

XVI SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES:

“Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”.
CUENTOS Y RELATOS EN EL AULA DE ELE



ACTAS DEL XVI SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí
CUENTOS Y RELATOS EN EL AULA DE ELE

São Paulo, 20 de septiembre de 2008



2008

ACTAS DEL XVI SEMINARIO DE DIFICULTADES
ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL
A LUSOHABLANTES



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

(c) Edita: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones

EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASIL - CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

NIPO: 820-09-085-0

ISSN: 1677-4051

Impresión: Prol Gráfica e Editora

ACTAS DEL XVI SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES

Cuando despertó, el cuento todavía estaba allí
CUENTOS Y RELATOS EN EL AULA DE ELE

São Paulo, 20 de septiembre de 2008

ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación
Embajada de España en Brasilia

Colegio Miguel de Cervantes
São Paulo – Brasil

COORDINACIÓN

Ana María López Ramírez
María Cibele González Pellizzari Alonso

ÍNDICE

CONFERENCIA INAUGURAL

La literatura infantil-juvenil y su presencia en la escuela

Andrea Ferrari. Escritora.

COMUNICACIONES

Un cuento aquí, otro más allá

Isabel Gretel Eres Fernández. Universidade de São Paulo

Eugenia Flavián. Traductora

El lugar de la literatura en las clases de lengua española. Cuentos, cuentos, cuentos

Luciana Contreira Domingo. Colégio Anglo-Brasileiro

Descubrir el placer de la lectura en las clases de español en la escuela

Julieta Sueldo Boedo. Asesora Pedagógica ELE. Ediciones SM

La sentencia de Renée Ferrer. Viaje intercultural a través de un cuento

Pilar Iglesias Aparicio. Consejería de Educación. Embajada de España

Ana López Ramírez. Consejería de Educación. Embajada de España

Sonatina de Rubén Darío: ¿Poema, cuento o cordel?

Ana Cristina Borges Fiuza. Universidade de Uberaba

Paloma de papel: “Voy a regalarme un cuento y sembrarme en libertad”

María de Lourdes Otero Brabo Cruz. UNESP – Assis

Dificultades en la colocación de los pronombres en estudiantes brasileños de español a través de los cuentos de Benedetti

Alfonso Hernández Torres. Instituto Cervantes de Brasilia

El encanto del cuento en la clase de ELE: comprensión, interacción y contexto

Alexandra Sin Maciel. Colegio Miguel de Cervantes

Érase una vez un cuento en la enseñanza de ELE: Tres propuestas para trabajar con cuentos en clase

Claudia Bruno Galván. Colegio Miguel de Cervantes/FECAP/PUC-SP

María Cibele González Pellizzari Alonso. Colegio Miguel de Cervantes/PUC-SP

María Sagrario Fernández Núñez. Colegio Miguel de Cervantes

TALLERES

De andar por casa: actividades a partir de un solo eje temático

María Irene A.M.B.F. de Almeida. Colegio Miguel de Cervantes

Mini-cuentos, ¿cómo trabajarlos en las clases de ELE?

Flavia Alice Zogbi. UNIITALO

Cuentos para jugar en la formación de profesores de ELE

Regiane de Jesus Costa. Universidade Federal de Goiás

Lucielena Mendonça de Lima. Universidade Federal de Goiás

Cuento, aprendo y me identifico con la memoria de la dictadura

Erika S. N. Aragão de Oliveira. Instituto Gaylussac

Susana Álvarez Martínez. Instituto Gaylussac

La literatura en la clase de lengua: una práctica de enseñanza intercultural y discursiva

Jorge Rodrigues de Souza Junior. UNICAMP

¿Qué cuento cuentas tú?

Margareth Aparecida Martinez B. Toni. Colegio Miguel de Cervantes

Karyna Beatriz Coelho Ribeiro. Colegio Miguel de Cervantes

Cuentos tradicionales y literatura contemporánea: tres propuestas didácticas para las clases de ELE

Elena Esperanza Haz Gómez. Consejería de Educación. Embajada de España

Cuando me desperté, la convocatoria aún estaba allí

Susana B. Slepoy de Zipman. CLL – Centro Latino de Lenguas

CONFERENCIA INAUGURAL

La literatura infantil-juvenil y su presencia en la escuela

Andrea Ferrari

En los últimos años, la literatura infantil y juvenil (LIJ) viene experimentando un auge en buena parte del mundo, que se manifiesta tanto en la cantidad y variedad de títulos publicados como en la aparición de nuevas editoriales, en el espacio que le dedican al sector las librerías y, por supuesto, en las cifras de ventas. Este fenómeno tiene dos costados bien diferentes. Por un lado, está el extraordinario *boom* comercial generado por la saga de Harry Potter, así como de otras series de libros del mismo género, e incluso la reedición de antiguos clásicos como “Las crónicas de Narnia” de C.S. Lewis, una serie de novelas escritas originalmente en los años 50. Estos productos, todos exponentes de la llamada literatura fantástica, suelen ser lanzados con importantes campañas publicitarias y, a menudo, tienen luego una adaptación cinematográfica que contribuye a su difusión.

El otro costado que explica este auge de la literatura infantil y juvenil, el menos visible para la mayoría de la gente y que me interesa destacar aquí, es el aumento de la lectura en las escuelas en los últimos años. En este caso no son libros siempre expuestos en las vidrieras de las librerías y difícilmente se ubiquen en la lista de los *bestsellers* en su primera semana, pero muchos terminan convirtiéndose en *longsellers*, es decir, títulos con una venta sostenida en el tiempo que, en algunos casos, se cuenta por centenares de miles, gracias a que se vuelven los favoritos de maestros y alumnos.

En Argentina, y me atrevería a decir que también en Brasil, la escuela es el principal punto de circulación de la literatura infantil, el primer lugar donde muchos chicos toman contacto directo con una obra de ficción y donde leen un texto literario –ya sea un cuento, una colección de cuentos o una novela– del principio al fin. Lo cual apunta al importante rol que asumen maestros y directivos que seleccionan esos libros y que eligen cómo presentárselos a alumnos que quizás no han leído ningún otro antes.

¿Y por qué ahora se lee más que antes en las escuelas? En parte por el impulso de los planes oficiales encarados por gobiernos centrales y municipales, que incluyen más literatura en los planes de estudio y en muchos casos proveen de libros a escuelas y bibliotecas. Pero también, diría yo, porque en los últimos años hay una creciente aceptación de la idea de que la literatura es formativa, que contribuye al desarrollo intelectual y emocional de una persona, y que quien es un lector apasionado en la infancia lo seguirá siendo de adulto y tendrá así más y mejores armas para salir adelante.

Entonces viene la pregunta que oímos muy a menudo quienes trabajamos en el área de la literatura infantil: ¿cómo se hace para lograr que a los chicos les gusten los libros? Es una pregunta que formulan muchos padres que parecen confiar en que existe una receta mágica para crear lectores. Creo que la primera respuesta a la pregunta de esos padres –por lo menos la que doy yo– es que la mejor manera de que los chicos se conviertan en lectores es que vean a sus padres leer con pasión, que en sus casas se respire el placer de la lectura. Sin embargo, muchos de los padres que se proponen lograr que sus hijos lean, que les compren libros y les hablan de la importancia de la lectura, no leen ellos mismos casi nunca, con lo cual no constituyen un ejemplo muy motivador.

En otros casos no hay dinero para libros. O la familia ni siquiera se lo plantea como problema –quizás porque tienen preocupaciones más acuciantes que ésta– y los chicos no cuentan en casa con ningún material de lectura, ni siquiera revistas.

Para todos esos chicos, que no han visto leer en sus casas, existe una segunda oportunidad de convertirse en lectores, y ésa es la escuela.

El cuento en el aula

En este contexto, es interesante considerar qué y cómo se lee en la escuela, cuáles son las posibilidades y los riesgos para un docente que decide ofrecer a sus alumnos un texto literario. En principio, el docente enfrenta una serie de decisiones. La primera es qué tipo de texto eligirá: un cuento, un fragmento de novela, una obra de teatro, un poema, una novela entera... El cuento suele ser una buena elección en el aula, ya que por su extensión puede leerse rápidamente y analizar a fondo sus elementos. Por supuesto, las otras formas tienen también su cabida en el aula, pero aquí voy a hacer especial hincapié en el cuento.

Hay, diría yo, tres etapas de acercamiento al cuento en el aula. La primera es la comprensión. Me refiero aquí al nivel más básico: entender el vocabulario y las estructuras usadas, poder seguir el hilo narrativo hasta el final, captar el sentido primario.

La segunda etapa es la de la interpretación, y aquí las cosas se ponen más complicadas. Se oyen preguntas tales como: “¿Qué quiso decir el autor?”, “¿Por qué eligió determinado final?”, “¿Cuáles son los simbolismos dentro del relato?”.

Un cuento puede ser abordado en el aula a partir de distintos aspectos. Se puede hablar del estilo, del argumento, de los personajes, del contexto geográfico, histórico o político, de la biografía del autor en relación con ese texto, del punto de vista... Cuando se busca interpretar, sin embargo, se corren algunos riesgos. Uno de ellos es que se imponga el criterio de autoridad: es decir que existe una única interpretación correcta y es la que da el docente. Con ese tipo de acercamiento se puede terminar por expulsar al lector-estudiante del texto, porque se limita a repetir lo que ha oído sin involucrarse, sin producir un sentido propio.

Parece ser más interesante abrir y no cerrar la posibilidad de interpretaciones, ayudar en la búsqueda de claves que permiten análisis verosímiles y no proveer una lista cerrada. Un cuento puede ser una fuente inagotable de debates: un ejemplo apropiado es, justamente, el que le da

título a este seminario. El famoso microrrelato de Augusto Monterroso, considerado el más corto del mundo:

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”.

Sólo siete palabras que dieron lugar a una enorme cantidad de análisis. Se ha hablado mucho, por ejemplo, del sentido que adquiere allí la palabra “todavía”, que remite a un estado anterior de cosas. Del hecho de que se trate de “el” dinosaurio y no “un” dinosaurio. De la falta de un sujeto definido para el verbo “despertó”, lo cual le da una ambigüedad esencial al cuento. El dinosaurio ha recibido incontables interpretaciones: que es un símbolo de los sueños y esperanzas de cada persona, de la dictadura guatemalteca, de la esencia primitiva del hombre frente al avance de la ciencia, del poder de Estados Unidos, del partido gobernante en México... Y no terminan allí.

En una oportunidad leí un artículo donde se aseguraba que en realidad todo era muy sencillo: siendo estudiante en México, Monterroso vivía con varios amigos, uno de los cuales—apodado “el dinosaurio”—hablaba sin parar. Tanto que el escritor, que había bebido un poco, se quedó dormido oyéndolo y cuando despertó su amigo estaba ahí y seguía hablando. De ahí entonces: “Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”. Pero probablemente esa anécdota sea falsa. Lo interesante es que el propio Monterroso nunca quiso aclarar el sentido de su microrrelato, cuya riqueza está, precisamente, en todo lo que contiene siendo tan breve, en la cantidad de posibilidades latentes que cada lector puede descifrar a su modo, en que cada uno puede leer allí un cuento distinto.

Los autores, por cierto, son reacios a aceptar las interpretaciones de sus obras provistas por críticos y profesores. Gabriel García Márquez, por ejemplo, contó una vez que colecciona la lista de disparates que se han dicho en las aulas sobre sus textos, empezando por el profesor que dictaminó que la abuela de Cándida Eréndira (la del famoso cuento “La cándida Eréndira y su abuela desalmada”) era el símbolo del capitalismo insaciable.

Otro autor que suele reírse ante las interpretaciones de sus textos es el inglés Julian Barnes. En una conferencia que tuve la oportunidad de presenciar a principios de este año en Buenos Aires se dio una de esas situaciones: un crítico quiso preguntarle sobre el cuento “Saber francés”, incluido en el libro *La mesa limón*. Se trata, brevemente, de una anciana que vive en un asilo y que le escribe a un escritor llamado Julian Barnes porque está sacando libros de la biblioteca por orden alfabético y llegó a la “B”. El crítico quiso saber si Barnes había tomado esa idea, que definió como la visión de la literatura indexada alfabéticamente, de “La náusea” de Jean Paul Sartre. El escritor se rió y dijo que le hubiera encantado decir que sí, pero la verdad era que una viejita muy real le había escrito desde un asilo porque estaba leyendo libros por orden alfabético. O sea, que a veces los críticos son más imaginativos que los propios autores.

Adonde apunto aquí no es a plantear una oposición cerrada a todo tipo de interpretación, sino a la posibilidad de permitir diferentes miradas sobre ese cuento o novela que, como una cebolla, deja que cada lector saque una capa distinta y la saboree a su ritmo y estilo.

Volvamos a la lectura en las aulas. Mencioné tres etapas que a mi modo de ver se dan en

este proceso. La que sigue a la comprensión y la interpretación es la producción; es decir, lo que cada chico produce tras leer ese texto. Puede ser un dibujo, una interpretación diferente, un nuevo final. O quizás una reescritura del cuento usando otro punto de vista, que es un ejercicio muy interesante. O un trabajo en *power point*. O una canción. Creo que ésta es la etapa más rica del trabajo sobre un texto literario en el aula: cuando los lectores se adueñan del texto y se dan la libertad de generar algo diferente y propio.

Realismo y fantasía

Decía antes que el docente se enfrenta a distintas elecciones a la hora de determinar qué texto le ofrecerá a sus alumnos. Una de esas decisiones es la del género. Sin entrar en las diferenciaciones más sutiles –ya que en la literatura infantil existe la misma variedad que en la de adultos–, me gustaría mencionar dos grandes troncos de la LIJ, ambos hoy igualmente vitales: la fantasía y el realismo. Y si bien no cuento con datos estadísticos, a partir de mi contacto con numerosas escuelas tengo la impresión de que allí es mayor la presencia de la literatura realista, sobre todo en lo que respecta a los grados superiores de enseñanza.

¿Pero de qué hablamos cuando decimos realismo en la literatura infantil? En verdad, las maneras de abordar un texto realista dentro la LIJ han ido modificándose con el tiempo. Antes las cosas eran muy distintas: con la idea de proteger a los chicos de los aspectos más duros de la vida cotidiana; hace treinta o cuarenta años imperaban cuentos infantiles que pintaban una realidad edulcorada, donde los niños protagonistas enfrentaban escasos conflictos que siempre podían resolverse con buena voluntad y ayuda mutua. Los finales eran habitualmente felices, venían acompañados por la correspondiente moraleja y había temas que jamás se tocaban.

Pero de un tiempo a esta parte la LIJ ha dejado entrar la realidad a secas, con todas sus facetas, incluso aquellas que antes se consideraban poco aptas para los chicos. Así es que hoy existen cuentos y novelas para niños y jóvenes que hablan de guerras, enfermedades, familias disfuncionales, problemas económicos, sexualidad, violencia, drogas y otra infinidad de temas. En Argentina, como seguramente en otros países, hemos visto en los últimos años surgir libros protagonizados, por ejemplo, por chicos de la calle o chicos cartoneros, que han tenido buena aceptación entre los lectores.

Muchos de esos temas se prestan a interesantes debates. Pero justamente por eso, la utilización de la literatura infantil y juvenil en la escuela enfrenta, a mi juicio, otro riesgo: la excesiva *pedagogización* de los contenidos. Me refiero con esto a la reducción de una obra de ficción a los temas que desarrolla, ya sea la protección del medio ambiente, la defensa de los derechos humanos o la relación entre nieto y abuelo. Son las editoriales, en parte, las responsables de esta tendencia.

Se habla mucho de conceptos como “la educación en valores” o “los contenidos transversales de los textos” y a menudo en la práctica eso deriva en que se ofrezcan libros como si fueran recipientes de contenidos: una novela se convierte simplemente en “un libro con ecología”, “con solidaridad” o “con educación ciudadana”, lavando así toda la riqueza que pueda tener, que en el caso de una obra de ficción reside en su carácter literario, en la posibilidad de construir un mundo ficticio con personajes ricos y complejos y no en la enumeración de conceptos. El

riesgo con este tipo de abordaje, creo yo, es que el lector nunca llegue a sumergirse en ese mundo ficticio, nunca palpite con sus personajes, sino que se limite a vincular sus contenidos con ciertas ideas sobre ecología, comunicación, etc., para hacer la tarea que le han encomendado.

Leer con placer y leer por cumplir

Por todo ello, creo que es tan importante como el *qué* se lee es el *cómo* se lee. Los autores de literatura infantil y juvenil somos habitualmente invitados a conversar con los alumnos de escuelas donde se ha leído alguno de nuestros libros. En general uno puede percibir cómo se han involucrado los chicos con el texto: algunas veces –por suerte, no la mayoría– es claro que, más allá de uno o dos que se han sumergido de verdad en el libro, la mayoría lo ha leído rápido, con el único objetivo de contestar las diez o doce preguntas que le harán en la evaluación, encontrar un listado de adverbios de modo o reconocer los objetos directos.

Otras veces, en cambio, somos recibidos por chicos ansiosos por plantear sus preguntas, llenos de ideas sobre por qué los personajes se comportan de cierta manera o por qué deberían tomar otro rumbo, chicos que cuestionan y generan debates sobre diversos aspectos de un libro. En lo personal, tuve experiencias muy ricas en escuelas donde me encontré con chicos que habían creado obras de teatro basadas en una determinada novela, habían hecho maquetas y esculturas sobre los personajes y, muchas veces, habían generado textos literarios propios a partir de lo leído.

Es bastante frecuente encontrar, en esos grupos, estudiantes con una incipiente vocación literaria estimulada por sus lecturas, que aprovechan la presencia del autor para conversar, por ejemplo, sobre técnicas narrativas, los motivos de la elección de un cierto punto de vista o de una determinada estructura.

Normalmente, detrás de este tipo de chicos uno encuentra a un docente también entusiasmado con el proyecto de lectura. Por supuesto, la actitud del profesor no es todo. También es habitual toparse en los foros de Internet con algún chico que pide con desesperación un resumen del libro para no tener que molestarse en leerlo. Sin duda, los alumnos ponen lo suyo. Estoy convencida, sin embargo, de que la elección de la obra, la manera de abordarla, y la posibilidad de que el docente contagie su entusiasmo por un texto literario tendrán un rol fundamental en el futuro de la relación entre esos chicos y los libros.

Ideas, creación, producción

Es interesante pensar cuáles son los aspectos que más curiosidad despiertan entre los chicos tras la experiencia de lectura en el aula. Tuve la oportunidad de visitar escuelas en distintos países. Además de en Argentina, en Uruguay, en España y aquí, en Brasil. Siempre me sorprende constatar que las inquietudes son muy similares: muchas de las preguntas que hacen los chicos tras leer un libro –ya sean chicos de escuelas públicas o privadas, de zonas ricas o pobres –son bastante parecidas. Varias están centradas en el proceso de creación: ¿cuánto se tarda en escribir un libro? ¿Cómo se eligen los nombres de los personajes? ¿Quién me ayuda a escribirlos? Y una que aparece siempre entre los más pequeños: ¿Alguien me corrige los errores de ortografía?

También hay preguntas que muestran que los chicos están pensando en su propio futuro y tal vez acarician la idea de ser escritores. Quieren saber, entonces, a qué edad empecé a escribir, qué libros leía cuando era chica, cuándo supe que quería ser escritora y, a veces, incluso, si mis padres me apoyaron para tomar esa decisión.

Muchas veces, en grados superiores, les interesa la fase de la producción del libro: me preguntan sobre mi relación con la editorial, si yo elijo las ilustraciones, si alguien me hace correcciones de estilo, si mis libros están traducidos, si participo en la promoción...

Dejé para el final la gran pregunta, la que aparece siempre, sea cual sea la escuela: ¿de dónde saco las ideas? Es interesante ver que los chicos identifican esta cuestión —el surgimiento de nuevas ideas, la búsqueda de la originalidad temática— como una parte esencial, quizás la más difícil de la tarea del escritor —lo cual para mí es cierto— y también que se sienten atraídos por los límites entre realidad y ficción, esa línea que se les presenta un tanto difusa.

Como la mayoría de mis libros son de índole realista, suelen preguntarme si hay allí algo autobiográfico o si conozco a gente que le haya sucedido lo que yo cuento. Yo les respondo que en mis libros todo es ficticio, pero que muchas veces el germen de esa historia está en la realidad, en algo que leí en un diario o quizás vi por la calle y que se convirtió en el disparador de la idea. Lo que observo, en estas charlas, es que la relación entre el cuento y su contexto, los vínculos entre ese texto de ficción y sus referentes en la realidad, pueden ser un punto de entrada interesante para los lectores.

Por eso, quisiera relacionar ahora estas nociones con el cuento “La historia de Kwaheri”, donde aparece, justamente, la cuestión de la gestación de un relato, motivo por el cual lo elegí para acercárselos a ustedes antes de este encuentro. Por un lado, está tematizada la angustia de la creación: el terror ante la falta de ideas. El escritor, Pedriel, necesita con desesperación un tema y en el cuento es Kwaheri quien va a convertirse en el disparador de su idea. Si bien, por supuesto, la cuestión está tratada aquí con humor y llevada al absurdo con fines humorísticos, esa desesperada búsqueda de temas e ideas es algo muy frecuente entre quienes se dedican a la literatura.

Para Pedriel, entonces, el disparador fue Kwaheri. Para mí, fue —como otras veces— la actualidad: una serie de noticias. Pero en esta oportunidad se produjo un interesante ida y vuelta entre la realidad y la ficción.

Hubo una época en Argentina en que se encontraron polizones en varios barcos que llegaron a los puertos de Buenos Aires o San Nicolás, todos ellos chicos africanos. Desconozco por qué sucedieron todos esos casos en ese tiempo y no antes ni después, pero la realidad fue así y muchos medios registraron estos hechos. Yo me interesé en la historia de los chicos que venían escondidos en esos barcos, en general huérfanos que escapaban de países en guerra. Cuando los encontraban algunos eran devueltos a sus países. Otros desembarcaron en Argentina —país del que desconocían absolutamente todo, empezando por el idioma— y allí varios lograron el estatus de refugiados y recibieron cierta ayuda económica.

Ese fue el desencadenante para mi cuento; es decir, el disparador que luego permitió ima-

ginar el relato. Y, nuevamente, la relación entre ese disparador y el relato mismo aparece tematizada en el cuento. Porque aunque Pedriel cree que es la historia de la vida de Kwaheri lo que va a darle su gran novela, en verdad es poco y nada lo que logra saber de él. La comunicación verdadera nunca se produce. Es más bien lo que imagina en sus ojos, en sus dibujos y en sus silencios la materia que luego va a constituir su obra. Lo que rompe su bloqueo. Y eso es lo que muchas veces hace falta para poder empezar un cuento o una novela: una imagen, un elemento que dispare la imaginación.

Mucho después de que el relato estuviese escrito y publicado, pasó esto que yo a veces les comento a los chicos cuando hablamos sobre nociones como ficción y no ficción o realismo y realidad. Y sucede que a veces las cosas se mezclan y realidad y ficción parecen alimentarse mutuamente. Hay veces en que uno busca desesperadamente un tema y otras en que el tema se presenta ante uno, como si pidiera ser escrito.

Lo que sucedió fue que oí hablar de una nueva aparición de polizones. Eran tres adolescentes que habían subido a un barco en Guinea. Al desembarcar en Argentina los habían internado en un hospital, debido a su delicado estado de su salud, y una vez que sanaron, una señora, titular de una asociación de amistad con los pueblos de África, se había ofrecido a darles albergue en su casa, por lo que un juez había otorgado la custodia provisoria, hasta tanto se definiera su situación legal.

Picada en mi curiosidad, conseguí el teléfono de esta mujer y pedí entrevistarme con los chicos. Ella aceptó con mucha amabilidad, pero la experiencia no fue fácil. Resultó que estos tres chicos, que se habían conocido en el puerto de Guinea, se comunicaban entre ellos en susu, el dialecto de una región de Guinea. El mayor hablaba algo de francés, lengua oficial en ese país, el del medio algo de inglés, ya que provenía originalmente de Liberia, y el menor sólo hablaba susu.

Con gran esfuerzo me comuniqué con ellos un poco en francés y un poco en inglés. Lo que descubrí entonces, para mi asombro, es que estos tres chicos no podían cambiar una palabra con la mujer que les daba albergue, ya que ella no hablaba más que español. Fue como introducirme en mi propio cuento: igual que Pedriel y Kwaheri, esta señora y los tres chicos se miraban, se hacían gestos e intentaban adivinar sin mucho éxito las intenciones del otro. Durante un rato hice de puente entre ellos, tratando de trasladar las preguntas de uno y otro lado. Cuando salí de allí pensé que si no hubiera sido porque el cuento ya estaba escrito, ésa hubiera sido una buena historia para una novela.

Termino, entonces, con esta anécdota, que apuntaba simplemente a ilustrar uno de los aspectos de un relato que pueden elegirse para abordarlo: su gestación, su relación con los referentes en la realidad. Apenas una puerta más por la que uno puede asomarse a las entrañas de un cuento.

COMUNICACIONES

Un cuento aquí, otro más allá

Gretel Eres Fernández
Eugenia Flavian

Introducción

Tradicionalmente, la formación de profesores de E/LE se ha volcado hacia la enseñanza de la lengua y se ha dejado al margen la enseñanza de la literatura, aunque los cursos superiores cuenten con programas bastantes detallados en el área de las literaturas española e hispanoamericanas y aunque en diversas ocasiones los documentos oficiales brasileños hayan justificado la inclusión de la lengua española en la Educación Básica a partir de argumentos como la diversidad cultural o la riqueza literaria en ese idioma¹.

Sin embargo, y en especial en el momento actual en que tanto se discute la importancia y la necesidad de aprender el español, casi siempre las razones que justifican ese aprendizaje se relacionan exclusivamente al carácter instrumental o pragmático del idioma. Esa concepción de los propósitos de la enseñanza y del aprendizaje de E/LE llega a tener tal fuerza que argumentos como valores o aspectos socioculturales rara vez se explicitan en los folletos publicitarios de los centros escolares o de las academias de idiomas.

En el ámbito de la enseñanza reglada la literatura casi siempre constituye una asignatura independiente, desvinculada de las clases de lengua. Y lo contrario también es verdadero: pocas veces un texto literario cobra importancia efectiva en las clases de lengua o, lo que es peor, casi siempre, cuando se incluye una obra o fragmento de la literatura, el objetivo prioritario es el de ejemplificar una determinada regla gramatical o un uso léxico.

Ya sea porque el tiempo destinado a las clases de español es reducido, ya sea porque el programa a cumplir es demasiado extenso o bien porque no se les haya ofrecido a muchos profesores (in)formación sobre cómo incorporar los textos literarios en las clases de lengua, el caso es que muchas veces se le impide al alumno el acceso a textos y autores que podrían no sólo ampliar sus conocimientos culturales sino, además, proporcionarle momentos de verdadero placer.

Y una de las formas de colaborar para que tal panorama cambie es ofrecerles a los estudiantes algunas oportunidades de contacto con obras que los instiguen a conocer

¹ Véase, por ejemplo, el documento "Da Exposição de Motivos" que acompaña el proyecto de la reforma educativa de 1942, conforme indica Chagas (1979: 116).

otras obras y otros autores; que les despierten el gusto por la lectura y por la literatura. La inclusión de cuentos, crónicas y relatos breves en las clases de lengua, mucho más que un pretexto para la práctica de aspectos lingüísticos, puede y debe aprovecharse para acercarlos a otros mundos, en los que la magia, lo insólito, lo inverosímil así como lo real, lo esperado y lo verdadero se entrecruzan, se completan y abren puertas que, a veces, no se suponía que pudieran existir.

El término “cuento”

Según el *Diccionario de la RAE*, el término *cuento* tiene en español las siguientes acepciones principales:

1. Relato, generalmente indiscreto, de un suceso.
2. Relación, de palabra o por escrito, de un suceso falso o de pura invención.
3. Narración breve de ficción.
4. Cómputo.
5. Embuste, engaño.
6. Chisme, enredo.

Además, forma parte de diversas expresiones idiomáticas, como por ejemplo: cuento chino (= embuste); cuento de viejas (= noticia que se cree falsa); el cuento de nunca acabar (= asunto que se dilata demasiado); dejarse de cuentos (= omitir los rodeos e ir a lo sustancial); tener más cuento que... (ser exagerado, fantasioso); venir a cuento (= ser útil o conveniente); venir con cuentos (= contarle a alguien lo que no le importa o no le interesa). Y muchas más.

Cuento viene de *contar* y por eso tiene acepciones vinculadas a *enumerar* y a *relatar*.

Se desconoce el origen del *cuento*, pero según Massaud Moisés (1982: 17) tendríamos que reportarnos a miles de años antes del nacimiento de Cristo, y si el término *cuento* no se usaba literariamente, la forma existía, sin duda alguna, ya que resulta prácticamente imposible determinar el momento inicial de su presencia en la tradición oral.

¿Qué es el cuento?

La definición moderna de *cuento*, como género literario, es que “constituye una fracción dramática, la más importante y decisiva, de una continuidad en que el pasado y el futuro tienen significado menor o nulo” (MOISÉS, 1982: 21). Los protagonistas (explícitos o implícitos) aparecen en ese momento privilegiado, gracias a un hecho definido. Y luego salen de escena. El cuento es una obra cerrada, circunscrita en un fragmento de vida. Si los diálogos o las descripciones siguen, deja de ser cuento y se transforma en novela.

El cuento es un género literario, de tipo narrativo, muy instigador, justamente por

ser fragmento de algo, como si fuera una foto. Es un relato breve que causa impacto, emoción, curiosidad. Y que no necesita pasado ni futuro, sino en la imaginación del lector. Además, según Coelho e Pinna², el cuento posee una *forma simple* y un narrador puede explicarlo con sus propias palabras, sin que se pierda esa forma. Se trata, en última instancia, de describir o crear un conflicto entre dos o tres personajes en cuatro o cinco páginas. Y muchos de ellos, precisamente por su corta extensión, pueden incluirse en los cursos de lengua española.

Variaciones del cuento

Algunos escritores modernos³ han extremado la noción de “fracción dramática” y han creado el *micro-cuento* y el *nano-cuento*. El *micro-cuento* trata de plasmar las características del cuento en pocas líneas (10-15). Ya el *nano-cuento* pretende hacer lo mismo en 2-5 líneas. “Se considera un ‘nano-cuento’ una buena historia con un mínimo de palabras” (MARTIRE et al., 2007:2)⁴, quienes lo clasifican como producto de Internet, que nos plantea la necesidad de comunicarnos en forma breve.

Hay que ser muy hábil para escribir un relato con sentido completo, con personaje(s), con acción, descripción y situación en dos líneas, porque es necesario mantener la forma – mencionada anteriormente – que caracteriza el cuento. El autor tiene que elegir muy bien las palabras pues de esa selección depende toda la fuerza y sentido del cuento.

El nano-cuento constituye una categoría apenas definida, por eso la encontramos casi sólo en *blogs* y grupos de discusión de Internet.⁵

¿Qué hacer con el cuento en clase?

Las consideraciones anteriores advienen del hecho de que “cuando despertó, el cuento todavía estaba allí”.... Por lo tanto, debemos buscar cuentos que no se olviden al amanecer.

Sin embargo, al organizar los cursos, al seleccionar contenidos y elegir textos para llevarles a los alumnos tenemos, en primer lugar, que preguntarnos: ¿Es importante explotar el cuento en clase?

Sin duda: un buen cuento permanece en la memoria, en el alma. Un buen cuento nos dice algo (o les dice algo a los alumnos, dependiendo de su edad). Un buen cuento puede remitirnos a otros lugares, otros países, otras culturas. Y puede ensanchar la visión de mundo de los alumnos (y la nuestra). Por eso no recomendamos usar buenos cuentos para hacer ejercicios puramente gramaticales o léxicos, como sobre artículos, -preposi-

2 “O lugar do narrativo na mídia visual: temporalidade não linear (ART-2205)”, artículo disponible en <http://www.users.rdc.puc-rio.br/imagos/site/narrativa/producao/pinna-propp.pdf>, consultado el 10/06/2008.

