

## **TEXTOS Y CONTEXTOS: PRETEXTOS PARA MEJORAR Y ESTIMULAR LA COMPRENSIÓN Y LA INTERACCIÓN EN EL AULA DE ELE**

### **TEXTS AND CONTEXTS: PRETEXTS TO IMPROVE AND ENCOURAGE UNDERSTANDING AND INTERACTION IN *ELE* CLASSES**

Concha Moreno García  
Meiji Gakuin University  
[conchamorenog@gmail.com](mailto:conchamorenog@gmail.com)

#### **RESUMEN**

En este artículo, que corresponde a la conferencia plenaria impartida en el III CELEAP celebrado en 2013 en el Instituto Cervantes de Manila, hablo de la importancia de usar los textos –cualesquiera que sean estos– para desarrollar una serie de habilidades en el alumnado de español como lengua extranjera en general, aunque me refiero en particular a mi alumnado japonés actual, en el cual he observado una serie de carencias que afectan, no solo a la conocida reticencia a comunicarse oralmente, sino también a la forma en que se acercan a la lectura de textos. Lo que defiendo –y que ilustro con ejemplos realizados en clase– es que se puede fomentar desde el principio la apropiación de significados, de sentidos, la captación o recreación de contextos. Para ello el profesorado debe ser consciente de cómo manejar esos textos, que van desde los sencillos ejercicios del nivel inicial a los más complejos. Con todos ellos, trabajados adecuadamente, podemos lograr el objetivo que la mayoría de docentes persigue: que el alumnado se exprese con su propia voz y comprenda de forma autónoma.

#### **SUMMARY**

This article gives written expression to the plenary lecture delivered at the 3rd meeting of CELEAP that took place in Manila's Instituto Cervantes in 2013. It deals with the importance of using texts, whatever their import, to aid the development of skill sets among students of Spanish as a foreign language in general, and in particular among my current Japanese students. I have become aware of a number of shortcomings that have an impact not only on the well-known reticence towards oral communication, but also on the way the students approach reading in general. I argue, from examples carried out in class, that right from the beginning it is possible to encourage the comprehension of meanings, overall sense and the understanding of context. To succeed, teachers should be aware of how to deal with these texts, from the simplest ones at beginners' level to the most complex ones. Presenting and working with texts in the most appropriate way will make it possible to achieve the shared goal of helping our students find their own voice and understand autonomously.

**PALABRAS CLAVE:** texto, contexto, lector competente, estrategias de lectura,

**KEY WORDS:** text, context, competent readers, reading strategies, voice,

#### **1. Introducción: la comunicación entre los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de lenguas**

El biólogo alemán, Thomas Südhof, galardonado en 2013 con el Nobel de Medicina, se refería a su trabajo como un intento de comprender los mecanismos de comunicación de las células cerebrales. Al recibir la noticia declaraba que “la base de muchos trastornos es que las neuronas no pueden comunicarse bien unas con otras.”

Si extrapolamos las palabras de este premio Nobel, podríamos suponer que muchos de los problemas que como docentes nos aquejan proceden de una mala o deficiente comunicación. Desglosando esta hipótesis de trabajo inicial, diría que esta comunicación inexistente o

deficiente puede darse entre los docentes mismos, entre estos y su alumnado y entre este alumnado y las tareas que deben realizar. En esta ocasión voy a centrarme en la última hipótesis que acabo de plantear porque me viene preocupando hace tiempo y mucho más desde que estoy en Japón.

En la sociedad en que vivimos, por un lado global y por otro, atenta a sus tradiciones, en este caso tradiciones pedagógicas, es necesario reflexionar sobre los actuales enfoques educativos que enfatizan, por un lado, la importancia de **contextualizar el saber** y, por otro, la generación de nuevas **estrategias de apropiación y aplicación del conocimiento**<sup>1</sup>. Pensemos, por ejemplo, en la propuesta de Brunner del **aprendizaje por descubrimiento**. O la de Ausubel sobre **aprendizaje significativo**, nada nuevas, por cierto, pero poco aplicadas, sin embargo.

También me gustaría mencionar aquí una teoría de aprendizaje que, al menos para mí, no resulta tan conocida ni citada, y es la formulada por Robert Gagné (1994), denominada teoría ecléctica. Propone el autor una fusión entre las teorías de Skinner, Ausubel, Piaget y Bandura para hablar de condiciones internas y externas de aprendizaje. Me ha parecido interesante su propuesta para aplicarla a nuestro contexto educativo, pero podremos hablar de ella en otra ocasión.

Ahora, seamos conscientes de una realidad: nuestro alumnado dispone de un caudal casi infinito de información; nuestro reto consistirá, en mi opinión, en transformar esa información en conocimiento útil, pero, sobre todo, nuestro trabajo deberá ir dirigido a la preparación para la autonomía de quienes asisten a nuestras clases. Más que el conocimiento mismo, lo fundamental que podemos hacer por ellos, por ellas, es **proporcionarles estrategias** para que aprendan a aprender. En este sentido, Isabel Solé (2012) asegura:

Aprender es un proceso que exige un cierto grado de implicación personal, un procesamiento profundo de la información y autorregulación. (...) Para comprender y aprender necesitamos atribuir significado personal al nuevo contenido, relacionarlo con nuestro conocimiento previo.

Estas palabras nos traen a la mente, a modo de hipertexto, a los citados maestros Ausubel, Piaget, Vygotsky o Brunner.

Carles Monereo (2004) habla de estrategias eficaces de enseñanza cuando el alumnado da muestras de ajustarse continuamente a los cambios y las variaciones que se producen en el transcurso de la actividad y se acerca paulatinamente al objetivo de aprendizaje. Y aquí vuelvo a subrayar otro elemento imprescindible de esta reflexión.

