

EL SIGNIFICADO CONTEXTUAL Y LOS DICCIONARIOS DE CLASE

Isabel Torremocha Cagigal

Cursos Internacionales. Universidad de Salamanca

Con los nuevos enfoques en la enseñanza de segundas lenguas, que están alcanzando su pleno desarrollo en el siglo XXI, han cambiado los papeles que desempeñan los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también ha cambiado el uso de los materiales utilizados y, entre ellos, por supuesto el del diccionario.

Aunque hoy en día los diccionarios buscan presentar unas definiciones cada vez más acordes con el uso actualizado de las palabras, los diferentes aspectos del significado contextual, que permitirán al alumno aprender y utilizar adecuadamente esos términos, todavía requieren la activación de estrategias específicas que faciliten dicho aprendizaje.

Este taller pretende proponer actividades que permitan al alumno desarrollar estrategias de deducción del significado contextual de las palabras, y la creación de su propio diccionario de clase, secundado por los diccionarios al uso en situaciones determinadas, así como poner de relieve los problemas que puede provocar el uso indiscriminado de los diccionarios para la comprensión de los textos y para el aprendizaje del léxico.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Diversas disciplinas han coincidido en poner de manifiesto la relevancia del contexto en la interpretación de todo acto comunicativo. Desde los planteamientos filosóficos de Wittgenstein que consideraba que el significado de las palabras se construye en su uso y no existe fuera de él, pasando por Firth, Hymes, Van Dijk, Halliday, Sinclair, Quirk y Leech, entre otros, que, desde distintos planteamientos, destacan la importancia del uso contextualizado de la lengua como eje central de la concepción del significado, parece ya ineludible plantearlo como un factor que se ha de tener en cuenta en el aprendizaje del léxico, trascendiendo y modificando la utilización de los diccionarios.

Por otro lado, y dando realce al protagonismo que Van Ek otorga al aspecto sociocultural como parte del contexto, hecho del que se hace eco el Consejo de Europa en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, incluyéndolo como una competencia básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, intentaremos, desde un punto de vista un tanto ecléctico, plantear una combinación de las diferentes aportaciones para conformar nuestro propio concepto de «contexto».

Este planteamiento nos servirá de base como fundamento para la elaboración de las actividades de comprensión lectora como parte de la enseñanza-aprendizaje del léxico que se verán también guiadas por la metodología que expondremos en el apartado 4.

2. EL CONTEXTO

Vamos a considerar como contexto un conjunto de aspectos que actúan integrados en todo proceso comunicativo que, para nuestra actividad concretaremos en un texto escrito: el artículo periodístico de opinión. Tales aspectos son:

2.1 CONTEXTO LINGÜÍSTICO

Este aspecto consta a su vez de:

2.1.1 COTEXTO

El cotexto es el entorno lingüístico presente en el texto, es decir, lo que le precede y lo que le sigue.

-*cotexto discursivo*: tiene que ver con la cohesión y la coherencia que nos servirán de fuente de información sobre el significado.

-*cotexto ortográfico, prosódico y de diseño* (tipo de letra tamaño, etc).

-*cotexto gramatical*: establece restricciones que pueden favorecer la comprensión.

2.1.2 FRECUENCIA CONTEXTUAL

Abarca las colocaciones y connotaciones.

2.2 CONTEXTO SITUACIONAL

Está formado por el entorno espacio-temporal que concreta el quién, cuándo, dónde para qué de la comunicación. En el caso de la comprensión lectora se daría un doble plano:

2.2.1 CONTEXTO SITUACIONAL DE MUNDO DEL TEXTO

2.2.2 CONTEXTO SITUACIONAL DEL TEXTO Y EL LECTOR O CONTEXTO COGNITIVO

El lector, en este caso el alumno, es un protagonista activo en la construcción del significado del texto. Se produce en esta situación de clase, un triángulo reestructivo entre el autor, el alumno que intentan «reconocerse» a través del texto y las estrategias ofrecidas por el profesor para la realización de la actividad.