3 Augusto Monterroso, Marcelino Freire, Laís Chaffe, por ejemplo.

4 “O nanoconto”, artículo disponible en: www.bardoescritor.net/teste_bar.html, consultado el 05.06.2008.

5 Ejemplos no faltan: “Escupió hacia arriba para ver la dirección del viento. Como no ventaba...” (Jôn Lenu).... “Basta de poemas para después.” (Mário Quintana). Esto y mucho más se encuentra en Internet, buscando por “nanocuento”, “minicuento”, “microcuento”. Y también en “Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século”, organizado por el escritor Marcelino Freire, que mantiene un *blog* muy interesante acerca del tema. Y también los hay en otros idiomas.

ciones o adjetivos. Sería lo mismo que matarlos. Mejor usarlos para análisis, discusión, interpretación. Además, esa forma de acercamiento al texto literario permite que se aborden de manera contextualizada temas muy variados, que propician tanto el trabajo con los temas transversales propuestos por las orientaciones curriculares para la Enseñanza Fundamental⁶, como con aspectos vinculados a la pluralidad cultural.

Los criterios de selección de los cuentos que se llevarán a clase se establecerán a partir de los objetivos del curso, del contexto de enseñanza (reglada o no), de las edades de los estudiantes, de los intereses o preferencias de los alumnos y, claro está, de los aspectos literarios, culturales o discursivos que queramos tratar más directamente en cada momento. Asimismo, la cantidad de cuentos que se propondrán a lo largo del curso dependerá de esos mismos factores y también de la cantidad de horas clases de que se disponga.

Una vez elegido el cuento – o los cuentos – será el momento de establecer las actividades que se realizarán: no se trata simplemente de decirles a los estudiantes que lo lean y lo discutan, pues seguramente los resultados no serán los esperados o deseados. Por lo tanto, hay que cumplir una serie de etapas para garantizar no sólo que se lean, sino que esa lectura resulte agradable y provechosa. En ese sentido, conviene establecer con claridad actividades de prelectura, de lectura y de poslectura, como se hace con cualquier texto que se lleve a clase. Como las posibilidades son múltiples y variadas, relacionamos a continuación algunas de ellas, a título ilustrativo⁷:

Actividades de prelectura

Pueden proponerse de distintas maneras: a partir de exposiciones orales hechas por el profesor, a partir de pequeñas investigaciones que los alumnos hagan en Internet o diccionarios, a partir de la lectura de textos breves que traten el asunto elegido o a partir de debates dirigidos por el profesor. Algunas posibilidades son:

- explicación sobre el término *cuento*
- explicación sobre el género *cuento*
- comentarios sobre diferentes tipos de cuento
- información sobre el autor del cuento elegido
- discusión sobre cuentos que los alumnos conocen

Actividades de lectura

La lectura no tiene por qué ser una actividad de aislamiento, realizada siempre de forma individual y silenciosa. Así, además de esa consagrada manera de realizarla, y que debe preceder otras actividades, se pueden diversificar las propuestas y finalidades de su realización:

⁶ Para más información, véanse los *Parámetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*, pp.43-51.

⁷ Para una ampliación de este asunto véanse, por ejemplo, las Actas del XII Seminario de Dificultades y el capítulo 4 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.

- lectura en voz alta, hecha por un solo alumno o por varios, especialmente cuando intervienen varios personajes en el cuento
- buscar una información determinada en el texto
- captar el sentido o idea global
- conseguir una comprensión detallada
- captar implicaciones del texto
- hacer inferencias
- establecer relaciones con otros textos

Además, el género *cuento* nos remite a la misma historia de la humanidad, cuando los hechos – reales o imaginarios - de interés se transmitían oralmente. Y también evoca la infancia, cuando los padres les cuentan cuentos a los hijos. Por eso, otra forma de acercar los alumnos a un cuento es contárselo, en lugar de leerlo.

Actividades de poslectura

- dramatización del texto
- transformación del cuento – en su totalidad o en parte – en otro lenguaje (gestual, visual)
- explicar el cuento
- mudar el final (o el principio o una parte) del cuento
- introducir o excluir personajes
- traducir el texto al portugués
- comparar diferentes versiones de un mismo cuento

En cualquier caso, lo que importa es que los alumnos no vean la presencia del cuento en clase como una simple actividad escolar, con las implicaciones – no siempre positivas – que asumen, como aprender de memoria determinado contenido lingüístico o porque se considerará en la evaluación. Y con el propósito de ampliar las posibilidades de que no incida en esos aspectos, a continuación proponemos algunos cuentos que se pueden explotar en clase de tal modo que cuando los alumnos despierten, se acuerden de ellos.....

Diferentes cuentos, diferentes propuestas didácticas

Cada cuento, por sus mismas características, permite formas distintas de acercamiento a él y de explotación. En este apartado presentamos algunos cuentos y algunas posibilidades de tratarlos, lo cual no significa que sean las únicas. En todos los ejemplos, las propuestas que indicamos se vinculan más a las actividades de lectura y de poslectura; por lo tanto, será el profesor quien definirá la actividad de prelectura más adecuada en cada caso.

*Texto 1 – Las orejas del niño Raúl*⁸

“El niño Raúl era un niño con personalidad: esto es, un niño flaquito, paliducho, que

8 Camilo José Cela: 1981. La íntegra del texto puede consultarse directamente en la obra de Cela o en: BRIONES, A., FLAVIAN, E. y ERES FERNÁNDEZ, G. (2003), *Español Ahora*, vol.2, São Paulo, Moderna, p.32.

hacia, más o menos, lo que le daba la gana. El niño Raúl tendía a la histeria, a la misantropía y a la holganza, como los sabios de la antigüedad. El niño Raúl tenía manías, una bicicleta y diez o doce años.

Al niño Raúl, aquella temporada lo que le preocupaba era tener una oreja más grande que otra. El niño Raúl se miraba al espejo constantemente, pero el espejo no le sacaba demasiado de dudas; en los espejos que había en casa del niño Raúl jamás podían verse las dos orejas a un tiempo.

El niño Raúl, preocupado por sus orejas, pasaba por largos baches de tristeza y de depresión.

- ¿Qué te pasa? ¿Por qué estás con esa cara? – le decía su padre a la hora de comer.

- Nada... Lo de las orejas... – contestaba el niño Raúl con el mirar perdido [...]

Propuesta didáctica

Tras las actividades de prelectura que, en este caso, podrían incluir la discusión oral a partir de preguntas relacionadas al título (por ejemplo: ¿Por qué aparecerá la palabra “orejas”? ¿Cómo se imaginan las orejas de Raúl?), y después de certificarse que los alumnos han captado el sentido global del fragmento, ya que se les presenta el cuento incompleto, el profesor puede proponer diferentes actividades, como las relacionadas a continuación:

a) Análisis

Se trata, en este momento, de que los estudiantes amplíen su comprensión del texto. Por lo tanto, el profesor puede proponer que, en grupos, discutan los diferentes elementos que están presentes en él, como detallamos en las siguientes sugerencias:

1ª parte

El cuento plantea una descripción muy insólita de un niño.

- Dice que tiene *personalidad*, pero es flaquito y paliducho.
- Señala algunas características psicológicas (histeria, misantropía y holganza) que nos remiten a los filósofos griegos del siglo V a.C.
- Luego enumera lo que tiene el niño: todo se rige por el verbo *tener* pero sin conexión alguna, y esto causa un golpe humorístico.

2ª parte

Descripción de una inquietud de la pubertad. En este caso, orejas diferentes. Podrían ser pies grandes, dedos torcidos, nariz achatada, en fin, todas estas cosas que nos abruma a los 12 años.

3ª parte

La relación con los padres. El padre intenta comunicarse con el hijo, saber qué le pasa, y el chico se esquivo, otra actitud propia de los adolescentes.

b) Léxico y estructuras pertinentes

Una vez profundizada la lectura, es decir, cuando los alumnos ya han discutido la

historia en sí y ya cuentan con una comprensión mayor, se les puede llamar la atención sobre el léxico y estructuras más relevantes. Así, se les puede pedir que busquen expresiones en el diccionario o que discutan entre ellos el significado de estructuras como:

- hacía lo que le daba la gana (hacer lo que te/me da la gana)
- tendía a... (tender a...)
- se miraba al espejo (mirarse al espejo)
- no le sacaba de dudas (sacar de dudas)
- ¿Qué te pasa?
- a la hora de....

c) Reflexiones posibles

Como cierre de la actividad, o como actividad de poslectura, el profesor también tiene posibilidades variadas. Las propuestas que relacionamos a continuación pueden servir como punto de partida para nuevos debates en clase, para la preparación de presentaciones orales en grupos o como temas de redacción, por ejemplo:

- Las inquietudes de la adolescencia: son tontas pero duelen.
- La habilidad del autor en hacer una descripción usando elementos totalmente incongruentes.
- El uso de un lenguaje sencillo que abarca el universo complejo de la adolescencia.

*Texto 2 – El dinosaurio*⁹

“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí.”

Propuesta didáctica

No hay duda de que estamos frente a un nano-cuento y esto, seguro, causará un fuerte impacto en los alumnos, especialmente si es la primera vez que entran en contacto con este tipo de cuento. Así que se puede, en la actividad de prelectura, comentar las características de esta modalidad, antes de presentárselo a los estudiantes.

a) Análisis

Una primera posibilidad es solicitarles una pequeña investigación – en la Biblioteca o en Internet – sobre el autor, Augusto Monterroso, que posteriormente podríamos ampliar en clase. Como datos esenciales indicamos que Augusto Monterroso (1921-2003) era un gran escritor guatemalteco pero vivió exiliado en México por problemas políticos. Varios escritores (Marco Ermida Martire, Marcelo Spalding) dicen que éste es el más famoso mini-cuento del mundo, porque a partir de él se ha instaurado la línea de lo que hoy se llama *nano-cuento*.

Y cabe un paréntesis aquí, ya que este nano-cuento nos remite directamente al tema de este Seminario. ¿Por qué el tema en cuestión no es un nano-cuento? Porque “El Dinosaurio” presenta un conflicto impactante, una “fracción dramática” de la vida (sin pasado

⁹ Augusto Monterroso. 1977: 75-77.

ni futuro), e induce a pensar que los monstruos (reales o imaginarios), los problemas, las sensaciones molestas, etc., no se diluyen tan fácilmente.

En el caso que nos ocupa, la comprensión/interpretación del cuento depende fundamentalmente del término “dinosaurio” que es la clave que abre todo el sentido de la historieta.

b) Reflexiones posibles

Dadas las características de este tipo de narrativa, se puede proponer que los estudiantes, en parejas o en grupos, reflexionen de forma a que entiendan mejor tanto la estructura como la importancia de la selección léxica en la construcción del sentido en un nano-cuento. Pueden ser útiles preguntas como las siguientes:

- ¿Qué otro término se podría usar en lugar de “dinosaurio” para crear la misma sensación de molestia?
- ¿Qué otro término se podría usar para crear una sensación contraria (de alegría, por ejemplo)?
- ¿Mudaría el sentido de la historia si en vez de “cuando despertó” se pusiera “cuando llegó”? ¿Por qué?
- Y si dijéramos lo contrario: “cuando despertó, el dinosaurio se había ido” ¿en qué cambiaría el sentido de la historia?
- ¿Es importante, para comprender la historia, saber si el personaje es hombre o mujer, joven o adulto? ¿Por qué?

*Texto 3 - Cuento en seis líneas*¹⁰

“Cogió el cepillo de dientes y unas bragas. Cogió también un camisón, unas camisetas y unas bermudas. Una zapatilla, una gorra, una lapicera. Echó un vistazo a la colección de CDs – cosechada a lo largo de los años – y suspiró. ‘Ya he visto esta escena’, pensó, porque no era la primera vez que se desprendía de una fracción de su vida. Lo puso todo en un bolso y dijo: “Me voy”. Y se fue. ¡Ojo! Se llevó la lapicera para escribir otras historias.”

Propuesta didáctica

Este cuento forma parte de la categoría *micro-cuento* que se distingue del nano-cuento por ofrecer (o sugerir) más elementos de tiempo y espacio en que la trama se desarrolla. De ahí que las actividades que se propongan deberán considerar, como en los casos anteriores, las características específicas de este tipo de relato.

a) Análisis

Tras la prelectura, y una vez que los alumnos conozcan el cuento, se pueden plantear algunas cuestiones y/o afirmaciones para que reflexionen sobre ellas, sea en grupo o en parejas. A continuación proponemos cinco posibilidades, en este caso, se puede dividir a

¹⁰ Eugenia Flavian, 2007: 74.

los alumnos en cinco grupos distintos y cada uno se encargaría de comentar una afirmación/pregunta y luego presentaría sus conclusiones y comentarios a los demás.

1 - Hay un personaje del sexo femenino (¿Qué elementos nos dan esta pista?), que recoge algunos objetos y los mete en un bolso. ¿Es que se va de viaje?

2 - Las expresiones “echó un vistazo” y “ya he visto esta escena” insinúan que no se trata de un mero paseo, sino de algo más. ¿Qué podría ser? ¿Por qué?

3 - ¿Qué sugiere la frase “no era la primera vez que se desprendía...”?

4 - Decisión tomada, punto final. Se fue de donde estaba. ¿Qué motivos tendría para marcharse?

5 - ¿Qué elemento indica que la historia ha de continuar? ¿Por qué?

b) Léxico y estructuras pertinentes

Este micro-cuento también ilustra la importancia de la selección léxica y estructural. Como hemos afirmado, la adecuada elección de los términos es fundamental para que se consigan los efectos de sentido deseados. En este ejemplo, llamamos la atención sobre los siguientes términos:

- cepillo de dientes
- echó un vistazo (echar un vistazo)
- a lo largo de
- ¡joj!

Los debates entre los alumnos pueden centrarse en, por ejemplo, el sentido que un cepillo de dientes adquiere en la historia, o en la razón por la cual la protagonista sólo “le echa un vistazo” a los CDs y no se detiene a mirarlos uno a uno o a oírlos.

c) Reflexiones posibles

A partir de este micro-cuento algunas actividades de poslectura posibles serían:

- ¿Qué le pasa a la protagonista? ¿Se muda?
- ¿Qué se llevaría cada quien si tuviera que abandonar su hogar?
- La protagonista no es una chiquilla. ¿De dónde se infiere esto?

Texto 4 - El Pirata Amorix¹¹

El Pirata Amorix pertenece a la colección *¿Qué Cuentas?* de Editora Ática. En esta colección hay siempre un cuento destinado al público infanto-juvenil. Considerando que estamos en plena época de los “Piratas del Caribe”, el cuento viene como anillo al dedo...

Propuesta didáctica

Como todos los títulos de la colección *¿Qué Cuentas?* éste se configura como un

¹¹ Eugenia Flavian y Gretel Eres Fernández, 2003.

libro independiente de los demás, y también contiene una serie de actividades de léxico, gramática y comprensión que se pueden explotar en clase, incluso a partir del apoyo de las ilustraciones. Este cuento, en particular, incluye algunos refranes.

a) Análisis

El pirata Amorix es un cuento dentro del cuento, y se destina al público infanto-juvenil. En una familia formal y normal, el abuelo cuenta un cuento (in)verosímil a sus nietos para distraerlos, sobre piratas y tesoros enterrados. Pero el tema se le va de las manos, y los chicos quieren saber la verdad: ¿dónde está el tesoro del pirata?

El pirata Amorix no es *el pirata del Caribe* pero tiene ingredientes similares. En nuestro caso, el cuento permite hacer análisis acerca de la época de los descubrimientos y las conquistas españolas y portuguesas, las guerras en alta mar, los naufragios, los espías..... Además, entrecruzan el texto varias ironías relativas a la vida moderna y a la historia de los siglos XVI-XVII.

b) Reflexiones posibles

Las posibilidades de discusión, en grupos o parejas, y de ampliación de los conocimientos de los estudiantes son variadas. Algunos ejemplos:

- Hoy también hay espías en toda parte... ¡Ojo, te están filmando!..... ¿Qué opinas de los sistemas de vigilancia actuales (cámaras en ascensores, en tiendas, en los colegios, por ejemplo)? ¿Es una medida de seguridad o una invasión desmesurada? Si se prefiere, éste puede ser un tema de redacción.
- Ampliar nociones históricas y geográficas. Se les puede pedir que investiguen, en la Biblioteca o en Internet, aspectos históricos y geográficos relacionados a las conquistas o al espionaje. También es una buena oportunidad para desarrollar trabajos interdisciplinarios, en conjunto con los profesores de esas asignaturas.
- Otros finales para el cuento. Un buen tema para debate es la conclusión de la historia. El cuento no tiene un final determinado (la familia encuentra una caja enterrada, la abre pero no se sabe qué contiene) ¿Qué final proponen los alumnos?

Conclusiones

Como hemos mencionado al principio, las clases de literatura (cuando las hay) suelen estar desvinculadas de las clases de lengua. Además, lamentablemente, hoy día se le dedica poco tiempo a la lectura por simple placer.

El introducir textos literarios en las clases de lengua puede ayudar a redescubrir ese placer casi olvidado. Puede ensanchar el horizonte de los lectores, por el aporte de conocimientos de diversa naturaleza, y principalmente, por el contacto con otras estéticas y otras culturas. La obra literaria permite una interacción autor-lector, como la música permite una interacción compositor-oyente, y como casi todas las artes lo hacen, en mayor o menor grado, con la diferencia de que la palabra escrita tiene el poder de crear sensaciones que no se olvidan al amanecer....

Bibliografía

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasília, MEC/SEF.

BRIONES, A., FLAVIAN, E. y ERES FERNÁNDEZ, G. , 2003. *Español Ahora*, vol.2, São Paulo, Moderna.

CELA, Camilo José, 1981. “Las orejas del niño Raúl”, en: *El espejo y otros cuentos*. Madrid: Espasa Calpe, Colección Austral,

CHAGAS, Valmir, 1979. *Didática especial de línguas modernas*, 3ª ed., São Paulo, Cia. Ed. Nacional.

COELHO, Luiz Antonio e PINNA, Daniel Moreira S., 2005. “O lugar do narrativo na mídia visual: temporalidade não linear”, en: www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/producao/pinna-propp.pdf

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRASILIA (org.), 2005. *Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes. Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura*, Brasília, Thesaurus Ed. de Brasília.

CONSEJO DE EUROPA (s/f), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Versión electrónica disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

FLAVIAN, Eugenia, 2007. “Conto em seis linhas”, en: *Ofícios e Artíficos de uma Academia de Letras*. São Paulo, All Print Ed., p. 74. Traducción de la autora.

FLAVIAN, Eugenia y ERES FERNÁNDEZ, Gretel, 2003. *El Pirata Amorix*. Colección “¿Qué Cuentas?” São Paulo, Ed. Ática.

MARTIRE, M.E., MORTE, M., IEMINI, G. “O Nanoconto” en: www.bardoescritor.net/teste_bar.html.

MOISÉS, Massaud, 1972. *A Criação Literária (Prosa)*, 10ª ed. São Paulo, Ed. Cultrix,

MONTERROSO, Augusto, 1977. *Obras Completas (y otros cuentos)*, 5ª ed. México, Ed. Joaquín Mortiz.

El lugar de la literatura en las clases de lengua española. *Cuentos, cuentos, cuentos.*

Luciana Contreira Domingo

Introducción

Considerada muchas veces como una destreza pasiva, la lectura exige del lector actitudes necesarias para comprender e interpretar mensajes (ALONSO, 1994). Dichas actitudes reflejan hábitos que no siempre satisfacen a los profesores, ya que demuestran la ausencia de intimidad con los libros y la falta de un elemento de enorme importancia para la formación del lector: el placer de la lectura. Tal vez ese desinterés sea ayudado por la falta de material acorde a las necesidades e intereses de los estudiantes.

En este trabajo se analizó, en un primer momento, el espacio destinado al texto en los libros didácticos de Español como Lengua Extranjera (E/LE). Los datos recolectados durante el estudio dan la base para concluir que la mayoría de los libros de enseñanza fundamental trabajan los textos literarios de una forma superficial, sin profundidad. Además, se constató que no exigen que el lector haga inferencias o establezca relación entre lo leído y sus experiencias personales. Se observó que los libros didácticos dedicados a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera en el nivel primario presentan buenos textos pero no los explotan lo suficiente. Asimismo, no exigen comprensión. O sea, los elementos necesarios para una lectura eficaz en Lengua Extranjera no son explorados por los libros, lo que dificulta mucho la labor de los profesores.

Por esa razón se decidió adoptar un libro de literatura como material complementario a la enseñanza fundamental, pese a la escasa carga horaria (2 clases semanales de 50 minutos cada). El trabajo fue desarrollado en el año 2007 con un grupo de 8º año (antigua 7ª serie) en una escuela privada de enseñanza primaria y secundaria que reconoce la importancia de las lenguas extranjeras en el currículo y que, además del español, ofrece también inglés, francés y mandarín.

Esta fue la primera experiencia con la literatura de lengua española, hasta el momento los alumnos que ya estudiaban la lengua nunca habían tenido la oportunidad de “leer un libro en español”. Debido a las características del grupo se eligió el género cuento. Seis meses antes de la realización de la experiencia la profesora ya los había introducido en este género, lo cual facilitó mucho el trabajo. El libro *Cuentos, cuentos, cuentos* (Nivel intermedio) demostró ser la mejor opción una vez que ofrece variedad con relación al origen de los autores y diversidad de lenguaje. De modo paralelo a la temática del cuento se trabajaron también los contenidos lingüísticos determinados por el currículo. En realidad, el texto literario sirvió de apoyo para la práctica de los contenidos gramaticales de ELE generalmente tan problemáticos en las escuelas.

Descripción de la actividad global

La actividad realizada fue planeada para todo un año lectivo. Como en la última unidad sería realizada una muestra con la producción de los alumnos, el cuento más corto quedó para el final y no formó parte del espectáculo presentado por el grupo.

Antes de empezar a trabajar con el libro se les introdujo en el género literario. En realidad los alumnos ya estaban acostumbrados a leer este género en las clases de lengua materna, y cuando empezaron a hacerlo en lengua española les resultó fácil. En la actualidad, el perfil de los jóvenes estudiantes no permite el trabajo estático, cada cual con su librito. Por esa razón, además del libro de cuentos, otros recursos fueron utilizados durante todo el trabajo como canciones, dibujos e imágenes.

Con cada uno de los cuentos fueron realizadas actividades de pre-lectura para activar estrategias de lectura y acercarlos a los cuentos, actividades paralelas a la lectura para mantener el interés en lo que estaban leyendo y actividades de post-lectura para comprobar la comprensión. También fueron muy provechosas las actividades preparadas por los autores que acompañan cada cuento. Sin duda sirvieron de apoyo a las demás actividades.

A continuación se explicarán las actividades realizadas con cada cuento en el orden en que fueron trabajados. Por cuestiones de espacio se expondrán solamente 2 ejemplos de actividades.

Cuento: *La guerra de los yacarés*, de Horacio Quiroga – Uruguay

Desarrollo de la actividad

Duración: 6 clases de 50 minutos

I. Actividad de pre-lectura

Debido a la extensión del cuento y a la complejidad del mismo, se hizo un estudio previo del vocabulario y posterior discusión sobre algunos puntos importantes.

1. Busca en el diccionario las siguientes palabras o expresiones y apunta su significado:

- a. orilla _____
- b. zambullendo _____
- c. echarse a reír _____
- d. dique _____
- e. estorbar _____
- f. acorazado _____
- g. cañones _____

2. Ahora piensa en esto:

- a. ¿Cómo crees que es la vida en los ríos? ¿Qué animales crees que viven en ellos?
- b. ¿Qué es una fábula?

- c. ¿Por qué muchas personas son atacadas por animales al entrar en ríos y mares?
d. Piensa en palabras relacionadas a la navegación. ¿Conoces muchas?

II. Actividad de lectura

Debido a las características del cuento la lectura fue iniciada por la profesora, los 3 primeros párrafos, y luego los alumnos fueron invitados a participar en ella. De esa manera todos leyeron, lo cual dotó de singular interpretación la lectura, ya que cada persona lee de una manera distinta.

En la página 10, en la frase *-¡Saquen el dique!*, se detuvo la lectura y la profesora les pidió que cerraran sus libros. En este momento se elaboraron hipótesis sobre lo que iba a ocurrir.

Es interesante observar cómo los estudiantes ansían seguir la lectura y llegar a su final.

III. Actividad de post-lectura

Como el producto final del trabajo debería aparecer de alguna manera en la muestra anual de la escuela, se decidió, entre alumnos y profesora, que después de la lectura de todo el libro se elegirían los mejores resultados para presentar en dicha muestra.

La primera parte de la actividad de post-lectura fue de comprobación de lectura a través de las actividades que acompañan a los cuentos y de un cuestionario que se ejemplifica a continuación.

Control de lectura sobre La guerra de los yacarés

De acuerdo a lo que has leído en el cuento, contesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué consecuencias tuvo la llegada del hombre al río?
2. ¿Cuáles eran las características del yacaré viejo?
3. ¿Cómo era el lugar dónde vivían los yacarés?
4. ¿Por qué el yacaré viejo confundió el vapor con una ballena?
5. ¿Por qué comenzó la guerra entre yacarés y hombres?
6. ¿Cuál fue el principal material utilizado en las construcciones del dique?
7. ¿Por qué los yacarés resolvieron construir diques?
8. ¿Cómo estos diques fueron destruidos por los hombres?
9. Después de muchos intentos, los yacarés desistieron de construir diques y resolvieron buscar otra ayuda. ¿Qué hicieron entonces?
10. ¿De dónde el viejo yacaré conocía el Surubí?
11. ¿Por qué el Surubí no quería tener relaciones con los yacarés?
12. Solamente uno de los hombres del buque fue comido por los yacarés. ¿Por qué?
13. ¿Qué tenía el Surubí que era tan importante para los yacarés?
14. La guerra entre yacarés y hombres significaba la lucha por la supervivencia de los yacarés. ¿Por qué a los yacarés les era tan importante vencer la batalla contra los hombres?
15. Después de la guerra y de la victoria de los yacarés sobre los hombres, la vida en el río volvió a la normalidad y los yacarés comenzaron a ver de nuevo los barcos cargando las mercancías de siempre. ¿Qué mercancías cargaban habitualmente los barcos?

Esta primera actividad de post-lectura fue realizada por todos los grupos, pues en esta etapa no se sabía todavía qué cuento le tocaría a cada grupo. La descripción de la última etapa se hará al final de este trabajo.

Cuento: *El último mono* de Elvira Lindo – España

Desarrollo de la actividad

Duración: 4 clases de 50 minutos

I. Actividad de prelectura

Este cuento fue el que más les gustó a los alumnos por una razón muy sencilla: Manolito Gafotas, el personaje del cuento, se parece mucho a nuestros estudiantes.

Algo muy presente en el cuento es la utilización de motes, apodos y sobrenombres. Se les entregó unas fichas con nombres de pila y unas con motes, apodos y sobrenombres. Deberían encontrar sus pares e intentar explicar la relación entre las fichas. En un segundo momento se les cuestionó el porqué de la utilización de apodos y las respuestas fueron dadas con ejemplos de la propia clase.

II. Actividad de lectura

La lectura fue iniciada por la profesora y luego los alumnos fueron invitados a participar en ella. Cada vez que aparecía un apodo se detenía la lectura y se intentaba descubrir el porqué de dicho apodo.

III. Actividad de post-lectura

Al final de la lectura los estudiantes estaban muy eufóricos con lo que habían leído y todos querían escenificar este cuento.

La primera actividad de post-lectura fue realizada con los ejercicios del propio libro. A continuación contestaron al siguiente cuestionario:

Control de lectura de El último mono

De acuerdo a lo que has leído en el cuento, contesta a las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo describirías a Manolito Gafotas? ¿Puedes dibujarlo?
2. Manolito habla sobre sí mismo, pero también cita a otros personajes. ¿Quiénes son? ¿Cómo son?
3. ¿Dónde vive Manolito? ¿Cómo imaginas ese lugar?
4. Ahora te toca a ti: seguro que eres capaz de describirte. ¿Cómo crees que los demás te ven a ti? ¿Cómo te describirías? Y el lugar dónde vives, ¿cómo es?

El punto máximo de la actividad de post-lectura fue la descripción que cada alumno hizo de sí mismo y del dibujo de Manolito Gafotas. Se divertieron mucho al hacerlo.

Preparación a la adaptación de las obras

Para determinar los papeles que cada alumno debería ejercer en la presentación se realizó un sorteo de los personajes. Con el nombre de un personaje en las manos los estudiantes buscaron a sus compañeros de cuento y empezaron a discutir la manera cómo contar la historia que les había tocado. Se les encargó entonces la tarea de preparar un borrador con el texto de cada personaje. Con el borrador en las manos la profesora pasó

a la indicación de los errores que llevaron a una segunda y última corrección. Con el texto definitivo en las manos los estudiantes pasaron a los ensayos y a la construcción del vestuario.

Todo el trabajo, desde la elaboración de los textos hasta la confección del vestuario y la idealización de la invitación fue realizado por los jóvenes, que utilizaron los fines de semana e incluso su hora de almuerzo para la realización de la tarea. Cabe destacar que, debido a la calidad de los trabajos, todos fueron llevados a la muestra anual de la escuela.

Consideraciones finales

No cabe duda que el trabajo realizado con el libro *Cuentos, cuentos, cuentos* enriqueció el aprendizaje. Con este libro los estudiantes pudieron acercarse a otro género, el cuento, agregaron palabras y expresiones a su vocabulario y aumentaron muchísimo su capacidad de expresión oral y escrita. El contacto con un material auténtico fue de enorme importancia para el proceso de aprendizaje y todos aprendieron mucho, principalmente la profesora.

Con esta actividad quedó claro que cualquier trabajo es posible cuando hay planificación. Saber elegir un material acorde a los intereses de los estudiantes, preparar actividades complementarias dinámicas e insertarlos en su propio proceso de aprendizaje es fundamental. Cada libro supone una lectura distinta. Estrategias que pueden ser útiles en un texto de investigación científica no son eficaces en la lectura de un texto literario, por ejemplo, así como no se lee del mismo modo un periódico y una poesía. Para estimular el gusto por la lectura y sus diferentes géneros, cabe al profesor ponerlos al alcance de los estudiantes. Cuanto más variados, interesantes y divertidos sean los textos presentados a los alumnos, más oportunidades tendrán de convertirse en hábiles lectores.

Bibliografía

ALONSO, E. 1994, *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid, Grupo Didascalía.

AMORIM, Vanessa, & MAGALHÃES, Vivian. 1998. *Cem aulas sem tédio: sugestões práticas, dinâmicas e divertidas para o professor de língua estrangeira*. Santa Cruz, Ed. Pe. Réus.

MORENO, C. & F., HIERRO, A. 2000. *Cuentos, cuentos, cuentos*. Nivel Intermedio. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.

V.V.A.A. 2005. *Vademécum para la formación de profesores*. Segunda edición. Madrid, Sociedad General Española de Librería, S.A.

Descubrir el placer de la lectura en las clases de español en la escuela

Julieta Sueldo Boedo

Introducción

La motivación para presentar este trabajo surgió de un conjunto de experiencias. La primera fue haber hecho la selección de algunos títulos de la colección *El Barco de Vapor*, una colección española de literatura infantil y juvenil, para que puedan usarse en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Brasil. En segundo lugar, las reflexiones que surgieron en la asignatura *Tópicos en Lengua Española: Estrategias de Comprensión Oral y Lectora*, impartida por la profesora Elzimar Goettenauer de Marins Costa en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) en 2007, en la que durante seis meses hicimos un recorrido por las teorías en torno a la comprensión de textos escritos y orales en las clases de ELE, reflexionamos sobre la lectura, la literacidad, las estrategias de lectura, los géneros y tipos textuales y su aplicación en el aula, apoyándonos en textos de estudiosos del tema como César Coll, Daniel Cassany, Isabel Solé y Luiz Antônio Marcuschi, entre otros. Al mismo tiempo, por mi trabajo de Asesora Pedagógica de ELE, me incumbieron a desarrollar algunas guías de lectura para los profesores que utilizaran libros de la colección *El Barco de Vapor* en sus clases de ELE en la escuela. Y por último, mis estudios en torno a la enseñanza del ELE en la escuela, en un contexto reglado, junto a la lectura de los *Parámetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que me hicieron reflexionar sobre el importante papel que cumple la lectura en la escuela, ya sea en lengua materna o extranjera.

