

# **“MANOS A LA OBRA” – TRABAJO CON TEXTOS PARALELOS EN EL AULA E/LE: CONTEXTUALIZACIÓN DE LAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS**

**Carmen Martín de León**

**Cristina García Hermoso**

**Universidad de Southampton**

## **RESUMEN**

El objetivo de nuestra investigación ha sido analizar las ventajas que resultan de la contextualización de la lengua cuando son los estudiantes los que crean activamente el contexto. Dicha contextualización la llevan a cabo los aprendices usando un método que hemos desarrollado y que consiste en un análisis comparativo de textos estructuralmente análogos en lo que se refiere a patrones de comportamiento. Hemos llamado *Trabajo con Textos Paralelos* a nuestro método y lo hemos aplicado a una clase para estudiantes de E/LE con nivel B2/C1. Hemos utilizado las obras de *Don Quijote* y *El Mundo de Custodio*, que parecen compartir líneas de comportamiento similares. Asimismo, a través de este “Quijote moderno” quisimos familiarizar a nuestros estudiantes con la obra cervantina.

## **Introducción:**

Hemos diseñado el método de *Trabajo con Textos Paralelos* partiendo de dos ideas: la primera idea es que la adquisición competente de una lengua no puede darse al margen de los contextos en los que esta tiene significado; la segunda idea es que los contextos en los que se desarrolla todo acto comunicativo no son entidades estáticas ni externas a los interlocutores de una conversación. Por el contrario, entendemos que los usuarios de una lengua, para poder comunicarse, participan activamente en la configuración de los contextos en los que el lenguaje cobra sentido.

En la primera parte de nuestro trabajo hablamos de los fundamentos teóricos sobre los que hemos desarrollado el método que proponemos. En la segunda, ponemos el método en práctica en una clase de español impartida a cinco grupos diferentes de estudiantes. Ya, en la tercera y última parte, ofrecemos una reflexión sobre el potencial didáctico del *Método de Textos Paralelos* a la luz de los resultados de la clase y de los datos obtenidos en cuestionarios que hemos hecho a nuestros alumnos.

## **1. Primera parte: Fundamentos teóricos y descripción del método de *Trabajo con Textos Paralelos*.**

### **1.1. Las unidades fraseológicas en el aula E/LE. El texto como pretexto.**

Como profesoras de español, llevábamos tiempo trabajando con las unidades fraseológicas en nuestras clases, ya de manera espontánea, según aparecían en textos aislados con los que estábamos trabajando, ya de manera sistemática y, entonces, siguiendo asociaciones (según categoría gramatical, campos semánticos o función comunicativa). Si las presentábamos dentro de un contexto, lo hacíamos bien *a posteriori*, y entonces usábamos el texto en cuestión a modo de ejemplo o bien *a priori*, usando el texto como pretexto. Después, trabajábamos con las fraseologías a través de actividades controladas (que implicaban tanto su clasificación, según las categorías antes indicadas, así como su utilización en ejercicios en los que se pedía completar huecos, seleccionar entre posibles expresiones, etc.). Esperábamos de nuestros estudiantes que las pudieran utilizar después en redacciones que les pedíamos hacer y que implicaban ya una producción libre en español. A la vista de sus trabajos de redacción nos dábamos cuenta de que, en muchas ocasiones, nuestros estudiantes usaban fraseologías de tal modo que o bien fallaba su significado (por ser demasiado literal) o bien fallaba el estilo, y entonces la unidad fraseológica aparecía como un ruido distorsionado dentro de la frase.

Decidimos investigar el papel que el contexto juega en la comunicación en general y, entonces, desarrollar una estrategia que, haciéndose cargo de la necesidad de la contextualización de las fraseologías, las abordara de manera más eficiente. A su vez, queríamos explorar las posibilidades de utilizar la literatura desde el principio, como contexto socio-cultural y no ya solo como pretexto, para acceder a la fraseología y a toda su carga cultural.