2.3 CONTEXTO SOCIOCULTURAL

Son, entre otros, datos que provienen de condicionamientos sociales; conocimientos socioculturales compartidos; solidaridad que se establece entre el autor y el lector; imagen de quien habla; intertextualidad. Todo ello fundamental para nuestra actividad en particular, puesto que intentaremos desentramar exponentes lingüísticos cuyo significado se consolida fundamentalmente en este aspecto.

3. CONOCIMIENTO COMPARTIDO

Se puede dar en todos los aspectos contextuales de una manera interrelacionada y simultánea. Cuanto mayor es el conocimiento compartido entre los interlocutores, más fácil es la comunicación. El conocimiento compartido en sí crea significado. Quizá el problema se encuentre en que creemos que existe un conocimiento compartido eventual, imprescindible desde un punto de vista sincrónico para una interpretación contextual, pero que no pasa a formar parte del sistema y, por lo tanto, de casi ningún corpus. Este hecho nos lo planteamos como una reflexión teórico-práctica: ¿deberá pasar a formar parte del diccionario de clase que elaboren los alumnos? ¿debe ser, por tanto aprendido? En nuestra opinión, se debería acudir al rendimiento funcional que vaya a suponer en el uso que los alumnos hagan de la lengua.

4. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Debemos siempre tener presente, aunque resulte de algún modo un poco repetitivo, que dentro de un planteamiento metodológico de enfoque comunicativo por tareas, toda actividad que se

plantee en clase deberá perseguir la acción participativa de los alumnos. Definiremos fundamentalmente nuestra metodología como:

- Activa.
- Participativa.
- Impulsora del trabajo cooperativo.
- Fundamentada en la negociación interactiva del significado.
- Encaminada hacia un aprendizaje constructivo de corte inductivo principalmente.
- Eclecticismo justificado por las necesidades del propio proceso.

5. OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

El perfil es de alumnos jóvenes-adultos con un nivel cultural medio-alto en un nivel de español C1-C2. El trabajo se realizará en grupos de tres.

Dado el caso, aclararemos que el objetivo fundamental de nuestra actividad de comprensión lectora es el de promover diversas estrategias que faciliten la comprensión del significado textos escritos, y que a su vez sirvan para potenciar la autonomía de aprendizaje de los alumnos.

El alumno desarrollará para ello estrategias en todos los aspectos contextuales posibles.

El uso del diccionario pasará a ser una estrategia más entre todas.

6. PLANTEAMIENTO Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La actividad se va a desarrollar en cuatro fases en principio (dejando abierta la posibilidad de ampliación). Insistimos en que el objetivo de la actividad no es en sí entender un texto escrito específico, sino activar estrategias.

El texto ha sido ligeramente manipulado para inducir progresivamente a la creación de hipótesis, comprobación y retroalimentación. Cada fase supondrá una menor manipulación textual. El objetivo no es facilitar o clarificar a los alumnos el significado textual, sino al contrario de alguna manera, con la finalidad de potenciar al máximo sus estrategias.

Se entrega la fase 1 del texto a los alumnos. El grupo intenta averiguar las líneas de investigación que les plantea el profesor. Como ejemplo guía pueden servir las siguientes preguntas:

¿Quién habla?

¿Sobre qué o sobre quién habla?

¿Qué dice?

¿Cual crees que es su intención?

¿Qué piensas que pueden ser los diabólicos objetos? ¿En qué te basas para pensar así?

El hecho de que los alumnos no den con el significado exacto no quiere decir que su planteamiento sea incorrecto: toda argumentación coherente o justificada es válida hasta que no se demuestre lo contrario.

Los grupos negocian estas opciones, exponiendo las conclusiones en gran grupo.

La fase 3 del texto muestra los términos originales manipulados: se comentan los diferentes aspectos contextuales, reflexionando sobre los que pueden deducirse del contexto, los que pertenecen al contexto sociolingüístico de conocimiento compartido, los que necesitan un conocimiento más específico, etc.