Criterios para la selección de títulos auténticos para las clases de ELE en Brasil

Sabemos que la denominación “textos auténticos” encierra algunas polémicas y que existen diversos estudios en torno al tema. En el presente trabajo no discutiremos sobre la adecuación y las implicaciones de este término, sin embargo, para evitar malentendidos, dejaremos claro lo que aquí llamamos textos auténticos:

- Los que no fueron escritos con fines didácticos.
- Cuentos u obras que se dirigen a un público de lectores hispanohablantes nativos y no específicos para estudiantes de ELE.
- Textos que no fueron editados, recortados ni modificados, sino que se presentan según su edición original y completa.

Tampoco queremos discutir aquí si estos textos son mejores o peores que otros que

puedan escribirse con fines didácticos o especialmente para alumnos de lenguas extranjeras, sino que nos vamos a atener a reflexionar sobre cómo pueden ser útiles para las clases de ELE. Nuestros objetivos son: discutir criterios para la selección de títulos para las clases de Lengua Extranjera (LE) en la escuela y que fomenten el placer por la lectura, y proponer actividades que contribuyan con el desarrollo de estrategias de lectura y, por ende, de la literacidad de los alumnos.

Los PCN (1998) proponen que la enseñanza de una LE en la escuela contribuya con la formación integral del alumno, por lo que deben explorarse propuestas de actividades basadas en temas transversales, en la diversidad cultural y la reflexión sobre otras comunidades y, sobre todo, en la función social del lenguaje, con el objetivo de que el alumno pueda ejercer ampliamente la ciudadanía y se perciba parte de un mundo plurilingüe. Con relación a la lectura, los PCN afirman (1998:20) que la lectura en LE ayuda en el desarrollo integral de la literacidad¹² del alumno y puede colaborar, incluso, con el desempeño de la lectura en su lengua materna, al mismo tiempo que lo incentiva a desarrollar el placer de leer.

En lugar de elegir las lecturas para la clase de ELE solamente según los contenidos gramaticales que se puedan abordar, el nivel o la progresión didáctica, también se puede hacer una selección de lecturas que busque, en primer lugar, incentivar el placer por la lectura y el desarrollo de la literacidad. Isabel Solé (2001: 28), al reflexionar sobre la enseñanza de la lectura en la escuela, nos alerta que muchas veces se confunde la adquisición y la enseñanza de la lectura con la adquisición y la enseñanza del código y queda restringida a actividades de descodificación. Aunque Isabel Solé se refiere a las clases de lengua materna, creemos que sus reflexiones se aplican también a las clases y la lectura en ELE.

Sin duda, los cuentos pueden ser un excelente punto de partida para iniciar a los niños en la lectura, más aún si tratan de temas actuales y atractivos para nuestros alumnos. Compartimos con Mercedes Ferraz Yáñez (2007: 113) sus reflexiones:

El cuento contemporáneo es un magnífico antídoto para el rechazo a la lectura, es una invitación a la aventura y, sin embargo, no nos sentimos perdidos. La invención y la fantasía se nos antojan cotidianas, verosímiles, cercanas... y nos dejamos llevar porque todo lo que aparece pertenece a una calle conocida, transitada; porque lo que cuenta lo hemos vivido o hemos sido testigos. Porque su lenguaje es el nuestro.

En vistas a este objetivo de fomento a la lectura, podemos considerar otros criterios al seleccionar los textos para niños y adolescentes, como algunos de los que sugiero a continuación:

1. Que traten de temas actuales y cercanos a la realidad de los alumnos.
2. Que tengan algún atractivo para los alumnos, de acuerdo a su edad y sus intereses, como por ejemplo los que tratan de aventuras, viajes, animales, inventos, protagonistas adolescentes, entre otros.

¹² Traducción al español del término "letramento".

3. Procurar variar en cuanto a temas y géneros textuales.
4. Que aborden aspectos culturales de los países hispanohablantes.

La idea de estos criterios es proponer otro recorrido posible de lecturas que no parta necesariamente de los contenidos lingüísticos o atienda solamente a objetivos gramaticales, sino que proponga un acercamiento a la lectura en primer lugar, lo que, por supuesto, propiciará también un encuentro con la lengua extranjera.

El desarrollo de las estrategias de lectura

... los buenos lectores no son sólo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura. Ahora bien, de la misma manera que no es razonable esperar que los alumnos y alumnas aprendan las estrategias de comprensión lectora por sí solos, sin que nadie les enseñe a utilizarlas, tampoco es razonable esperar que aprendan a sentir placer y gusto por la lectura sin unos modelos que les andamien adecuadamente a este respecto. César Coll (2001: 12)

Considero de fundamental importancia que la asignatura Lengua Extranjera esté presente en todos los años de la Educación Básica como parte de un proyecto de formación integral de futuros ciudadanos y futuros lectores críticos. La LE en la escuela no debe apartarse de esos objetivos y tampoco puede pensar solamente en desarrollar las competencias lingüísticas de los alumnos, podemos integrarnos al proyecto común, junto a las demás asignaturas, e ir más allá. Es por medio de la enseñanza de estrategias de lectura, del contacto con diferentes géneros textuales y del estímulo a la lectura que contribuiremos con la educación de niños y adolescentes y los ayudaremos a ampliar sus horizontes culturales y desarrollar una literacidad crítica, también desde la lengua extranjera, también en las clases de ELE. Sonsoles Fernández (2005: 2) afirma que: “Leer en español ya no es sólo una tarea, es un medio de información, de conocimiento, también de diversión y puede llegar a ser una gran experiencia, una aventura íntima de encuentro consigo mismo y con los demás”.

Son muchos los estudios sobre estrategias de lectura y varían según el público meta, ya sean estos niños, adolescentes, profesionales, etc. En las clases de ELE, debemos adaptar las actividades de lectura no sólo a la edad de los alumnos, sino también al nivel de cada grupo y a la familiaridad que ya tengan con la lectura en su lengua materna. Para los mismos cuentos podemos desarrollar distintas actividades que a su vez obedezcan a distintos objetivos y demanden estrategias distintas. Como hemos dicho anteriormente, la selección de los títulos no tiene que pautarse siempre por criterios que partan de los contenidos gramaticales. La dificultad de la lectura suele depender más de la madurez lectora de los alumnos y de las actividades que se propongan, que de su competencia lingüística en LE.

Leer en la clase de ELE debe plantearse como una aventura, un encuentro con la cultura, una actividad placentera y no siempre como una exigencia y una forma de evaluación. Ya al proponer un texto, un cuento o un libro, debemos hacerlo pensando en estimular el placer y el gusto por la lectura, la invitación puede ser el primer paso de la

enseñanza que propone César Coll (2001:12). Por ello, las actividades de prelectura son fundamentales, ya que sirven para activar los conocimientos previos del lector y despertar su interés en la lectura. Es importante que propongamos actividades distintas antes de cada lectura, pues si seguimos siempre el mismo procedimiento, rápidamente los niños perderán el interés.

Las actividades de prelectura pueden atender a distintos objetivos que ayudarán a que les enseñemos a los niños algunas estrategias antes de empezar a leer un texto, como por ejemplo:

- Motivar para la lectura.
- Activar los conocimientos previos.
- Establecer predicciones sobre lo que se va a leer.
- Promover la reflexión sobre los temas que va a abordar la lectura.
- Relacionar el tema de la lectura con la vida cotidiana.
- Crear objetivos de lectura.

Asimismo, debemos tener presente que hay innumerables actividades distintas que pueden atender a los objetivos citados arriba, por eso es bueno siempre variar la forma de acercarse a un texto y lo que proponemos a los alumnos.

Con relación a la formulación de hipótesis hechas antes de empezar a leer tenemos que mostrarles a los niños, a lo largo del proceso de lectura, que sus hipótesis y predicciones no siempre se van a cumplir, el leer es un “proceso constante de elaboración y verificación de predicciones que conducen a la construcción de una interpretación” (SOLÉ, 2001: 22).

También podemos proponer algunas estrategias para que hagan durante la lectura, tomando el cuidado de que no dificulten la lectura o la entorpezcan, quitándole placer al acto de leer, y sin olvidarnos de variar las propuestas para cada texto. Por ejemplo, para un cuento podemos proponerles leer sin consultar el diccionario para que prueben cómo será intentar comprender la historia por el contexto. En otro, en cambio, podemos hacer un pequeño glosario (dividido por capítulos si es un texto más largo) para ayudarlos mientras leen. También podemos pedir que subrayen determinadas palabras: las desconocidas, los falsos amigos, las que parezcan argot o expresiones coloquiales, las que les parecen bonitas o raras o feas o difíciles... Pero siempre cambiando las estrategias.

Por último, después de la lectura, no es aconsejable que planteemos solamente preguntas que pidan nada más que sacar informaciones explícitas del texto, o sea, siguiendo un modelo de lectura ascendente que no demanda una comprensión global de lo leído, ni que se hagan inferencias o que necesite de los conocimientos previos, sino que exige solamente que se localicen las informaciones que están en el texto, o sea, respuestas literales. Debemos proponer también actividades de lectura interactiva, en las que los alumnos necesitarán combinar sus conocimientos del mundo con las informaciones del texto para construir una interpretación (SOLÉ, 2006:19). Asimismo, podemos ir más allá

todavía y, como propone Daniel Cassany (2006), plantear una lectura crítica que exige una elaboración personal más profunda. También se pueden realizar dramatizaciones y debates, así como la confección de murales con las reflexiones generadas por la lectura que estimulen a los niños a nuevas lecturas.

De esta manera, entretenida, variada, bien planeada, podemos llevar de la mano a los niños para aventurarse en el fascinante mundo de la lectura, lo que les será de gran ayuda en el desarrollo de su ciudadanía.

Bibliografía

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental, 1998, *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, Brasilia, MEC/SEF.

CASSANY, Daniel, 2006, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona, Editorial Anagrama S. A.

COLL, César, 2001. “Prólogo” en: SOLÉ, Isabél, 2001. *Estrategias de lectura*, Madrid, Graó, pp. 9-12.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, marzo de 2005. “Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto”, *Red ELE - Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera*, Nº 3.

FERRAZ YANES, Mercedes. 2007, “Cuentos contemporáneos para la enseñanza del español como segunda lengua en una clase multicultural”, *Carabela*, Nº. 60, (Ejemplar dedicado a: El “Portfolio Europeo de las Lenguas” (o PEL) y la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas lenguas) , pags. 109-115.

SOLÉ, Isabel, 2001. *Estrategias de lectura*, Madrid, Graó.

La sentencia de Renée Ferrer: Viaje intercultural a través de un cuento

Pilar Iglesias Aparicio
Ana María López Ramírez

Justificación

Con esta comunicación pretendemos contribuir a ampliar el horizonte literario y cultural del alumnado de ELE, traspasando las fronteras de los mitos de la literatura más consagrados y de los temas culturales más trillados y difundidos. Partimos de la firme convicción de que educar es mucho más que enseñar contenidos de área. Está claro que si somos docentes de español, tenemos que enseñar español, pero la selección de materiales, las actividades y el cómo abordemos el proceso de enseñanza-aprendizaje son fundamentales en ese proceso de EDUCACIÓN, así, con mayúsculas.

Partimos, también, del presupuesto de que la realidad concreta y el entorno nos han de servir como punto de partida de cualquier proyecto pedagógico. Sin embargo, la falta de tiempo nos hace recurrir más de lo deseable a libros de texto y manuales de enseñanza, eso supone que a la hora de seleccionar textos para trabajar en clase terminemos repitiendo formatos, géneros, fuentes, variantes, registros, etc.

Todos estos planteamientos nos han llevado a seleccionar *La sentencia* (un cuento de Renée Ferrer) como material sobre el que plantear nuestra propuesta de trabajo, porque:

1. A pesar de la relevancia de autores como Josefina Pla o Roa Bastos (tal vez el más universal de los escritores paraguayos), la literatura paraguaya es una gran desconocida y olvidada.
2. La literatura femenina es una de las áreas de la literatura menos estudiadas.
3. La literatura femenina paraguaya es aún más desconocida, a pesar de estar en pleno auge con un gran volumen de publicaciones de calidad.¹³
4. El cuento es la “cenicienta” de la narrativa¹⁴, pero es un género magistralmente trabajado en este continente.
5. Paraguay y Uruguay son países vecinos a Brasil pero, en gran medida, desconocidos, ahogados entre gigantes.

13 Ver PEIRÓ BARCO, José Vicente, 2001. “El cuento femenino paraguayo después de Josefina Pla”, en *El cuento en red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, N 4. Otoño 2001. Pp. 60-67. http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=3311&archivo=10-245-3311eql.pdf&titulo=ElcuentofemeninoparaguayodespuésdeJosefinaPla. (consultado 6/09/2008)

14 Así lo reconoce Luis Antonio De Villena (2007) “Tribulaciones entre cuento y corto”, Madrid, El País 01/12/2007. www.elpais.com/articulo/narrativa/Tribulaciones/cuento/corto/elpepuculbab/20071201elpbabnar_7/Tes

6. *La sentencia* nos sitúa en la época de la dictadura uruguaya y plantea un marco muy próximo a la realidad brasileña, no sólo desde el punto de vista geográfico e histórico, sino, muy especialmente, desde la intrahistoria, que tanto interesara a Unamuno. El lector brasileño sentirá en este cuento unas vivencias muy próximas a las suyas.

Marco histórico y literario. Renée Ferrer

Antes de abordar el trabajo propiamente didáctico, conviene hacer una pequeña semblanza de la autora y definir un poco el marco literario y sociohistórico del texto que vamos a trabajar.

La acción de este cuento transcurre en Uruguay, en una época en que, con muy poca diferencia cronológica, una buena parte de Latinoamérica estaba azotada por la violencia de las dictaduras. La historia nos sitúa en una sociedad oprimida por la *bota militar* y nos muestra cómo las vidas de los protagonistas dan un giro de 180 grados, quedando a merced de la tiranía de un dominador arbitrario.

Renée Ferrer (Asunción, 1944), poeta, narradora y ensayista, es representante de una consolidada corriente de literatura paraguaya femenina. Podemos identificar claramente en esta obra uno de sus temas recurrentes: la denuncia del autoritarismo. Para ella, la clave de los problemas de Paraguay está precisamente en ese autoritarismo, que ha tratado en todas sus vertientes: personal, familiar, social y política. La marginación de la mujer en la sociedad (y en la literatura), la censura... son otros aspectos denunciados por ella. No se trata de una denuncia directa, sino a través de las vivencias internas de los personajes y de cómo sufren el mundo y el tiempo en que les toca vivir¹⁵.

Propuesta de trabajo

1. Objetivos educativos

- 1.1 Conocimiento y valoración de varios países de habla hispana, encontrando los aspectos que comparten y sus diferencias y peculiaridades.
- 1.2 Conocimiento y valoración de aspectos históricos y culturales de dos países de habla hispana: Paraguay y Uruguay, más allá de una visión estereotipada.
- 1.3 Conocimiento y valoración de aspectos culturales, políticos, históricos... que ambos países comparten con Brasil.
- 1.4 Conocimiento y reflexión sobre las dictaduras militares latinoamericanas de la segunda mitad del siglo XX.
- 1.5 Reflexión crítica sobre el impacto de los regímenes dictatoriales en la vida cotidiana de un pueblo.
- 1.6 Valoración de la literatura como medio de acercamiento a la historia, la reflexión crítica, la expresión de sentimientos e ideas, etc.

15 PEIRÓ BARCO, José Vicente (2001) *Literatura y sociedad. La narrativa paraguaya actual (1980-1995)* www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=6999&ext=pdf&portal=157

2. Objetivos lingüísticos

- 2.1 Desarrollo de la capacidad lectora.
- 2.2 Conocimiento y valoración de la literatura paraguaya y de la autora Renée Ferrer en particular.
- 2.3 Desarrollo de la expresión oral y escrita.
- 2.4 Diferenciar el uso de diferentes formas verbales en el texto.
- 2.5 Organizar la información sobre lugares y personas que ofrece el texto.
- 2.6 Descubrir los mensajes y críticas que la autora expresa a través de la historia.
- 2.7 Desarrollar la capacidad de elaborar y expresar oralmente y por escrito una reflexión personal a partir de la historia.

3. Desarrollo de actividades

3.1 Pre-lectura

3.1.1 Nuestra mirada sobre otros países. (Actividad 1)

Se pretende en esta actividad poner de manifiesto la visión estereotipada que puede existir de otros países y presentar a la clase otros aspectos que pueden ser desconocidos.

Se presenta al alumnado una lista de países de habla hispana y una lista de términos (sustantivos y adjetivos) y frases. Se les pide que piensen con qué términos y frases relacionarían cada país, pudiendo repetirse con diferentes países.

Países: Argentina - Cuba - Chile - Paraguay - España - Colombia - Venezuela - Guatemala - Uruguay - México....

Se puede decir que son o tienen.....

rico - exuberante - pobre - inculto - contrabando - riqueza agrícola - belleza natural - literatura - artesanía - artículos de cuero - dictadura - educación de calidad - producción de soja - producción de carne - grandes escritoras - grandes escritores - buen cine - una producción musical característica de ese país - arte - pesca - teatro - restos históricos - energía hidroeléctrica - artesanía en tejidos - gastronomía muy interesante - una artesanía peculiar: el ñandutí - ruinas jesuíticas - artesanía en plata - turismo - museos - uso de otras lenguas diferentes del español - uso de ropas típicas de ese país - paisajes bellísimos - grandes ríos - un instrumento musical característico de ese país - playas - uso de la lengua guaraní - importantísimos restos de la cultura maya - muchas librerías - artículos falsificados - producción de mate - ganado vacuno - una celebración del Carnaval característica - ...

Al poner en común las respuestas, vamos comentando si se refleja una visión estereotipada de cada uno de los países e insistiendo en aquellos aspectos que pudieran ser desconocidos para el alumnado, por ejemplo: el uso de lenguas mayas en Guatemala y algunas zonas de México, el uso del guaraní como lengua oficial en Paraguay, la producción de cine y teatro en Uruguay, el ñandutí como un tipo de bordado típico de Paraguay, la existencia de

ruinas jesuíticas en Argentina y Paraguay, etc.

3.1.2 Conozcamos un poco más de Paraguay y Uruguay. (Actividad 2)

Si disponemos de materiales (fotos, canciones, folletos de turismo, etc.) sobre alguno de estos países, podemos presentarlos a la clase. Otra posibilidad es organizar grupos de trabajo para conseguir información sobre ambos países en Internet, agencias de turismo, bibliotecas, etc.

El objetivo es presentar al alumnado aspectos de ambos países que puedan resultarles desconocidos y llevarles a un descubrimiento y valoración de los mismos, así como despertar la curiosidad por conocer más. Se puede insistir en el valor de la creación literaria, la música, la gastronomía, la artesanía, el cine, el teatro, etc. Sería el momento de presentar la importancia de las escritoras de relatos en la literatura paraguaya, y de la escritora Renée Ferrer como una representante muy importante de las mismas.

3.2 Lectura

Hacemos las siguientes recomendaciones para el proceso de lectura:

1. Procura concentrarte en la lectura.
2. Procura establecer conexiones entre lo que vas leyendo y el contexto que ya hemos trabajado, entre la realidad que conoces y la que te muestra la historia, etc.
3. Procura ignorar lo que no entiendas y seguir adelante, adivinando por el contexto.
4. Puedes subrayar lo que no entiendas y consultarlo al finalizar la lectura.

3.3 Después de la lectura

3.3.1 Trabajamos la comprensión

También a la hora de trabajar la comprensión hay una tendencia a repetir formatos de preguntas y a priorizar la comprensión literal sobre otros tipos de comprensión, imprescindibles para un buen desarrollo de la capacidad lectora. A veces se puede responder a las preguntas sin haber comprendido el texto, limitándose a localizar la información solicitada. Por ello estructuramos este apartado en cuatro tipos de preguntas.

Preguntas de comprensión literal:¹⁶

1. ¿Dónde quería ir Celia?
2. Cuando Celia pasó una temporada con sus abuelos, vivían en la calle...
3. ¿Es cierto que Claudio no se acordaba de casi nada de su infancia?
4. ¿Qué edad aproximada tenían las inquilinas del piso de abajo?
5. ¿Cómo consiguió Celia entrar en la casa?

¹⁶ La comprensión literal requiere la capacidad de identificar y recuperar información específica y puntual, explícita en el texto. No implica una comprensión global ni requiere realizar inferencias.

6. ¿Qué hizo Claudio mientras Celia entraba en la casa?

Preguntas de comprensión global:¹⁷

1. Ordena los siguientes hechos:

- Celia fue detenida.
- Claudio conducía por Montevideo.
- Claudio buscaba infructuosamente noticias de Celia.
- Celia y Claudio viajan a Montevideo.
- Celia sufre una operación.

Responde a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo se sentía Claudio con esta visita de Celia?
2. ¿Por qué iba cediendo a los deseos de Celia?
3. ¿Qué sucedió cuando Celia entró en la casa?
4. ¿Qué sucedió al final del relato?

Preguntas de comprensión interpretativa:¹⁸

1. Explica con tus palabras el significado de las siguientes frases:

- *La intimidad de los de abajo saliéndose por la ventana en cuanto se descorrían las cortinas.*
- *Su nombre le arañó la garganta cuando el golpe de la portezuela la borró*
- *Un día le golpeó la noticia: la sentencia fue colectiva.*

2. El texto nos relata la vida de Claudio desde el momento de la detención de Celia hasta el día en que tiene noticias sobre la sentencia.

- ¿Qué imaginamos que le sucedió a Celia a partir del momento de su detención?
- ¿Qué sentimientos nos despierta la lectura del texto?
- ¿Qué pretende criticar la autora?

Preguntas de comprensión sobre la forma:¹⁹

1. Claudio fue a comprar cigarrillos porque estaba. . .
2. En el relato se intercalan dos momentos diferentes, ¿cuáles?
3. Podríamos decir que aparecen dos narradores diferentes ¿cuáles?
4. A veces se marca el discurso de Celia mediante una raya, ¿se presenta siempre así o se utiliza otra fórmula? ¿Puedes identificar algún fragmento que corresponda a lo que cuenta Celia y no esté marcado con una raya (como discurso directo)?

3.3.2 Trabajamos el léxico

¹⁷ Implica obtener una idea general del contenido que permite encajar las distintas partes y buscar la coherencia entre las mismas.

¹⁸ Supone realizar inferencias, interpretar lo que se lee y relacionarlo con los conocimientos que tenemos.

¹⁹ La forma también es una unidad de significado cuya interpretación debemos entrenar en clase. El uso de la pasiva, la topicalización marcada, el registro, el entrecomeillado, etc. son detalles que no deberíamos pasar por alto.

El relato presenta hechos absolutamente realistas, utilizando un lenguaje poético. Pedimos al alumnado que sustituya los adjetivos en negrita por sinónimos o reescriba las frases conservando el significado.

- *tranquilidad **amable***
- *calle de **lustrosos** adoquines*
- ***escuálido** almuerzo del día*
- ***La tarde dejaba transcurrir con indolencia su declinante esplendor.***
- *Alta una, melena **lacia** y nuca estrecha; baja y **rolliza** la otra*
- *sentarse junto a Coca, siempre **estirada** y compuesta, a escuchar **los gorjeos del canario rompiéndose como hilos de cristal en la paz tornasolada de la habitación.***
- *remataban en dos **sobrios** balcones de hierro*
- ***Las reminiscencias de Celia fluían con una frescura encantadora***
- ***un solitario sofá languidecía ante un rectángulo de vidrio verde mar***
- ***en el comedor, una mesita de planchar escondida en un rincón rescataba la imagen de su abuela, y con ella, el olor de las tortillas de papa saliéndose del plato.***
- *presa de una **galopante** excitación*
- *una **pasmosa** quietud se le enroscó a la garganta*
- *intimidándola con su **punzante mirada inquisitiva.***
- *bajo un foco **mortecino***
- *Con las mandíbulas **endurecidas***
- *la tarde iluminaba aún la imprenta **silenciada.***
- *Cuando la vio, **endeble** y desorientada,*
- *en el aire una urgente pregunta **anonadada***
- *gritó **desafortadamente***
- *esta circunstancia **fortuita***
- *la mirada **opaca** del conserje*
- *arrastrando **cabizbajo** su búsqueda infructuosa*
- *reiteradas audiencias **postergadas.***

3.3.3 Trabajamos el contexto

Un viaje al pasado

Aprovechamos la visión intimista de la historia narrada para acercarnos a la intrahistoria de nuestros alumnos y establecer un puente histórico y cultural. Comentamos al alumnado que el relato cuenta unos hechos sucedidos durante los años en que existían dictaduras militares en varios países latinoamericanos. Les pedimos que busquen información sobre las fechas en que estuvieron en el poder las dictaduras militares en diferentes países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. (Actividad 3)

A continuación, comprobamos que han obtenido al menos estos datos respecto a la dictadura en Brasil: *En abril de 1964, el presidente de Brasil, João Goulart fue depuesto por un golpe militar. Comenzó entonces el período de la dictadura que se extendió hasta el año 1985.* Entonces les proponemos conocer un poco más de ese período de la historia de Brasil a través de las vivencias de su propia familia.

Elige algunas personas de tu familia: abuelos, abuelas, tíos y tías, padre, madre, etc. y habla con ellas para completar la información sobre su vida en la época de la dictadura brasileña, respondiendo este cuestionario (Actividad 4):

- ¿Qué edad tenían?
- ¿A qué se dedicaban?
- ¿Dónde vivían?
- ¿Conocieron a personas que fueran detenidas, torturadas, o que tuvieran que marchar al exilio?
- Si es así, ¿eran personas cercanas? ¿esa circunstancia les afectó personalmente?
- ¿En qué afectó a sus vidas la dictadura?
- ¿Qué recuerdan de aquellos años?

Una vez completado el cuestionario, lo ponemos en común por equipos y preparamos una presentación para la clase (Actividad 5).

3.3.4 Ampliación

- Las actividades de ampliación deberían ser diversificadas y adaptadas a los intereses que ha despertado la lectura en los alumnos. Cada alumno o cada equipo seguirá indagando sobre los aspectos que más le interesen: lingüísticos, culturales, literarios, históricos, etc. Aquí solo ofrecemos algunas ideas:
- Una posible opción puede ser elaborar actividades de expresión oral o escrita a partir de la historia, por ejemplo: entresacar en el texto las frases que se refieren a la protagonista, Celia. Extraer toda la información referente a su infancia, familia, situación actual, enfermedad sufrida en un pasado reciente, etc. Preparar una presentación oral y/o escrita con esta información.
- Otra actividad puede ser la lectura y comentario de otros dos relatos de Renée Ferrer, que también hacen referencia a las consecuencias de los regímenes dictatoriales, como *Y...anda por ahí nomás* o *La confesión*, ambos de *La seca y otros cuentos*.

www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02460064211137162922202/p0000001.htm#12

Y...anda por ahí nomás

www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/02460064211137162922202/p0000001.htm#14

La confesión

- Buscar letras de canciones y películas brasileñas o hispanoamericanas que traten sobre las dictaduras.
- Buscar otros textos de autores uruguayos o paraguayos que tengan alguna relación con el tema. Los siguientes enlaces a textos de Mario Benedetti y Eduardo Galeano (entre otros) pueden servir para este propósito:

Textos de Eduardo Galeano en Internet:

<http://ar.geocities.com/veaylea2002/galeano/memorias-y-desmemorias4-4-97.htm>

<http://ar.geocities.com/veaylea2002/galeano/galeano.htm> (Memoria del fuego III)

www.sololiteratura.com/gal/19800917.htm (Stroessner)

www.sololiteratura.com/gal/19770430.htm (Madres Plaza de Mayo)

Poemas de Benedetti:

www.cervantesvirtual.com/bib_autor/mbenedetti/voces.shtml

Bibliografía

DE VILLENA, Luis Antonio, 2007. “Tribulaciones entre cuento y corto”, Madrid, El País 01/12/2007.

www.elpais.com/articulo/narrativa/Tribulaciones/cuento/corto/elpepuculbab/20071201elpbabnar_7/Tes

FERRER DE ARRÉLLAGA, Renée, 1994. “Narrativa Paraguaya actual: dos vertientes” en *Encuentros*, núm.4 (marzo 1994), pp. 1-16

http://213.0.4.19/servlet/SirveObras/12477295311257162543213/p0000001.htm#1_0_

(consultado 26/08/2008)

FERRER DE ARRÉLLAGA, Renée, 2001. *La Seca y otros cuentos*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

<http://213.0.4.19/servlet/SirveObras/lp/02460064211137162922202/index.htm>

MÉNDEZ-FAITH, Teresa, *Breve diccionario de la literatura paraguaya*, segunda edición.

www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/lp/07923801077799470755_635/index.htm

Monográfico sobre Augusto Roa Bastos en el Centro Virtual Cervantes

<http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/roa/> (consultado 18/09/2008)

Páginas de literatura paraguaya. www.sololiteratura.com/pagparaguay.htm

(consultado 20/08/2008)

PEIRÓ BARCO, José Vicente, 2001. “El cuento femenino paraguayo después de Josefina Pla”, en *El cuento en red. Revista electrónica de teoría de la ficción breve*, N 4. Otoño 2001. Pp. 60-67.

http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=10&tipo=ARTICULO&id=3311&archivo=10-245-3311eql.pdf&título=El+cuento+femenino+paraguayo+después+de+Josefina+Pla (consultado 6/09/2008)

PEIRÓ BARCO, José Vicente, 2001. *Literatura y sociedad. La narrativa paraguaya actual (1980-1995)* www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=6999&ext=pdf&portal=157

Portal de literatura paraguaya. www.cervantesvirtual.com/portal/paraguay

(consultado 02/08/2008)

SANZ MORENO, Ángel, *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora*

www.pnte.cfnavarra.es/bibliotecasescolares/blitz_files/blitzamar5cast.pdf

Sonatina de Rubén Darío: ”¿Poema, cuento o “cordel”?

Ana Cristina Borges Fiuza

A partir de nuestra experiencia y vivencia en el área del español como lengua extranjera (E/LE), observamos que, en general, a los alumnos no les gusta leer ni escribir. Prefieren aprender a hablar el idioma, a decir cosas nuevas, pero tienen una resistencia muy grande en el desarrollo de las habilidades de escritura y lectura. Esto también sucede con la lengua materna. En las clases de E/LE, es importante que el profesor sepa motivar a sus alumnos para desarrollar esas destrezas, y para que el alumno pierda el “miedo” de escribir en la lengua extranjera. Los textos literarios son materiales muy buenos para ser explotados en el aula, pues ayudan en la creatividad y amplían el conocimiento literario del alumno.

En este trabajo, sugerimos el poema “Sonatina” de Rubén Darío, como punto central para desarrollar actividades en clase que promuevan la lectura y la escritura, además de ampliar los conocimientos sobre género y aspectos culturales de este escritor nicaragüense que no siempre aparece en los materiales didácticos.

Para que ocurra el progreso del alumno, es importante desarrollar la capacidad lectora y de comprensión efectiva del texto, esto es posible con un trabajo dirigido de acercamiento a los textos, como afirman Ferro y Ramos (2004). Para eso elegimos en ese taller trabajar tres géneros literarios: el poema, el cuento y el “cordel”. El poema es el *corpus* de ese trabajo que pretende utilizar *Sonatina* para desarrollar actividades que promuevan la lectura y la escritura en lengua española. El cuento será abordado de manera indirecta, para que el alumno perciba características de cuentos presentes en ese poema, como el tema, los personajes y el enredo. Y el “cordel”, género literario brasileño, será explotado como una tentativa de aproximar la literatura española a la brasileña. Todo esto será propuesto en actividades a desarrollar en una secuencia didáctica hecha para 5 ó 6 clases.

