAL, J. L, FONTANET, I. y V. CODINA, eds., 1997. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- PARAN, A. 1996. "Reading in EFL: Facts and Fictions". En *ELT Journal*, 50: 25-34.
- PARRY, K. 1996. "Culture, Literacy, and L2 Reading". En *TESOL Quarterly*, 30: 665-692.
- PAULSTON, C. B. y M. N. BRUDER. 1976. *Teaching English as a Second Language: Techniques and Procedures*. Cambridge, Massachussets: Winthrop.
- PAZ MORENO, F. 2010. *Encrucijadas antropológicas*. Madrid: Editorial Centro de estudios Ramón Areces.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, F. B. 1998. "La literatura en la clase de español para extranjeros." En: A. Celis y J. R. Heredia, eds., *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cuenca. 59-66.
- PEÑATE RIVERO, J. 2004. "Camino del viaje hacia la literatura." *Relato de viaje y literaturas hispánicas*. Madrid: Visor Libros.
- PERETZ, A. S. y SHOHAM, M. 1990. "Testing Reading Comprehension in LSP: Does Topic Familiarity Affect Assessed Difficulty and Actual Performance?" En *Reading in a Foreign Language*, 7: 447-455.
- PERFETTI, C. 1985. *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- PIMSLEUR, P. y T. QUINN, eds. 1971. *The Psychology of Second-language Learning: Papers from the Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PORTER, D. 1991. *Haunted Journeys: Desire and Transgression in European Travel Writing*. Princeton: Princeton University Press.
- PRATT, M. L. 1992. *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. New York: Routledge.
- PRYCE, U. y KNIGHT P. 1801. *Dialogue on the Distinct Characters of the Picturesque and Beautiful*. London: J. Robson.
- PRYCE. U. y KNIGHT P. 1805. *Analytical Inquiry into the Principles of Taste*. London: J. Robson.
- PULVERNESS, A. 1995. "Culture Studies, British Studies and EFL." En *Modern English Teacher* 4: 7-11.
- RANKIN, J. J. 1903. "Some characteristic features of social life in the Canary Islands." En *The Canary Islands Review.*, n. 9.
- RAYNER, K. y POLLATSEK, A. 1989. *The Psychology of Reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- READ, J. 2004. "Research in Teaching Vocabulary." *Annual Review of Applied Linguistics*, 24: 146-161.
- REISZ RIVAROLA DE, S. 1989. *Teoría y análisis del texto literario*, Buenos Aires: Hachette.
- RESNICK L. B. y P. A. WEAVER, eds., 1979. *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.
- RESNICK, L. B. 1979. "Theories and Prescriptions for Early Reading Instruction." En Resnick L. B. y P.A. Weaver, eds. *Theory and Practice of Early Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum. 321-338.
- RIGG, P. 1981. "Beginning to Read in English the LEA Way." En Twyford C. W., Diehl W. y K. Feathers, eds. *Reading English as a Second Language. Moving from Theory*. Bloomington: Indiana University School of Education. 81-90.
- ROBERTSON, G. et ál. 1994. *Travellers' Tales: Narratives of Home and Displacement*. London: Routledge.
- ROMERO BLÁZQUEZ, C. 1998. "El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/LE." En A. Celis y J. R. Heredia, eds., *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE*, Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cuenca. 379-387.
- ROMERO BLÁZQUEZ, C. 1998. "El comentario de textos literarios: aplicación en el aula de E/ELE", en A. Celis y J.R. Heredia, eds., *Lengua y cultura en enseñanza de español a extranjeros. Actas del VIII Congreso de ASELE*, Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cuenca. 59-66.
- ROYANI, M. 2013. "The Use of Local Culture Texts for Enthusiastic English Reading Teaching." *The International Journal of Social Sciences*, 7: 130-135.
- ROYER, J. M., BATES J. A y C. E. KONOLD. 1984. "Learning from Text: Methods of Affecting Reader Intent." En Alderson J. C. y A. Urquhart, eds. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman. 65-85.
- RUIZ MAS, J. 1998. *La Guardia Civil en los libros de viajes en lengua inglesa*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- RUMELHART, D. 1980. "Schemata: The Building Blocks of Cognition." En R. Spiro, B. Bruce, y W. Brewer, eds., *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 33-58.
- RUMELHART, D. y ORTONY, A. 1977. "The Representation of Knowledge in Memory." En R. Anderson, R. Spiro, y W. Montague, eds., *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- SAMPLER BROWN, A. 1903. *Madeira, Canary Islands and Azores: A Practical and Complete Guide for the Use of Tourists and Invalids with Twenty Coloured Maps and Plans and Numerous Sectional and Other Diagrams*. London: Sampson Low, Marston and Company Lt.