### **1.2. El contexto cultural y social en el ámbito de la comunicación, cambio de paradigma.**

Kaplún (Kaplún 1996: 15-51) desarrolla tres modelos para explicar la comunicación, a saber, el modelo que enfatiza la transmisión (que es el más conocido y que aparece representado con una flecha que va del emisor al receptor), el modelo que enfatiza los efectos (y en este caso la comunicación tiende a ser persuasiva al estar centrada en obtener respuesta por parte del receptor) y el modelo que enfatiza los procesos intersubjetivos (en el cual los participantes de la comunicación se alternan en sus papeles activos, y, por tanto, como emisores). En todos estos modelos, la parte activa de la comunicación recae siempre en el lado del emisor y atribuye al receptor un papel pasivo. A estos tres modelos de comunicación Spinelli (Spinelli 2010:1-4) añade un cuarto, que nos llama la atención porque pone el énfasis en los procesos culturales e implica un concepto de comunicación que va más allá de la transmisión de la información, efectos y medios.

Mientras que los modelos de comunicación presentados por Kaplún podrían ser interpretados como una gradual democratización de la comunicación dentro de una misma estructura dicotómica, el modelo ofrecido por Spinelli ya no se puede entender como un añadido a los presentados por Kaplún. Pues, en la medida en que este cuarto modelo se relaciona con el entorno socio-cultural en el que se produce, nos obliga a replantear la misma idea de comunicación. Si la comunicación ya no se encuentra al margen, sino completamente involucrada en los mismos procesos socio-culturales en los que se hace significativa, entonces el emisor y el receptor dejan de estar en planos opuestos y empiezan a compartir un espacio común significativo. Ya no se imaginan enfrentados uno frente al otro, relacionados únicamente por un canal unidireccional, sino como cohabitantes de un mundo común al que ambos pertenecen y en el que ambos actúan.

Los modelos de transmisión de información entre un emisor y un receptor no permiten explicar la comunicación. El problema de este tipo de modelos que no cuentan con el entorno socio-cultural es que parten de una visión del conocimiento dualista en la que el conocimiento es interpretado en términos de enfrentamiento entre los sujetos cognoscentes y un mundo- objeto, ajeno a ellos y *a priori* constituido y significativo. Dentro de este esquema, no se entiende cómo el receptor consigue descifrar el mensaje que le llega, pues, para poder comprenderlo, ha de interpretarlo de modo activo. El mundo no es significativo al margen de los que se comunican en él, ya que los participantes de la comunicación deben que construir (interpretar) activamente un mundo común (contexto para la comunicación) para que el mensaje les diga algo. No podemos hablar de receptores pasivos de mensajes como si los mensajes no necesitaran ser interpretados, tenemos que ver en los comunicantes verdaderos artistas, los creadores de cada entorno socio-cultural inmediato que les ayudará a interpretar los mensajes.

### **1.3. El modo en que los participantes de la comunicación construyen los contextos socio-culturales.**

Los agentes de la comunicación son los verdaderos creadores del contexto en el que se comunican. Y, es en este sentido en el que interpretamos a Varela, quien describe la comunicación como creación y configuración recíproca de un mundo común mediante la acción conjunta (Varela 1990: 113). Esta misma idea la encontramos en el lingüista Guerrero (2005), quien utiliza el concepto de “contexto situacional” para referirse a aquellas estructuras semióticas determinantes de los componentes semánticos de cada lengua. Una especie de malla condicionante de la conducta lingüística de los individuos en sociedad. ¿Dónde se halla esa malla que determina nuestro modo de comportarnos lingüísticamente? Guerrero nos dice que es un constructo mental, aquel constructo mental que los interlocutores deben construir en cada acto comunicativo y que deben ajustar a cada situación concreta. De modo que, se trata de un contexto interno, ya no externo a los interlocutores como algo que les viniera dado de modo *a priori*. Esta idea de contexto como pensamiento la hallamos en la teoría del psicólogo Vygotsky (Vygotsky 1995:74), quien también concibe el proceso cognoscitivo desde una perspectiva socio-cultural.