### **1.1. El objetivo de aprendizaje.**

Como enseñó a mis estudiantes de máster o en mis cursos de formación del profesorado, cada acción pedagógica debe estar presidida por un *¿para qué?* A menudo llevamos al aula nuestras actividades, nuestros planes o nos limitamos a seguir el libro que corresponda, sin habernos planteado de qué le servirán al alumnado. También es posible que nos hayamos dicho, “van a practicar el subjuntivo o los pasados o van a opinar sobre las fiestas de su país y las del mundo hispano o van a ver o escuchar un vídeo para mejorar su comprensión auditiva”. Son objetivos perfectamente válidos, pero lo que yo creo es que debemos ir más allá, porque la explicitación de los objetivos ayudará a nuestro alumnado a organizar sus pensamientos, algo que, en mi opinión, necesitan más que cualquier otra cosa; sentirán claramente cuál es la meta del trabajo programado y qué podrán hacer con lo que se practique en el aula.

---

<sup>1</sup> Me refiero a documentos como el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y la evaluación* [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/) (10.12.2018) También a teorías como el constructivismo del que encontramos un buen resumen en (Coll *et alii* Graó, 1997), o el conectivismo de Georges Siemens (2004), disponible en <http://www.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation> (10.12.2018)

## 1.2. Apropiarse de la información

Dice Bajtin (1982) que **hablamos con enunciados** y no mediante oraciones y menos aún con palabras separadas. Las formas de la lengua y las formas típicas de los enunciados llegan a nuestra experiencia y a nuestra conciencia conjuntamente y en una estrecha relación mutua. Y siguiendo con las ideas bajtinianas, debemos recordar que las necesidades de comunicación dan como resultado “tipos relativamente estables de enunciados”, lo cual nos lleva a pensar que, si son estables, tendrán unas características describibles, enseñables y aprendibles. Es por esta vertiente por la quiero avanzar ahora.

Permítanme contarles una anécdota ocurrida en una de mis clases de primero. Estábamos trabajando con verbos reflexivos y actividades cotidianas. El manual propone diálogos para que, en parejas, interactúen de manera dirigida (las conocidas actividades precomunicativas de Littlewood (1998) para fijar las formas verbales, pero también la entonación. En esa ocasión les pedí que, circulando por la clase, interactuaran con varios compañeros (no es una clase muy grande). Yo estaba atenta a lo que se decían. Una vez terminada la práctica, les pregunté: “¿Qué información tenéis ahora y que no teníais antes de hacer la actividad?”. El silencio fue sepulcral. No podían relacionar la práctica con la apropiación de información porque lo que se les suele pedir es que completen huecos sin que se compruebe si ha habido comprensión global de lo que se decía en el microdiálogo. Si las palabras de Bajtin y Solé son acertadas, para que los estudiantes se apropien del contenido nuevo que estamos aprendiendo, practicando, deben darle una implicación personal. No debemos mostrárselo como mera práctica vacía, solo atenta a las formas verbales<sup>2</sup>.

### IMAGENES 1 Y 2

#### 1 Completa con el presente de los verbos reflexivos. Rec el pronombre reflexivo va primero.

- 1 ● ¿(Afeitarse, tú) *Te afeitas* todos los días?  
▼ No, porque tengo la piel muy sensible. (Afeitarse, yo) \_\_\_\_\_ dos veces a la semana.
- 2 ● ¿A qué hora (acostarse, tú) \_\_\_\_\_?  
▼ A las 23:00 más o menos.
- 3 ● ¿Cómo (llamarse, ella) \_\_\_\_\_ tu novia?  
▼ Beatriz, pero no es mi novia, es una amiga.
- 4 ● ¿Por qué (depilarse, él) \_\_\_\_\_ Julián?  
▼ Porque es ciclista, creo.
- 5 ● Bueno y ¿cómo (sentirse, ustedes) \_\_\_\_\_ en España?  
▼ Muy bien, pero la verdad es que nos acordamos mucho de nuestro país.
- 6 ● ¿Quieres el secador?  
▼ No, gracias, solo (secarse, yo) \_\_\_\_\_ el pelo con la toalla, dicen que es mejor.
- 7 ● ¿A qué hora (despertarse, nosotros) \_\_\_\_\_ para la excursión?  
▼ A ver... es a las nueve, pues a las ocho menos cuarto.
- 8 ● Hoy no ( ducharse, vosotros) \_\_\_\_\_ ; no hay agua.  
▼ Jo, ¿otra vez?

---

<sup>2</sup> Del manual *Nuevo Avance Básico*.

Lo que yo pretendía es que me dijeran “Satoshi no se afeita todos los días porque tiene la piel sensible”, o “Un chico que se llama Julián se depila porque es ciclista”. “Chiharu dice que se seca el pelo con una toalla porque es mejor”. En los dos últimos ejemplos lo que señalé fue, por un lado, la forma de responder, incorporando la información compartida, “A ver...es a las nueve” para después sacar una consecuencia: “pues... a las ocho menos cuarto”. Y, por otro, el tono molesto de quien responde al hecho de que no haya agua.

Soy consciente de que tenemos que ir poco a poco con estudiantes cuyas lenguas maternas están tan alejadas del español como es el caso del japonés, pero incluso ya en primer curso podemos pedir que se den cuenta de lo que dicen esos breves diálogos y de qué intención comunicativa se transmite con la entonación. Tampoco a nosotros como docentes nos exige un esfuerzo adicional si nuestro libro de texto incorpora prácticas parecidas a estas. Basta con elegir algunas, explicar exactamente qué pretendemos y no dejar que se encierren en el silencio ya que la respuesta que les pedimos no es abierta. Para ello el trabajo en parejas es de gran utilidad.

Para concluir esta introducción, quisiera recordar que Ellis en 2005 añade un apunte más a la teoría del procesamiento del *output*: lo llamó el *auto-output*. Los estudiantes pueden estar atentos a su propia producción y esta puede convertirse en *input* para ellos y para los demás. En este sentido, algunos estudios de 1990, como los de Allen, Swain, Halley y Cummins, sostienen que las posibilidades de que se produzca interacción extensa en el aula, (formada por más de una frase) aumentan si los estudiantes tienen que interactuar entre ellos y encontrar sus propias palabras. Y para ello es necesario que adquieran un repertorio de frases fijas, propias de las situaciones comunicativas frecuentes. Proporcionarles primero ese repertorio, como propone el enfoque comunicativo, nos permitirá, pasado un tiempo prudencial, exigirles esta actividad cognitiva de la que acabo de hablar, altamente compleja, pero imprescindible en el contexto educativo japonés.