Por ser los poemas y los cuentos historias cortas, permiten que los alumnos que presentan dificultades de concentración logren comprenderlos y los anima a enfrentarse con textos más largos y cuya comprensión exija mayor esfuerzo.

Conociendo el texto

Para un primer contacto o acercamiento con el tema se presentan imágenes sobre la historia en desorden para que los alumnos pongan en secuencia lo que imaginan que sucede.

Eso no es difícil por ser un tema muy convencional y conocido entre los cuentos de hadas, donde siempre hay una princesa que sufre y vive esperando un príncipe que la venga salvar, para que sean felices por siempre. Las imágenes pueden ser como las siguientes:



Esta actividad puede ser hecha en grupos, donde se pueden plantear preguntas como ¿De qué creen que trata el texto que vamos a leer?, ¿Qué tipo de texto creen que es? ¿Qué piensan que pasa en la historia? De esta manera hacemos un precalentamiento a la lectura, para que juntos los alumnos “descubran” el contenido del texto.

Presentando el texto

Después de la actividad anterior, se presenta el texto a los alumnos por primera vez, para que tengan el primer contacto con él.

SONATINA

*La princesa está triste... ¿qué tendrá la princesa?
Los suspiros se escapan de su boca de fresa,
que ha perdido la risa, que ha perdido el color:
La princesa está pálida en su silla de oro,
está mudo el teclado de su clave sonoro
y en un vaso, olvidada, se desmaya una flor.*

*El jardín puebla el triunfo de los pavos reales.
Parlanchina, la dueña, dice cosas banales
y vestido de rojo piruetea el bufón.
La princesa no ríe, la princesa no siente;
la princesa persigue por el cielo de Oriente
la libélula vaga de una vaga ilusión.*

*¿Piensa acaso en el príncipe de Golconda o de China,
o en el que ha detenido su carroza argentina
para ver de sus ojos la dulzura de luz,
o en el rey de las islas de las rosas fragantes,
o en el que es soberano de los claros diamantes,
o en el dueño orgulloso de las perlas de Ormuz?*

*¡Ay!, la pobre princesa de la boca de rosa
quiere ser golondrina, quiere ser mariposa,
tener alas ligeras, bajo el cielo volar;
ir al sol por la escala luminosa de un rayo,*

*saludar a los lirios con los versos de mayo
o perderse en el viento sobre el trueno del mar.*

*Ya no quiere el palacio ni la rueca de plata,
ni el halcón encantado, ni el bufón escarlata,
ni los cisnes unánimes en el lago de azul.*

*Y están tristes las flores por la flor de la corte;
los jazmines de Oriente, los nelumbos del Norte,
de Occidente las dalias y las rosas del Sur.
¡Pobrecita princesa de los ojos azules!
¡Está presa en sus oros, está presa en sus tules,
en la jaula de mármol del palacio real;
el palacio soberbio que vigilan los guardas,
que custodian cien negros con sus cien alabardas,
un lebrél que no duerme y un dragón colosal!*

*¡Oh, quién fuera hipsipila que dejó la crisálida!
(La princesa está triste, la princesa está pálida)
¡Oh, visión adorada de oro, rosa y marfil!
¡Quién volara a la tierra donde un príncipe existe
- la princesa está pálida, la princesa está triste -
más brillante que el alba, más hermoso que Abril!*

*-¡Calla, calla, princesa -dice el hada madrina-,
en caballo con alas hacia acá se encamina,
en el cinto la espada y en la mano el azor,
el feliz caballero que te adora sin verte,
y que llega de lejos, vencedor de la Muerte,
a encenderte los labios con su beso de amor!*

(Rubén Darío)

Tras la lectura se pueden plantear preguntas para despertar la imaginación del tipo: ¿Qué tipo de texto es este?, ¿Es un poema o cuento?, ¿Qué características tiene el texto que nos indica que puede ser un poema?, ¿De qué trata realmente el texto?, ¿Se parece a alguna historia que ya conocen? Esta actividad puede realizarse verbalmente para explorar desde el inicio la expresión oral y para establecer el primer contacto con el texto.

Trabajar la intertextualidad

Como profesores sabemos que la intertextualidad es el hecho en el cual diversos textos, semejantes o opuestos, se cruzan, integrando sus contenidos, estableciendo puntos comunes entre ellos. Proporcionar ese tipo de trabajo permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva mucho más significativo para los alumnos, además de ampliar sus conocimientos.

De esta manera proponemos un trabajo contrastivo entre *Sonatina* y otros cuentos

de hadas que tienen los mismos personajes o quizá el mismo tema. Se sugiere para ese trabajo que los alumnos rellenen el cuadro abajo en parejas para poder compartir informaciones entre ellos.

Personajes	¿En qué otra historia está presente?
Hada madrina	
Princesa en la cárcel	
Príncipe	
Caballo de alas	

Escritura de un cuento

Como señala Alonso (2002) la expresión escrita debe tener la misma importancia que las demás destrezas, para eso hacen falta actividades atractivas con las que el alumno se sienta motivado a escribir, y superar sus dificultades en L2.

Para desarrollar el próximo paso es necesario llevar a los alumnos información sobre los cuentos, para que sepan cómo están estructurados. En ese momento el profesor puede valorar sus conocimientos y estimularlos a exponer lo que saben, planteando preguntas sobre los cuentos de hadas que conocen, como *Blancanieves*, *Cenicienta*, *la Bella Durmiente* y *Rapunzel*. Después, el profesor puede proponer que el alumno intente reescribir el poema, transformándolo en un cuento de hadas, que empiece como todos los otros “*Había una vez...*”. Eso hará que los alumnos perciban el cambio de estructura de poesía a prosa, además de practicar la escritura de una manera atractiva. A su vez, la mayoría de los alumnos tienen problemas al escribir porque no saben bien qué tienen que decir ni cómo decirlo. Así, reescribir el poema se convierte en algo más fácil por estar la idea de la historia lista, siendo necesario cambiar solamente la forma de escribir.

Propuesta interdisciplinar

Se sugiere en este momento que se haga un trabajo interdisciplinar entre las clases de lengua española y de literatura brasileña, donde los profesores puedan trabajar con los alumnos la literatura de cordel, que son producciones literarias hechas en folletos que hacen referencia a la manera en que están expuestos en los quioscos, sostenidos por un hilo. Ese tipo de literatura está ligada a las tradiciones culturales características del nordeste brasileño y tiene dos caminos de llegada al lector: primeramente por narrativas orales y después en folletos, siendo que su nacimiento es en la oralidad y después se convierte en escritura.

Así, en las clases de literatura brasileña, los profesores pueden trabajar las características del cordel al mismo tiempo en que los profesores de lengua española trabajan con

Sonatina. En determinado momento, después de haber explotado cada uno de los asuntos, se sugiere que los profesores propongan a los alumnos que intenten crear un cordel en lengua española, utilizando como tema lo que le pasó a la princesa después de que el príncipe llegó y la besó. Sería una actividad de fusión entre los trabajos realizados, que permitiría a los alumnos comprender mejor las estructuras de un poema, de un cuento y un cordel, además de resaltar la belleza de la cultura brasileña incluso cuando se está estudiando español.

Además de estas actividades, el profesor puede explotar numerosas posibilidades con el mismo texto, o quizá con otro. Como por ejemplo, la biografía de Rubén Darío, datos de Nicaragua una vez que ese país casi no es citado en materiales didácticos de lengua española, o también otros textos de Darío, incluso cuentos, que los alumnos hagan estudios comparativos y perciban cómo el autor escribe un poema y cómo escribe cuentos.

Lo que hay que dejar claro aquí es la autonomía del profesor y la motivación a los alumnos para que perciban las actividades como algo atractivo y placentero, y con eso rompan con la resistencia a la escritura y la lectura de textos en la lengua española. Para finalizar, nos remitimos a cierto proverbio que sugiere nuestro papel en cuanto docentes: “*A los ignorantes los aventajan los que leen libros. A éstos los aventajan los que retienen lo leído. A éstos los aventajan los que comprenden lo leído. Y a éstos los aventajan los que se ponen manos a la obra*”. Entonces, ¡pongámonos manos a la obra!

Bibliografía

ALONSO, M. Cibele González Pellizzari, 2002, “Juegos para practicar la expresión escrita en la clase de E/LE”, en *Actas del X Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, septiembre de 2002, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 127 a 131.

DARÍO, Rubén, 1997, *Antología poética*, Madrid, Edaf.

FERRO, Dense Duarte; RAMOS, Rosamaria, 2004, “Una revista y unos cuentos... antiguas posibilidades para nuevos descubrimientos a través de la lectura”, en *Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*, septiembre de 2004, São Paulo, Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, pp. 77 a 79.

Páginas en Internet:

<http://www.yodibujo.es>

<http://desenhosinfantis.wordpress.com>

***Paloma de papel:* “Voy a regalarme un cuento y sembrarme en libertad”**

Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz

Paloma de Papel: La violencia - Análisis crítico de los acontecimientos centrales

En *Paloma de Papel*, película peruana del director Fabrizio Aguilar, el personaje principal, Juan, un muchacho joven muy lastimado por la vida, ya en las primeras escenas mira sus palomas de papel que se mueven colgadas de lo alto por un hilo, como si volaran en la línea del horizonte. En seguida, liberan a Juan de la cárcel y él sale al reencuentro de sus orígenes, o de lo que le quedaba de esos orígenes.

La película nos lleva a comprender que Juan ha sido víctima de un proceso de violencia social por varios frentes: a) por un lado, el grupo de izquierda, Sendero Luminoso, que por una supuesta lucha por el bienestar social aniquila, secuestra y mata, sin tomar en cuenta ni siquiera si se trata de un adulto o de niños, a los que reclutan y someten a varios tipos de violencia; b) por otro lado, los militares, que preservan el orden institucional, sin fijarse si uno es víctima de una coyuntura, sin preservar la idea de justicia; c) los mismos habitantes del pueblo, su gente, que ya no aceptan a Juan y lo califican de terruco (era como llamaban a los del grupo Sendero Luminoso), tras haber sido secuestrado y llevado para formar parte del grupo.

La justicia aparta a los ciudadanos de la convivencia social (al salir de la cárcel un padre ya no es reconocido por su hija; a su vez, un hijo sale ya mayor y el papá lamenta por los años que no estuvieron juntos injustamente, ya que el hijo no tenía nada que ver con el terrorismo). Juan sale ya un muchacho, distinto del niño que llegó, físicamente, sin nadie que lo estuviera esperando a la salida de la cárcel. Sin embargo, Juan ha dejado a sus palomas al salir y, desde niño, desde que el herrero, un señor mayor del pueblo, le hizo el cuento de la paloma y le regaló su paloma de papel. Desde aquel momento ella lo ha acompañado.

Relación del cuento con la trayectoria del personaje central

La paloma de papel se configura como una metáfora de libertad, sembrada a través de un cuento que acompaña al personaje y le posibilita una capacidad de equilibrio frente a la violencia sufrida de la niñez a la adolescencia. En síntesis, es lo que le permite tener un horizonte y seguir creyendo, afirmarse como un ser humano íntegro y seguir existiendo.

Aquí se encaja la idea de Araujo & Araujo (2006:213), en lo que dice respecto al cuento en su transmisión oral como una forma de preservar usos, costumbres, enseñanzas, normas morales, éticas y preconcepciones construidos en el imaginario de la gente.

Cuando el herrero le narra el cuento a Juan, éste ya le sirve de consuelo, le hace convertir una lágrima en una sonrisa y le hace creer y tener esperanzas. Las pérdidas en la vida de Juan han sido muchas: su niñez, su madre, su libertad, la compañía de sus amigos, sus raíces. Tras tantas pérdidas se puede pensar que Juan se podría haber perdido a sí mismo, a su identidad. Esto no pasa pues la presencia física de las palomas de papel anuncia que existe una fe. Así como en el cuento que le hace el herrero, de la niña que resucita y gana alas de la reina de las palomas, Juan resurge como ciudadano tras dejar la cárcel, regresa a su pueblo y reencuentra a sus dos amigos, que siempre se han mostrado fieles a esa amistad. Se puede decir que a partir de entonces, libre, ha ganado sus alas para volver a la convivencia social como un ciudadano pleno, pese a las injusticias y el dolor sufridos.

Tras haber contextualizado el panorama cultural peruano a través de un trabajo que realizo como extensión de la sala de clase (www.assis.unesp.br/maluotero/peru.html), los alumnos que cursan el 4º año del curso de Letras (Español) en una universidad pública paulista, asistieron a la película *Paloma de Papel*. Les solicité que me señalaran el significado de la paloma de papel para el personaje. Los dieciocho alumnos contestaron que la paloma de papel se identifica con la idea de libertad, aparece como un símbolo de ella y Paloma de F. França Fialho hizo la siguiente interpretación:

“Con eso, el chico construye su vida sobre el cuento que ha escuchado de otro personaje en la historia. En ese sentido, la paloma de papel es bien representativa, pues es el símbolo del cuento, o sea, la niña enferma y triste, cuando muere, puede volar en libertad como una paloma, ya no está más presa en su dolor. Lo mismo ocurre en la vida del chico, a pesar de su vida triste y llena de dificultad, él no deja sus sueños morir, pues tiene algo muy importante, su deseo de libertad, que lo mantiene vivo, que no muere, ni siquiera, con toda la violencia que sufre.”

Así, pues, el cuento cumple en la trama la función de enseñanza, propaga la esperanza y mantiene al personaje en su integridad, con sus valores, pese la destrucción de lo que caracterizaría su identidad. La felicidad podrá encontrarla en el futuro todavía, pues resistió a las pérdidas, a la violencia extrema sufrida.

Relación de la película con la canción que le sirve de fondo musical

La canción *Paloma de Papel*, tema de la película, cantada por Max Castro y de autoría de Gian Marco, funciona como una síntesis de ella. Los versos iniciales: “Voy a regalarme un cuento y sembrarme en libertad” son elementos nucleares que retratan lo vivido por el personaje central, se refieren al sueño de libertad, que podemos extender a la humanidad, de forma general. La fe y la esperanza generadas por el cuento, que acompañan al personaje, aparecen tanto en la canción como en la película, pese a “la nieve

pintada por la sangre, el llanto derramado y las marcas en la piel”, elementos presentes en la canción que denuncian el sufrimiento y el dolor provocados por las pérdidas.

Enfrentarse al dolor sin dejar de ser uno mismo, sin perderse, se da por la presencia de la paloma de papel, como se puede observar en el cierre de la canción “Tengo vida y vuelo alto en mi paloma de papel”, que nos sugiere la vida como el bien mayor que el hombre, instintivamente, lucha por preservar y el arma eficaz en esa lucha con fuerzas tan poderosas es la capacidad de soñar, mantener esa capacidad, anidarla “Recuperar de nuevo mi árbol / Hacerle un nido a mi paloma de papel”. Eso es lo que impide la destrucción de Juan, eso es lo que nos impulsa a muchos de nosotros en la vida. Los sueños nos acompañan y todos tenemos nuestras palomas de papel. Veamos cómo se manifiestan en el caso de mis alumnos y cuáles los cuentos que los han acompañado a lo largo de sus vidas.

Presencia del cuento en la vida de mis alumnos

La paloma de papel en la vida de mis alumnos, por lo general, ha sido la familia. Un alumno identificó su paloma de papel con el estudio, los certificados que estaba por lograr, otra identificó con el acto de soñar y otra a la práctica de deporte como algo que le permitía acceder a esa sensación de libertad, pero, sin duda, la familia es el motor que impulsa sus vidas, ha sido nombrada por la mayoría de ellos. Por tratarse de informaciones personales, las que expondré en seguida, adoptaré de ahora en adelante la técnica de la protección de identidad, utilizada en las investigaciones etnográficas.

Del grupo de dieciocho alumnos sólo cuatro no recuerdan ningún cuento que les haya acompañado desde la niñez y que tuviera un significado especial en sus vidas. La mayoría de ellos hace referencia a cuentos, que se dividen en dos grupos: a) Cuentos de tradición oral, narrados por los padres o los abuelos; b) Cuentos que han leído de niños. En los dos casos han representado un marco en sus vidas, una presencia constante que los ha acompañado y les ha ayudado en la toma de decisiones en muchos momentos.

Los cuentos de tradición oral, al estilo de lo que pasa en *Palomas de Papel*, les sirve de norte para sus acciones, proporcionando energía vital para la consecución de sus objetivos en la vida. Veamos los casos particulares:

1. A1 nos relata recordarse mucho de un cuento que le contaba su abuela de niña, el cuento del mono Simão (*macaco Simão*), que tiene una función moralizadora. A1 hace referencia al hecho de que el relato del cuento se hacía con una canción que subrayaba que, a veces, se puede engañar a las personas pero que algún día puede que alguien nos engañe también. Por tanto transmite una enseñanza: principios éticos de transparencia, un comportamiento orientado por la verdad.
2. A2 relata que su padre le contaba historias y leyendas. Destaca el hecho de que él también contaba sus propias historias, las dificultades que enfrentó para poder estudiar, pues vivían en una finca y todo se hacía más difícil. A2 reconoce que eso le ha dado

fuerzas para enfrentar los obstáculos y dificultades cuando tuvo que salir de casa para estudiar, pues lo tenía como ejemplo de que con fuerza de voluntad se puede vencer lo que parece difícil.

3. A A3, en su niñez, su madre le contaba una pequeña historia sobre creer en Dios y sobre no saber (no comprender) los designios del cielo. Esto ha representado una enseñanza para ella sobre saber esperar sin perder la esperanza.
4. A4, de niño, escuchaba de sus padres que los viajes y el futuro los encontraría en los libros. Podemos ver, según sus palabras, como las historias y enseñanzas de los padres orientan la vida y el futuro de uno: “Creo que no sólo adopté la historia de mis padres como también la acepté. Y hoy, todavía, tengo la certidumbre de que es lo que quiero para mi vida: dictar clases de lengua y ser un buen conocedor de la literatura en general.”
5. A5 hace referencia a las palabras de su madre, que cuando ella era niña le decía que tuviera fuerzas y luchara para conseguir lo que deseara, además de que siempre fuera buena y buscara los caminos señalados por el papá del cielo para no lastimar a nadie.
6. A6 señala que su abuela les contaba, a ella y a su hermana, el cuento del “*bicho papão*”. Eso les provocaba miedo y la abuela lo hacía para que durmieran pronto, con la advertencia de que si se quedaban jugando en la oscuridad ese ente podría cogerlas. Vemos, en este caso, un propósito claramente manipulador del cuento.
7. A7 se refiere a palabras de su abuelo, no exactamente un cuento, sino más bien un refrán, que se puede clasificar en la categoría de los microrelatos: “Nunca diga bien hecho para lo que esté mal hecho”. Esto le sirvió a A7 como ejemplo para que viera, en la vida, las cosas también desde el punto de vista de los demás y que deseara el bien al prójimo y así pudiera esperar la recíproca.
8. A8 también hace una referencia explícita a un micro-relato de su abuela, pero lo inserta en su historia de vida familiar, lo que sí se puede volver un cuento, de característica ejemplar, para sus hijos y nietos cuando los tenga:

“Toda mi infancia tuve la posibilidad de convivir con la más humilde de las gentes, campesinos, o como suele decir Martí, guajiros. Me acuerdo de mi abuela en las plantaciones de café, ella sabía que yo no podría hacer estos esfuerzos...”

Entonces yo, hoy, soy el primero de la familia en cursar un curso superior; es decir, que hoy mis parientes tienen en mi persona el ejemplo que yo tenía en mi abuela, o sea: hay que esforzarse para vivir y no desperdiciar mi juventud porque si llegué donde llegué, puedo llegar un poco más lejos, y todas las condiciones solo pertenecen a mí, yo las hago y yo las determino.

Mi sueño es éste, no desde siempre, sino desde que me acuerdo de mí.

El significado es que si no luchas, no conquistas, éste es su significado, del mismo concepto de mi abuela que siempre me decía: ‘hay que ser pobre, pero caminar limpiquito’, de que los pobres tienen el mundo en contra de ellos, pero se tienen a sí mismos en su favor y el carácter que esto tiene es fundamental en la vida de la gente.”

Resta aclarar que, en el caso de A8, se añade a esa pobreza familiar el hecho de ser negro. Salir adelante representa un esfuerzo personal y una lucha de un grupo explotado en las sociedades capitalistas, que se abastecieron de su fuerza física, de sus energías, y cuando promovieron la liberación del yugo de la esclavitud no les permitieron condiciones de integración. Al inicio el prejuicio racial no les permitía el acceso a posiciones de mando o de influencia en la sociedad. Hoy día unos pocos logran hacerlo y ya existen políticas para que los que vivan una situación socio-económica desfavorable tengan la oportunidad de llegar a un curso superior, aunque eso no es todo. Tras haber logrado ingresar hay que mantenerse en él.

El ejemplo, la historia de vida familiar, suministra fuerzas para que A8 siga adelante, buscando mejores oportunidades y ascensión o, por lo menos, una vida más tranquila. Recordemos que caminar con rectitud y luchar con esfuerzo por la vida es una orientación que le ha llegado a A8 a través del microrelato de su abuela y a través de su ejemplo. A8 mismo convertirá su historia de vida personal en un ejemplo para sus descendientes.

Los cuentos que han leído de niños también tienen una función ejemplar y les han acompañado desde entonces. Veamos los casos particulares:

1. A9 se refiere a un cuento religioso con el que tuvo contacto de niña en la catequesis y que la acompañó en su vida. Se trata de la historia de un hombre que caminaba alegre en la playa porque veía siempre dos huellas, una era la suya y otra la de Dios. En un momento de dificultad en su vida vio que una huella había desaparecido y se sintió defraudado, pues pensó que Dios lo había abandonado. De hecho, en aquel momento, Dios lo había llevado en brazos, por eso solo había visto una huella. Él jamás lo había abandonado. A9 siempre se recuerda de ese cuento y de su significado, o sea, de que hay que fortalecer la fe, porque Dios siempre está presente, aunque todo parezca perdido.
2. A10 se refiere a un cuento que leyó cuando estaba en el curso primario. Era la historia de una isla en que vivían todos los sentimientos, que se comportaban de distintas formas en una dada situación. El significado para A10 es de que tener buenos sentimientos merece la pena.
3. A11 cita el cuento “La Bella y la Bestia”, como algo que le encantaba por presentar la relación entre algo que nos asusta, pero que, a veces, no es tan horrible como uno se cree.
4. A12 y A13 hacen referencia al mismo cuento, que trata de la historia de un pequeño pájaro, un colibrí, que desea terminar con un incendio en la selva donde vivía. Mientras los demás animales huían, él buscaba agua en el río para apagar el incendio. No desistió de sus objetivos, aunque estuviera solo en esa empresa. A12 lo encara como una metáfora de que uno puede realizar sus objetivos, por más que sólo se pueda contar consigo mismo, cuando los demás no creen más en las opor-

tunidades y sueños. A13 afirma que ese cuento es responsable por una parte de los sentimientos que la acompañan y hacen que ella continúe haciendo su parte para tener un mundo mejor a su alrededor.

5. A14 no se refiere a un cuento, sino más bien a un libro que leyó cuando tenía 11 años de edad: *Robinson Crusoe*. Identifica la historia del hombre que tiene que vivir solo en una isla después de un naufragio con la suya. Su salida de casa para cursar la universidad la hace sentirse sola, aislada, aunque en medio de mucha gente, confiesa que tuvo que aprender a cuidar de sí misma.

Conclusión

Araujo & Araujo (2006:213) señalan que “es a través de la tradición de contar que las comunidades mantienen la vivacidad de la función lúdica y didáctica: encanto, magia y entretenimiento se unen a las enseñanzas, reglas, conceptos, posiciones que deben ser aprendidas y, a la vez, que documentan el quehacer, el pensamiento y el ser dentro de un universo cultural específico”. Se tiene en *Palomas de Papel* un ejemplo claro de ello y se puede evaluar la fuerza de esa tradición oral como elemento de cohesión y de progresión en la vida de la comunidad.

De igual forma, en la encuesta realizada con mis alumnos pude observar ese mismo patrón de la tradición oral, bien como de los cuentos literarios que los han acompañado en sus vidas, representando el mantenimiento de principios éticos de transparencia, un comportamiento orientado por la verdad, por el esfuerzo para la consecución de sus objetivos, por la fe, el respeto por las diferencias, la valoración de los sentimientos, por una conducta orientada por el bien, la dedicación y el estudio, bien como la comprensión para el análisis de ciertos momentos difíciles en sus vidas, en que puedan hacerse presentes la soledad o dificultades de cualquier orden. La función lúdica y didáctica se ve unida a la enseñanza de conductas, principios y a una fuerza que afirma al individuo en sus acciones en el mundo, como se pudo demostrar en lo ficticio, a través de *Palomas de Papel*, y en lo real, con los datos obtenidos junto a alumnos universitarios que están por graduarse y empezarán a actuar como profesores, con sus sueños y sus esperanzas, en fin, con sus palomas de papel.

Bibliografía

ARAUJO, José Júlio César do Nascimento y ARAUJO, Jordeanes do Nascimento, 2006, “Representación del imaginario en el cuento oral: una lectura de los cuentos colectados en el Valle del Juruá.” *Imaginario*. [online], vol.12, no.13 [citado 05 Julio 2008], p.209-232. Disponible en http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-666-X2006000200010&lng=es&nrm=iso ISSN 1413-666X.

Dificultades en la colocación de los pronombres en estudiantes brasileños de español a través de los cuentos de Benedetti

Alfonso Hernández Torres

Introducción

En el presente estudio vamos a contemplar algunas de las dificultades que tienen los estudiantes brasileños en la adquisición del español como segunda lengua con el uso de los pronombres. Seguiremos la visión operativo-funcional de Van Patten y abordaremos aquellas dificultades teniendo en cuenta tres apartados: uso diferencial del pronombre OD y OI (1º), colocación de los pronombres (2º) y verbos que pueden llevar o no pronombre (3º), estos últimos pueden variar incluso en su valor semántico. Este esquema de trabajo lo desarrollaremos a lo largo de nuestra investigación y nos servirá como antecedente a las dos secuencias didácticas que presentaremos en nuestra comunicación.

Queremos ofrecer un acercamiento a esta tipología de errores que sin duda ofrecen un alto grado de complejidad en estudiantes brasileños de español que aprenden la lengua meta en su país de origen y no están dentro de una inmersión lingüística que les ayude a mejorar su competencia comunicativa. Generalmente, el aprendizaje de una segunda lengua en el país donde se habla nuestra lengua materna dificulta nuestro aprendizaje de lenguas extranjeras y hace que se mantengan en mayor medida aquellos errores que cometemos por el contacto con nuestra lengua. Por este motivo, también defendemos que el mejor lugar para tratar las dificultades de hablantes de una lengua es el país de su lengua materna y nuestro análisis es fruto de nuestra experiencia como docentes.

Los pronombres: Uso, colocación y verbos especiales

Cuando hablamos de pronombres tenemos que tener en cuenta que atendemos a una categoría gramatical de las más complejas en la enseñanza del español como lengua extranjera, ya que nuestros estudiantes desde el comienzo de su aprendizaje tendrán que conocer los pronombres e irán descubriendo sus secretos y particularidades, al mismo tiempo que avanzan en la adquisición de su lengua meta. Esta problemática tiene especial importancia en estudiantes lusohablantes, ya que su lengua materna es muy cercana al español y tendrán que poner especial atención al funcionamiento interno de la lengua meta, ya que los mecanismos son muy diferentes.

Cuando hacemos estudios contrastivos con el español y el portugués tenemos que atender a la metáfora de que ambas lenguas pueden ser máquinas muy parecidas pero con engranajes muy distintos. Para un checo o un húngaro el español está muy lejos de su lengua materna y para entender su funcionamiento atienden siempre a la diferencia, lo cual es una ventaja frente al estudiante brasileño, ya que este último no atiende a lo diferente sino a lo sutil, que es mucho más complicado. Comprender todos los mecanismos lingüísticos que funcionan en español y que no tienen que ver con el portugués por más que en su lengua tenga sentido, es bastante complejo para un hablante de portugués que quiere perfeccionar su español.

Los pronombres que responden a nuestro objeto de estudio ofrecen una especial dificultad en estudiantes brasileños, incluso son el motivo de muchas de las fosilizaciones que encontramos en nuestros alumnos de nivel superior. A lo largo de nuestra experiencia docente en Brasil hemos llegado a una clasificación de dificultades sobre el uso de pronombres de estudiantes de español que englobamos en tres grupos diferentes y que presentamos a continuación en el siguiente cuadro:

DIFICULTADES EN EL USO, COLOCACIÓN Y VERBOS CON O SIN PRONOMBRE EN ESTUDIANTES BRASILEÑOS		
Uso diferencial del pronombre OD y OI:	Colocación de los pronombres:	Aparición del pronombre y valor semántico de los verbos con o sin pronombre:
<ul style="list-style-type: none"> • Leísmo: Confusión del pronombre OD masculino de persona con OI (aceptado por la RAE y objeto de enseñanza en ELE) • Problemática con la reduplicación de los pronombres de OD/OI. <i>Ej: Los instrumentos los compraron.</i> • Reduplicación innecesaria de los pronombres objeto u omisión cuando es obligatorio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificultad en la colocación de los pronombres OD y OI por contacto lingüístico con la lengua materna. • Errores en el orden de pronombres, en el caso OI + OD. <i>Ej. Se lo entregué</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos que se construyen con o sin pronombre. <i>Ej. ¿Compraste un libro? Lo compré</i> • Verbos con o sin pronombre (reflexivo). <i>Ej. Ir/irse, quedar/quedarse, jugar/jugarse.</i>

a) Dificultades en el uso diferencial de los pronombres Objeto Directo (OD) y Objeto Indirecto (OI)

El *leísmo* es un problema que se da en algunas zonas de la España meridional y consiste en confundir el pronombre OD de persona masculina (*lo, los*) con el pronombre OI (*le, les*). Hemos observado que este error se da también en estudiantes brasileños de español, ya que no conciben que exista un OD de persona con la preposición *a* y en cuanto ven la preposición *a*, automáticamente piensan en el OI. Para demostrar nues-

tra observación, propusimos a estudiantes brasileños de español del Instituto Cervantes de Brasilia que realizaran una encuesta de elicitación sobre leísmo de la investigadora Astrid Huygens, que fue aplicada a españoles para detectar el leísmo de la península meridional. A lo largo de la encuesta se les pregunta de forma elícita el modelo que presentamos en el siguiente ejemplo: *Roberto lo/le ayuda a Carlos a jugar al ajedrez*, la mayoría de nuestros entrevistados prefiere *le* frente a *lo*. Como aprendizaje sacamos la conclusión que hasta que el alumno brasileño no llega a un nivel superior no supera este error y realmente distingue entre un OD de persona y el OI. Este caso en concreto es un caso de leísmo que fue aceptado por la Real Academia Española de la Lengua (RAE) recientemente y que los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes recogen como objeto de enseñanza en el inventario de gramática para B2 Avanzado.