Finalmente, los alumnos leen el texto entero, centrándose en obtener más información sobre el fragmento trabajado.

Se realizarán aquellos significados imposibles de averiguar con el uso del diccionario.

Cada alumno pasará a su diccionario de clase los términos que elija (pueden también ser propuestos por el profesor) escribiendo varios ejemplos contextualizados de uso.

TEXTO FASE 1

«Me enviaron tantos y tan emotivos emilios cuando conseguí abandonar los diabólicos objetos, que me dolió la misiva publicada en este periódico por una ciudadana que afirmaba haberme visto reincidir en la ignominia. Mal país éste, donde hay gentes que se precipitan a afear conductas sin esperar a que lo haga el interesado. Si lo hice, bastante desgracia tengo, porque mi situación empeoró. Que conste en acta: bajé la guardia, me mortifiqué y juré, como Escarlata, que

volvería a Tara limpio y contrito. Y en esto andamos, que es mucho andar para la birria de órgano que me queda.»

TEXTO FASE 2

«Me enviaron tantos y tan emotivos emilios cuando conseguí abandonar los diabólicos objetos, que me dolió la misiva publicada en este periódico por una ciudadana que afirmaba haberme visto reincidir en la ignominia. Mal país éste, donde hay gentes que se precipitan a afean conductas sin esperar a que lo haga el interesado. Si lo hice, bastante desgracia tengo, porque mi situación empeoró. Que conste en acta: bajé la guardia, me mortifiqué y juré, como Escarlata, que volvería a Tara limpio y contrito. Y en esto andamos, que es mucho andar para la birria de órgano que me queda. Y en esto se confirma lo alarmante de mi artículo: al hablar de los que hacen eso con los objetos nos referimos a verdaderos enfermos, y las casas donde venden los objetos son nuestros verdugos. O sea, que pocas bromas. Comprobé que basta un solo objeto para hacerlo, y un mal rollo para provocarlo. ¡Tan implacable es el imperio de esas cosas! En mi caso fueron unas horas de soledad encerrado en la habitación del Ritz y un almuerzo suspendido demasiado tarde. Parecerá a algunos que no es razón suficiente. En cualquier caso, recomiendo a los que quieren dejar de hacer eso con los objetos: no os quedéis solos ni para un suspiro.»

TEXTO FASE 3

«Me enviaron tantos y tan emotivos emilios cuando conseguí abandonar los diabólicos duca-
dos, que me dolió la misiva publicada en este periódico por una ciudadana que afirmaba haberme visto reincidir en la ignominia. Mal país éste, donde hay gentes que se precipitan a afean conductas sin esperar a que lo haga el interesado. Si recaí, bastante desgracia tengo, porque mi salud empeoró. Que conste en acta: bajé la guardia, me mortifiqué y juré, como Escarlata, que volvería a Tara limpio y contrito. Y en esto andamos, que es mucho andar para la birria de pulmón que me queda. Y en esto se confirma lo alarmante de mi artículo: al hablar de fumadores nos referimos a verdaderos enfermos, y las tabacaleras son nuestros verdugos. O sea, que pocas bromas. Comprobé que basta un solo cigarrillo para recaer, y un mal rollo para provocarlo. ¡Tan implacable es el imperio de las drogas! En mi caso fueron unas horas de soledad encerrado en la habitación del Ritz y un almuerzo suspendido demasiado tarde. Parecerá a algunos que no es razón suficiente. En cualquier caso, recomiendo a los que quieren dejar de fumar: no os quedéis solos ni para un suspiro.»