Bajtin hablaba de enunciados, yo quisiera hablar de textos y contextos y definirlos con la ayuda de quienes los han estudiado. Teniendo una idea clara de lo que son, podremos actuar de forma más reflexionada y, diría, más profesional.

### 1.3. Apropiarse del sentido

En relación con el punto anterior se encuentra la apropiación del sentido. Esto resultará más fácil si el texto tiene alguna relación con la realidad del estudiante, como es el caso que les presento. La unidad se titula “¿A dónde vamos este fin de semana?”. Pertenece al nivel A1. En esa unidad se incluyen la hora, los días de la semana y otros contenidos. El manual propone un programa de actividades para que el grupo pregunte *¿Cuándo? ¿Qué? ¿A qué hora? ¿Dónde?* Y extraer así información. Para motivar y acercar la actividad a la realidad del grupo esta actividad se pensó en relación con los festivales que se celebran cada año en las universidades japonesas. En ellos los estudiantes se ocupan de todo: decoran la universidad, hacen comida, actúan, bailan, etc. Por ello, podían ver la utilidad de aprender a preguntar y contestar. Para darle más verosimilitud, desarrollamos el trabajo pensando que en la pareja o grupo de tres había algún hablante de español. Lo importante era preguntar de diferentes formas y contestar adecuadamente. Por ejemplo, si preguntaban “¿Dónde hay conciertos?”, debían contestar “En muchos sitios, por ejemplo, en...”. Otra forma de preguntar que practicaron fue “¿Qué podemos hacer el lunes / martes, etc. a las...?”. Desde el punto de vista gramatical, resultó muy útil para recordarles algunos usos de los artículos. Veamos. En el cartel, las actividades, las horas y los lugares no llevan ningún artículo, pero para formular preguntas y respuestas deberán insertarlos. Por ejemplo: “¿Qué podemos ver / qué hay entre **el** 20 y **el** 22 de noviembre?”, “Podemos ver / hay **una** exposición de fotografía”. “¿Dónde hay **una** exposición de fotografía?”. “En **la** Galería de **la** Facultad de Letras.

Este cartel es un pretexto que el docente puede usar planteándose diferentes objetivos, sean de comprensión lectora, de expresión oral guiada o de repaso gramatical. En el manual se

propone una sola cosa, pero es nuestra labor sacarle el máximo rendimiento a los materiales que nos ofrecen los libros.<sup>3</sup>

IMAGEN 3



¿Qué?	¿Cuándo?	¿A qué hora?	¿Dónde?
☆ Exposición de fotografías: tema libre	▷ 20 – 22 de noviembre	▷ 11:00 – 17:30	▷ Galería. Facultad de Letras
☆ Concierto de música clásica española	▷ 20 – 21 de noviembre	▷ 17:30	▷ Teatro de Letras
☆ Película mexicana con subtítulos	▷ 20 de noviembre	▷ Primera sesión: 16:00 ▷ Segunda sesión: 18:00	▷ Sala Ateneo
☆ Película cubana en versión original	▷ 21 de noviembre	▷ Primera sesión: 16:00 ▷ Segunda sesión: 18:00	▷ Teatro de Letras
☆ Baile flamenco	▷ 22 de noviembre	▷ 17:00 – 18:30	▷ Sala Ateneo
☆ Concursos de preguntas en español ¡Con premio!	▷ 21 - 22 de noviembre	▷ 11:30 – 13:30	▷ Aulas 101, 102 y 103
☆ Degustación de comida y bebida del mundo hispano	▷ 20 – 22 de noviembre	▷ 11:00 – 20:00	▷ Jardines de la Facultad de Letras

## 2. Las definiciones para comprender y actuar en consecuencia

### 2.1. ¿Qué es un texto?

Como demuestra la literatura consultada, la definición de este término no resulta tarea fácil. Desde los improvisados intentos de definición como "mensaje codificado con intención comunicativa" o "producto elaborado con cohesión y significado", he realizado un recorrido cuyo fruto comparto a continuación. En esta búsqueda de una definición, he procedido de forma acumulativa.

- Un **texto**, al margen de qué cosa sea, está formado por **signos** que se pueden **descifrar** - porque tiene lógica - **oralmente** o por medio de la **lectura**. Por lo tanto, podemos decir que es un conjunto de signos descifrables por su lógica oyendo o leyendo.
- Tanto los animales como los seres humanos, al emitir mensajes, tienen intención comunicativa, es decir se dirigen a "interlocutores" que están dotados, en principio, de la misma capacidad que los emisores. Esta condición reviste a la definición de texto de una condición fundamental: la interacción, pues no es lógico suponer que se emitan señales, signos con significado, destinados a quienes los puedan interpretar, sin esperar algún tipo de respuesta.
- Halliday y Hassan**, citados por Brown y Yule (1993:236) sostienen:

Un texto posee textura y esto es lo que lo distingue de lo que no es texto... **La textura** la proporciona la **relación** de cohesión (1976:2) Las relaciones de cohesión se establecen cuando la **interpretación** de algún elemento del discurso depende de la de otro. Aquel **presupone** éste en el sentido de que no puede ser decodificado sin recurrir a él (1976:4)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Del manual ¡Nos gusta! Gramática para hablar 1.

<sup>4</sup> Los años y los números de páginas pertenecen a la cita elegida.

- d. De una manera mucho más concisa, **Teun van Dijk** (1977) distingue entre **texto** y **discurso** y considera al primero un constructo teórico y abstracto que se actualiza en el discurso.
- e. Tanto Hallyday y Hassan, ya mencionados, como **Dressler y De Beaugrande** (1987) hablaron de las propiedades de un texto, que resumo:
  - la textualidad, apoyada en las relaciones semánticas de coherencia que nos permiten interpretarlo y que se refuerzan con los rasgos lingüísticos de cohesión; ambas unidas por la intencionalidad del texto;
  - la unicidad que puede manifestarse porque:
    - la misma expresión se usa en contextos diferentes;
    - se da la misma estructura formal, pero las palabras del emisor para la misma idea son distintas;
    - la situación comunicativa es la única que permite reconocer lo que tienen en común los distintos textos;
  - la aceptabilidad, es decir que el receptor debe percibir como relevante el contenido en función de sus intereses;
  - la informatividad es el resultado del contraste entre las informaciones compartidas y nuevas del texto para el receptor;
  - la situacionalidad es el conjunto de factores que convierten al texto en relevante en una situación comunicativa dada;
  - la intertextualidad, es decir su relación con otros textos de su entorno.