Ahora bien, si los contextos no están ya configurados como entidades enfrentadas a los sujetos sino que son los sujetos los que construyen los contextos como pensamientos, ¿cómo lo hacen? Guerrero nos explica que no lo hacen desde el vacío, sino que lo hacen partiendo de convenciones social y culturalmente compartidas, y que estas convenciones les sirven a los hablantes como “indicios”. Para poner un ejemplo, podríamos poner la televisión y sintonizar el canal de las noticias, encontrarnos de sopetón las imágenes de lo que sucede en la bolsa y, en apenas unos segundos, construir un marco de sentido para un comportamiento tan absurdo como el de una multitud de señores que agitan sus brazos y dan alaridos en una sala atestada de gente. Habríamos podido comprender un acto tan increíble como este a partir de ciertos indicios. Si no hubiéramos crecido en el mundo donde semejantes comportamientos se han naturalizado, pensaríamos que algún incidente habría ocurrido para que se organizase semejante alboroto. Y pasaría que, por mucho que tratásemos de comprender lo que allí sucediera y por mucho que llegáramos a escuchar frases con sentido en aquella algarabía de gritos, aun así, no llegaríamos a enterarnos de casi nada. Si entendemos lo que sucede en los actos comunicativos es porque compartimos *convenciones* que nos dan pistas para saber lo que está ocurriendo, por muy absurda que una situación pueda resultarle a aquel que carece de ellas.

Si en el apartado anterior habíamos llegado a la conclusión de que los participantes de una acción comunicativa eran los propios creadores de los contextos significativos del lenguaje, ahora además sabemos que construyen dichos contextos como constructos metales, y que lo hacen a partir de ciertas convenciones que comparten.

#### **1.4. El papel que ha tenido el contexto socio-cultural en la didáctica de las lenguas extranjeras.**

En los últimos 30 años, el componente cultural ha experimentado transformaciones. Con el enfoque comunicativo, el componente cultural se ha ido integrando cada vez más en el proceso de aprendizaje de la lengua, y lo ha hecho, no como algo añadido, sino como parte de la misma lengua (reconocida en su dimensión formativa). En este sentido, la cultura ha ido ganado presencia en el mismo proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras como condición necesaria para el buen desarrollo de competencias comunicativas interculturales. No obstante, Areizaga (2001:157-160) nos advierte que con el concepto de “componente cultural” cabe distinguir entre dos aspectos: los aspectos socio-culturales del lenguaje (variedades lingüísticas, comportamiento comunicativo y los significados socio-culturales del vocabulario), y la realidad socio-cultural (contexto en el que una lengua se usa y cobra sentido). Y, nos explica que, mientras que el componente cultural como realidad socio-cultural ya estaba presente en las clases de lenguas extranjeras en el método tradicional de enseñanza (si bien con una función principalmente informativa), no lo iba a estar tanto en la segunda mitad del siglo XX, cuando, con nuevas teorías de enseñanza el componente cultural iba a adquirir importancia, si bien, más en lo que se refiere a los aspectos culturales del lenguaje y no tanto en cuanto contexto.

Este interés por integrar la cultura como contexto cultural, y no ya solo los aspectos socio-culturales del lenguaje en el aula E/LE, es un reto para los que nos dedicamos a la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Merece la pena afrontarlo? Si lo merece, no es solo porque que la integración de la realidad socio-cultural como contexto es una condición imprescindible para el buen desarrollo de las competencias comunicativas, si merece la pena el esfuerzo es porque, esta realidad socio-cultural es ese “contexto socio-cultural” que hace posible toda acción comunicativa significativa, es decir, ni más ni menos, ese “constructo mental” que los interlocutores deben crear para poder comunicarse.