- SANTANA HENRÍQUEZ, G. 2013. *La cultura del viaje*. Madrid: Ediciones Clásicas.
- SANTANA QUINTANA, M. P. 2005. *El comportamiento cosmopolita del yo autobiográfico en los libros de viajes de Bill Bryson*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- SANTANA SANTANA, A., M. SARMIENTO PÉREZ y M. P. RODRÍGUEZ SOCORRO. 2010. *La Atalaya de Santa Brígida en la literatura de viajes (1819-1966)*. Santa Brígida: Ayuntamiento de la Villa de Santa Brígida y Obra Social Fundación "La Caixa".
- SARMIENTO PÉREZ, M. 2005. *Las Islas Canarias en los textos alemanes (1494-1865)*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart Ediciones.
- SAVILLE-TROIKE, M. 1973. "Reading and the Audiolingual Method." En *TESOL Quarterly*, 7: 395-405.
- SEELYE, H. N. 1993. *Teaching Culture. Strategies for Inter-cultural Communication*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- SEGALOWITZ, D. 1991. "Does Advanced Skill in a Second Language Reduce Automaticity in the First Language?" En *Language Learning*, 41: 59-83.
- SHATTOCK, J. 1982. "Travel Writing Victorian and Modern: A Review of Recent Research." En Philip Dodd ed., *The Art of Travel. Essays on Travel Writing*. London: Frank Cass. 151-164.
- SIEGEL, K. 2002. *Issues in Travel Writing: Empire, Spectacle, and Displacement*. New York: Peter Lang.
- SILBERSTEIN, S. 1987. "Let's Take Another Look at Reading: Twenty-five Years of Reading Instruction." *English Teaching Forum*, 25: 28-35.
- SILVA, L. 2000. *Viajes escritos y escritos viajeros*. Madrid: Anaya.
- SILVA, L. 2004. "Vivir y viajar. Hacerse uno y hacerse otro." *Relato de viajes y literatura hispánicas*, Madrid: Visor Libros, 41-42.
- SINGER, H. 1981. "Instruction in Reading Acquisition." En O. Tzeng y H. Singer, eds., *Perception of Print*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 291-311.
- SITMAN, R y LERNER, I. 1994. "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera". En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso de ASELE*, Madrid: Centro Virtual Cervantes. 227-233.
- SMITH, F. 1971. *Psycholinguistics and Reading*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SMOLLET, T. 1756. *A Compendium of Authentic and Entertaining Voyages digested in a chronological series*. London: for R. and J. Dodsley, Jo. Rivington, Ja. Rivington and J. Fletcher, W. Johnston, W. Strahan, and T. Jefferys.

- SORIANO NIETO, N. 2007. *Románticos a Oriente: Delacroix, Flaubert, Nerval*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SOULÉ-SUSBIELLES, N. 1987. "Improving Students' Competence in Foreign-Language Reading." En *ELT Journal*, 41: 198-203.
- SPRAT, M. 1991. 'Reading Skills'. En Matthews, A. et ál. *At the Chalkface. Practical Techniques in Language Teaching*. Hong Kong: Nelson, 64-68.
- STANOVICH, K. 1980. "Toward an Interactive - Compensatory Model of Individual Differences in the Development of Reading Fluency." En *Reading Research Quarterly*: 16: 32-71.
- STANOVICH, K. 1986. "Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy." En *Reading Research Quarterly*, 21: 360-407.
- STEFFENSEN, M. S. y C. JOAG-DEV. 1984. "Cultural Knowledge and Reading." En Alderson J. C. y A. H. Urquhart, eds. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman. 48-64.
- STERN, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STONE, O. M. 1887. *Tenerife and its Six Satellites or the Canary Islands Past and Present*. London: Marcus & Co.
- STORRY, M. AND P. CHILDS, eds. 2013. *British Cultural Identities*. London and New York: Routledge.
- STROTHER, J. y J. ULIJN. 1987. "Does Syntactic Rewriting Affect English for Science and Technology (EST) Text Comprehension?" En Devine, J., P. Carrel, P. y D. Eskey, eds. *Research in Reading in English as a Second Language*. Washington, DC: TESOL. 89-101.
- TEPPERMAN, L., J. CURTIS, S. J. WILSON y A. WAIN. 1994. *Small World. International Readings in Sociology*. Ontario: Prentice Hall Canada INC.
- THOMAS, CH. W. 1860. *Adventures and Observations on the West Coast of Africa and its Islands: Historical and Descriptive Sketches of Madeira, Canary, Biafra and Cape Verde Islands*. New York: Derby and Jackson.
- THORNDIKE, E. L. y I. LORGE. 1944. *The Teacher's Word Book of 30.000 Words*. New York: Columbia University.
- TOMALIN, B. y STEMPLISKY, S. 1993. *Cultural Awareness. Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- TORRES, C. 1998. "El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera." En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Actas del VI Seminario de dificultades específicas para la enseñanza del español a lusohablantes*, Brasil: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España. 104-110.
- TRAYNOR WILLIAMS, C., eds. 1998. *Travel Culture: Essays on What Makes Us Go*. Connecticut: Prager.