**Construyamos ahora una definición de texto:** Conjunto de signos descifrables al oír o leer, elaborados con lógica, coherencia y cohesión y que tienen intención comunicativa. Esto implica la existencia de un emisor y un receptor que acepte como relevante e informativo el texto en cuestión. Además, es necesaria la existencia de un marco o contexto, para diferenciarlo de frases u oraciones aisladas, lo cual no significa que en un determinado contexto una palabra aislada no sea un texto. Este conjunto tiene sentido completo e incluye una doble perspectiva: es un producto y un proceso con carácter único, cerrado y conectado a otros textos de su entorno.

## 2.2. ¿Y qué es el contexto?

Más arriba he hablado de signos con significado, he hablado del entorno que rodea al enunciado. He tenido en cuenta a los interlocutores, los cuales, cuando interactúan, se encuentran en una determinada situación que les “obliga” a decir una cosa y no otra. A todo eso, en principio, vamos a llamarlo **contexto**. Las varias interpretaciones o subclases en que se divide el concepto no nos impedirán descubrir sus características fundamentales. Las situaciones de comunicación, oral o escrita, implican una serie de diferencias llamadas por **Daniel Cassany** contextuales (1999:34,36): incluyen la situación de enunciación: tiempo y espacio compartidos o no y las relaciones entre los interlocutores, lo cual llevará a seleccionar una serie de rasgos característicos del código oral o del escrito.

- a. **Gillian Brown y George Yule** (1983) afirman que, incluso los gramáticos de la oración, cuando preguntan por la aceptabilidad de la misma, están reconociendo implícitamente que necesita ser “puesta” en una situación de emisión, adjudicada a unos hablantes concretos y no a otros. Estos autores hacen sus aportaciones desde la lingüística funcional y plantean la necesidad de conocimiento etnográfico para interpretar los enunciados. Por lo tanto, podemos aventurar que el contexto nos sitúa en el lenguaje en uso. Este lenguaje en uso se sirve, no sólo de las reglas de la fonética, la morfosintaxis, la semántica, necesita de conceptos como presuposición, inferencia, implicatura, etc. Es decir que el estudio del contexto nos lleva a tener en cuenta los principios de la pragmática y del análisis del discurso.
- b. **Levinson** (1983), citado por Casamiglia y Tusón (1999) recoge los siguientes elementos constitutivos del contexto:
  - Conocimiento del papel y de la posición social.

- Conocimiento de la situación espacial y temporal.
- Conocimiento del nivel de formalidad.
- Conocimiento del medio: código o estilo apropiado al canal que implica las diferencias entre lo oral y lo escrito.
- Conocimiento del contenido adecuado.
- Conocimiento del campo o registro.

Las autoras señalan además la necesidad de conocer el **marco o esquema**: parámetros prototípicos de una situación: ir al restaurante, asistir a una conferencia, etc. Lo cual obliga al dominio de un guion que indica cómo actuar.

**Julia Caballero Martín** (1994) en su tesis doctoral hace un repaso de los distintos tipos de **contexto**.

- El **contexto situacional** permite predecir información.
  - El **contexto cultural** es la experiencia de la comunidad lingüística que implica una vida social común.
  - El **contexto psicológico** es el conocimiento de los aspectos de la vida que se relacionan con cada uno de los interlocutores. Hablaría de una experiencia pasada compartida. En función de la personalidad de los interlocutores se seleccionarán unos detalles u otros, los cuales estarán más cerca de sus rasgos psicológicos.
  - El **contexto emocional**. Se refiere al estado de ánimo general del hablante que le llevará a seleccionar estructuras concretas y palabras adecuadas, pero si no conoce el comportamiento lingüístico apropiado para ese momento específico, su producción será inadecuada.
  - El **contexto temático** condiciona el tipo de producción, pues hay una serie de elementos propios del contenido que obligan al uso de unos determinados recursos, descartando otros.
  - El **contexto discursivo** es el entorno lingüístico del cual depende el sentido de una palabra, frase o fragmento. El lenguaje es una manera de actuar con las cosas y las personas y hacer que otros también actúen.
- c. **Graciela Reyes** (1998) opina que el **contexto** recoge toda la información extratextual que resulta pertinente para la comprensión de un texto. Puede abarcar desde el material verbal, también llamado *cotexto*, hasta el “macrosocial, gobernado por las condiciones políticas, sociales y culturales de distribución de poder”. Ella da su versión del contexto situacional, que engloba la interacción verbal, sus relaciones, el entorno físico, el tema, el propósito y el canal de comunicación. Si nos centramos en el texto como producto escrito, diremos que no siempre es necesario conocer todos los elementos mencionados más arriba.

Elaboremos, como antes con el texto, nuestra definición: **Contexto** es, en primer lugar, el conjunto de elementos extralingüísticos: situacionales, sociales, culturales, anímicos y, en segundo lugar, lingüísticos: los recursos para la expresión de la forma textual, en los que se inserta un determinado texto y de los cuales depende para adquirir su significado concreto y adecuado.

### 3. ¿Qué repercusiones tienen para el aula unas definiciones tan completas o tan complejas?

No me extenderé en la introducción de estas repercusiones, sino que las enumeraré para dejar claro lo que pueden significar para el aula según me dicta mi experiencia:

- Desglosando los elementos constitutivos de dichas definiciones, trabajar la gramática en relación con el discurso. Por ejemplo, la cohesión al presentar los posesivos o los demostrativos.
- Elegir los elementos constitutivos más fáciles para ir de lo sencillo a lo complicado, de ahí la relevancia de elegir una definición.
- Realizar o aplicar las propuestas de los manuales como actos comunicativos, según hemos visto en la anécdota inicial.