Sin este constructo mental en el que ubicar la comunicación, nos encontraremos, con más frecuencia de la deseada, con situaciones en las que los aprendices usen la lengua “de manera extraña”. Y esto será debido, probablemente, al hecho de que participarán en situaciones comunicativas en las que no sabrán “por dónde van los tiros”<sup>1</sup>. Para evitarlo, necesitarán conocer las convenciones que orientan y posibilitan el marco de sentido compartido para dichas situaciones comunicativas, contar con esos “indicios” a partir de los cuales es posible construir contextos para la comunicación.

La cuestión que se plantea a los profesores de lenguas extranjeras entonces es la siguiente: ¿cómo proporcionar a los estudiantes las pistas necesarias para que ellos puedan construir el contexto significativo con el que ya cuentan los agentes competentes de la lengua? Lo hemos hecho a través del método que a continuación vamos a explicar.

#### **1.5. El método: Trabajo con Textos Paralelos en aula E/LE.**

##### **1.5.1. Las unidades fraseológicas como huellas de la cultura.**

---

<sup>1</sup> Nos parece pertinente utilizar esta expresión que tiene origen en la experiencia de los soldados novatos desorientados en el campo de batalla. Aquí funciona la metáfora, pues contexto y orientación están directamente relacionados.

Habíamos dicho que, con las nuevas teorías de enseñanza en las lenguas extranjeras, el componente cultural había tenido mayor protagonismo en las aulas. Dijimos además que, este componente cultural había sido, principalmente, incorporado en las clases de idiomas a través de los rasgos socioculturales del lenguaje. Pues bien, vamos a ocuparnos de estos rasgos del lenguaje, centrándonos en la enseñanza/aprendizaje de la fraseología.<sup>2</sup>

Si optamos por la fraseología es debido a que en esta los rasgos de una cultura se hacen mucho más perceptibles, ya que en ella abundan las imágenes, imágenes que resultan difíciles de entender para el aprendiz poco familiarizado con contextos informales. Así, la perplejidad que podría causar la escena de una actividad histórica en el hall de un edificio de La Bolsa a un individuo ajeno a nuestra cultura podría compararse con la que produce en los estudiantes de E/LE la imagen implícita en expresiones como “ponerse las botas”. Este tipo de expresiones requieren del conocimiento del contexto en el que se utilizan, ya que una traducción de sus componentes no devela su significado.

Es precisamente para la interpretación de las expresiones a las que hemos considerado “huellas de la cultura”, para las que deberemos buscar aquellos “indicios” que nos permitan contextualizarlas, y al hacerlo, hacerlas inteligibles. ¿Qué indicios son estos?

Si nos fijamos en las fraseologías, nos damos cuenta de que son expresiones que, a menudo, además de tener una función referencial de significado, traen consigo juicios de valor (por ejemplo la expresión “no da su brazo a torcer” no solamente significa “no cede” sino que, a la vez, implica el juicio de valor que supone que, en la situación en la que se dice, lo esperado es que la persona aludida “debería haber cedido”) Por esta razón, un lenguaje con fraseologías exige de sus usuarios el conocimiento, no solo de lo que con ellas se dice, sino de *por qué* se dice y de *cómo* se dice. Es decir que, para comprender las U F (unidades fraseológicas) en su carga valorativa, necesitaremos estar al tanto de ciertos modos de comportamiento que se esperan en cada acto comunicativo. Modos de comportamiento que dan pistas de los motivos e intenciones que provocan los actos comunicativos en los que se pronuncian dichos juicios de valor a través de las U F.

Con el método de *Trabajo con Textos Paralelos* proponemos un análisis comparado entre textos estructuralmente parecidos en lo que atañe a patrones de comportamiento. Nuestro objetivo es que con este método podamos clarificar las convenciones que permiten en cada caso acceder al lenguaje de las fraseologías, es decir, que podamos acceder a los indicios necesarios que nos ayuden a usar las UF de modo competente. Nos hemos propuesto en definitiva que, el componente cultural entendido como contexto (recuperado a través del método aquí propuesto) nos ayude a entender el otro componente cultural (los rasgos culturales del lenguaje) y sacar así el máximo provecho a la cultura para la enseñanza de las lenguas.