- TURVEY, M., L. FELDMAN y G. LUKATELA. 1984. "The Serbo-Groatian orthography constraints the reader to a phonologically analytic strategy." En L. Henderson, eds., *Orthographies and Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 81-89
- TUVESON, E. L. 1960. *Tuveson en The Imagination as a Means of Grace*. California: Universidad de California.
- TWYFORD C.W., W. DIEHL., y K. FEATHERS, eds., 1981. *Reading English as a Second Language. Moving from Theory*. Bloomington: Indiana University School of Education.
- UPTON, T. A. 1997. "First and Second Language Use in Reading Comprehension Strategies of Japanese ESL Students." En *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 3:1-24.
- URQUHART, A. H. 1984. "The Effect of Rhetorical Ordering on Readability." En Alderson J. C. y A. H. Urquhart, eds. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman. 161-180.
- VALDES, J. M., ed., 1986. *Culture Bound. Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VALVERDE, J. M. y L. PANERO, eds. 2013. *Poetas románticos ingleses. Byron, Shelly, Yeats, Coleridge, Wordsworth*. Edición Bilingüe. Barcelona: Planeta.
- VELASCO, H. y A. D. DE RADA BRUN. 1997. *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Editorial Trotta.
- VIGNER, G. 1980. *Didactique fonctionnelle du francais*. Paris: Hachette.
- WARD, J. 1999. "How Large a Vocabulary do EAP Engineering Students need?" En *Reading in a Foreign Language*, 12: 309-323.
- WARD, O. 1903. *The Vale of Orotava*. London: Russel.
- WATSON, J. R. 1970. *Picturesque Landscape and English Romantic Poetry*. London: Hutchinson Educational.
- WEBER, R. M. 1996. "Linguistic Diversity and Reading in American Society." En Barr, R., Kamil, M., Mosenthal, P. y P. Pearson, eds. *Handbook of Reading Research*. New York: Longman. 97-119.
- WHITFORD, J. 1903. *The Canary Islands as a Winter Resort*. London: Edward Stanford.
- WIDDOWSON, H. G. 1975. *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.
- WIDDOWSON, H. G. 1979. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WILLIAMS, R. y D. DALLAS. 1984. "Aspects of Vocabulary in the Readability of Content Area L2 Educational Textbooks: a Case Study." En J. C. Alderson y A. H. Urquhart, eds. *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman. 199-212.

- WITHEY, L. 1998. *Grand Tours and Cook's Tours: A History of Leisure Travel. 1750 to 1915*. London: Aurum Press.
- YOUNGS, T. 1994. *Travellers in Africa: British Travelogues 1850-1900*. Manchester: Manchester University Press.
- YU-FEN YANG y HSING-HSIU KUO. 2003. "Influences of Lexical Processing on Reading." En *Reading Psychology*, 24: 87-103.
- ZHAO HONG HAN y NEIL J. ANDERSON, eds. 2009. *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- ZIFF, L. 2000. *Return Passages: Great American Travel Writing. 1780-1910*. New Haven y London: Yale University Press.

La redacción de esta tesis finalizó un 4 de noviembre de 2015, día de San Carlos Borromeo, abnegado lector, humanista y unificador de diócesis y pueblos de la Italia de la segunda mitad del siglo XVI.