- Buscar el sentido aportado por los elementos lingüísticos, enseñar al alumnado a aportar los extralingüísticos.
- Proporcionar retroalimentación.
- Favorecer la retención de lo enseñado y practicado, puesto que no se ha presentado aislado y vacío de sentido, sino dentro de un marco, de un contexto.
- Guiar el aprendizaje hacia la elaboración de su propio discurso gracias a las prácticas dirigidas y conscientes.
- Facilitar que el alumnado haga algo con el nuevo contenido, incorporando lo que ya sabe.

Volviendo a la anécdota anterior, sería recomendable que el alumnado desde muy pronto aprenda a reconocer la tipología textual. Para ello no es necesario “perder” mucho tiempo en clase. Basta con que se fijen en la estructura y que asocien con ella unas características.

Si les presentamos diálogos, deben darse cuenta de que son conversaciones breves en las que hay al menos dos personas que se comunican, es decir que dicen algo que debe ser relevante para el otro, que tienen una intención comunicativa y los elementos que aparezcan en esos diálogos contribuyen a crear significado. Las primeras veces en que realicé este tipo de actividad, mis alumnos y alumnas se sintieron angustiados porque me salía de la tarea a la que están acostumbrados, que es contestar a unas preguntas de respuesta única y cerrada. No se les pide, en general, la comprensión global.

### 3.1. Presentar el vocabulario en interacción

He aquí algunos ejemplos típicos de manuales para principiantes que tratan de apoyarse en el contexto, como en el primer caso<sup>5</sup> o que permiten aportarlo apoyándose en los elementos lingüísticos.

IMAGEN 4



lim

No se trata de que los estudiantes aprendan el vocabulario de las tapas sin más, se trata de que se den cuenta de que esto tiene un sentido cerrado y que las intervenciones deben perseguir el objetivo de que les pongan unas tapas pidiendo con amabilidad y, quizá, por qué no, con un poco de alegría. También podremos llamar su atención sobre el uso de ‘yo’, que en este caso es obligatorio. O sobre la última intervención. “también unas... gambas” o “unas aceitunas”, que exigen concordancia en femenino. Pero tendrán que haber escuchado a su compañero/a para no repetir la petición.

### 3.2. Buscar el contexto aportado por los elementos lingüísticos y las presuposiciones

<sup>5</sup> Del manual *El español y yo*.

Por **presuposición** entendemos el tipo de información que no está dicha explícitamente, pero que se desprende del enunciado, que se basa en el conocimiento previo y que se sobreentiende. Los alumnos y alumnas de un grupo A1 pueden ir poco a poco aprendiendo a descubrir su función y uso en la conversación si trabajamos adecuadamente con los manuales (siempre y cuando en su elaboración se hayan tenido en cuenta estos factores). Para ejemplificarlo, acudamos a un ejercicio típico en el que pedimos que completen huecos para fijar las formas<sup>6</sup>.

IMAGEN 5

**5** Completa con la forma correcta del presente. 

- 1 ● ¿Qué periódico (comprar, nosotros) *compramos* hoy?  
▼ *El Sur*.
- 2 ● ¿Cuándo (escuchar, tú) \_\_\_\_\_ la radio?  
▼ No escucho la radio, (ver, yo) \_\_\_\_\_ la televisión.
- 3 ● ¿Qué deportes (practicar, usted) \_\_\_\_\_?  
▼ Tenis y natación.
- 4 ● ¿Qué (estudiar, él) \_\_\_\_\_?  
▼ Historia.
- 5 ● ¿Qué autobús (tomar, ustedes) \_\_\_\_\_ normalmente?  
▼ El doce.
- 6 ● ¿Qué (vender, ellos) \_\_\_\_\_ en la farmacia?  
▼ Medicamentos y otras cosas.
- 7 ● ¿Dónde (vivir, vosotros) \_\_\_\_\_?  
▼ En un pueblo muy pequeño.
- 8 ● ¿Qué hora (ser) \_\_\_\_\_?  
▼ (Ser) \_\_\_\_\_ las 10:20.
- 9 ● ¿(Creer, tú) \_\_\_\_\_ que San Sebastián es una ciudad agradable?  
▼ (Creer, yo) \_\_\_\_\_ que sí.
- 10 ● ¿Qué día (ser) \_\_\_\_\_ hoy?  
▼ Hoy (ser) \_\_\_\_\_ jueves.



Como vemos por el tipo de intercambios, en esta unidad estamos trabajando los verbos regulares. Pero una vez que han contestado a ese apartado gramatical, elegiría algunos de ellos para hacerles reflexionar sobre los elementos que pueden dar idea del contexto.

Si preguntamos, ¿qué periódico compramos **hoy**?, ¿qué debemos presuponer? Que no compran siempre el mismo periódico, por ejemplo; o que no lo compran todos los días. En el diálogo 6, ¿qué tipo de persona hace esa pregunta? Quizá un extranjero que ha visto el nombre del establecimiento, pero desconoce su función o más probable aún, que no sabe que en una farmacia se pueden vender otros productos, además de medicinas. Y permítaseme una digresión: en Japón se llama ‘farmacia’ –o más exactamente ‘medicamento’– a establecimientos que en España estarían a medio camino entre la parafarmacia y la droguería. Esta diferencia daría pie a una reseña sociocultural de interés.

No propongo que se haga con todos los diálogos, pero sí con algunos a fin de preparar a nuestro alumnado para que aprenda a buscar el sentido desde el principio. Los docentes que hablan la lengua materna de sus grupos, pueden servirse de ella para esto.

**3.3. Descubrir el significado de los elementos lingüísticos: las implicaturas conversacionales generalizadas**

El título de este epígrafe puede asustar si se piensa que estoy hablando de un nivel A1. Para recordar su sentido, me remito a las palabras de Victoria Escandell (1993, 192) cuando dice:

Recordemos también que la implicatura es conversacional cuando los principios que la originan son los que regulan la conversación. Dentro de las implicaturas conversacionales, Grice distingue entre las particularizadas (que dependen de

<sup>6</sup> Del manual *Nuevo Avance Básico*.

los rasgos del contexto) y las generalizadas (que aparecen en todas y cada una de las emisiones de una determinada forma lingüística).