La reduplicación del pronombre objeto en español también les resulta complicado, en los ejemplos: *¿De dónde son los ingredientes que usáis para los helados? Los ingredientes los conseguimos de las frutas típicas del cerrado*. Nuestros estudiantes normalmente van a omitir el pronombre *los* y nos van a responder a esta pregunta sin la reduplicación del pronombre OD. Tenemos que insistirles que en español es normal que se produzca esta reduplicación y además resaltar el carácter obligatorio; también en los casos en que la reduplicación del pronombre OD y OI va delante del verbo. Ejemplo: *A ese actor no le viene bien ese papel* o también: *A ti te lo daremos gratis*. Tanto en el primero como en el segundo caso los pronombres objeto se reduplican. Al enseñarles este sistema de reduplicación por autocorrección van a cometer otros errores; también hemos observado la reduplicación innecesaria de los pronombres, como por ejemplo: *Mario le dio su bicicleta a María* y ellos insisten en *Mario se la dio su bicicleta*.

b) Dificultades en la colocación de los pronombres

En este apartado tenemos que partir de la idea que la colocación del pronombre en portugués responde a unas reglas gramaticales muy diferentes al español. En portugués los pronombres pueden atender a un orden proclítico, enclítico y “mesoclítico” con respecto al verbo, en cambio en español la colocación del pronombre atiende a otras normas que no tienen que ver con la lógica lusa. En español la colocación depende de si el verbo está en forma personal o no, atendiendo a algunas excepciones con el imperativo. Por estas razones, los estudiantes brasileños tienen la tendencia a colocar el pronombre átono detrás de las formas personales, por ejemplo: *Dije le que venga* frente a *Le dije que venga* que sería lo correcto. Errores que cometen porque en portugués no podemos comenzar con pronombres, a no ser que pongan un sujeto por ejemplo: *Vou-me*. Les ayuda el hecho de que en portugués hay ciertos adverbios como el de negación que atraen al pronombre y se coloca delante del verbo igual que en español, ejemplo: *Não me vou*.

Es también frecuente ver otro error de colocación en el infinitivo, gerundio e imperativo afirmativo, con frecuencia ponen el pronombre objeto delante de estas formas verbales. Ejemplo: *Le decir algunas palabras* frente a *Decirle algunas palabras*. Incluso piensan que pueden introducir un pronombre en medio de una perífrasis verbal: *Llegó le decir la verdad* frente a *Llegó a decirle la verdad*. Destacar también los errores en el

orden de pronombres en el caso de que aparezcan un OI+OD, precisamente dicho orden de pronombres responde al español, tanto si van delante o detrás del verbo; por ejemplo: *dálose* frente a *dáselo* que sería lo correcto.

c) Dificultades del valor semántico de los verbos, con o sin pronombre

Algunos verbos en español que se construyen con o sin pronombre, como es el caso de los verbos reflexivos y pronominales, dependiendo de su valor semántico, los podemos clasificar como verbos de sentimiento, consumo, actividad mental y movimiento, aunque podríamos hablar de más categorías para ser más precisos, ésta sería la clasificación más general.

Los estudiantes brasileños tienen bastantes problemas en la producción de estos verbos, incluso en nivel superior, ya que en portugués algunos funcionan igual que en español pero en muchas ocasiones responden a otras estructuras sin hacer uso de los pronombres. Son los casos de los verbos de consumo, como por ejemplo: *¿Compraste un libro?* El alumno brasileño responderá *compré*, mientras que normalmente en español responderemos con un *Sí* o un *Sí, lo compre*, utilizando el pronombre objeto del verbo, los alumnos brasileños normalmente van a evitar el pronombre como así lo hacen en su lengua materna. También tenemos otro caso con algunos verbos de movimiento, en concreto con el verbo *ir*, en español diríamos *Él se fue* y en portugués utilizan otras partículas en lugar de los pronombres, *Ele foi embora*. Este error lo fosilizan en numerosas ocasiones porque consideran que el uso del pronombre es redundante y no entienden que su presencia es obligatoria.

Los pronombres a través de los cuentos de Mario Benedetti

Vamos a presentar dos secuencias didácticas para tratar algunas de las dificultades que hemos analizado anteriormente. En la primera, *Saboreando el cerrado*, trataremos dos aspectos: la dificultad que ofrecen los lusohablantes con la reduplicación innecesaria de pronombres objeto o su omisión cuando es obligatorio (1º) y la colocación del pronombre (2º). En la segunda secuencia didáctica, *El silencio de piedra*, atenderemos a dos cuestiones que giran en torno a la problemática de pronombres en estudiantes lusos hablantes de español, como es el léxico en el uso diferencial del complemento directo masculino de persona (1º) que contemplan los *Niveles de referencia para el español* del Instituto Cervantes como contenido de B2 Avanzado y la colocación de los pronombres OD y OI en español (2º) que debemos reforzar a lo largo del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Con estas secuencias didácticas también pretendemos ofrecer un modelo de actividad para evitar los errores en nuestros estudiantes y ayudarles a conseguir sus objetivos, que al fin y al cabo se resume a comunicarse en la lengua meta sin cometer demasiados errores, evitando a su vez aquellas fosilizaciones que por diferentes motivos permanecen en su proceso de aprendizaje.

Saboreando el cerrado

Actividad de Aula

Apartado: Desarrollo de las competencias de lengua

Subapartado: Gramática: El complemento personal redundante de Objeto Directo (OD) y la colocación de los pronombres OD y Objeto Indirecto (OI) en español. Una reflexión sobre las dificultades que presentan los hablantes de portugués y su corrección. Cultura: Variedades del español del Río de la Plata.

Nivel: C1 Dominio

Actividad de la lengua implicada: Todas

Destinatarios: Jóvenes y adultos brasileños

Tipo de agrupamiento: Parejas

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: Internet y fotocopias

Duración aproximada: 90 minutos

Descripción

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes brasileños reflexionen sobre el Objeto Directo (OD). Trataremos también los casos en los que la reduplicación es obligatoria, en los casos de OD y OI delante del verbo como por ejemplo: *A mí me gustan los helados* o *A su amigo le prometió el regalo*. Los hablantes de portugués suelen omitir aquella reduplicación del pronombre ya que creen que es incorrecto porque en su lengua materna no se produce. Para ello les ofreceremos modelos de lengua para corregir esta dificultad, presentaremos también el cuento *Los astros y vos* de Mario Benedetti. Desarrollaremos la secuencia didáctica teniendo en cuenta su propia realidad y nos dejaremos seducir por el cerrado y sus sabores. Plantearemos también las dificultades que normalmente observamos en alumnos de nivel superior ya que tienen tendencia a colocar el pronombre átono detrás de las formas personales y en muchos casos delante del infinitivo, gerundio e imperativo afirmativo y, por último, comentaremos las variedades del Río de la Plata. Esta propuesta pertenece a una serie de actividades de aula cuyo objetivo es el tratamiento de dificultades en estudiantes brasileños con respecto a los pronombres. Los contenidos de la propuesta que aquí os ofrecemos responden al *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006): C1 Dominio.

Introducción a la actividad

¿Os gustan los helados? ¿Sabéis que han descubierto miles de sabores con las frutas del cerrado?

Pasos de la actividad

1. Seguiremos hablando de helados, introduciremos a nuestros estudiantes los contenidos gramaticales mediante ejemplos: *¿De dónde son los ingredientes que usáis para los helados? Los ingredientes los conseguimos de las frutas típicas del cerrado*. Siguiendo el modelo, pondremos a nuestros estudiantes por parejas, ahora uno será el vendedor y otro el comprador de una compañía de helados del cerrado. *¿De dónde conseguís las frutas? ¿Y los zumos? ¿Y la miel que vendéis en las es-*

tanterías? ¿Dónde consultáis los precios para vender?

2. ¿Sabéis que si el OD o el OI van delante del verbo se reduplica? ¿Podéis ponerme un ejemplo? *A ella se lo diremos mañana.*
3. A continuación les presentaremos el cuento *Los astros y vos* de Mario Benedetti y tendrán que reflexionar sobre los pronombres que aparecen: ¿Habéis visto cómo están formados los imperativos? Elaborad un cuadro en el que expliquéis la colocación del pronombre.

“En rigor, la especialidad periodística de Arroyo no eran ni los deportes ni la política internacional, sino la sabia, escurridiza astrología, pero en su diaria sección de horóscopos (“Los astros y vos”) hacía a menudo referencias muy concretas y muy verificables sobre distintos matices de un futuro presumiblemente cercano. (...)

“¿Querés bailar?”, preguntó el comisario, tuteándola por primera vez y tomándola de un brazo. Aníbal, el marido, obrero de la construcción, se puso de pie, pálido y crispado. Pero Claudia se apresuró a responder: “No, señor, no puedo.” “Pues conmigo vas a poder”, dijo Oliva. Aníbal gritó entonces: “¿No ve la barriga que tiene? Déjela tranquila, ¿quiere?” “No es con vos que estoy hablando”, dijo Oliva. “Es con ella, y ella va a bailar conmigo.” Aníbal se le fue encima, pero tres de los capangas lo sujetaron. “Llévenselo”, ordenó Oliva. Y se lo llevaron. (...) Arroyo agregó con calma:

—Los astros nunca mienten, comisario.”

(“Los astros y vos” en Cuentos de Benedetti, Mario: pp.197-204)

4. Por lo que hemos visto, los helados del cerrado están cobrando mucha importancia en el mercado. Nos podrías explicar por qué, utilizando el pronombre personal redundante de complemento directo. *Los helados de las frutas del cerrado los elaboramos con frutas originales, los hacemos todos los días y nunca nos sobra nada...*
5. En el texto de Benedetti hemos visto algunos usos característicos del español del Río de la Plata, ¿podrías decirnos cuáles son?

El silencio de piedra

Actividad de Aula	
Apartado:	Desarrollo de las competencias de lengua
Subapartado:	Gramática: Uso del complemento directo masculino de persona y colocación de los pronombres OD y OI en español. Cambios de registro formal e informal con los pronombres personales tú y usted. Una reflexión sobre las dificultades que presentan los hablantes de portugués y su corrección. Cultura: hablaremos de la situación de la mujer y los malos tratos.
Nivel:	B2 (Avanzado)
Actividad de la lengua implicada:	Todas
Destinatarios:	Jóvenes y adultos brasileños
Tipo de agrupamiento:	Parejas
Tiempo de preparación:	5 minutos
Material necesario:	Internet y fotocopias
Duración aproximada:	90 minutos

Descripción

El objetivo de esta actividad es que los estudiantes brasileños reflexionen sobre el complemento directo masculino de persona y la colocación del pronombre Objeto Directo (OD) y Objeto Indirecto (OI) en español. Los hablantes de portugués suelen confundir aquel OD de persona con el OI, ya que en español lleva preposición *a* y cometen lo que llamamos “leísmo”. Para ello les ofreceremos un modelo de lengua a través del cuento *Réquiem con Tostadas* de Mario Benedetti. Plantearemos también otras dificultades que normalmente observamos en alumnos de nivel avanzado ya que tienen tendencia a colocar el pronombre átono detrás de las formas personales y en muchos casos delante del infinitivo, gerundio e imperativo afirmativo. Trataremos también los cambios de registro formal e informal, con el tú/ usted. Además hablaremos de la situación actual de la mujer, aquella cultura con minúsculas que llamamos intercultural. Esta propuesta pertenece a una serie de actividades de aula cuyo objetivo es el tratamiento de dificultades en estudiantes brasileños con respecto a los pronombres. Los contenidos de la propuesta que aquí os ofrecemos responden al *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006): B2 Avanzado.

Introducción a la actividad

Pediremos a nuestros estudiantes que reaccionen antes las siguientes imágenes: ¿Qué te sugieren estas imágenes? ¿Existen los malos tratos en tu país? ¿Hay malos tratos para hombres?

< bp3.blogger.com/.../s400/si+te+pega.jpg >



< http://joseluisros.files.wordpress.com/2008/05/voces_de_piedra.jpg >



< maikyinlove.blogcindario.com/.../t-triste.jpg >



< www.udp.cl/.../reportajes/0807/violencia.jpg >



(Ilustración Ares)

Pasos de la actividad

1. Les presentaremos el cuento de Benedetti *Réquiem con tostadas* y les pediremos que iden-

tifiquen aquellos complementos objeto directo de persona, pueden sustituir los pronombres *lo*, *los* con el complemento directo de persona que obligatoriamente lleva preposición *a* en español: Texto: desde “*Si, me llamo Eduardo. Usted me lo pregunta para entrar de algún modo en conversación, y eso puedo entenderlo...*” hasta “*...La que hacía casi toda la fuerza era ella.*” (“Réquiem con tostadas” en *Cuentos* de Benedetti, Mario: pp.126-132)

2. Seguiremos trabajando con el texto de Benedetti y contrastaremos el tratamiento formal con *usted* del protagonista, y el informal.
3. Preguntaremos a nuestros estudiantes algunas preguntas oralmente como: ¿Por qué odiaban al padre? ¿Por qué tenían miedo?
4. Después de visualizar este anuncio publicitario contra los malos tratos: www.youtube.com/watch?v=Ed8Sc8mDiOo pediremos a nuestros estudiantes como actividad final que elaboren un texto utilizando el máximo número de pronombres de complemento directo *lo*, *los* sustituyendo a aquellos complementos directos de persona con preposición *a*.

Conclusión

En nuestro estudio hemos tratado de una forma general algunas de las dificultades más representativas de los pronombres en estudiantes lusohablantes, pero debemos tener en cuenta que nuestro campo es bastante más amplio. La lengua oral del portugués de Brasil está caminando más rápido que la lengua escrita y nos encontramos con la tendencia de poner los pronombres siempre delante del verbo: *Exigiram-lhe sair* (escrita) *Lhe exigiram sair* (oral), o el caso de *A gente fala* que se utiliza siempre para la tercera persona, incluso se ha extendido a una tercera persona del singular. Estos casos hacen que los estudiantes brasileños de español cometan muchos errores y como podemos observar van más allá de la gramática o del funcionamiento interno de las dos lenguas que hemos presentado en nuestro artículo.

En el portugués de Brasil se tiende a evitar los pronombres en la oralidad, lo que hace que un trabajo contrastivo que analice las dificultades en el uso de pronombres se vuelva más complejo, ya que debemos tratarlos, incluso, más allá de la gramática.

Bibliografía

BENEDETTI, Mario, 2002, *Cuentos*, Madrid, Austral.

BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (eds.) 1999, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, RAE, Madrid, Espasa Calpe.

CUNHA, Celso y CINTRA, Lindley, 2007, *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Aveiro, Lexikon.

VAN PATTEN, B. 1996, *Input processing and grammar instruction*. Norwood. New Jersey. Ablex Publications.

Érase una vez un cuento en la enseñanza del E/ LE: tres propuestas para trabajar con cuentos en clase

Claudia Bruno Galván
María Cibele González Pellizzari Alonso
María Sagrario Fernández Núñez

Introducción

Érase una vez una comunicación que pretendía presentar el cuento como recurso para la enseñanza del E/LE. Originariamente, el cuento es una de las formas más antiguas de la literatura popular. Se trata de un término para designar diversos tipos de narraciones breves, orales o escritos, como el relato fantástico, el cuento tradicional o el infantil (¡quién no se acordará de Pulgarcito, Blancanieves o la Cenicienta!).

No se sabe exactamente cuándo se originó el cuento o cuándo comenzó a utilizarse la palabra cuento para designar un tipo de narrativa, pero Ramón Menéndez Pidal (1953), en el estudio preliminar de su antología de cuentos, dice: "...a través de un lento pero firme proceso de transformación, la Edad Media europea trasvasa a la Moderna el género cuentístico como creación absoluta de una individualidad con su propio rango de estructura literaria, autónoma, tan válida por sí misma como el poema, la novela o el drama". Y es ésta la concepción que hoy predomina –el cuento como estructura literaria.

Baquero Goyanes (1961) dice lo siguiente: "El cuento es un precioso género literario que sirve para expresar un tipo especial de emoción, de signo muy semejante a la poética, pero que no siendo apropiado para ser expuesta poéticamente, encarna en una forma narrativa, próxima a la novela pero diferente a ella en la técnica e intención. Se trata, pues, de un género intermedio entre poesía y novela, apesador del matiz semipoético, seminovelesco, que sólo es expresado en las dimensiones del cuento". En la primera mitad del siglo XX los escritores norteamericanos, al igual que en la novela, han aportado su propia versión de cuento, cuyas fórmulas de singular eficacia narrativa han fortalecido el género.

En España, después de la guerra civil, el cuento conoció un nuevo florecimiento. Algunos de los autores que más destacan son: Cela, Laforet, Aldecoa, Carredano, etc. En Hispanoamérica, los narradores que destacan son: Borges, Cortázar, Onetti, Carpentier, Lezama Lima, Rulfo, García Márquez, Fuentes, Roa Bastos, entre otros.

El cuento en la enseñanza del E/LE

Desde hace algunos años se viene observando que cada vez más los textos literarios están más presentes en las clases de lenguas extranjeras y el cuento, como narración de breve extensión, es uno de los géneros preferidos entre los textos literarios. Además de su extensión limitada, la reducción de los espacios temporales, de los lugares y los personajes facilita el proceso de comprensión lectora y fomenta la creatividad de los alumnos.

Trabajar con cuentos es practicar las cuatro habilidades. Por ejemplo, primeramente el alumno practicará la comprensión lectora, tanto de lo que está explícito, o sea, las palabras y las frases, como de lo que está implícito; o sea, descubrir lo que hay debajo del nivel explícito del texto. Al analizar y comentar el cuento practicará la expresión oral y escrita y, por medio de tareas creativas, el alumno también puede, además de utilizar esas dos habilidades, utilizar la expresión oral, inventando escenas y representándolas.

Con actividades de precalentamiento, antes de la lectura, podemos activar las ideas previas de los alumnos (datos, experiencias, opiniones, emociones) para despertar expectativas sobre el contenido del cuento, lo que facilitará la comprensión de la lectura. Las actividades durante la lectura pueden ser ejercicios de puzzle para reconstruir la estructura del texto, ejercicios con vacíos para encontrar o para reconstruir frases o simplemente ejercicios clásicos para asegurar la comprensión lectora por medio de preguntas. Las actividades después de la lectura pueden ser representaciones escénicas como juegos de roles, la construcción de estatuas, o actividades creativas, como escribir una crítica de la obra.

Según Lünig (2005), “todas estas tareas activan la imaginación del alumnado, invitan a perseguir perspectivas desacostumbradas, fomentan la disposición a reflexionar y analizar. Así, facilitan el objetivo de ponerse en el lugar o en la situación de otra persona para obtener una nueva visión de los sucesos históricos, es decir, contribuyen a un aprendizaje intercultural”. De esa forma, la utilización del cuento promueve el desarrollo cognoscitivo de los alumnos, estimula su pensamiento y su creatividad, facilita el aprendizaje de la lectura y escritura y mejora el hábito de lectura. Además de trabajar las habilidades lingüísticas, el cuento también nos permite trabajar de manera interdisciplinaria, tratando del contexto social, histórico y cultural, que está indisolublemente unido al aprendizaje.

Tres propuestas para trabajar el cuento en la clase de E/LE

Antes de poner en práctica las propuestas, les hemos propuesto a los alumnos la lectura de algunos cuentos y, siguiendo el guión anexo se ha analizado cada uno. Pero es importante decir que para la elección de los cuentos se considera: a) adecuación a la edad; b) manejo de la lengua (si el lenguaje utilizado está de acuerdo con el nivel de los alumnos); c) uso de comparación; d) empleo exagerado de diminutivo; e) repetición deliberada de palabras o frases; f) título (si es sugestivo); g) argumento (exposición, trama y desenlace).

Propuesta 1

El cuento medieval. *El Conde Lucanor*

El cuento medieval español tiene dos orígenes: oriental, con los cuentos indios del Panchatantra, y la occidental, los *exempla* de uso frecuente en los sermones religiosos de la Europa medieval. Llegaron hasta nosotros grandes colecciones cuentísticas, de carácter didáctico, que se convierten en claros ejemplos de conducta. Pronto se plasman por escrito precisamente para una mejor conservación.

La temática general de los cuentos medievales podemos agruparla en dos grandes bloques:

- Grupos de cuentos con la intención de impedir una sentencia de muerte, siguiendo a los de *Las mil y una noches*.
- Cuentos narrados por un maestro que responde a las preguntas de su discípulo.

Las colecciones más conocidas son:

- Los *exempla*, recurso muy útil para predicadores.
- Las *sententiae*, expresiones o dichos de hombres famosos que contenían la sabiduría de las personas experimentadas en la vida.
- Tratados de educación de príncipes, manuales para la formación de jóvenes príncipes, todos de carácter didáctico, organizados en torno a un diálogo entre padre e hijo, maestro y discípulo. En este grupo, entre otros, se encuadra claramente el libro *El Conde Lucanor* de Don Juan Manuel, objeto de nuestro trabajo.

El Conde Lucanor

Este trabajo fue realizado con alumnos de 1º de Enseñanza Media que ya tienen una competencia del español bastante buena, especialmente en comprensión, además de conocimientos de conceptos literarios. En la programación del departamento fue la obra de lectura propuesta para el primer trimestre y, además de conocer la prosa medieval como parte de la enseñanza de la historia de las manifestaciones literarias, la hemos aprovechado para comprensión y expresión escrita, trabajo en grupo, y expresión oral.

De los 51 cuentos que componen el libro hemos realizado una selección de 21 sobre los que los alumnos realizaron las siguientes actividades, adaptadas del libro de texto *Lengua Castellana y Literatura I*, editorial Algaida:

Comprensión y expresión escrita

- Lean los cuentos seleccionados y respondan a las siguientes cuestiones:
 - Relaciónenlos con el contexto cultural y social (convivencia, tolerancia y pluralidad).
 - Busquen cuentos de temas semejantes.

- Destaquen las enseñanzas que se desprenden de las fábulas.
 - Relacionen los consejos de Patronio con la sociedad y reflexionar sobre su actualidad.
 - Analicen técnicas de persuasión, por ejemplo la cortesía.
 - Comenten costumbres sociales como el matrimonio y relaciones de pareja.
 - Relacionen algunos cuentos con la temática del cine actual.
 - Apliquen algunos consejos a la vida diaria.
 - Clasifiquen los distintos personajes que aparecen en grupos: cristianos, musulmanes, religiosos, trabajadores, etc.
- Seleccionen un cuento y expliquen su estructura u organización. Ya saben que es siempre la misma en todos los cuentos. Para ello consulten el libro de texto, página 93, párrafo tercero donde se explica. Deben situar las partes en el cuento, es decir, qué párrafos y/o líneas corresponden a cada parte y rotularlas con el nombre del apartado: Introducción (pide consejo), Desarrollo (contesta con un ejemplo) y Conclusión-Pareado (moraleja).
- Obligatoriamente tienen que leer los 21 cuentos (también llamados *ejemplos*) seleccionados, pero los que quieran pueden, sería aconsejable, leer algunos más, los que prefieran.
- El trabajo se realizó en grupos de 5 y en la evaluación trimestral se pusieron algunas preguntas relacionadas con las actividades anteriores.

Fecha de entrega: 22 de abril

Fecha para que el grupo informe si algún alumno sale del grupo: 15 de abril

Expresión oral

Aprovechamos los cuentos para hacer la presentación oral individual, en las clases compartidas, y evaluamos la expresión oral. Tuvimos en cuenta la pronunciación, el uso de los tiempos verbales, la adecuación del discurso, vocabulario, el tiempo, la oratoria y la postura. Cada alumno presentó un cuento a sus compañeros en un tiempo mínimo de dos minutos.

- Prepara un breve resumen y explica de forma muy clara con tus palabras la enseñanza que quiere transmitir el autor (*la moraleja*).

Lo que sucedió a una mujer llamada doña Truhana

Otra vez habló el conde Lucanor con Patronio, su consejero, del siguiente modo:

—Patronio, un hombre me ha aconsejado que haga una cosa, y aun me ha dicho cómo podría hacerla, y os aseguro que es tan ventajosa que, si Dios quisiera que saliera como él lo dijo, me convendría mucho, pues los beneficios se encadenan unos con otros de tal manera que al fin son muy grandes.

Entonces refirió a Patronio en qué consistía. Cuando hubo terminado, respondió:

—Señor conde Lucanor, siempre oí decir que era prudente atenerse a la realidad y no a lo que imaginamos, pues muchas veces sucede a los que confían en su imaginación lo mismo que sucedió a doña Truhana.

El conde le preguntó qué le había sucedido.

—Señor conde —dijo Patronio—, hubo una mujer llamada doña Truhana, más pobre que rica, que un día iba al mercado llevando sobre su cabeza una olla de miel. Yendo por el camino empezó a pensar que vendería aquella olla de miel y que compraría con el dinero una partida de huevos, de los cuales nacerían gallinas, y que luego, con el dinero en que vendería las gallinas compraría ovejas, y así fue comprando con las ganancias hasta que se vio más rica que ninguna de sus vecinas. Luego pensó que con aquella riqueza que pensaba tener casaría a sus hijos e hijas e iría acompañada por la calle de yernos y nueras, oyendo a las gentes celebrar su buena ventura, que la había traído a tanta prosperidad desde la pobreza en que antes vivía. Pensando en esto se empezó a reír con la alegría que le bullía en el cuerpo, y, al reírse, se dio con la mano un golpe en la frente, con lo que cayó la olla en tierra y se partió en pedazos. Cuando vio la olla rota, empezó a lamentarse como si hubiera perdido todo lo que pensaba haber logrado si no se rompiera. De modo que, por poner su confianza en lo que imaginaba, no logró nada de lo que quería.

Vos, señor conde Lucanor, si queréis que las cosas que os dicen y las que pensáis sean un día realidad, fijaos bien en que sean posibles y no fantásticas, dudosas y vanas, y si quisierais intentar algo guardaos muy bien de aventurar nada que estiméis por la incierta esperanza de un galardón de que no estéis seguro.

Al conde agradó mucho lo que dijo Patronio, hízolo así y le salió muy bien. Y como a don Juan le gustó este ejemplo lo mandó poner en este libro y escribió estos dos versos:

*En las cosas ciertas confiad
y las fantásticas evitad.*

Propuesta 2

Instrucciones para escribir un cuento. Ahora os toca a vosotros.

Antes de poneros a escribir debéis seguir una serie de pasos y estrategias que os permitirán obtener ideas para escribir el cuento.

1. Decidir qué tipo de cuento os gustaría escribir: de suspense, miedo, fantástico, cotidianidad, amor, aventuras, de hadas, etc.

2. Escribir varias ideas sobre los temas posibles. Sirven todas las ideas, aunque sean disparatadas (Chejov dice: “Escriba sobre cualquier tema, alegre o triste, bien o mal”). Según Chejov, no hay que escribir de lo que no se conoce ni se comprende.

3. Seleccionar el tema elegido, que puede girar en torno a una o a varias de las ideas (las otras ideas nos pueden servir como temas secundarios).

4. Escribir las ideas para desarrollar el tema seleccionado.

5. El argumento: se puede partir de situaciones cotidianas, elegir algún hecho que de repente se vuelve inexplicable o nos causa extrañeza (en este sentido los cuentos de la escritora francesa Anna Gavalda pueden servir de ejemplo). Puedes comenzar así: “El cuento (decir el tipo) que voy a escribir tiene el siguiente argumento”:

6. Conviene hacer la ficha del esquema general para tener una visión global.

	Situación inicial	Conflicto	Desenlace
Hechos			
Intervención del narrador			
Personajes			
Eje temporal			
Expresiones espaciales			
Descripciones			

7. Puedes considerar dar forma a tu cuento en la forma académica de planteamiento, nudo y desenlace, pero puedes utilizar tu creatividad, con tal de que tenga coherencia y lógica. Pero es mejor que lo redactes linealmente, un acontecimiento detrás de otro desde el principio hasta el final. Escribe con claridad y sencillez, no compliques mucho las frases y no utilices palabras vulgares si no son necesarias para el diálogo de los personajes.

8. Sitúa tu cuento en un marco (no debe ser muy amplio):

- Época: pensad si va a ocurrir en la Edad Media, en otros siglos, en la actualidad, en el futuro, etc.
- Espacio: lugar o lugares donde se desarrollan los hechos del cuento. Pueden ser abiertos, cerrados, interiores, exteriores, urbanos, rurales. Sitúa la acción en un espacio: ciudad, campo, una casa, la calle, instituto, etc. No te olvides de describirlos, con sencillez, sin ser prolijos para no cansar al lector.
- Narrador: es el encargado por el autor de presentar los sucesos. Puede ser en 1ª persona (narrador personaje), 3ª persona (omnisciente y testigo), etc. El narrador utiliza preferentemente los siguientes tiempos verbales: Pretérito indefinido, que presenta la acción terminada, y el Pretérito imperfecto, que indica el transcurso de una acción.
- Personajes: piensa en ellos, quiénes son, cómo son, ponles un nombre (provisional) adecuado al tiempo y al espacio, lo que quiere decir que tengan nombres adecuados a la época y al país, por ejemplo. Es un error meter en una escena gran número de personajes (Chejov).
 - Protagonista: cómo es físicamente y cómo es su carácter.
 - Antagonista: cómo es físicamente y cómo es su carácter.
 - Otros: ídem.
- Tiempo: si la historia la vas a contar de forma lineal, vas a empezar por el final, in media res, etc.

9. Busca un título sugerente, o sea, que al oírse o leerse pueda imaginarse de qué tratará el cuento, luego puede ser necesario cambiarlo. También puede despertar el interés del lector un título en el cual, junto al nombre del protagonista, vaya indicada una característica o cualidad. A continuación aparecen algunos títulos de escritores conocidos, que a mí me gustan especialmente:

- “*Quisiera que alguien me esperara en algún lugar*”. (Anna Gavalda)
- “*Alicia, al alba*”. (Carlos Ruiz Zafón)
- “*Vendrán lluvias suaves*”. (Ray Bradbury)
- “*El miedo*”. (Ramón del Valle Inclán)
- “*La noche boca arriba*”. (Julio Cortázar)
- “*No se culpe a nadie*”. (Julio Cortázar)
- “*Y decirte alguna estupidez, por ejemplo, te quiero*”. (Martín Casariego)
- “*Algún día cuando pueda llevarte a Varsovia*”. (Lorenzo Silva)
- “*Una noche terrible*”. (Anton Chejov)
- “*Un saxo en la niebla*”. (Manuel Rivas)
- “*Trenes rigurosamente vigilados*”. (Bohumil Hrabal)
- “*Los astronautas de la cosmopista*”. (Julio Cortázar)

10. Recuerda que la primera frase, o primeras frases, debe cautivar la imaginación del lector o al menos llamarle la atención. A continuación tienes varios ejemplos de cómo empiezan algunos cuentos de autores conocidos:

- “*Ese largo y angustioso escalofrío que parece mensajero de la muerte, el verdadero escalofrío del miedo, sólo lo he sentido una vez*”: (R. del Valle Inclán).
- “*Fue un sábado por la tarde, en plena siesta, cuando sonó la primera llamada*”. (Mario Benedetti)
- “*Sería mejor que me fuera a la cama, pero no puedo. Me tiemblan las manos*”. (Anna Gavalda)
- “*Cuando alguien muere deja tras de sí el innumerable rastro de sus recuerdos*”. (Alberto Corral de Diego)
- “*Cuando volví sobre los papeles, descubrí la mancha de sangre*”. (Luis Mateo Díaz)
- “*La casa donde la vi por última vez ya no existe*”. (Carlos Ruiz Zafón)
- “*Al llegar a mi casa, y precisamente en el momento de abrir la puerta, me vi salir. Intrigado, decidí seguirme*”. (Octavio Paz)
- “*Compró la moto con la que se había matado su mejor amigo*”. (Manuel Vicent)

11. También es muy importante llegar a un final logrado. La forma de poner punto final a un cuento es fundamental para su logro o fracaso. Llamará más la atención al lector un cuento con un final sorprendente.

12. Escribe y corrige el borrador.

13. Revisalo. Acorta todo lo que puedas, lo superfluo, no escribas cuentos muy largos.

14. Haz la redacción definitiva. Revisa la ortografía y la expresión en general.

15. Cuando lo grabes ensaya primero, léelo dos veces antes, dale entonación adecua-

da, pronuncia correctamente y realiza las pausas necesarias.

16. Todos los integrantes del grupo deben participar de la grabación. Si en tu grupo hay más personajes que alumnos, pídele a algunos colegas que te ayuden. En este caso, tu cuento debe tener más de 3 minutos ya que la interpretación de compañeros de otros grupos no la consideraremos ni en la evaluación ni en el tiempo mínimo.