ARTÍCULO COMPLETO

FUMANDO DESESPERO

Terenci Moix, El País, 2 de agosto de 2000

«Me enviaron tantos y tan emotivos emilios cuando conseguí abandonar los diabólicos duca-
dos, que me dolió la misiva publicada en este periódico por una ciudadana que afirmaba haberme visto reincidir en la ignominia. Mal país éste, donde hay gentes que se precipitan a afean conductas sin esperar a que lo haga el interesado. Si recaí, bastante desgracia tengo, porque mi salud empeoró. Que conste en acta: bajé la guardia, me mortifiqué y juré, como Escarlata, que volvería a Tara limpio y contrito. Y en esto andamos, que es mucho andar para la birria de pulmón que me queda. Y en esto se confirma lo alarmante de mi artículo: al hablar de fumadores nos referimos a verdaderos enfermos, y las tabacaleras son nuestros verdugos. O sea, que pocas bromas. Comprobé que basta un solo cigarrillo para recaer, y un mal rollo para provocarlo. ¡Tan implacable es el imperio de las drogas! En mi caso fueron unas horas de soledad encerrado en la habitación del Ritz y un almuerzo suspendido demasiado tarde. Parecerá a algunos que no es razón suficiente. En cualquier caso, recomiendo a los que quieren dejar de fumar: no os quedéis solos ni para un suspiro. Pensé entonces en las divinas fumadoras del cine de los sábados, las que nos han hecho como somos. De todas esas damas –la Bette, la Stanwyck, santa Ava– sobresale en el recuerdo Sara Montiel cuando fumaba esperando al hombre que más quería. Esa Antonia de La Mancha fue un impacto que no puede explicarse con palabras. Las multitudes se le rindieron sin

reservas, y la censura tuvo que inventar nuevas canalladas, porque su munificente escote se saltaba todas las normas. Los esbirros de la censura, ya se sabe, eran capaces de ponerle brague-ro al Pato Donald y sostenes a Tarzán, pero la furia despertada por El último cuplé no pudieron controlarla. Cierto que en algunas escenas pegaron una gasa al escote de la diva, pero ella, con el simple concurso de un deshabillé, una chaiselonguey una boquilla puso erotismo en medio mundo. Hace ya tiempo que cambió su antiguo arsenal de seducción por un puro, como si Winston Churchill se hubiese vuelto vampiresa. La reencontré de esta guisa el pasado mes de junio, en un almuerzo con Pedro Manuel Villora, que le está escuchando las memorias. Yo me sentía muy va-liente a causa de mi triunfo sobre los ducados de mierda, así que dije: “Tú fuma, fuma, que a mí no me afecta”. Y dijo Antonia, con ese deje popular que los años no han conseguido borrar: “No te pongas chulo, que muchos santos cayeron. Y un exceso de confianza en la curación mata más que la enfermedad”. Siguió ella con los puros y yo seguía con mi cantinela: “Fumad, fumad, que a mí no me afecta”. Y juro que así era y así fue durante cuatro meses hasta ese día fatal en que bajé la guardia. Ella, en sus películas, solía consolarse del engaño de los hombres metiéndose a monja, pero, ¿de qué voy a meterme yo si nunca tuve alma de novicia? La recaída me autoriza a pensar que podría meterme de bufón del reino, pero sería Yorick, aquel cuyo cráneo acarició el dulce príncipe de Elsinor. Porque en cráneo de difuntillo acabaré antes de tiempo si no levanto la guardia a la altura de los antiguos obeliscos. Y que así lo retengan todos aquellos que han tenido la bondad de escribirme.»

BIBLIOGRAFÍA

- Casamiglia, H., Tusón, A. (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- Consejo de Europa (2001): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- De Vega, M., Carreiras, M., Gutiérrez-Calvo, M., Alonso-Quecuty, M. L. (1990): *Lectura y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ek J. A. Van (1985-1986): *Objectives for foreign language learning*. Vol. II-II, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- Elosúa de Juan, M. R. (2000): *Procesos de la comprensión, memoria y aprendizaje de textos*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- García-Madruga, J. A., Martín, J. I., Luque, J. L. y Santamaría, C. (1995): *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Wittgenstein, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*, Barcelona, Crítica, 1988.
- Firth, J.R. (1957): «The technique of semantics», *Papers in Linguistics*, 1934-1951, Oxford, Oxford University Press.