Según esta explicación las perífrasis verbales aportan un significado que se deriva de su forma y no del contexto en el que aparecen. ¿Por qué no enseñar a nuestros principiantes a descubrirlo usando ejemplos de los mismos manuales y añadiendo otros que, al final de la explicación, podrán ser elaborados por ellos mismos?

He aquí un ejemplo perteneciente a una unidad más avanzada del manual<sup>7</sup> y con el que se puede empezar esta reflexión.

## IMAGEN 6

### 1 Completa con el presente de *poder, preferir, querer, tener*

- 1 ● ¿ *Quieres* (tú) venir conmigo a la biblioteca?  
▼ No, \_\_\_\_\_ (yo) estudiar en casa.
- 2 ● ¿ \_\_\_\_\_ ustedes volver mañana? La señora Martínez ya se ha marchado.  
▼ Bueno...
- 3 ● \_\_\_\_\_ (usted) hablar con el propietario del piso sobre el problema del agua, es muy importante.  
▼ Sí, ya lo he llamado.
- 4 ● Esta tarde \_\_\_\_\_ jugar al baloncesto,  
¿ \_\_\_\_\_ (tú) venir con nosotros?  
▼ ¡Qué bien! Me apetece mucho.

Si les dejamos la posibilidad de completar con libertad el primer diálogo, obtendremos contextos o situaciones diferentes sobre las que podemos llamar su atención. Hagan la prueba.

- > *¿Quieres venir conmigo a la biblioteca?*
- < *No, quiero estudiar en casa / voy a estudiar en casa / tengo que estudiar en casa.*

Yo les explicaría que todas las repuestas son posibles, pero cada una implica una situación comunicativa diferente. Podríamos trabajar así:

- ¿Quién puede hacer una proposición como la de invitar a ir a la biblioteca? ¿Qué pretende? ¿A quién se lo dice?  
Si la persona contesta 'No' y no quiere ser antipática, debe decirlo en un determinado tono. También eso agregará sentido. Si tienen interés, hagan la prueba: busquen el contexto que genera el uso de cada una de las soluciones posibles.

Si en esta unidad les estamos enseñando dos o tres perífrasis, es importante que vean a qué intención comunicativa se ajusta cada una. Se me puede argumentar que esto es muy difícil para un nivel A1, pero entonces, ¿por qué estas perífrasis están incluidas en nuestros programas? Recordemos lo que hemos dicho al principio sobre la importancia de apropiarse del sentido, dándole un significado personal. Recordemos, asimismo, lo mencionado sobre **la coherencia: para practicarla podríamos pedir que añadan algún elemento más a esa mini conversación**; así sabremos si han entendido el sentido o no. Para poner esa coherencia en relación con la **fluidez**, a veces, tras haber hecho un ejercicio de este tipo, sencillo, los pongo en parejas y, con una pelota por pareja, tienen que mantener una conversación tirándose la mutuamente.

Preguntas posibles relacionadas con este tipo de actividad:

- ¿Quiénes están hablando? ¿Qué edad tienen? ¿Qué relación hay entre ellos? ¿Cómo lo sabes?
- ¿De qué están hablando?

---

<sup>7</sup> *Íbid.*

- ¿Dónde crees que están?
- ¿Qué crees que significa ese *Bueno...* o ese *¡Ah!?*

Muchos de mis colegas sonreirán con escepticismo porque sus creencias sobre los principiantes no les permiten ver que es posible hacerlo; basta con creerlo e intentarlo hasta que nuestros alumnos y alumnas responden, sorprendiéndose a sí mismos.

#### 4.4. Contextualizar con imágenes.

He aquí un ejemplo en el que el demostrativo neutro es fácilmente identificable en su forma y función gracias a los diálogos insertos en viñetas.<sup>8</sup>

IMAGEN 7



### 5. De los diálogos a los textos

#### 5.1. Llegar a ser lectores competentes

Hasta ahora hemos visto cómo podemos ir preparando a nuestro alumnado para la comprensión del significado de lo que se practica en enunciados (textos) sencillos que presuponen información. Pero también podemos hacerlo con textos que deben leer, comprender para luego producir el suyo. Como dice Sánchez Miguel (1998):

Al crear en nuestra mente un texto base, podemos parafrasear el texto que hemos leído, resumirlo, recordarlo, contestar a preguntas literales... actividades todas ellas que habitualmente se toman como indicadores de comprensión.

Como propone el **informe Pisa** (2009) sobre la lectura, deben aprender a **procesar la información** y para ello deben integrar ideas e interpretar sus relaciones. Empecemos por reconocer el tipo de texto ante el que nos encontramos. Hasta ahora hemos visto, breves diálogos y un programa de espectáculos. Si les hacemos las **preguntas adecuadas**, descubrirán a la manera socrática qué cabe esperar de cada uno de ellos y cómo su lectura y búsqueda de ideas no se hace de la misma manera. Sanmartí (2010) afirma que un **lector competente** es el que interroga adecuadamente a los textos y el que sabe elaborar a partir de ellos las respuestas que necesita. Esta podría ser una de nuestras tareas constantes: enseñar a nuestro alumnado a preguntar a los textos y no darles siempre las preguntas elaboradas y no pedirles constantemente que traduzcan palabras que no entienden. Algunas de las preguntas que podemos ir salpicando,

<sup>8</sup> Del manual *El español y yo*.

se referirán a los actos de habla: en este texto ¿se pregunta, se afirma, se aconseja, se pide un favor, se describe, se narra? Así aprenderán a reconocer los elementos que caracterizan el tipo de comunicación.

### 5.1.1 ¿Cómo enseñar a leer?

Tomemos un nuevo ejemplo del manual que usamos en la universidad.

**Primer paso:** ¿Qué tipo de texto es?

- ¿Una carta? ¿Una postal? ¿Un e-mail?
- ¿Qué solemos escribir en esos textos?
- Por ello, ¿qué crees que vas a leer?