### **1.5.2. La noción de “texto paralelo”**

El concepto de “texto paralelo” en el contexto educativo se refiere a un trabajo personal que el estudiante elabora para reflejar en él sus experiencias de aprendizaje en un área curricular determinada. En el campo de la

---

<sup>2</sup> En este sentido, estas fraseologías actúan como- y aquí usamos una metáfora que usa Carrillo- las “huellas” de una cultura

traducción, sin embargo, los “textos paralelos” hacen mención a textos en la lengua de destino, que son utilizados como guías, en la medida en que se ajustan a ciertas características o funciones que debe cumplir el texto meta. Nuestra propuesta de utilizar textos paralelos para la enseñanza de lenguas extranjeras no se refiere a ninguno de los casos anteriores. Nosotras proponemos un trabajo con textos literarios en las aulas E/LE que permita participar a los estudiantes del contexto socio-cultural implícito en toda situación comunicativa. Un método de trabajo que provoque la participación activa en la comunicación por parte del estudiante, y lo haga, a partir de la interpretación de la realidad socio-cultural en la que tiene lugar.

Para que nuestro método funcione, las similitudes estructurales deberán ser tales que, a partir de un análisis comparado entre los textos, salgan a la luz los valores, las convenciones, los propósitos y las intenciones de los agentes implicados en la comunicación. Todos ellos constituyen, a nuestro modo de ver, indicios a partir de los que los aprendices de una lengua podrán configurar escenarios de comunicación significativos.

La literatura provoca empatía por parte de los lectores cuando estos comprenden los modos de comportamiento implicados, un objetivo que también es el nuestro. Por otra parte, coincidimos con Sanz (Sanz 2006: 122-138) en que el texto literario es el lugar idóneo para la adquisición de los aspectos culturales del lenguaje y en que la literatura es una opción interesante para recrear situaciones en las que el alumnado pueda actuar de un modo auténtico, dado que en ella se dan, al mismo tiempo, el lenguaje escrito y el hablado.

## **2. Segunda parte: Aplicación del método de *Trabajo con Textos Paralelos*.**

### **2.1. Descripción de nuestra práctica.**

Desarrollamos una clase E/LE, para estudiantes de español de nivel B2/C1, con el objetivo de que fueran capaces de expresar desacuerdo y de persuadir en situaciones de disparidad de opiniones. Para ello, nos situamos en el contexto de la burla satírica (ya que ofrece situaciones límite) y nos centramos en la enseñanza/aprendizaje de las UF características del español en el contexto de la literatura española.

Los materiales para la clase fueron dos textos literarios, *Don Quijote* Y *El Mundo de Custodio*. En estos libros se pueden distinguir patrones de comportamiento lo suficientemente parecidos como para que, al compararlos, los estudiantes empiecen a construir el contexto amplio de propósitos, intenciones y actitudes, de los personajes que aparecen en ellos. El primer libro de la colección *El Mundo de Custodio* nos interesa debido a la gran cantidad de unidades fraseológicas que contiene, *Don Quijote*, en la medida en que notamos que Custodio sigue muchos patrones de comportamiento “quijotesco”. Pensamos que estos patrones, una vez extrapolados del análisis comparado de extractos de ambas obras en paralelo, iban a permitir a los estudiantes entender el modo disparatado de actuar de los personajes, poder anticipar por qué los personajes de los libros dicen lo que dicen; y, en definitiva, poder comprender el lenguaje con que se expresan. Nos habíamos propuesto que los estudiantes no aprendieran series de coloquialismos sino que fueran capaces de aprehender el sentido con el que se expresan dichas UF en el contexto amplio de la realidad en la que cobran sentido. Para ver la eficacia de esta metodología, decidimos introducirla solo al final de nuestra clase, y así contrastar su eficacia con los métodos que habíamos usado hasta entonces. La clase empezó con una actividad que trabajaba con las UF fuera de contexto, con ella, los estudiantes, valiéndose de los conocimientos lingüísticos y culturales (que poseían),

debían escribir lo que a ellos les parecía que significan una serie de frases idiomáticas que, en general, se resistían a poder ser traducidas literalmente.