17. No te olvides del fondo musical y los efectos sonoros.

18. Considera que evaluaremos el proceso, por lo tanto, cumplir los plazos y el cronograma día a día es muy importante.

19. Cronograma:

Día	Actividad
08/09	Las profesoras entregan la propuesta. Lectura de los textos. El grupo debe completar y entregar el esquema general del texto.
09/09	A partir de la definición de los elementos del cuento, el grupo empieza a escribir y debe entregar la primera versión.
11/09	El grupo debe realizar las correcciones indicadas y continuar el texto. Entregan la segunda versión.
12/09	Corrigen los errores de la segunda versión y continúan o mejoran el cuento. Lo entregan para la última corrección. Las profesoras seleccionarán algunos cuentos para presentarlos en el Seminario.
15/09	Realizan las correcciones indicadas y lo entregan el 23 de setiembre. A partir de esa fecha realizaremos las grabaciones. <u>Los grupos seleccionados para la presentación en el Seminario</u> deben realizar las correcciones y entregarlas el 16 de setiembre. Grabarán los cuentos en esta misma semana, según lo acuerden con las profesoras. La fecha final de entrega de la grabación será el 18 de setiembre.
16/09	Los grupos seleccionados entregan la versión final del texto.
17/09	Las profesoras devuelven la versión final preparada para grabar. Los grupos seleccionados preparan la parte oral para la grabación.
18/09	Entregan la grabación.

Al final recogerás el fruto de tu trabajo. ¡Suerte!

Decálogo del perfecto cuentista - 1927

Horacio Quiroga (Uruguay, 1879 – Argentina, 1937)

I - Cree en un maestro – Poe, Maupassant, Kipling, Chejov – como en Dios mismo.

II - Cree que su arte es una cima inaccesible. No sueñes en domarla. Cuando puedas

hacerlo, lo conseguirás sin saberlo tú mismo.

III - Resiste cuanto puedas a la imitación, pero imita si el influjo es demasiado fuerte. Más que ninguna otra cosa, el desarrollo de la personalidad es una larga paciencia.

IV - Ten fe ciega no en tu capacidad para el triunfo, sino en el ardor con que lo deseas. Ama a tu arte como a tu novia, dándole todo tu corazón.

V - No empieces a escribir sin saber desde la primera palabra adónde vas. En un cuento bien logrado, las tres primeras líneas tienen casi la importancia de las tres últimas.

VI - Si quieres expresar con exactitud esta circunstancia: “Desde el río soplaba el viento frío”, no hay en lengua humana más palabras que las apuntadas para expresarla. Una vez dueño de tus palabras, no te preocupes de observar si son entre sí consonantes o asonantes.

VII - No adjetives sin necesidad. Inútiles serán cuantas colas de color adhieras a un sustantivo débil. Si hallas el que es preciso, él solo tendrá un color incomparable. Pero hay que hallarlo.

VIII - Toma a tus personajes de la mano y llévalos firmemente hasta el final, sin ver otra cosa que el camino que les trazaste. No te distraigas viendo tú lo que ellos pueden o no les importa ver. No abuses del lector. Un cuento es una novela depurada de ripios. Ten esto por una verdad absoluta, aunque no lo sea.

IX - No escribas bajo el imperio de la emoción. Déjala morir, y evócala luego. Si eres capaz entonces de revivirla tal cual fue, has llegado en arte a la mitad del camino.

X - No pienses en tus amigos al escribir, ni en la impresión que hará tu historia. Cuenta como si tu relato no tuviera interés más que para el pequeño ambiente de tus personajes, de los que pudiste haber sido uno. No de otro modo se obtiene la vida del cuento.

Estructura y desarrollo del cuento

Originariamente, el cuento es una de las formas más antiguas de literatura popular de transmisión oral. El término se emplea a menudo para designar diversos tipos de narraciones breves, como el relato fantástico, el cuento infantil o el cuento folclórico o tradicional. Entre los autores universales de cuentos infantiles figuran Perrault, los Hermanos Grimm y Andersen, creadores y refundidores de historias imperecederas desde “Caperucita Roja” a “Pulgarcito”, “Blancanieves”, “Barba Azul” o “La Cenicienta”.

Elementos del cuento - En un cuento se conjugan varios elementos, cada uno de los cuales debe poseer ciertas características propias:

- a. **El narrador** es quien cuenta la historia, puede contarla en tercera persona (narrador omnisciente), focalización cero, sabe todo sobre los personajes. El narrador testigo, también en tercera persona, focalización externa objetivo, es como una cámara. Personaje narrador, en primera persona, focalización interna, aspecto autobiográfico y subjetivo.
- b. **Los personajes** o protagonistas de un cuento, una vez definidos su número y perfilada su caracterización (descripción física y psicológica), pueden ser presentados por el autor o utilizando el recurso del diálogo de los personajes o de sus interlocutores. Debe existir plena armonía entre el proceder del individuo y su perfil humano.
- c. **El ambiente** incluye el lugar físico y el tiempo donde se desarrolla la acción. Generalmente, en el cuento el ambiente es reducido, se esboza en líneas generales.

- d. El tiempo** corresponde a la época en que se ambienta la historia y la duración del suceso narrado.
- e. La atmósfera** debe traducir la sensación o el estado emocional que prevalece en la historia. Debe irradiar, por ejemplo, misterio, violencia, tranquilidad, angustia, etc.
- f. La trama** es el conflicto que mueve la acción del relato. La trama generalmente se caracteriza por la oposición de fuerzas. Ésta puede ser: externa, por ejemplo, la lucha del hombre con el hombre o la naturaleza; o interna, la lucha del hombre consigo mismo.
- g. La intensidad** corresponde al desarrollo de la idea principal mediante la eliminación de todas las ideas o situaciones intermedias.
- h. El tono** corresponde a la actitud del autor ante lo que está presentando. Este puede ser humorístico, alegre, irónico, sarcástico, etc.

Estructura del cuento - Desde el punto de vista estructural (orden interno), todo cuento debe tener una estructuración, dada por:

- a. La introducción.** Se esbozan los rasgos de los personajes, se dibuja el ambiente en que se sitúa la acción y se exponen los sucesos que originan la trama.
- b. El desarrollo.** Consiste en la exposición del problema que hay que resolver. Va progresando en intensidad a medida que se desarrolla la acción y llega al clímax o punto culminante (máxima tensión), para luego declinar y concluir en el desenlace.
- c. El desenlace.** Resuelve el conflicto planteado; concluye la intriga que forma el plan y el argumento de la obra. Aun aceptando las alternativas dolorosas o inquietantes que se suceden en el transcurso de la acción, el final del cuento habrá de ser sinónimo de reconciliación, sosiego y justicia; vale decir, felicidad total y duradera.

Adaptado de *La página de los cuentos*
www4.loscuentos.net/cuentos/link/178/178285

NOMBRES 1º
FECHA 08/09/08

ESQUEMA GENERAL DEL CUENTO

Tipo de cuento	
Narrador	
Personajes (nombre, descripción física y psicológica)	
Eje temporal	Lugar:
	Tiempo:
Argumento	

	Situación inicial	Conflicto	Desenlace
Hechos			
Intervención del narrador			
Personajes			
Eje temporal			
Expresiones espaciales			
Descripciones			

Propuesta 3

La lengua de las mariposas, de Manuel Rivas

El cuento “La lengua de las mariposas” forma parte del libro *¿Qué me quieres, amor?* del escritor Manuel Rivas, reconocido como uno de los escritores españoles más completos de la actualidad. Estas actividades fueron propuestas para alumnos de nivel avanzado que están haciendo la carrera de Letras (español), o sea, se trata de un público adulto, futuros profesores y formadores y tuvo como objetivo trabajar el género cuento. Pero, además de trabajar el género cuento, con “La lengua de las mariposas” pudimos discutir algunos aspectos culturales, sociales e históricos de la época narrada, como la vida en la España rural, la familia, las ideas políticas, la creencia religiosa y la lealtad y traición. Pero el análisis de esta película es necesario principalmente para que uno pueda reflexionar sobre el papel del maestro y la enseñanza en los años 30 en España y compararla con la actual. Plantea la dificultad en la transmisión de los valores, al mismo tiempo que la responsabilidad e implicación de los docentes en la sociedad en la que viven.

Antes de trabajar con este cuento, trabajamos la estructura de un cuento, el decálogo del perfecto cuentista de Horacio Quiroga y la lectura de dos cuentos elegidos por los alumnos, que tuvieron que analizarlos utilizando el guión del anexo.

Después de la lectura y análisis del cuento “La lengua de las mariposas”, se les ha propuesto que vieran la película de mismo nombre, dirigida por José Luis Cuerda, y se hiciera una comparación entre ellos. A continuación, pudieron leer otros dos cuentos del mismo autor (“Un saxo en la niebla” y “Carmita”), que también pertenecen a la obra mencionada anteriormente, que el guionista Rafael Azcona utilizó para la producción de la película y finalmente pudieron realizar una tarea final -la escritura de un cuento. Para la elaboración de esta actividad, nos hemos basado en la propuesta de Marita Lüning(2005) y en el análisis de Carmen Rojas (2004).

Resumen del cuento

El cuento “La lengua de las mariposas” se sitúa a principios del año 1936, período de la Segunda República, un poco antes del estallido de la guerra civil. La historia transcurre en un pequeño pueblo gallego, donde Moncho, un niño de seis años, empieza a frecuentar la escuela. Moncho tiene mucho miedo de ir a la escuela porque le han dicho que los maestros pegan. En el primer día de clase se orina de miedo y sus compañeros se ríen de él, entonces él huye aterrorizado y pasa la noche en el monte. Al día siguiente, otra vez en la escuela, y a pedido del propio maestro, Moncho es recibido con aplausos de sus compañeros.

A partir de entonces su relación con el maestro se estrecha a cada día y su aprendizaje también. Don Gregorio no les pega, los trata a todos los alumnos de usted y les enseña cosas sobre la vida y los animales. Les enseña, por ejemplo, sobre la lengua de las mariposas, una trompa finísima enrollada, que sólo podrán observar cuando reciban del Ministerio un microscopio. Entre sus enseñanzas también les muestra el valor de la libertad y de la individualidad que todo hombre debe perseguir. Moncho a cada día se fascina más por Don Gregorio, y a su vez, el maestro empieza a sentir una especial simpatía por el niño. Se hacen amigos incluso en momentos fuera de la clase.

En julio de 1936 estalla la guerra civil en España. Don Gregorio, manteniendo sus principios republicanos, es preso y llevado a fusilamiento. La madre de Moncho, desesperada por lo que pueda pasarle a su marido, que también era de izquierda militante, obliga a éste y a Moncho a insultar a todos los presos, entre ellos el maestro, en el momento que están subiendo en el camión.

Al final, Moncho se suma a los insultos, pero sólo es capaz de murmurar con rabia: “¡Sapo!, ¡Tilonorrinco!, ¡Iris!”

Actividades sobre el cuento “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas

Antes de la lectura

- a. Vamos a leer un cuento con el título: “La lengua de las mariposas”. ¿De qué piensas que va a tratar?
- b. ¿Qué asocias con la palabra mariposa?
- c. ¿Cómo te imaginas una escuela en un pueblo de España en los años treinta?

Tarea:

La acción del cuento se sitúa durante el período de la Segunda República, un poco antes del estallido de la Guerra Civil. Busca información sobre ese período (historia política, social) y principalmente sobre la enseñanza. Busca sobre todo información sobre la Institución Libre de Enseñanza y sus ideas pedagógicas.

Durante la lectura

- a. Durante la lectura, señala todos los rasgos que coincidan con los que has encontrado

durante la investigación hecha anteriormente.

- b. En el primer párrafo aparece el título del cuento “La lengua de las mariposas”. Busca donde está la descripción de lo que es la lengua de las mariposas.
- c. Las creencias religiosas e ideas políticas de la madre y del padre del niño no coinciden. Señala en el texto los fragmentos que identifican esas diferencias.
- d. ¿Qué pasó un día de julio de 1936 en el pueblo gallego? Busca en el texto las expresiones con las que el autor manifiesta que algo tremendo está pasando.

Después de la lectura

- a. ¿Por qué crees que Moncho tenía el apodo “pardal”?
- b. ¿En qué región vive el niño? ¿Qué sabes sobre esa región? Busca información.
- c. En el cuento se menciona a un indiano de Montevideo. Intenta averiguar lo que significa.
- d. ¿Qué significados puede tener la mariposa?
- e. El cuento contiene unas imágenes muy significativas, por ejemplo el cáliz, el delantal del carnicero, Caín y Abel, una mancha carmín. ¿Qué evocan estas imágenes?
- f. Y la mariposa que se choca con la bombilla, ¿a qué se refiere?
- g. El autor utiliza una imagen representativa más, el carnero. ¿Por qué compara a los chicos que se peleaban con carneros?
- h. Don Gregorio, el maestro, trata a sus alumnos con especial ternura. Describe cómo era su papel de profesor y su enseñanza. Compáralo a los maestros de la época y a los de hoy.
- i. En la escuela un alumno recita un poema de Antonio Machado. ¿Qué sabes de él? ¿Hay alguna semejanza de su vida con la del maestro?
- j. El final del cuento es tristísimo. Coméntalo, ¿por qué Moncho y su padre insultan y agreden al maestro? ¿Qué piensas sobre el comportamiento de los dos?
- k. ¿Por qué Moncho grita las palabras “sapo, tilonorrinco, iris”? ¿Qué significados tienen para él?
- l. ¿Qué crees que pasó con el maestro después de la salida de los camiones?
- m. ¿Cuál es el mensaje del cuento? ¿Qué sentimientos tienes al final de la lectura?

Caracterización de los personajes y análisis de la estructura del cuento

Los personajes se pueden caracterizar de manera directa (cuando habla el autor) e indirecta (cuando los personajes se caracterizan ellos mismos). Busca todas las informaciones respectivas de los personajes principales (el niño, el maestro, el padre y la madre) y escríbelas.

Un texto literario no es un producto al azar, describir la estructura de un texto no es sólo indicar las partes, sino también precisar la función de cada una. ¿Cómo podríamos dividir este cuento y cuál es la función de cada parte, o sea, en qué parte está el planteamiento (donde se expone el problema), el nudo (donde se intensifica el conflicto) y el desenlace (donde se resuelve el conflicto)?

Actividades sobre la película “La lengua de las mariposas” de Manuel Rivas

Explotación de la película

La película “La lengua de las mariposas” se basa no sólo en el cuento del mismo nombre, sino también en otros dos del mismo libro: “Un saxo en la niebla” y “Carmiña”. El guionista de la película, Rafael Azcona, conmovido profundamente al leerlos, utilizó los tres cuentos.

Después de ver la película

- a. ¿Transmite la película el mismo mensaje que el cuento?
- b. ¿Experimentas los mismos sentimientos viendo la película que leyendo el cuento?
- c. El autor, Manuel Rivas, menciona que su cuento trata de amor y libertad. ¿Estás de acuerdo con su opinión?

Después de trabajar con la película

- a. Ahora, lee los cuentos “Un saxo en la niebla” y “Carmiña”. Completa el cuadro abajo comparando el cuento y la película.

CUENTO	PELÍCULA
Personajes	Personajes
Tratamiento del tiempo	
Tratamiento del espacio	
Estructura	
Temas tratados en el cuento	Temas tratados en la película
El final del cuento	El final de la película

Después de leer los cuentos y ver la película

- a. ¿Qué pudiste observar sobre los temas abajo?
 - la vida en un pueblo rural de España
 - el papel de la religión en la época
 - la familia y los hijos ilegítimos
 - el amor en la adolescencia
 - fiestas y conmemoraciones (Carnaval, fiesta de aniversario de la República)
 - la emigración en Galicia

- b.** Uno de los aspectos más trabajado en el cuento “La lengua de las mariposas” y en la película es el papel del maestro y su enseñanza. Tú, como futuro profesor, comenta:
- ¿Qué dificultades ves en la enseñanza?
 - ¿Cómo ocurre la educación en valores?
 - ¿Cuál es la responsabilidad del profesor en el entorno social y laboral?

Tarea final

Para la elaboración de la tarea final puedes elegir una de las propuestas abajo, o plantear otro tema que puede haberte inspirado al leer el cuento o ver la película.

a. Reescribe el cuento con otro final.

b. Elabora un cuento en que, muchos años después, Moncho vuelve a su pueblo natal y recuerda su pasado y presente.

Conclusión

El cuento es considerado la forma literaria que más ha contribuido a mantener viva la imaginación humana, y como herramienta pedagógica posibilita trabajar no sólo las cuatro destrezas y aspectos lingüísticos, sino también temas interdisciplinarios. Hemos pretendido dar una muestra de cómo se pueden utilizar elementos de la literatura; en este caso específico el cuento, en la enseñanza del E/LE.

Bibliografía

BAQUERO GOYANES, Mariano: *Antología de cuentos contemporáneos*, Barcelona; Labor, 1961.

MENÉNDEZ PIDAL, Ramón: *Antología de cuentos de la literatura universal*, Barcelona; Labor, 1953.

LÜNING, Marita: *La lengua de las mariposas: del cuento a la película. La relación entre cine y literatura*, Madrid; Edinumen, 2005. Artículo disponible en www.edinumen.es.

CASTRO, Pilar, Ed. *Doce cuentos españoles del siglo XX*. Madrid, Anaya. Nueva biblioteca didáctica, 2002.

CHÉJOV, Anton P. *Sin trama y sin final. 99 consejos para escritores*. Barcelona, Alba Editorial, 2007

DON JUAN MANUEL. *El Conde Lucanor*. Madrid, Castalia. Odres Nuevos, 1996.

GAVALDA, Anna. *Quisiera que alguien me esperara en algún lugar*. Barcelona, Seix Barral, 2008.

GRUPO NADIR. *Taller de Lengua. Para un aprendizaje activo en las enseñanzas medias*. Madrid, Ediciones de la Torre, 1989.

- KOHAN, Silvia Adela. *El tiempo en la narración*. Barcelona, Alba Editorial, 2005.
- _____. *Las estrategias del narrador*. Barcelona, Alba Editorial, 2005.
- _____. *Cómo crear personajes de ficción*. Barcelona, Alba Editorial, 2005.
- PEINADO, Juan Carlos, Ed. *Cuentos hispanoamericanos del siglo XX*. Madrid, Anaya. Nueva biblioteca didáctica, 2004.
- PINEL MARTÍNEZ, José Antonio, Ed. *Cuentos de la Edad Media*. Madrid, Castalia Prima, 1999.
- PROP, Vladimir. *Morfología del cuento*. Madrid, Editorial Fundamentos, 1974.
- ROJAS GORDILLO, Carmen. *Notas para el estudio de La lengua de las mariposas en la clase de lengua y cultura españolas*. RedELE, no. 0, marzo 2004.
- RUIZ ZAFÓN, Carlos. *Barcelona Ghotic*. Barcelona, La Vanguardia Ediciones, 2008.
- VV.AA. *Relatos para leer en el autobús*. Granada, Cuadernos del Vigía, 2006.
- <http://centros3.pntic.mec.es/cp.gines.garcia.martinez/cuento1.htm>
- <http://www4.loscuentos.net/cuentos/link/178/178285>

Anexo

Análisis de un cuento

Todo cuento está constituido por varios elementos literarios que, en el momento de realizar un análisis, debemos distinguir:

1. Título

- 1.1. Significación y función del título. ¿Es literal o simbólico?
- 1.2. ¿Refleja el contenido del cuento?

2. Asunto

- 2.1. ¿De qué trata el cuento?
- 2.2. Hacer una breve reseña.
- 2.3. ¿El asunto o argumento tiene fuerza expresiva o contenido dramático? ¿Por qué?

3. Tema

- 3.1. ¿Cuál es la idea central del cuento?
- 3.2. ¿Cuáles son las ideas secundarias?
- 3.3. Hacer una relación del tema central con las ideas secundarias.

4. Personajes

- 4.1. Caracterización. ¿Cómo caracteriza el autor a los personajes?, ¿directa o indirectamente?
- 4.2. ¿La caracterización es profunda o superficial?
- 4.3. ¿Actúan los personajes de acuerdo a su índole y propósito, o a expensas del autor?

- 4.4. ¿Los personajes son reales, simbólicos o tipos?
- 4.5. ¿Hay personajes que conjuguen algún tipo de valor ético, estético, ideológico u otro?
- 4.6. ¿Existe alguna relación entre los personajes y el ambiente?
- 4.7. ¿Hay relación entre los personajes y la acción?

5. Ambiente

- 5.1. ¿En qué tipo de escenario se desarrolla el hilo de la acción?
- 5.2. ¿En qué época?
- 5.3. La atmósfera es ¿sórdida o diáfana?, ¿de misterio o de amor?, ¿de angustia o de paz?

6. Acción

- 6.1. ¿Cuánto tiempo dura la acción?
- 6.2. La acción del cuento es ¿complicada o sencilla?, ¿lenta o rápida?
- 6.3. ¿La acción es externa o interna? ¿Existe algún tipo de conflicto entre los personajes que determine la acción? ¿Entre un personaje y alguna fuerza natural? ¿Un personaje consigo?

<http://www4.loscuentos.net/cuentos/link/178/178285>

El encanto del cuento en la clase de ELE: comprensión, interacción y contexto

Alexandra Sin Maciel

El cuento en su forma original: encanto y aventura orales

La forma llena de encanto seduce desde el inicio. ¿Quién no se ha dejado encantar por las historias involucradas de atracción y seducción? El cuento, en su forma primitiva, fue una narración oral de inocentes historias de animales, de leyendas y de mitos, como también de la historia de pueblos, ciudades, naciones que los antiguos pueblos utilizaban para entretenerse o para transmitir su continuidad. Además, no son pocos los testimonios y las leyendas que ha dejado la Antigüedad Clásica como legado de culturas en contactos frecuentes entre las diferentes poblaciones a lo largo de los siglos.

Así es que los cuentos del Antiguo Oriente, se mantienen hasta hoy como historias llenas de encanto y aventura. El antiguo pueblo hebreo tenía como tarea principal, revelada por Dios, contar oralmente, las historias de sus orígenes y de los hechos de sus reyes y del Creador. Su registro escrito apareció después de años de la tradición oral (Biblia 2000:143-144) ¿Qué decir de Sharazade en *Mil una noches*, desde alrededor del siglo X, en las que aplaza el momento de su muerte, contándole historias encadenadas que le atraen al rey de tal modo que no la quiso matar, como hizo con las anteriores, pues se enamoró de la mujer cuentista, al desear oír la historia siguiente, noche tras noche, y así desistió de su propósito. (Maria, 2004:7-8). Sharazade luchó por la vida, desarrollando el arte de contar historias.

Por medio del misterio, de los genios, de los tesoros escondidos, de los sultanes y de las princesas, los cuentos orientales tratan de incentivar la imaginación y la fantasía del oyente. Este, al enfrentarse con palacios y fortalezas reales, comprueba en sus ideas que las mezclas son elementos esenciales para el mantenimiento del legado y de la herencia cultural, lingüística, histórica y artística. Un ejemplo de comprobación es la magia que hay al enfrentarse con una residencia preservada, como La Alhambra, en España, en la que se remite directamente a la antigüedad, recordando las historias de hace siglos.

Se nota, de esa forma, que la finalidad de los cuentos era demostrar metafóricamente algún hecho histórico, alguna moraleja, alguna tradición religiosa, algún valor ético o necesidad por la fantasía o sueño que las personas podían seguir, sin tener que sufrir ellos mismos la dificultad predecida. El cuento tenía la forma simple, el lenguaje sobre asuntos fantásticos, al transmitirse oralmente, recibía y aún recibe características colectivas, y sociales en cada generación. También aceptan, en el caso del anonimato colectivo, ver-

siones y adaptaciones según la época, por ejemplo las varias “cenicientas” y “los genios de las lámparas” modernos, que se transfieren a lecturas contemporáneas motivando la imaginación y seduciendo al espectador.

El cuento escrito: de la tradición idelista a la modernidad realista

Al recibir la forma escrita, el cuento adquiere aspectos artísticos y literarios, yendo del anonimato a la individualidad del escritor. Es decir, cuando se nombra *Blancanieves* o *Cenicienta* no se anuncia el autor, a diferencia de *Sítio do Picapau Amarelo*, en el que inmediatamente se recuerda Monteiro Lobato o *Don Quijote* de Miguel de Cervantes.

De todos modos, anónimo o no, es imprescindible rescatar el pasado por medio del cuento registrado en libro, o incluso grabado en audio, en el que se puede encontrar el memorial del pueblo, no sólo como fuente de entretenimiento, sino como registro de una época. Así, en análisis apropiados se identificó que los personajes de los cuentos, clásicos en general, poseen acciones semejantes: el héroe, representante del Bien; una prohibición o ley, que se debe seguir incondicionalmente y que se viene del Malo. El lenguaje siempre es accesible y el mensaje es lo más importante tanto como los aspectos fantásticos o ideales. El cuento escrito tiene como característica cualitativa la concisión y la brevedad. Con el pasar del tiempo, las historias modernas reciben las características de la vida real, sin muchas fantasías o adornos, son más fieles a la representación del cotidiano, de los laberintos de la mente humana.

Son tan reales los cuentos modernos que fácilmente se transforman en exhibiciones en películas o visionados que, por medio de las proyecciones, les atrapan a los oyentes, hipnotizados por la imagen pegada al sonido. Así, el espectador ya no es un lector, con el argumento desarrollado para la reflexión, sino un posible actor sintiéndose como parte integrante de lo que ve y/o escucha. De esa forma, presentar la lengua extranjera por medio de los cuentos puede parecer un reto grande, como todos los tipos de lectura o audición, pero algunas de las actividades pueden recurrir a la reflexión si se compara la aplicación del cuento en sí mismo.

Los cuentos y la competencia comunicativa

Al considerar que la competencia comunicativa, postulada por D.H. Hymes (1995) y Canale (1995), se preocupa con el discurso, su estructura, funcionamiento y papel, además de la simple gradación gramatical, concibiendo la lengua en uso, en sus ámbitos sociales y la gramática como herramienta útil para la comunicación, se denota que la competencia comunicativa se refiere al dominio de las cuatro destrezas (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escritura) y a cómo interactuarlas en un contexto social adecuado.

La postulación de la competencia comunicativa como base para un enfoque metodológico comunicativo generó críticas a la producción oral, a lo que se enseñaba y a sus objetivos. Decían que comunicar no es sólo hablar, sino que para comunicarse bien se

enseña la lengua y no el conocimiento lingüístico. Otro principio importante es el aprendizaje del uso de la lengua, en situaciones reales, lo que implica la interacción.

El modo de interactuar se refiere a las estrategias de interacción de que se echa mano para alcanzar la competencia comunicativa, basadas en la necesidad y la colaboración, y muy útiles para la adquisición de la lengua extranjera. En general, remiten a la discursividad y a la comunicación, más que al léxico o a la gramática en sí misma. A diferencia de modos conservadores, en los que la individualidad es esencial, para la interacción es preferible que el aprendizaje sea en pequeños grupos, en los que se intercambien informaciones. Así, las preguntas para confirmar, aclarar o comprender son las más utilizadas, favoreciendo el aprendizaje cooperativo (resumido de Moreno, 2002:57), como ejemplo de conversación:

A: Para entrar en el cine debes esperar un rato.

B: ¿Gato? (Control de confirmación) Ah, claro. Tienes que esperar unos minutos.

O ¿Esperar qué? No entiendo. ¿Qué significa rato? (Control de aclaración)

A: Eso. ¿Lo entiendes? (Control de comprensión)

Relacionada con la interacción, la tipología de ejercicios tiende a las resoluciones de problemas que imiten la realidad. En el caso de los cuentos, una de las posibilidades sería que los alumnos organizaran los párrafos de una historia o que construyeran un cuento ellos mismos siguiendo instrucciones predeterminadas por el profesor. De ese modo, tener en cuenta la audición de cuentos refuerza la co-construcción del aprendizaje, o sea, se construye conjuntamente y ocurre mediante la interrelación con otros individuos que ya conocen prácticas interactivas. En algunos casos la corrección gramatical no necesita ser inmediatamente seguida a la producción, lo que estimula al alumno a arriesgarse y a aumentar su competencia y su producción oral.

Entre tantas variaciones que contienen la competencia comunicativa, como base de sus principios, una de las más recientes es el enfoque por tareas, que se ocupa de pensar en el objetivo, en el contenido, en la actividad y en la evaluación de cada actividad de enseñanza, integrándolos e incorporando el profesor y cada alumno en la toma de decisiones. El foco es la profundización y la consolidación de la competencia comunicativa (las cuatro destrezas ya citadas) y la interacción para la ejecución de una actividad, estructurada en fases, que imite lo que se hace en el cotidiano.

Partiendo del modelo de vida habitual, se debe considerar un contexto para dar significado a las formas lingüísticas que usen; utilizan la cooperación y la interacción constantes entre los alumnos y el profesor. De este modo, la audición de un cuento o su lectura es una tarea adecuada, pues está muy contextualizada con lo que uno ya ha escuchado, con referencia a los cuentos tradicionales, o con lo que escucha a diario, los cuentos modernos, o incluso con la habilidad de construir su propio repertorio de cuentos, o más aún, con el fin de entretenerse. Todos con el propósito de que contribuyan para el desarrollo del aprendizaje de la lengua extranjera.

El profesor, modulador del contexto

En ese sentido, el profesor tiene un papel de facilitador del contexto, organizador de actividades y, principalmente, modulador para que las prácticas comunicativas tengan éxito (Moreno, 2002:59). Necesita experiencia para saber cuándo y cómo presentar las herramientas gramaticales esenciales. En general, se presenta la situación y la actividad a los alumnos, se parte del conocimiento previo de los alumnos, respecto al léxico y expresiones comunes y se demuestran algunas posibilidades para las formas usuales de la lengua, para que no se interrumpa bruscamente la comunicación y la actividad, lo que puede desanimar a los estudiantes.

De esa forma, es importante incluir la audición de cuentos, como un estilo leve, irónico o humorístico, mucho más fácil de memorizar que formas serias y vocabulario complejo, como una variación posible de actividades para alcanzarse los objetivos comunicativos. Se sugiere para el audiolibro, que es un formato en expansión en la divulgación y la producción. Existen varias editoriales que preparan las narraciones de los libros literarios, como modo de ampliar el conocimiento, como también se pueden encontrar en la red Internet. Se utilizan los diversos tipos de cuento (chino; de hadas; de nunca acabar; de viejas; del tío; clásicos; modernos) para estimular la creatividad y motivar a los alumnos para que descubran la lengua en uso.

De ese modo podrán los alumnos conocer el vocabulario, las expresiones, las formas de decir y reaccionar, la pronunciación de la lengua que se estudia, saber argumentar, reflexionar sobre el mundo, sobre las acciones, sobre la repetición de actitudes (muchas veces por los siglos), como algunos de los objetivos. Así, se puede ampliar el estudio más allá de las formas gramaticales e instigar a los estudiantes, o más bien incentivarlos a que tanto sepan recontar un cuento, utilizándose los nuevos contenidos, como a que produzcan ellos propios un cuento de su autoría.

Relato de una actividad bastante exitosa

Tras consultar a los alumnos de 12 y 13 años, estudiantes de español, como lengua extranjera en nivel básico, sobre si les gustaba leer cuentos, muchos de ellos nombraron los tradicionales e incluso fábulas que enseñaban alguna moraleja: *La Lechera*, *La Liebre y la Tortuga*, *Pinocho*, entre otros, como los más famosos: *Cenicienta*, *Blancanieves*, *Capucita Roja*. Además de eso, encontraron, en una búsqueda a la red Internet, cuentos diversos y modernos, en los que el autor describía una situación común: el día de ir al dentista, una conversación con los amigos, etc.

Como tarea principal, los estudiantes buscaron y eligieron, entre los títulos de cuentos de la página www.todocuentos.es (acceso en 30/05/2008), y lo escucharon para hacer un resumen escrito sobre uno de los que figuran en el listado (el profesor o ellos mismos lo leyeron). Los cuentos tradicionales son bastantes conocidos en su lengua materna, lo que puede ayudar en la comprensión auditiva. Después de entenderlo, resaltaron la enseñanza subentendida y prepararon un resumen, presentado en un cartel o en el programa

Power Point. Después, subrayaron las características comunes entre los personajes de cada uno de los cuentos y entrenaron una presentación oral a los colegas, que pudo incluir una representación teatral, con la ayuda del profesor.