**Segundo paso:** Apóyate en las imágenes

- ¿A qué parte del texto crees que se refieren?
- Vamos a hacer una lluvia de ideas entre todos

**Tercer paso:** Vamos a leer

Subraya las palabras que conoces y que

- Explican de qué habla quien escribe
- Describen la ciudad y qué hay en ella

**Vuelve a leer:** ¿Verdad que entiendes mejor? Ahora puedes contestar a las preguntas de verdadero y falso.<sup>9</sup>

## IMAGEN 8

**5 A. Lee este texto y di si es verdadero o falso.**  
 テキストを読んで、1～5が内容と合っているか(V)、違っているか(F)を答えましょう。

	V	F
1. Salamanca es muy grande.		
2. En Salamanca hay dos catedrales.		
3. La Catedral Vieja es del siglo XVI.		
4. Salamanca es una ciudad aburrida.		
5. En Salamanca no hay universidad.		



Hola, me llamo Concha y soy de Salamanca. Mi ciudad no es muy grande, pero es muy bonita. Hay muchos monumentos muy antiguos. Por ejemplo, hay dos catedrales: la Catedral Vieja es del siglo XII y está al lado de la otra, la Catedral Nueva, del siglo XVI. En el centro de la ciudad está la Plaza Mayor. Allí hay tiendas y bares para tomar tapas y vinos. En Salamanca hay una universidad muy antigua, es del siglo XIII y está muy cerca de las catedrales. En resumen, en mi ciudad hay muchas cosas que visitar y descubrir.

**B. Escribe un texto sobre tu ciudad y preséntalo en la clase.**  
 自分の町について同じような文章を書き、クラスで発表しましょう。

## 6. A la búsqueda de su propia voz, su propio discurso

### 6.1. De tu país a mi país.

Johnson (1998) menciona **los requisitos para que se dé una verdadera adquisición**. Son los siguientes: crear contextos de uso de la lengua; facilitar que los estudiantes usen la lengua para expresar sus propios significados personales y proponerles actividades que excedan su

<sup>9</sup> Del manual ¡Nos gusta! Gramática para hablar 1.

nivel actual. Coincidiendo con esos consejos, facilitemos a nuestro alumnado la búsqueda de sus significados personales.

Ya les hemos enseñado a leer de manera competente, preguntando al texto y apoyándose en lo que saben y no siguiendo esa terrible instrucción que reza “subraya lo que no entiendes”. Permítanme aquí una digresión: si les enseñamos a que empiecen por buscar lo que no comprenden, ¿cómo aprenderán a usar sus conocimientos previos como estrategia de lectura? Así pues, trabajemos a partir de lo conocido para que puedan intuir, imaginar lo desconocido, para que puedan descubrirlo.

Retomando el hilo, ahora se trata de expandir esa habilidad lectora, primero a otro tipo de texto y luego a la expresión escrita. Para ilustrar lo que estoy diciendo, les presento unos ejemplos de lo que pueden llegar a hacer los estudiantes si les damos modelos, les enseñamos esas características textuales y los guiamos para que desarrollen la imaginación.

En este caso les ofrecimos un texto descriptivo, sencillo –como corresponde al nivel A1 y a la unidad 3 del manual ya citado- sobre España. Lo leímos, comentamos lo que aparece en él, apoyándonos en un mapa. Como pueden comprobar, hay un vocabulario que puede resultar difícil para este nivel. Sin embargo, es altamente significativo si quieren hablar de su país. Por ello nos detuvimos en explicarlo antes de recurrir al diccionario. En parejas, con la información del texto y lo que había en la pizarra, se pusieron a trabajar sobre Japón. Aquí tienen dos de las producciones que realizaron en clase sin usar el diccionario. Otras no fueron tan brillantes, pero en todas había información sobre su país con la incorporación del léxico. Además, fue el tema del texto escrito en el examen de julio.<sup>10</sup>

## IMAGEN

6 Lee.

España está en el sudoeste de Europa, en la Península Ibérica. La capital es Madrid y está en el centro del país. En España hay diecisiete Comunidades Autónomas. Ceuta y Melilla son ciudades autónomas; están en el norte de África.

España es una monarquía parlamentaria; Juan Carlos I es el rey de España.

En España hay más de cuarenta y seis millones de habitantes y cuatro lenguas oficiales: el español (castellano), el gallego, el vasco y el catalán.

Hay dos archipiélagos: las Baleares en el Mediterráneo y las Canarias en el Atlántico.

Los principales ríos son: Duero, Tajo, Guadiana y Guadalquivir (Océano Atlántico) y Ebro (Mar Mediterráneo).

España es un país montañoso; el Mulhacén es el monte más alto de la Península.

Ciudades importantes son: Barcelona, Bilbao, Valencia, Sevilla y Zaragoza. Málaga es la capital de la Costa del Sol. Salamanca es una ciudad monumental, con una universidad muy antigua. En San Sebastián hay un festival internacional de cine muy importante.

El turismo es el principal recurso económico.

a Contesta.

- 1 ¿Cuántas Comunidades Autónomas hay en España? \_\_\_\_\_.
- 2 ¿Cuáles son las lenguas oficiales de España? \_\_\_\_\_.
- 3 ¿Qué lugares de España no están en la Península Ibérica? \_\_\_\_\_.