Con las siguientes actividades fuimos introduciendo gradualmente diferentes contextos para ayudar a los estudiantes a decodificar las UF ofrecidas en la primera actividad. Esto les ayudó a seleccionar, de entre las definiciones que se habían propuesto en la clase, las más apropiadas. Sin embargo, aún no podíamos estar seguras de que los estudiantes apreciaran ni el registro, ni el tono con que eran dichas las UF, como tampoco las connotaciones implicadas.

Entonces introducimos el método de *Trabajo con Textos Paralelos*. Les pedimos que, a partir de la lectura de Don Quijote de la Mancha (extracto de la aventura de los molinos) y de El Mundo de Custodio (un extracto del primer capítulo en el que este personaje trata, en vano, de luchar contra los muchos peligros de la medicina moderna), discutieran de qué manera ambos protagonistas percibían la realidad. Debían centrarse en la actitud de los personajes principales (Don Quijote y Custodio), su locura, idealismo, ingenio, valor, etc. Después hicimos lo mismo con los personajes secundarios, por cuya boca habla el sentido común. Esperábamos que los estudiantes percibieran la frustración de estos últimos, en sus intentos fallidos de hacer entrar en razón a sus compañeros de aventuras.

Terminamos la clase con una actividad que nos iba a servir para comprobar si realmente los estudiantes habían podido crear los contextos, tal y como nosotras esperábamos, y si, a partir de estos, habían podido utilizar de manera competente las UF. Llamamos *Manos a la "obra"* a esta última actividad que implicaba el uso de las UF de manera competente (con un registro, significado y el tono adecuados), ahora ya en un contexto que les debía resultar familiar.

## **2.2. Desarrollo de la metodología de Trabajo con textos Paralelos.**

Para esta clase habíamos decidido introducir las expresiones fraseológicas: "...cara de pocos amigos...", "...a diestro y siniestro...", y "...tomar medidas". Empezamos trabajando con ellas fuera de contexto para ir gradualmente añadiendo mayor contexto significativo. En un segundo paso, trabajamos con las mismas UF apoyándonos en textos "descontextualizados", esto es, en fragmentos de textos más amplios, para ellos desconocidos. ¿Basta con un fragmento para saber utilizar una palabra o una expresión? Para que respondieran ellos mismos a esta pregunta, introducimos diferentes fragmentos para cada expresión. Algunas veces el significado ya no era el mismo. Una vez que les concienciamos de la problemática, pasamos a utilizar el método como una herramienta útil para que aprendieran a comunicarse de manera competente en diferentes registros. A partir de un análisis comparado entre los textos de El Quijote y *El Mundo de Custodio*, los estudiantes tuvieron que responder a preguntas de comprensión de texto dirigidas a que discutieran sobre la realidad tal y como es percibida por los personajes de ambas obras. A continuación presentamos un ejemplo del tipo de preguntas que planteamos:

1. Lee ambos textos y compara cómo se presentan en conflicto dos mundos: el de la realidad y el de la ficción.
2. Decide y discute con tus compañeros:

- 2.1. *¿De qué manera se desfigura la realidad en cada caso?*
- 2.2. *¿Cuál es el papel de Sancho a la hora de presentar los dos mundos en conflicto?*
- 2.3. *¿De qué manera intenta Sancho persuadir a su compañero de que está equivocado?*
- 2.4. *¿Cómo crees que Milagros intentará hacer entrar en razón a Custodio mientras van en la ambulancia?*