Una variación es que después de identificar las características de los personajes, los estudiantes crearían una historia a partir de uno de los siguientes objetivos: a) el cuento que hará al bebé dormir más rápido; b) el más aterrador; c) el más romántico; d) el más real. Tiene que ser corto y deben buscar el lenguaje que necesiten. Lo presentan al final de la clase (de una o dos clases).

Otra sugerencia es escuchar un audiolibro, como lo citado anteriormente, por ejemplo el de las *Las mil y una noches*: (Disponible en: www.leerescuchando.com/LE1001-noches.html consultado el 04/06/2008) y después ordenar los párrafos de la historia. En ese caso, es necesaria la preparación previa de una ficha, como una recopilación del cuento, o de una parte, si es muy extenso. Se divide el texto en grupos, los cuales tienen los párrafos desordenados.

Reflexión sobre el mundo actual

El hecho de leer o escuchar el cuento, aclarar las dudas de vocabulario y de comprensión, produce un enlace a otros conocimientos de mundo, intentando descubrir, en la memoria o en archivos (como los de Internet), nuevas formas de contar la idea principal del cuento que se está trabajando. Por ejemplo, las variaciones de Caperucita Roja o de Blancanieves en la gran ciudad. Una de las más recientes versiones adaptada (por Disney) es la película *Encantada, la historia de Giselle*, que transfiere el dibujo animado de un cuento de hadas a la realidad en carne y hueso en las calles de Nueva York. (Disponible en: www.disney.es/FilmesDisney/encantada. Acceso el 10/06/2008).

Hacerles a los alumnos la propuesta de reflexión sobre el origen de lo que ven y lo que escuchan, qué resultados eso produce, son posibilidades que en muchos casos les interesa, pues pueden empezar a actuar de modo más razonable sobre muchas cuestiones, como cuando se dan cuenta de que nada es absolutamente nuevo en el mundo: muchas historias se repiten y los sentimientos de las personas de hoy son los mismos de las de antes. Lo que cambia es la forma de resolver los problemas, la habilidad que se puede desarrollar para tratar con las distintas situaciones. Las nuevas tecnologías que maquillan todo lo que se ve, también influyen en la formación del punto de vista. El objetivo principal, además de las reflexiones es que expresen oralmente sus opiniones, comunicándose de modo adecuado.

Alcanzar la comunicación por medio del encantamiento y de la magia del cuento, es una tarea compleja de la que se obtienen resultados exitosos para el aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera en uso. Celso Antunes (2003) nos presenta una fuerte motivación para disfrutar el cuento en el aula:

(...) grandes profesionales y comunicadores prefieren siempre enviar sus mensajes por los caminos de la emoción, por el gancho de la anécdota, por el recuerdo de un caso. (...) Escamotean sus mensajes mediante el fascino de la emoción, el encanto de la risa, la sorpresa de un final inesperado.

(Traducción libre)

Se puede lograr una clase agradable, mediante una forma metafórica, que ayuda a construir el significado en la adquisición de lenguas, haciendo un puente entre la imagen y la adaptación que se quiera utilizar, para tratar de temas serios como la comunicación en la lengua extranjera. Además, la búsqueda por soluciones eficaces y por nuevos modos de practicar la lengua en clase debe ser una de las preocupaciones del profesorado de español como lengua extranjera. Como también debe ser el foco del profesor facilitador, no perder el objetivo principal de su camino, o sea, profundizarse en lo que le gusta hacer, pasando en limpio sus apuntes, para renovar el sentido y la forma de enseñar, valorando el estudiante y su aprendizaje.

Bibliografía

ANTUNES, Celso, 2003. *Casos, fábulas, anedotas ou inteligências, capacidades, competências*. Petrópolis, RJ, Vozes.

BÍBLIA. 2000. “Deuteronomio 6:7”. Nova versão internacional. Sociedade Bíblica Internacional. São Paulo, Editora Vida.

CANALE, M. 1995. “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”. In: LLOBERA, M., *Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

ERES FERNÁNDEZ, G. & SIN MACIEL, A. 2007. “La oralidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera: algunas reflexiones”, *Revista Linguagem & Ensino. Volume 10, no. 2, jul-dez*. Pelotas, RS, EDUCAT, pp. 415-434.

FIGUEIREDO, F. J. Q. 2006. *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia. UFG

HYMES, D. H. 1995. “Acerca de la competencia comunicativa”. In: LLOBERA, M., *Competencia Comunicativa – Documentos Básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa.

MARIA, L. 2004. *O que é conto?* São Paulo, Brasiliense. 4ª. Edição.

MORENO, F. 2002. *Producción, expresión e interacción oral*. Cuadernos de Didáctica del Español / LE. Madrid, Arco Libros.

VÁZQUEZ, G. 2000. *La destreza oral*. Programa de Autoformación y Perfeccionamiento del Profesorado, Madrid, Edelsa.

www.todocumentos.es

www.leerescuchando.com/LE1001noches.html

www.disney.es/FilmesDisney/encantada

www.geocities.com/roland557/ficcion/fabulas.htm

TALLERES

De andar por casa: Actividades a partir de un solo eje temático

María Irene Alicia Molinero Brasso

Este brevísimo trabajo consiste en muestras de actividades a partir de un solo eje temático, en este caso, *la vivienda*. Como no tiene mayores pretensiones, se titula: *De andar por casa*, en alusión a actividades sencillas que pueden ser elaboradas fácilmente por el profesor siempre que surja la necesidad o la oportunidad de su aplicación.

¿Qué deseos tiene un estudiante al plantearse estudiar una segunda o una tercera lengua? Comunicación, profundización de conocimientos en esa lengua, enriquecimiento cultural, visión de mundo... Muchas serían las respuestas de nuestros alumnos y aquí podrían ellos mismos enumerar las ventajas de conocer una segunda o tercera lengua.

¿Cuáles son nuestros objetivos al impartir un curso de lengua extranjera? ¿Cuántas veces somos ambiciosos al elaborar nuestra programación y nos frustramos al comprobar que no hemos podido desarrollar todo cuanto habíamos programado? Casi siempre terminamos el curso creyendo que nos hemos quedado cortos. Nos extendemos en reflexiones y de pronto pensamos que en una clase debemos contemplar la comunicación oral y escrita, la gramática en su uso y, algunas veces, como objeto de estudio, incentivar la autonomía, afirmar los cimientos para que construyan su conocimiento del mundo, enseñarse a un solo tiempo lengua y cultura, sea ésta con minúscula o con mayúscula. Repasamos nuestros objetivos e intentamos integrarlos, de modo que en una sola tarea podamos reunir lengua y cultura, gramática y comunicación, y comprobamos que un texto, incluso el texto literario, reúne varias características que nos permiten movernos cómodamente porque:

- No siempre es más complejo por su forma y contenido.
- En el discurso literario se encuentran usos reales de lengua.
- Proporciona un trabajo de lengua vinculado a un trabajo de cultura.
- Textos sencillos o complejos nos proporcionan los más variados niveles de dificultad, una vez que la dificultad reside en la tarea y no en el texto, sobre todo, tratándose de lenguas próximas.
- Leer o escuchar un texto activa habilidades mínimas como descodificar y reconocer unidades gramaticales.
- Leer o escuchar un texto activa habilidades como comprender, construir un significado e interpretar.

- Puede integrar destrezas e incita a la comunicación: hablamos y escribimos a partir de lo que escuchamos y de lo que leemos.

Sin mayores pretensiones, de ahí el título de esta comunicación, planteamos una serie de actividades a partir del tema *La vivienda*. Estas actividades, de carácter variado, han sido elaboradas como explotaciones didácticas a partir de materiales auténticos manipulados extraídos de publicaciones periódicas, folletos publicitarios y, tal como propone el eje temático de este seminario, fragmentos literarios.

Los trabajos están pensados para alumnos de español como lengua extranjera de cursos libres y de la enseñanza reglada y en ningún momento constituyen una muestra de unidad didáctica, manual o libro de texto, sino ejemplos de tareas que el profesor puede preparar fácilmente y que en cualquier momento puede aplicar. En cuanto al objetivo de la tarea, puede variar y, en algún momento, sorprender al alumno:

- consolidar un tema tratado
- ampliar vocabulario
- abordar un tema gramatical
- despertar el gusto por la lectura
- despertar la curiosidad
- crear un dibujo
- crear un cuento
- romper esquemas
- promover trabajos interdisciplinarios
- simplemente relajarse
- reflexionar, calentarse, sensibilizar hacia el tema y ampliar horizontes culturales

Vamos allá, *a andar por casa*. Empecemos con un fragmento de *Casa Tomada*, de Julio Cortázar.

Fragmento del cuento *Casa Tomada*, de Julio Cortázar



Julio Cortázar (Bruselas, 1914 – París, 1984)

A pesar de haber nacido y vivido en el extranjero, trabajó el lenguaje argentino en su obra. Novelista renovador, sus cuentos recorren distintos géneros y registros. Se considera que la novela *Rayuela*, de 1963, su obra maestra, señala un antes y un después en la literatura latinoamericana. Si quieres leer el cuento *Casa Tomada* lo encontrarás en *Bestiario* (1951), su primer libro de relatos y en antologías de literatura hispanoamericana. Cortázar plantea la idea del lector cómplice.²⁰

“Nos habituamos Irene y yo a persistir en la casa, lo que era una locura (...). Hacíamos la limpieza por la mañana, levantándonos a las siete, y a eso de las once yo le dejaba a Irene las últimas habitaciones por repasar y me iba a la cocina.

Irene era una chica nacida para no molestar a nadie. Aparte de su actividad matinal

²⁰ En la página www.juliocortazar.com.ar, encontramos grabaciones originales con el autor y asimismo una entrevista en la que explica el proceso de creación de este cuento.

se pasaba el resto del día tejiendo en el sofá de su dormitorio.(...) Los sábados iba yo al centro a comprarle lana y preguntar vanamente si había novedades en literatura francesa. Desde 1939 no llegaba nada valioso a la Argentina.

Pero es de la casa que me interesa hablar, de la casa y de Irene, porque yo no tengo importancia.(...)

Cómo no acordarme de la distribución de la casa. El comedor, una sala con gobelinos, la biblioteca y tres dormitorios grandes quedaban en la parte más retirada, la que mira hacia Rodríguez Peña. Solamente un pasillo con su maciza puerta de roble aislaba esa parte del ala delantera donde había un baño, la cocina, nuestros dormitorios y el pasillo. Se entraba a la casa por un zaguán con mayólica, y la puerta cancel daba al living. De manera que uno entraba por el zaguán, abría la cancel y pasaba al living; tenía a los lados las puertas de nuestros dormitorios, y al frente el pasillo que conducía a la parte más retirada; avanzando por el pasillo se franqueaba la puerta de roble y más allá empezaba el otro lado de la casa, o bien se podía girar a la izquierda justamente antes de la puerta y seguir por un pasillo más estrecho que llevaba a la cocina y al baño. Cuando la puerta estaba abierta advertía uno que la casa era muy grande; si no, daba la impresión de un departamento de los que se edifican ahora, apenas para moverse; Irene y yo vivíamos siempre en esta parte de la casa, casi nunca íbamos más allá de la puerta de roble, salvo para hacer la limpieza, pues es increíble cómo se junta tierra en los muebles. Buenos Aires será una ciudad limpia, pero eso lo debe a sus habitantes y no a otra cosa. Hay demasiada tierra en el aire, apenas sopla una ráfaga se palpa el polvo en los mármoles de las consolas y entre los rombos de las carpetas de macramé; da trabajo sacarlo con plumero, vuela y se suspende en el aire, un momento después se deposita en los muebles y los pianos.

Lo recordaré siempre con claridad porque fue simple y sin circunstancias inútiles. Irene estaba tejiendo en su dormitorio, eran las ocho de la noche y de repente...”

Bloque 1 Actividad A01

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2, sus objetivos son: dibujar la planta de una casa a partir de la descripción proporcionada.
Materiales:	Audición del fragmento adaptado del cuento <i>Casa Tomada</i> de Julio Cortázar y hoja cuadriculada; de no contar con la audición, se puede hacer a partir de la lectura del fragmento.
Duración:	Una sesión para esta actividad, ampliable según el interés del grupo.
Procedimiento:	Tras una brevísima introducción sobre Julio Cortázar, los alumnos deberán escuchar/leer el texto y elaborar la planta de la casa.
Organización:	En parejas.
Ampliación:	Los alumnos pueden elaborar otras plantas: la de la propia casa, la ideal, la de ensueño, nombrar las partes de la casa, comparar las plantas, elaborar un anuncio de venta de esa casa.

Comentarios:	<p>Es de suma importancia que los alumnos, sobre todo los de enseñanza reglada, escuchen lectura. Cuando escuchamos una lectura nos remitimos a situaciones de nuestra niñez: escuchábamos cuentos – leídos o no – mientras observábamos la inflexión, la interpretación, el arte de contar y de leer. El texto de Cortázar ha sido mero pretexto para una actividad de calentamiento que les rompe los esquemas – dibujar – y poner en marcha la práctica oral, la escrita, el repaso de vocabulario; al hacerse la tarea en parejas, el error es “compartido”, hay ampliación de ideas. Si trabajamos en la enseñanza reglada y la programación lo permite, se puede integrar este trabajo con otras asignaturas como Dibujo Geométrico o Matemáticas.</p> <p>Como reflexión gramatical, conviene comentar el uso de uno (...de manera que uno entraba por el zaguán...) y el uso del futuro imperfecto (<i>Buenos Aires será una ciudad limpia...</i>).</p>
---------------------	--

Actividad A02

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2 y B1, sus objetivos están dirigidos a la comprensión y expresión escritas: describir los personajes del texto, dar continuidad al cuento de Cortázar, comparar su producción con el texto original.
Materiales:	Audición del fragmento adaptado del cuento <i>Casa Tomada</i> de Julio Cortázar; de no contar con la audición, se puede hacer a partir de la lectura del fragmento.
Duración:	Una sesión para esta actividad, ampliable según el interés del grupo.
Procedimiento:	Tras una brevísima introducción sobre Julio Cortázar, los alumnos deberán escuchar/leer el texto y elaborar la continuidad del cuento.
Organización:	En parejas.
Ampliación:	<p>Los alumnos pueden hacer una investigación sobre el autor y exponerla al grupo. De trabajar con la enseñanza reglada, si la programación lo permite se puede investigar qué momento histórico vivía Argentina por la fecha mencionada en el cuento y hacer una comparación con el momento histórico que vivía Brasil.</p> <p>De tener clase de literatura se puede relacionar con la etapa histórica de la literatura hispanoamericana vinculada a Julio Cortázar.</p>
Comentarios:	El texto de Cortázar ha sido una actividad creativa de producción escrita; al hacerse la tarea en parejas o en grupo pequeño, el error es “compartido”, hay diversidad y cambio de ideas.

Bloque B

Instrucciones para subir una escalera, Julio Cortázar

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y

poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquiera otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgando sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuelta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cuídese especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie).

Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la fija en su sitio, del que no se moverá hasta el momento del descenso.

Actividad B01

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2 y B1, sus objetivos se relacionan con la gramática: utilizando el imperativo, elaborar un manual para subir una escalera.
Materiales:	Audición del texto Instrucciones para subir una escalera, de Julio Cortázar; de no contar con la audición, se puede hacer a partir de la lectura.
Duración:	Una sesión.
Procedimiento:	Tras una brevísima introducción sobre Julio Cortázar, los alumnos deberán escuchar/leer el texto y elaborar un brevísimo manual de instrucciones para subir una escalera.
Organización:	Individual.
Comentarios:	La elaboración del manual nos permite el repaso de un tema gramatical – el imperativo y de verbos relacionados a los movimientos del cuerpo: estirar, levantar, doblar, mover, agachar, respirar, colgar, poner. No podría caracterizarla como creativa, es más bien práctica, pues en muchas ocasiones nos valemos de estos verbos para dar instrucciones en otros contextos.

Bloque C
Viviendas bioclimáticas
Actividad C01

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2 y B1, sus objetivos se relacionan con las técnicas de estudio.
Materiales:	Texto <i>Viviendas Bioclimáticas</i> .
Duración:	Una sesión para esta actividad, ampliable según el interés del grupo.
Procedimiento:	Tras una primera lectura global, los alumnos deberán desarrollar una serie de pequeñas tareas: buscar en el diccionario las palabras que desconocen y hacer la batería de ejercicios.
Organización:	Individual y puesta en común en gran grupo.
Batería de Ejercicios	<ol style="list-style-type: none"> 1. Localiza el texto: sitúalo en un espacio, un tiempo y un contexto adecuado. 2. ¿A quién crees que va dirigido este texto? Observa en qué medio se ha vehiculado y explica cuál será su objetivo. 3. Resume la idea principal de cada uno de sus párrafos. 4. ¿Qué opinas sobre ese tipo de vivienda? ¿Vivirías en una de ellas? Justifica tu respuesta. 5. Cambia el título del texto/ Pon un título al texto (en caso de proporcionarles el texto sin título). 6. Propón otro modo de organizar el texto. 7. Elabora un anuncio publicitario de venta de ese tipo de vivienda. <p>Tema para una redacción: <i>Viviendas bioclimáticas: ¿la casa del futu-</i></p>
Comentarios:	El texto permite un trabajo interdisciplinario con Ciencias cuyos temas podrían ser el uso de energías renovables o el calentamiento global.

Bloque D
¿Existe la casa perfecta?
Actividad D01

Material:	Los textos y las entrevistas de los vecinos repartidas en dos fichas.
Objetivos:	Identificar y argumentar; expresar gusto y molestia; comparar.
Objetivos gramaticales:	Utilizar la argumentación y las estructuras que presentan sujeto psicológico y sujeto gramatical (<i>gustar, molestar, fastidiar, encantar</i>)
Destrezas:	Comprensión y Expresión Oral y Escrita.
Nivel:	Intermedio (B1)
Organización:	Individual, tríos, gran grupo.
Vocabulario:	Vocabulario temático: casa, ciudad, campo, urbanización.
Duración:	Una sesión ampliable.

Desarrollo:	Los alumnos escuchan o leen los tres textos y reciben una ficha; leídas las entrevistas de la ficha recibida, deben separar los tres grupos de vecinos y formar tríos representativos de los tres grupos anteriores.
Preactividad:	Lectura de los tres textos y lectura de la ficha recibida.
Postactividad 1:	En tríos formados a partir de los tres grupos de vecinos, deberán argumentar y exponer las ventajas de su entorno.
Postactividad 2:	Tema de redacción: <i>¿Existe la casa perfecta? ¿Cuál es el entorno ideal?</i>
Comentarios:	Nos parece de suma importancia que el alumno sea consciente de que existe un considerable número de verbos y expresiones que se refieren a reacciones físicas y emotivas que experimenta un sujeto psicológico representado por el pronombre y un sujeto gramatical representado por el “motivador” de la sensación.
Sugerencias:	1) Al formar los tríos es más rentable y productivo que el alumno represente un vecino de entorno distinto a su entorno real. 2) Si se enlaza este bloque con los siguientes se puede crear un proyecto que incluye el diseño de la planta de la casa, amueblarla, ubicarla, etc.

Bloque E
10 ideas para disfrutar de tu casa
Actividad E01

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2 y B1, sus objetivos están relacionados con la gramática: manejo del imperativo y del subjuntivo.
Materiales:	Texto: <i>10 Ideas para disfrutar de tu casa.</i>
Duración:	Una sesión.
Procedimiento:	Tras la lectura del texto en parejas los alumnos deberán elaborar un brevísimo manual de instrucciones para la vida en pareja.
Organización:	En parejas y en gran grupo la puesta en común.
Comentarios:	La elaboración del manual nos permite el repaso de dos temas gramaticales – el imperativo y el subjuntivo y la reflexión, pues de pensar en temas transversales, trabajamos la tolerancia.

Bloque F
Planta de un adosado y descripción de la remodelación
Actividad F01

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2 y B1.
Materiales:	Texto: <i>Planta de un adosado y descripción de la reforma.</i>
Duración:	Una sesión.

Procedimiento1:	Tras la lectura del texto en parejas los alumnos deberán deshacer la reforma llevada a cabo en el adosado y amueblarlo según sus necesidades.
Organización:	En parejas.
Comentarios:	Deshacer la reforma les permite “dar la vuelta” al texto, al dibujar y al amueblar la casa tendrán que ponerse de acuerdo, argumentar y aplicar las fórmulas adecuadas. Con estudiantes más jóvenes, deben comprender el código de una planta y mantener proporciones, con lo cual también se trabaja la comprensión en Matemáticas.

Planta de un adosado y descripción de la remodelación
Actividad F02

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2 y B1.
Materiales:	Texto: <i>Planta de un adosado y descripción de la reforma.</i>
Duración:	Una sesión.
Procedimiento:	Los alumnos reciben fichas distintas y a partir de la descripción de la planta que hace su pareja deberán construir la planta – anterior o posterior a la remodelación – en papel cuadriculado. En una segunda etapa se les proporciona la descripción de la remodelación llevada a cabo.
Organización:	En parejas.
Comentarios:	Los alumnos deberán comprender un nuevo código, dibujar y describir de modo a ejecutar satisfactoriamente la tarea. Con estudiantes más jóvenes es de suma importancia comprender nuevos “códigos” y se puede trabajar de modo interdisciplinario con Matemáticas.

Planta de un adosado y tablón de anuncios
Actividad F03

Objetivos Generales:	Actividad ideada para estudiantes de nivel A2.
Materiales:	Texto: <i>Planta de un adosado y tablón de anuncios.</i>
Duración:	Un cuarto de hora.
Procedimiento:	El alumno deberá incluir el anuncio de venta del adosado en el tablón de anuncios. Como ampliación, en una segunda etapa podrá llamar y concertar citas para visitar el inmueble.
Organización:	Individual y en parejas.
Comentarios:	Los alumnos deberán extraer la información esencial para elaborar el anuncio y asimismo podrán incluir un título que cautive al lector. Con estudiantes más jóvenes, es de suma importancia comprender y extraer la información esencial.

Bloque G

El refranero

Como hemos empezado esta breve exposición con una frase hecha – *de andar por casa* –, cada subtema lo hemos titulado *Bloque*; es decir, manzana o edificio de casas de características similares. Vamos a terminarla con un procedimiento indicado para elegir nuestra pareja: unir dos partes de un refrán, como también podría ser buscar entre nuestros compañeros el significado de una expresión fija o frase hecha que se relacione con el tema tratado; en este caso, la vivienda. Si queremos hacer de este procedimiento actividad, podemos didactizarlo:

Objetivos Generales:	Calentamiento o sensibilización hacia el tema de una unidad didáctica.
Materiales:	Fragmentos de refranes, locuciones o frases hechas.
Duración:	Un cuarto de hora.
Procedimiento:	Tras repartir fragmentos de refranes alusivos al tema, el alumno deberá encontrar su pareja y, a continuación, representar por medio de un dibujo o mímica el refrán que le ha tocado.
Organización:	Individual y en parejas.
Comentarios:	Se puede ampliar la actividad buscando su correspondencia al refrán en portugués. Refranes propuestos: A casa de tu hermano no irás cada serano; A tu casa no venga quien ojos tenga; Casa de herrero, cuchillo de palo; La cocina se arruina por la cocina; Casa sin moradores, nido de ratones; A quien hace casa o se casa, la bolsa le queda rasa; A casa de amigo rico irás requerido, y a la del necesitado irás sin ser llamado; En casa de Gonzalo, más puede la gallina que el gallo; En casa de mujer rica, ella manda y ella grita.

Bibliografía

- COLOMER, T. y CAMPS, A.(2002) *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed
- DEJUÁN ESPINET, M. (1997). *La comunicación en la clase de español como lengua extranjera*. Brasilia: Consejería de Educación
- FERNÁNDEZ, S. (2001) *Tareas y Proyectos en clase*. Madrid: Editorial Edinumen
- GÓMEZ TORREGO, L.J. (1997) *Manual de Español Correcto*. Madrid: Arcolibros
- MATTE BON, F. (1995) *Gramática Comunicativa del Español*. Madrid: Edelsa
- OLGUÍN, S. (1999) *Los mejores cuentos argentinos*. Buenos Aires: Ediciones Alfaguara
- RAMÍREZ GARCÍA, A. (1995) *El comentario de texto*. Madrid: Ediciones del Orto
- ROMERO, J.F. y GONZÁLEZ, M.J. (2001) *Prácticas de Comprensión Lectora – Estrategias para el aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial
- VVAA. (1990) *Didáctica de las segundas lenguas (1990)*. Madrid: Ediciones Santillana

Viviendas bioclimáticas

COMUNIDAD, Revista informativa del Gobierno de La Rioja, septiembre de 2000



Tres imágenes de las viviendas bioclimáticas que ha construido el IRVI en la calle Rodancha de Logroño

VIVIENDAS bioclimáticas

La optimización de la gestión de los residuos, la limitación de la emisión de residuos, el uso racional de la energía, el ahorro energético, la utilización de energías renovables y, en definitiva, la construcción sana son los conceptos que deben definir la vivienda bioclimática.

La Comunidad Autónoma de La Rioja apuesta por una construcción de futuro que implica el uso sostenible de la energía y la utilización de materiales que minimicen el consumo. En este sentido, a finales del pasado año se entregaron doce viviendas bioclimáticas de Protección Ofi-

cial (VPO) que el Instituto Riojano de la Vivienda promovió en la calle Rodancha de Logroño.

En la construcción de estas viviendas bioclimáticas se utilizaron técnicas y materiales comprobados en situaciones similares en los países nórdicos, que incluyen la energía solar de apoyo para el calentamiento de agua. Los cerramientos de sus fachadas, así como la cubierta y la cara inferior de la planta primera, se protegen con un continuo aislamiento que evita los puentes térmicos en todas sus juntas con los forjados. La ventilación natural se asegura debido a la doble orien-

tación de todas las viviendas.

El presupuesto de la promoción ascendió a 104 millones que permitió la construcción de 12 viviendas con un precio por vivienda de 9,5 millones de pesetas más IVA. En cuanto a la distribución, todas las viviendas constan de dos dormitorios, salón, cocina y baño, en unos 70 metros cuadrados útiles de superficie. Llevan vinculadas un trastero en el sótano de 10 metros cuadrados útiles de superficie. La construcción bioclimática es una sabia combinación del confort para el usuario y el ahorro de la energía.

¿Existe la casa perfecta?

Pared con pared: vida de barrio

El centro de la ciudad se va llenando de gente que vive sola. Los habitantes del centro de una gran ciudad explican por qué les gusta su barrio. Sobre todo porque les queda más a mano y porque les encanta la vitalidad y mezcla de gente de estas zonas. Lo que más les desagrada: el ruido excesivo, la suciedad y la falta de zonas verdes. Y cada vez les preocupa más la inseguridad.



Planeta adosado: todo sea por los niños



Cuarenta y siete escalones. Y un objetivo vital: subirlos y bajarlos el menor número de veces al día. La escalera es la columna vertebral de los chalés adosados. Un tipo de vivienda que atrae a parejas de 30 a 40 años, con dos hijos y dos sueldos, que optan por un híbrido entre la ciudad y el campo.

Locos por el campo – Sin vecinos

Sólo a 25 minutos. Los que se fueron a las urbanizaciones de las afueras de la ciudad buscando el contacto con la naturaleza están otra vez de mudanza. La mejora de los transportes y las comunicaciones facilita que haya habitantes en pueblos a más de 40 kilómetros de las grandes ciudades que se desplazan a ellas a trabajar. Viven en el campo, sin vecinos, con más espacio y también más tranquilidad. Ninguno reniega de su decisión, aunque alguno sí lo hace de los atascos que tienen que sufrir para llegar al trabajo. Los niños son los más convencidos, tienen más espacio y sus amigos están más cerca. Estas son sus razones para alejarse de la ciudad.