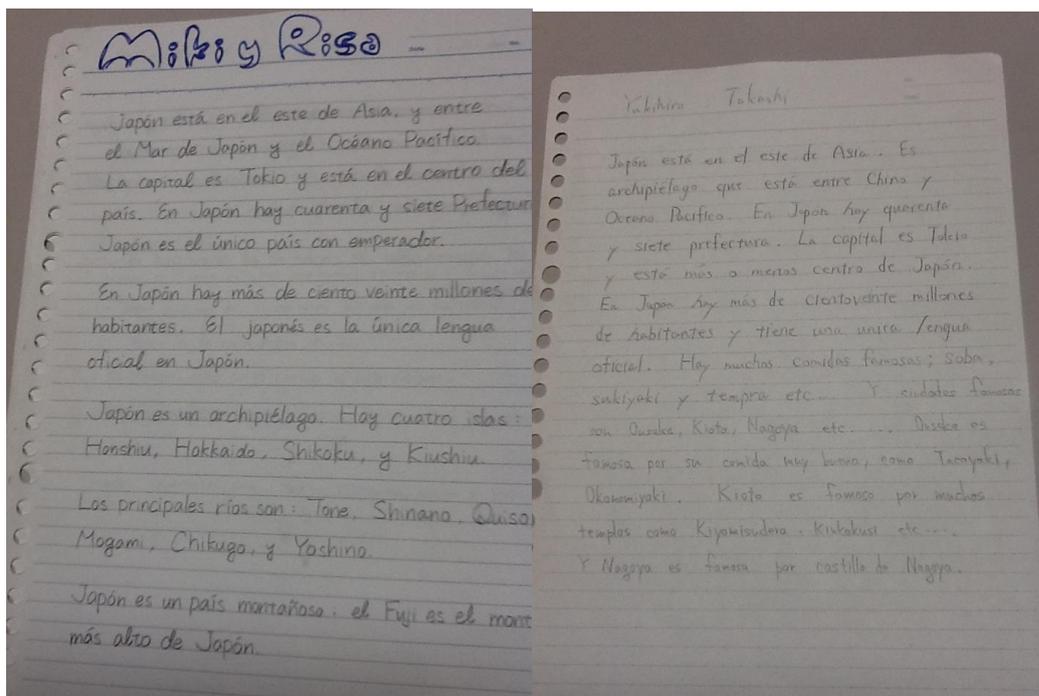
b Pregunta.

- 1 ¿\_\_\_\_\_? Es Madrid.
- 2 ¿\_\_\_\_\_? Juan Carlos I.
- 3 ¿\_\_\_\_\_? Hay cuatro lenguas oficiales.
- 4 ¿\_\_\_\_\_? Ceuta y Melilla están en el norte de África.
- 5 ¿\_\_\_\_\_? El turismo.

999

## IMÁGENES 10 y 11

<sup>10</sup> Del manual *Nuevo Avance Básico*.



## 7. Conclusiones

Este trabajo le debe mucho a mis lecturas y a mi experiencia previa, claro está, pero, sobre todo, es una reflexión organizada de lo que hago actualmente con mi alumnado japonés de primero. Es la constatación de mis creencias sobre el hecho de que no hay nada imposible si se camina poco a poco, dando los pasos adecuados y considerando que ese alumnado japonés es capaz de cualquier cosa, pero a otro ritmo. Cuando llegué a Japón, oí en repetidas ocasiones que hay elementos propios del enfoque comunicativo que no podría llevar a cabo en mis clases. En este artículo he pretendido demostrar todo lo contrario. Veámoslo a modo de resumen.

- Si los estudiantes “se comunican” de otra manera con los ejercicios, las actividades o tareas que les propongamos, aprenderán a verlos como una actividad que pueden usar fuera del aula. Pueden hacer suyos esos pequeños diálogos.
- Los docentes deben ayudar a su alumnado a contextualizar el conocimiento y a valerse de estrategias para seguir aprendiendo.
- Es de vital importancia que cada una de nuestras propuestas para el aula vaya precedida de objetivos. Su explicitación hará que nuestro alumnado organice sus ideas y pueda medir el alcance de lo conseguido.
- Debemos perseguir la apropiación del sentido, incluso cuando trabajamos con diálogos o textos sencillos.
- Tener conciencia de lo que son los textos y sus contextos nos llevará a plantearnos la comunicación con ellos de otra forma. Así, también los trabajaremos de distinta forma en clase.
- Enseñar al alumnado a preguntar a los textos les ayudará a comunicarse mejor con ellos. Algo muy rentable de cara a los exámenes DELE, por ejemplo.
- Persigamos que el alumnado encuentre su propia voz en español.

## 8. Referencias bibliográficas

- Allen, P., Swain, M., Harley, B. y Cummins, J. (1990). “Aspects of classroom treatment: Toward a more comprehensive of second language education”. *The development of Second Language Proficiency*. B. Harley, P. Allen, J Cummins y M. Swain (ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bajtín, M. (1982). “El problema de los géneros discursivos”. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI. 248-293.
- Beaugrande, R. A., y Dressler, W. (1971). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel.
- Brown G., y George, Y. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor libros.
- Caballero Martín, Mª J. (1994). *El español como L2: la comprensión de textos*. Universidad Antonio de Nebrija. Tesis doctoral.
- Cassamiglia, H., y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Coll, C. et alii. (1997). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graò.
- Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriamaester/1-semester/ellis.html> (10.12.2018)
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Anthropos.
- Gagné, R. M. (1971). *Las condiciones del aprendizaje*. Madrid: Ed. Aguilar.
- Halliday, M., y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.
- Johnson, K. y Swain, M. (1998). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. (1983). *Pragmática*. Barcelona: Teide. 1989.
- Littlewood, W. (1998). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: CUP. (1981).
- Monereo, C. (Coord.) (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Reyes, G. (1998): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: ArcoLibros – La Muralla.
- Sanmartí, N. (2010). “Leer para aprender ciencias”. *Leer.es*. Ministerio de Educación. [https://leer.es/documents/235507/242734/art\\_prof\\_eso\\_leerciencias\\_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f](https://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_eso_leerciencias_neussanmarti.pdf/b3507413-ca58-4a00-bf37-c30c619b627f) (10.12.2018)
- Sánchez, Miguel, E. (1998). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Solé, I. (2012). “Competencia lectora y aprendizaje”. *Revista iberoamericana de educación*. (59) <https://rieoei.org/RIE/article/view/456> (10.12.2018).
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación. (1996).

### Manuales citados

- Lago, P.; Moreno, C.; Ochiai, S.; Omori, H. (2015): *¡Nos gusta! Gramática para hablar I*. Tokyo: Asahi.
- Moreno, C.; Moreno, V.; Zurita, P. (2010): *Nuevo Avance Básico*. Madrid: SGEL.SA.
- Moreno García, C.; Moyano, J. C.; Vivancos, P.; Hiroyasu, Y. (2011): *El español y yo*. Tokyo: Asahi.