Nuestro objetivo era que los estudiantes pudieran contar con estos dos planos de realidad (locura/sensatez, idealismo/realismo) a fin de reconocer los comportamientos en consonancia con los valores de verdad y validez de cada personaje. La ventaja de hacerlo a través de un comentario de dos textos comparados en lugar hacerlo con uno solo (como se vienen haciendo los comentarios de texto de manera habitual) es que, mediante la comparación, no solo extraemos lo semejante, discriminamos lo diferente, establecemos nexos o aplicamos lo aprendido a situaciones nuevas (destrezas todas ellas básicas para el aprendizaje en general), sino que aprendemos a movernos en un mundo en el que confluyen diferentes planos contextuales, un mundo que no es otro sino el mundo en el que nos comunicamos de manera natural.<sup>3</sup>

La última actividad de la clase “Manos a la obra”, la dedicamos a poner en práctica lo aprendido. A partir de sus conocimientos acerca de los personajes de Custodio y Milagros, pero también de Don Quijote y Sancho Panza, quisimos que ellos mismos empezaran a crear una historia. La actividad se desarrolló del siguiente modo: dividimos la clase en grupos de 3-4 estudiantes y les mostramos el dibujo de una escena de *El Mundo de Custodio*. A algunos grupos les repartimos la descripción de la escena (extraída del texto) al resto les entregamos el diálogo que sucede a dicha descripción. A los que habían recibido la descripción les pedimos que creasen los diálogos, a los que habían recibido el diálogo, que describieran la escena. Además, les dijimos que debían tener en cuenta los modos de actuar de los personajes que habíamos visto tanto en el Quijote como en Custodio y, en la medida de lo posible, hacer uso del vocabulario con el que habíamos trabajado en clase. Cuando terminaron, unimos los diálogos de unos grupos con las descripciones de otros. Comprobamos cuáles casaban mejor con cuáles y a qué era debido.

### **3. Tercera parte: Conclusiones a partir de los cuestionarios y resultados de la clase.**

#### **3.1. Objetivos propuestos: creación de los contextos en los que tiene lugar la comunicación como herramienta para la comprensión de la fraseología.**

Nuestro objetivo principal había sido que, trabajando dialógicamente con los dos textos literarios, los alumnos se dieran cuenta de la importancia de haber contado con el contexto amplio de sentido, creado por ellos a partir de un trabajo con textos literarios comparados. Esto les iba a servir de utilidad a la hora de trabajar de manera independiente. Además, esperábamos que, a partir de dicho contexto amplio que se habían formado, les resultara más fácil comprender la ironía presente en los textos analizados y el significado de las abundantes UF utilizadas en el lenguaje coloquial.

A partir de la puesta en práctica del método en el aula comprobamos cómo los estudiantes supieron usar las fraseologías en actividades de escritura creativa. Nos demostraron que eran capaces tanto de imaginar escenarios (y esto supone participar en la creación de contextos para la comunicación) como de improvisar conversaciones

---

<sup>3</sup> En ningún momento nos comunicamos en un solo contexto socio-cultural. Si charlo con otra persona debo tener en cuenta múltiples contextos, por ejemplo: si se habla español, si es el español de España o lo es de Argentina, si me encuentro en un ambiente académico o familiar, si es un entorno más o menos culto o no lo es, etc....

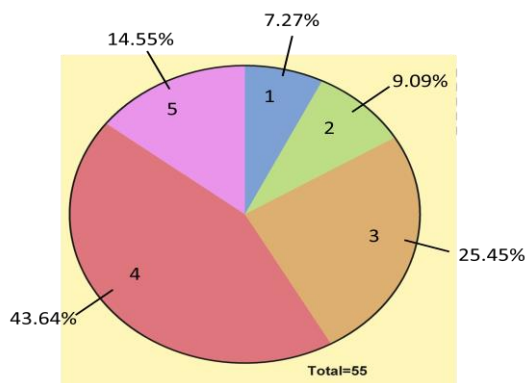


(y demostrar con ello que conocen las intenciones y propósitos de los participantes de los diálogos). El siguiente es un ejemplo de su producción:

*“En la ambulancia a Custodio le pitan las orejas, está sentado al lado de su mujer, que le mira con cara de pocos amigos”, “- Dios mío, acabad con este ruido insoportable, si no vais a despertar a los muertos”, “- Por favor, no nos moleste o tendremos que tomar medidas.”*

### 3.2. Percepción de los estudiantes. Cuestionarios.

Preparamos cuestionarios para averiguar la percepción de los estudiantes respecto a la utilidad de la metodología que habíamos introducido a la hora de utilizar el lenguaje coloquial. Estos cuestionarios corroboraron los buenos resultados que ya habíamos conseguido en las aulas. Fueron un total de 55 estudiantes los que valoraron la utilidad del método. Debían evaluar puntuando del 1 al 5, siendo el 5 la valoración más positiva. La mayoría coincidió en considerar muy útil o bastante útil el método que habíamos aplicado para aprender nuevas UF.



### 3.3. Reflexión a partir de la práctica:

Con la práctica en el aula comprobamos que el método funcionaba, que los estudiantes habían sabido utilizar el lenguaje coloquial de una manera muy competente. Habíamos ayudado a nuestros estudiantes a utilizar UF manteniendo el significado a la vez que el registro y el estilo. A la vez, pudimos corroborar que a partir de ciertos indicios los estudiantes eran capaces de conocer comportamientos y de contruir contextos para la fraseología.

En esta etapa de nuestra investigación, contando con nuestro método, hemos preparado solo una clase de manera aislada. Esta clase se la hemos impartido a cinco grupos. En el curso próximo queremos hacerlo de manera continuada, en sesiones continuas en las que trabajemos con los mismos textos. De esta manera, a través de la literatura comparada, los estudiantes de español en países extranjeros, donde no es posible la inmersión, podrán recrear escenarios alternativos y coherentes para una comunicación operativa fuera del aula.

Por otro lado, recuperar las obras de literatura con propósitos didácticos no solo resulta útil, sino que, en un mundo cada vez más globalizado, creemos que imprescindible extender las fuentes de riqueza cultural con las que contamos más allá de nuestras fronteras. Dar a conocer una obra clásica como es la de Don Quijote de la

Mancha, sirviéndonos de un “Quijote moderno” del siglo XX, ha infundido en muchos de nuestros estudiantes el deseo de saber más sobre esta gran obra maestra.

#### Bibliografía

Areizaga, E. (2002). *El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico*. Cultura y Educación.

Areizaga, E. (2006) *Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo*. Revista de Psicodidáctica. Números .11-12.

Carrillo Guerrero, L (2005) *Actualización retórica de la lengua: el registro*. Revista electrónica de estudios filológicos. Universidad de Granada ISSN 1577-6921, numero IX.

Cervantes, M. *Don Quijote de la Mancha*. Ed. conmemorativa IV centenario cervantes Alfaguara, 2015.

Kaplún, Mario. (1996) *El comunicador popular. Cap 1: Modelos de educación y modelos de comunicación*. Ed. Lumen-Humanitas. Argentina.

Martin de León, C. (2015) *El Mundo de Custodio I: El papel higiénico y otros asuntos de suma importancia*. Ed. Vervum.

Sagredo Santos, A. (2008) *Learning a foreign language through its cultural background: “Saying and doing are different things”* Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Sanz Pastor, M. (2006) *Didáctica de la Literatura: El contexto en el texto y el texto en el contexto*, Universidad Antonio de Nebrija.

Spinelli. E. (2004) *Los Modelos de Comunicación*, Curso de Comunicación en las Organizaciones Públicas, IPAP.