Ficha A



JAVIER BRAVO
40 años, empresario, dos hijos.
"La única pega que veo al adosado es que vivir aquí sale más caro que en un piso, pero merece la pena por tener a tus hijos rodeados de amigos. Y eso no te lo da un chale para ti solo". ●



FRANCISCA GARCÍA RAIMUNDO
77 años, ama de casa, viuda, vive sola.
"Vivo aquí porque nunca tuve dinero para comprarme piso en otra zona. Sigo en la misma casa alquilada donde nací y crié a mis hijos. Tengo muchos recuerdos y no podría irme a otro lado". ●



ÁLVARO ELÓSEGUI
41 años, delineante, casado, dos hijos.
"Vivimos de alquiler en la ciudad y queremos una casa con jardín donde poder tener perros. Sufro mucho la carretera para desplazarme al trabajo, pero merece la pena por los niños". ●



JOSÉ CORZO ENCINAS
56 años, inspector de seguridad, casado, dos hijos.
"Tienes una casa, una parcela, espacio para ti y los tuyos. Gastas más gasolina y pagas más impuestos. Mi familia vive más segura y feliz". ●



MARI CARMEN RODRÍGUEZ
35 años, cocinera, casada, un niño.
"Salgo de la ciudad y esto te parece el paraíso. Vivir en el campo te hace ser más cómodo, y te cuesta trabajo salir. Aquí se vive más cosegadamente. Sólo me faltan más escaparates". ●



JORGE HERVIÁS
9 años.
"En el piso sólo podía salir con mi padre, ahora estoy todo el día con mis amigos en la zona común. Lo peor que mi madre me manda es bajar la escalera para traerle cosas". ●



ENRIQUE VERDUGO
63 años, pintor, soltero.
"Me gusta el centro porque los museos y las galerías de arte me quedan a mano. No sé conducir y no podría desplazarme si no viviera tan céntrico. El barrio es antiguo y parece un pequeño pueblo". ●



ISRAEL ECHEVARRÍA
15 años, estudia 3º de ESO y flamenco.
"Mi familia y yo nos hemos trasladado de una ciudad pequeña a una grande para que me sea más fácil ir al conservatorio y seguir con mis clases de baile. Vivir en el centro me dará más oportunidades". ●



RAÚL ESCAMILLA MARTÍN
4 años, estudiante, vive con sus padres.
"Me gusta más el campo que la ciudad porque en el campo hay muchos animales, me subo a las piedras, plantamos semillas y hacemos fuego. En la ciudad tengo que estar más en casa". ●



MARIBEL PINEDO ALVÁREZ
46 años, agente inmobiliaria, casada, una hija.
"Vivir en el campo es sinónimo de calidad de vida. Estar lo más cerca de la ciudad, pero respirando aire fresco. Es seguro y también más tranquilo". ●



REBECA MARTÍNEZ
11 años.
"Me encanta vivir aquí. Antes, en el piso, no me dejaban salir sola, y tengo más amigas y más tiempo jugar. Además puedo hacer fest mi jardín". ●



BERNAR GRANDIVAL
41 años, peluquero, soltero.
"Vivo en el centro porque tengo mi trabajo aquí, me he acostumbrado. También me viene bien porque no tengo coche. Lo que no me gusta es el ruido y la inseguridad, que cada vez es mayor". ●



MERCEDES CARBONELL
36 años, empleada de banca, dos hijas.
"Mis hijas han ganado muchísimo en calidad de vida; yo, no tanto. Hay que limpiar mucho, y la casa es un pozo sin fondo que nunca acabas de ver a tu gusto. Lo mejor: el jardín". ●

Ficha B



PORFIRIO HERNÁNDEZ
48 años, jefe de ventas, tres hijos.
"Aparco en mi propio garaje y tengo mi patio para hacer barbacoas con los amigos. Por el contrario, los gastos se multiplican: el gas, la luz, el agua, todo es el doble y lo pagas tú solo". ●



CORAL BEDREGAL
36 años, representa actores, soltera.
"Vine a vivir al centro por rebeldía y por buscar la bohemia. Pero cada vez hay más delincuencia y el barrio ha dejado de ser chic. A veces incluso tengo miedo al regresar a casa por las noches". ●



PALOMA ORTEGA CABALLERO
13 años, estudia 2º de ESO, vive con su madre.
"Aquí estoy al aire libre, y mi madre me deja estar en la calle jugando con mis amigos y amigas todo el tiempo que quiera, ya que no es peligroso". ●



DAVID RIVERCA
10 años, 5º de primaria, tiene un hermano.
"Me gusta vivir aquí porque es muy bonito. En la ciudad hay más humo y más ruido. Juego más y sé mejor dónde viven mis amigos. Tengo más espacio para jugar y para montar en bici". ●



ALEXANDRA TORNATORE
21 años, estudiante, vive de alquiler.
"He venido a Madrid a estudiar y siempre quise vivir en el centro. Puedo conocer a más gente y ver más cosas. Me encanta ver gente de diferentes países y culturas. Se nota que hay vida". ●



DOLORES CAJA LOZANO
43 años, ama de casa, tres hijos.
"Somos cinco, y un piso se me hacía pequeño. Aquí tengo más libertad. No te tienes que preocupar tanto de los niños. Te vuelves más perezosa para salir porque te sientes a gusto". ●



DEBORAH RODRÍGUEZ RUIZ
29 años, estudiante de Bachillerato.
"Lo bueno es que te pilla todo cerca. Cuando sales por la noche no tienes que despijarte, ya vives en una zona de marcha. El inconveniente es el ruido, la falta de zonas verdes y la suciedad". ●



FELIPE DE PEDRO
Cantante, 33 años, vive solo.
"Me inspira y me motiva. Llevo una vida mucho más independiente que si viviera en la ciudad. Merece la pena hacer una inversión en el campo porque compras bienestar". ●



GEMÁ AGUAYO
16 años, estudia 1º de Bachillerato.
"Estoy contenta. La casa es más grande, puedes tener animales y hacer fiestas. Para salir por la noche tengo que coger metro y autobús, pero sólo hasta que me pueda sacar el carne". ●



NORA ELORRIAGA
2 años.
Habla su madre, Amaya Ferrández: "Ya subo y bajo las escaleras yo sola, pero hasta hace poco mi mamá tenía vallas por todas partes para que no me cayé-ra. Lo mejor es la piscina en verano". ●

NALLIB NASSER
Administrativo y camarero, 27 años, vive con su hija y con sus padres.
"Quería criar a mi hija en un ambiente de tranquilidad. La atmósfera que se respira en el campo es un ambiente más familiar y hay más comunicación". ●



ANGELES SANZ
89 años, vive con su hijo, nuera y nieta.
"Me gusta vivir en un adosado porque no me molesta el vecino de arriba y puedo salir a la calle cuando quiero. Lo peor es ir a la compra o al hospital porque está lejos y no puedo ir sola". ●

10 ideas para disfrutar de tu casa

Casa Diez, suplemento al número 2382 de Diez Minutos

10 ideas para disfrutar de tu casa

- 1** Para dar más alegría a tu cocina, pánchala los electrodomésticos con colores atrevidos y muy llamativos. También puedes comprarlos laminados.
- 2** Los cactus son perfectos como plantas de interior cuando llega el verano. Móntate un desierto en el salón.
- 3** Entelando los muebles de formica puedes dar un aire nuevo y renovado a las habitaciones de tu casa.
- 4** Lo último en decoración es empapelar las paredes con estampados de rayas. ¡Ponlas a la moda!
- 5** Si todavía no tienes un futón, ahora es el momento de hacerse con uno. Sus precios son muy asequibles.
- 6** Busca en un anticuario cajoneras antiguas. Son preciosas, y podrás utilizarlas como mesitas de noche.
- 7** Lánzate y decora los muebles de pino de color natural con originales dibujos y bonitas cenefas.
- 8** Ahora que ya no vas a usar más la calefacción, es hora de que ocultes todos los radiadores.
- 9** El estampado de cebra sigue estando de moda para tapizar las sillas o los taburetes. ¿Te atreves?
- 10** Las camas con dosel son perfectas para colocar mosquiteros. ¡Que este verano no te molesten los insectos!

Planta de un adosado y descripción de la reforma que se ha llevado a cabo

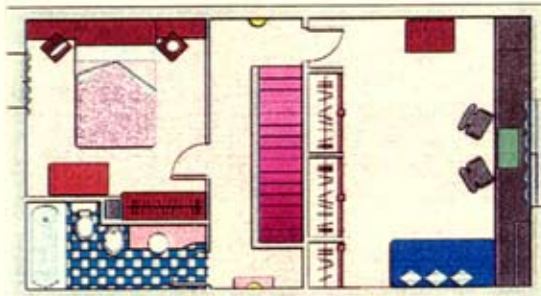


Planta baja

Dos plantas en 90 m²

Los propietarios de este pequeño chalet adosado,

situado en las afueras de Madrid, remodelaron buena parte de la planta baja, donde se tiraron tabiques para dar más amplitud al salón. Así, se eliminó la puerta de acceso a la cocina, delimitándose la diferenciación de los dos ambientes por medio de un pequeño office. La escalera se dejó a la vista y se aprovechó su hueco por la parte de la cocina con un pequeño armario. En la planta de arriba, por otra parte, además del dormitorio principal, se unieron dos habitaciones contiguas para conseguir una única estancia amplia de doble uso.

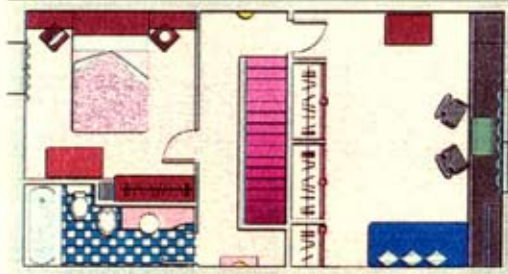


Primera planta

Planta de un adosado



Planta baja



Primera planta

CASA DIEZ, Suplemento al número 2382 de DIEZ MINUTOS

Tablón de anuncios

Tres Cantos Particular vende chalet. 170 m², tres plantas y jardín trasero. 471-6685, Lola.

General Ricardo, exterior. 100 m², 2^a planta, tres dormitorios. 22.500.000 Miguel, 431-0099

Zona Austrias. Metro. Particular vende apartamento 50 m². Totalmente reformado, puerta blindada, ventanas dobles, cocina amueblada, calefacción. 13.000.000 Enrique, 345-8875

La moraleja. Chalet amplio y soleado en urbanización; 230 m², jardín, piscina y estudio. Diego, 534-9988

Congosto (cerca Metro) Piso 2 dormitorios, cocina, baño completo, amplio salón, suelo parquet, ventanas dobles, puerta acorazada, terraza, tercer piso, todo exterior. Particular. Elena, 561-7754

Extraídos de varios ejemplares de EL PAÍS

Minicuentos: ¿Cómo trabajarlos en el aula de español?

Flavia Alice Zogbi

Introducción

La literatura es una fuente permanente que nos revela la historia y la cultura de los pueblos. Las características y las costumbres de los individuos son como herramientas que los escritores utilizan para desarrollar sus temas literarios. Según Nadia Gotlib (2000:14) no hay un límite entre la ficción y la realidad en los cuentos literarios. La ficción como un arte intenta representar algo y de una cierta forma acercarse a la vida real del individuo.

Este trabajo tiene como objetivo presentar algunas actividades que se puedan realizar en las clases de español como Lengua Extranjera para las prácticas de lectura, habla y escritura. Hemos elegido para esto un tipo de narrativa que es el cuento breve o minicuento, como así se lo llaman los críticos. Este tipo de corpus narrativo que se sugiere, simple o más complejo, pretende mostrar a los profesores o futuros profesores de ELE la importancia que tiene estos temas literarios en el aula.

Una de nuestras preocupaciones como educadores es cómo motivar al alumno adolescente o adulto a mantener el contacto con textos literarios hispánicos o españoles. Desarrollar el interés y hacer con que se sienta comfortable con la lectura, realmente, se ha convertido en un gran desafío. No obstante, tenemos, como una buena herramienta, el cuento corto o breve.

A pesar de tener en cuenta los grandes escritores europeos, fue especialmente en Latinoamérica donde todas las formas narrativas de la hiperbrevedad han tenido mayor reconocimiento tanto por parte de autores como de universidades, medios de comunicación y editoriales.

Podríamos pensar, primeramente, en trabajar con algunos grandes escritores hispánicos como Gabriel García Márquez, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges, Juan Bosch, Mario Benedetti y otros, pero nos gustaría destacar a un escritor poco conocido en Brasil y que escribió muchos cuentos breves, el argentino Enrique Anderson Imbert.

Enrique Anderson Imbert fallecido en el 2000 nos ha dejado una gran recopilación

de mini- cuentos de temas muy variados. Fue profesor en las Universidades de Cuyo y Tucumán, y algunos años después en Michigan y en Harvard en Estados Unidos. Además de haber sido un gran pensador de cuestiones culturales fue un escritor de primer nivel, escribió una obra impar, la Teoría del Cuento Literario, libro ese considerado como uno de los mejores y más completos en crítica literaria.

Las competencias involucradas

La literatura se transforma en un material muy rico para la clase de ELE, pues además de trabajar con un texto auténtico, permite al alumno explorar experiencias de su vida cotidiana y situaciones que le son nuevas. Por eso, con este tipo de actividad, podemos trabajar las siguientes destrezas: la expresión oral y escrita y la comprensión auditiva a través de debates y reflexiones sobre los temas apprehendidos.

Nuestra experiencia con Anderson Imbert ha sido muy rica. Sus cuentos breves se componen desde unas sencillas líneas hasta una página o una página y media. El proceso de desarrollo de la competencia lectora por un lado, ha hecho que consigamos trabajar con temas complejos como la moral y la ética, y por otro, temas un poco más sencillos, pero que también tienen su valor, como el amor y la misericordia.

Sin embargo, no podemos olvidarnos de la competencia comunicativa que es un factor preponderantemente esencial para este trabajo. A partir de las discusiones sobre los temas, se nos abre una puerta para la creatividad. Las actividades escritas - ya machacadas por las cuestiones y los temas vistos y revistos - se van a desarrollar con más facilidad por el alumno. Estos pequeñísimos cuentos le propician un mayor número de posibilidades: ideas, reflexiones, discusiones, desconstrucciones como la posibilidad de cambiar el final de cuento.

El proceso de intertextualidad que aparece en los temas de los cuentos de Anderson Imbert, sin duda, podemos considerarlo como un aspecto interesante para enriquecer sus discusiones. La prof^a. Maria Helena de la Rosa (2001) dice que:

“Su objetivo y su logro son siempre entretener al lector, porque además del humor, en sus obras se asoma el rastro autobiográfico, la parodia del cuento policial, el tono poético que crea momentos de intensa belleza, y la intertextualidad apoyada en tradicionales formas y personajes bíblicos, históricos o literarios.”

Prácticas y actividades

1.1 Elección y justificativa

Para la presentación de este trabajo se escogieron dos mini-cuentos de la obra “El gato de Cheshire” de Anderson Imbert. La elección de estas historias se debió a que nos pareció interesante enseñar dos temas distintos, y que se pueden trabajar con diferentes niveles de alumnos de ELE. Además, por causa de la brevedad y del estilo diferenciado,

las tramas mantienen la atención y la curiosidad del alumno.

1.2 Actividades para el análisis de los textos

El primer minicuento, *Hacia arriba* (p.71), trata de una excursión a un cerro con el objetivo de hacer una caminata. Un hombre se acentúa en el grupo y sube con mucha facilidad. Con este texto se puede trabajar como:

Nivel de conocimiento – Básico o Intermedio

a. Primer momento

Hacer preguntas sobre el tema “viaje de turismo”.

Si a los alumnos les sucedieron situaciones diferentes y si posible que se las relate a la clase.

Si ya hicieron caminatas y si conocen alguna excursión. Se puede proponer una investigación sobre las caminatas de Santiago de Compostela.

En el texto se destaca un personaje con características físicas más detalladas, lo que puede servir para introducir este tema en aula.

b. Segundo momento

Hacer la lectura del mini-cuento y discusión sobre el tema.

c. Tercer momento

Se puede hacer ejercicios gramaticales (completar frases, conjugar los verbos, asociar frases, reconstruir frases del texto, crucigramas, etc) con los pretéritos indefinido, perfecto compuesto, imperfecto pues aparecen con intensidad en el texto, así como pronombres complemento, artículos y otros.

d. Cuarto momento

Después de haber interpretado el texto es posible proponer a los alumnos desconstruirlo y darle un nuevo final.

El segundo minicuento, *Icaro* (p.74), trata de una versión diferente del Mito de Icaro. En esta versión, al personaje le gusta imitar a los animales, incluso las aves, pero termina transformándose en un pez. En ese texto se puede trabajar como:

Nivel de conocimiento – Intermedio o Avanzado

a. Primer momento

Como este tema nos remite a un mito clásico, podemos pedir a los alumnos que hagan una investigación más profunda sobre el tema: quién fue Icaro, el porqué de la historia, dónde pasa la historia. Se puede hacer cuestiones relativas a la cultura y la filosofía.

b. Segundo momento

Hacer la lectura del mini-cuento y proponerles la discusión sobre el tema.

c. Tercer momento

Se puede hacer ejercicios gramaticales (completar frases, conjugar los verbos, asociar frases, reconstruir frases del texto) con los pretéritos indefinido, perfecto compuesto, imperfecto, pronombres complemento, gerundio y otros.

d. Cuarto momento

Después de la discusión y análisis del texto es posible proponer a los alumnos des-construirlo y darle un nuevo final.

Conclusión

Este trabajo ha enriquecido mucho mi experiencia como profesora. Es posible sí trabajar con minicuentos y promover una formación diferenciada a partir de la reflexión. Cuando las actividades están bien planificadas los conocimientos sobre la lengua y la cultura se destacan. Eso sólo viene a enriquecer aun más nuestras clases de ELE.

Bibliografía

ANDERSON IMBERT, Enrique, 1999. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ariel.

_____, Enrique, 1999a. *Obras completas*. Cuento 1 –El mentir de las estrellas. Las pruebas del caos. El Grimorio. Buenos Aires: Editorial Corregidor

_____, 1999b. *Obras completas*. Cuento 2 – El gato de Cheshire. Buenos Aires: Editorial Corregidor,

_____, 1999c. *Obras completas*. Cuento 3 – El estafador se jubila. La locura juega al ajedrez. Buenos Aires: Editorial Corregidor.

_____, 1999d. *Obras completas*. Cuento 4 - La botella de Klein. Dos mujeres y un Julián. Buenos Aires: Editorial Corregidor.

_____, 1999e. *Obras completas*. Cuento 5 – El tamaño de las brujas. El anillo de Mozart. Buenos Aires: Editorial Corregidor.

_____, 1999f. *Obras completas*. Cuento 6 –¡Y pensar qué hace diez años! El reloj de arena. Buenos Aires: Editorial Corregidor.

_____, 1999g. *Teoría y técnica del cuento*. 3ª edición. Barcelona: Ariel.

GOTLIB, Nadia Batella, 2000. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática.

LA ROSA, María Elena V. de, 2001. *Enrique Anderson Imbert: retrato de un humanista*. Conferência, PUC de São Paulo, 5 junho.

Cuentos para jugar en la formación de profesores de ELE

Regiane de Jesus Costa
Lucielena Mendonça de Lima

Hay libros cortos que, para entenderlos como se merecen, se necesita una vida muy larga.

Francisco de Quevedo y Villegas - Escritor español. (1580-1645)

El Proyecto Pedagógico de la Licenciatura en Letras/Español de la *Universidade Federal de Goiás* (PP/LETRAS/UFG, 2003) defiende una formación crítico-reflexiva anclada en la colaboración, interacción y negociación que posibilita transformar la educación brasileña. Según Magalhães (2004:76)

[c]olaborar, em qualquer contexto (pesquisa, formação contínua, sala de aula) significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, conflitos e questionamentos que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

Como el *Estágio Supervisionado* (Prácticas supervisadas) en Español 1, 2, 3 e 4 sólo ocurren del 5º al 8º período, otra manera de entablar la relación entre la formación teórica y la práctica se hace a partir de la *dimensión pedagógica*, es decir, todos los profesores de todas las asignaturas deben establecer relación entre los temas y contenidos gramaticales y funcionales que se está enseñando/aprendiendo con el proceso de enseñanza/aprendizaje de estos mismos temas. Los alumnos deben reflexionar si la metodología usada para aprender en la facultad sería adecuada para enseñar en las escuelas y qué adecuaciones contextuales serían necesarias.

Está presente, además, en el PP la preocupación por la educación intercultural que lleva al futuro profesor(a) a prepararse para reconocer y saber relacionarse con la multiculturalidad presente en las escuelas. Por ello, en cuanto a la concepción de lenguaje, defendemos, como en las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Espanhol (OCME- Espanhol, 2006:131)* que (...) é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”. Y, además, que el papel de la lengua extranjera en el curriculum brasileño debe “ocupar um espaço diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão”. Por ello, las cuatro destrezas deben ocupar un espacio para la presentación de los temas transversales que son temas

actuales que propician la reflexión y la crítica de problemas sociales brasileños y, quizá, universales: la ética y el consumo, por ejemplo, que tratamos a partir de la elección de los cuentos: *Pinocho el astuto* y *El flautista y los automóviles* de Gianni Rodari (1980:17-22 y 47-54).

En relación con los cuentos, Lara (1971) afirma que son creaciones artístico-literarias que no se localizan ni se sitúan en el espacio y en el tiempo. Normalmente se presentan como narraciones breves, de asuntos ficticios, y pueden ser maravillosos, de hadas, aventuras, etc. El autor apunta para un aspecto relevante en cuanto a la diferencia entre el cuento y la leyenda, y que dice respecto a la veracidad de los relatos; es decir, cuando escuchamos o leemos un cuento sabemos que aquello que se narra no ocurrió, sabemos que es una creación imaginaria deslumbrante e ingeniosa, mientras que aceptamos la leyenda como un hecho histórico deformado por la fantasía. Ello se debe a que las leyendas no nacieron de la invención imaginaria de escritores, pero brotaron espontáneamente del pueblo, siendo narradas de forma simple, transmitidas por boca del pueblo, heredadas de generación en generación, pasando a formar parte de la literatura popular. Sin embargo, uno de los más abarcadores e importantes estudios sobre el cuento (Propp, 1997) nos permite diferenciarlo claramente de la leyenda. A partir del análisis de la acción de los personajes, Propp constata que en el cuento hay acciones (funciones) constantes independientes de los personajes que las practican y de las formas como son practicadas; que hay transformaciones que la vida real impone al cuento; y que en la trama hay, la mayoría de las veces, dos ciclos ritualísticos: el de la iniciación y el de las representaciones de la muerte.

Consideramos que el texto es un pretexto encaminado al ejercicio y desarrollo de las macrodestrezas, y que el alumno es parte activa en el proceso de recreación de una LE. Proponemos una selección de textos abiertos a la sugerencia, más allá de la mera información, donde planteamos el problema de la comunicación. Comunicar, del latín *comunicare*, significa compartir. El lenguaje supone un instrumento de comunicación que se activa en estrecha relación con otras fuentes de conocimiento no lingüístico para la consecución de un fin: la interrelación. Para que ésta exista debe haber un propósito común de dar y recibir entre aquél que posee la información, lo “nuevo”, y el que se presta a recogerla. Pero el lenguaje, más que un medio de comunicación, es la proyección de la vida humana y material en sus propias relaciones, es una forma de complicidad con el medio en que nace con la estabilidad social. Así pues, permite que la visión que poseemos de la realidad siga viviendo en un universo creado, forjado a través de la percepción, al cual se superpone un nuevo mundo de significados. Nuestra visión del mundo interacciona con la estructura gramatical diseñada por las distintas lenguas, de tal manera que la realidad que percibimos se convierte en un universo de objetos, de relaciones, todo ello categorizado según nuestra lógica. Ahora bien, la percepción que poseemos de dicha realidad se encuentra fuertemente determinada por la cultura. En este sentido, nuestra atención se puede dirigir hacia aspectos muy diversos tanto colectivos como individuales, pues la visión que tenemos de ella es relativa, depende de la perspectiva desde la cual nos situemos.

La comprensión lectora, antes entendida como una actividad pasiva, desde mediados de la década de los 90 ha sido combatida por los esfuerzos de los autores de innumerables libros de texto de E/LE. Hemos asistido a una verdadera invasión de textos de variados géneros, carga-

dos de recursos que contribuyen desde la lectura instrumental hasta el aprendizaje regular de la lengua. Sin embargo, algo fundamental ha cambiado poco en la realidad de la clase de E/LE: el placer de la lectura. En ese sentido, el objetivo de nuestro trabajo es el de fomentar el gusto por la lectura a través del desarrollo de actividades con los *Cuentos para jugar*, del renombrado autor Gianni Rodari. Ya en su concepción como programa de radio de la RAI (Radio Televisión Italiana) entre 1969 y 1970, lo lúdico era el fundamento para la interacción con el público infantil, al cual se proponían tres cierres distintos para el mismo cuento. El éxito fue tan grande que los publicaron tiempo después en el *Corriere dei piccoli*.

Contaremos nuestra experiencia en la formación de profesores de E/LE de los grupos del tercer período de Letras de la *Universidade Federal de Goiás*, con algunos de los cuentos como *Pinocho el astuto* y *El flautista y los automóviles*. Con ambos cuentos se podrían desarrollar paráfrasis y parodias, y también actividades de interacción, aprovechando todo el sendero que se nos abre, que es la formación del profesor, un manantial de creatividad. Asimismo, actividades interesantes por tratarse de prácticas libres, como la ilustración de los cuentos para hacerlos aún más atractivos y crear, así, una atmósfera motivadora de la lectura; la representación de los cuentos a través de juegos de roles, la cual apela a las emociones de los estudiantes; la escritura cooperativa, reflejo de la socialización e incluso la misma propuesta del autor homenajeado: la creación de finales alternativos, pero pautados por la crítica socioeconómica – en *Pinocho el astuto*, la mentira como un comportamiento rentable en las relaciones sociales, y en *El flautista y los automóviles*, el caos del tráfico al que se lanzan las metrópolis *versus* las necesidades de una economía sostenible.

Queríamos implicar a los alumnos como espectadores activos, ya que si nos sentíamos ajenos al texto, éste no nos diría nada. Sólo haciéndonos partícipes pasábamos a ser tanto el elemento que distorsiona como el que pone orden al texto. Conseguimos, por tanto, activar la competencia comunicativa y observamos cómo la percepción permite seleccionar lo que interesa, tal vez por curiosidad o interés, y además, cómo la valoración de los errores y las distintas lecturas provocaron la discusión, reacción inmediata y una participación activa. De acuerdo con todo esto, a la hora de entender un texto hay que incorporar nueva información a aquella de que ya se dispone. Si carecemos de cualquier tipo de información, la comprensión se dificulta en determinados momentos, mientras que en otros puede llegar a enriquecerse por medio de la sugerencia, de la creación de historias que, en cierta medida, recrea el proceso comunicativo. El espectador, de esta manera, también se involucra en el mensaje a través de un lenguaje connotativo que evoca un conjunto de significados. Dicho lenguaje nos viene dado no sólo por medio de la lengua, sino del mundo que percibimos con los sentidos.

La motivación, la creación de una actitud positiva de aprendizaje, no debe quedarse en el inicio del proceso, sino desarrollarse a lo largo de toda una planificación de actividades. La motivación se consigue cuando las actividades están directamente conectadas con los intereses personales. Los alumnos deben tener la sensación de que lo que aprendan en clase puede servirles para la vida real fuera del aula. La simple comprensión de un texto por sí misma puede ser demasiado poco para motivar a nadie. Debemos hacer que el alumno se sienta protagonista a cada instante. Por ello, entre las preguntas sobre la comprensión del texto debemos incluir alguna que les lleve a hacer deducciones, inferencias, recuperación de los conocimientos que

ya tienen sobre el tema, críticas y reflexiones sobre las informaciones discutidas. Además, en nuestro caso, dar sus opiniones sobre la (in)adecuación de las actividades sugeridas, considerando que están siendo formados profesores de E/LE, durante las prácticas de *dimensión pedagógica*.

Motivar, sensibilizar, provocar, interrogar al alumno acerca de un tema con la intención de sugerirle un trabajo posterior, es uno de los objetivos más difíciles de conseguir en el aula. Para ello, es sumamente importante trabajar con la fantasía pidiéndole que elaboren sus propios cuentos, implicándolo activamente en el proceso de aprendizaje. Con este tipo de actividad, pretendemos acercarnos al alumno y a sus intereses, para hacerle la tarea de aprender y a enseñar E/LE más divertida y cercana a la realidad. Proponemos trabajar con cuentos basándonos en las ventajas que proporciona este género textual: es un material auténtico; integra el lenguaje verbal y el icónico (la edición usada es ilustrada); proporciona un excelente contexto visual para la lengua; es un material flexible para el profesor ya que puede seleccionarlo fácilmente y utilizarlo para presentar una unidad, para desarrollar algún contenido de la misma, o bien para cerrarla; favorece el aprendizaje introduciendo el elemento “sorpresa” y fijando la atención (el autor ofrece tres cierres distintos para el mismo cuento); facilita la memoria ofreciendo un apoyo visual al significado; añade elementos que ayudan a introducir la cultura de forma amena (los temas transversales ética y cultura en la perspectiva mundial y local (brasileña) sobre los mismos) siendo así es una forma interesante de introducir parte del entorno en que se desenvuelve el individuo.

Por todas estas razones y por lo que de ellas se desprende, proponemos las siguientes actividades que tienen como base la lectura de cuentos tan próximos a nosotros y a nuestra forma de vida. Con ellos descubriremos gustos e intereses, contaremos historias y discutiremos sobre ellas, introduciendo la vida en el aula.

Contexto del desarrollo de las actividades

Tras las consideraciones iniciales, deseamos aclarar el contexto que nos llevó a dichos resultados. Los grupos de tercero de Letras/Español funcionan en los períodos matutino y vespertino y tienen una carga horaria de 64h/semestre, con dos clases de cien minutos por semana. Los alumnos se distribuyen en un promedio de veinte alumnos por aula y se considera que tienen un nivel lingüístico intermedio. El trabajo con los cuentos se dio por medio de interpretación textual con las tareas: a) crear un final para el cuento; y, b) como futuro(a) profesor (a), señalar un aspecto positivo y otro negativo de realizar las siguientes actividades a partir de ese cuento: 1) Ilustrar el argumento; 2) Representar el cuento y 3) Escribir un final de manera colectiva. La mitad de los grupos recibió el cuento *Pinocho el astuto* y, desde luego, la otra mitad trabajó con *El flautista y los automóviles*. Preferimos estos dos cuentos por tratarse de parodias de cuentos conocidos por todos, *Pinocho (Las aventuras de Pinocho)*, de Carlo Collodi) y *El flautista de Hamelín* (de los hermanos Grimm). De esa manera, cualquiera es capaz de desarrollar un buen cierre, ayudándose de su conocimiento previo para establecer intertextualidad con el original y crear una parodia en consonancia con Rodari. De ahí que creamos que la actividad en cuestión puede producir buenos resultados incluso en grupos iniciales. Como objetivos secundarios, los cuales parten de análisis de

sus dificultades observadas a lo largo del curso, (cuyos resultados nos parece irrelevante relatar aquí, por habernos propuesto otros objetivos de los cuales no debemos huir), aunamos: identificar la comprensión de los objetivos de la actividad por parte de los alumnos, en la condición de profesores, y averiguar el uso de estructuras y vocabulario recién aprendidos.

Análisis del cierre de los cuentos

La siguiente plantilla clasifica los cierres encontrados dentro de algunas categorías:

Pinocho El Astuto – TIPOS DE FINALES				
Nº DE ALUMNOS 23	MORALEJA	ROMÁNTICO	TRÁGICO	SE ACERCAN AL FINAL PROPUESTO POR RODARI
	09	03	09	02

Moraleja: De los cuentos con cierres pautados por la moraleja, sorprendentemente nos encontramos con una gran variedad de lecciones: tres de ellos sencillamente se deciden por la infelicidad que genera las ganas de abandonar la mentira – entre ellos, hay uno en el que al señor Bislunghi de veras le toca la lotería y le echa una mano a Pinocho que está en la miseria y arrepentido se busca un empleo para vivir honestamente. Otros dos se encierran con la incertidumbre de lo que le habrá pasado al personaje tras la exageración del vicio de mentir – en uno, Pinocho deja la ciudad, en otro su nariz disminuye a cada mentira, ya otro retoma el original y convierte al muñeco en niño, una vez que se había arrepentido de las mentiras.

Curiosamente, dos cierres optan por un tipo de efecto de cajas-chinas: en uno, tenemos la negación de todas las mentiras y por consiguiente del propio cuento, y nos lleva a una última mentira del muñeco que sería el cuento que acabamos de leer y que “sigue encantando a muchos niños”; en el otro, el arrepentimiento del muñeco hace contar su propia historia a los niños para que no mientan y acaba por involucrarse en la enseñanza del oficio de carpintero a niños pobres. El que, en nuestra opinión, merece el título de más fantástico es el de una alumna que propuso la venganza de un hada contra el mentiroso: como en el cuento original, por la noche un hada visita a Pinocho y le echa un hechizo mientras está dormido. Con palabras mágicas, el hada le invierte el poder: sólo la verdad haría que su nariz creciera. Entonces el pícaro se acuerda de un sueño en el que se lo descubre y se sale con la suya al contratar a un “sugeridor de verdad” y hacerse el hombre más rico del mundo.

Romántico: Tres alumnas crearon un final romántico para el Pinocho del cuento. En uno de ellos, el sentimiento de lástima por la decadencia de una humana lleva al muñeco a querer cambiarle la realidad económica y ambos terminan “juntos por muchos años”. En otro, el sentimiento de amor traba un duelo contra la mentira, la cual es empleada para conseguir bienes materiales antes de dar lugar a la verdad y, de esa manera, abrir espacio a la boda de Pinocho. El último de los románticos es, sin embargo, el más rico de la categoría. La imposibilidad de tener amigos, por sus enormes fallas de carácter o familia, tratándose de un

muñeco de madera, condujo al personaje a una soledad semejante a la de Pigmalion y de las mentiras que contaba reunió madera para hacer a su esposa. La alumna parodia la mitología para restablecer un objetivo para la existencia del personaje, pues se sabe que en el original el gran deseo del muñeco era llegar a ser un niño de verdad.

Trágico: Entre los finales trágicos, cuatro de ellos advienen del agotamiento de mentiras del *sugeridor de mentiras*; otros cuatro tienen su origen en algún tipo de descubrimiento de las mentiras de Pinocho, y un último, en un incidente natural. Los estudiantes castigan a la mentira con la muerte del muñeco destrozado y quemado (2 alumnos), o con la pobreza (2), la soledad (3) e incluso dos de ellos se decidieron por la pérdida de la magia de su nariz (2). Por la originalidad, destacamos el final propuesto por una alumna, en el cual a Pinocho, un día en que trabajaba en su negocio de madera para construcción de una casa de campo, le cae un chaparrón y todo su cuerpo se empapa, entonces la magia de la nariz, desgraciadamente no más funciona, como una paradoja; de esa manera, el muñeco se aproxima a la condición humana de ponerse enfermo.

Finales que se acercan a alguno de los propuestos por Rodari

Dos finales propuestos tienen un elemento común con alguno propuesto por el autor de *Cuentos para jugar*. El primero se asemeja al tercer final, pues presenta un personaje que conocía las mentiras de Pinocho; el segundo presenta un Pinocho patrón del pueblo, al igual que el primer cierre propuesto por el autor, en el que el muñeco era invitado a ser alcalde. Lo gracioso es que la alumna convierte la mentira en una virtud, de la cual el pueblo saca provecho y gana dinero “en el mundo de la fantasía, lo que era tan divertido”, en palabras de la alumna.

El flautista y los automóviles – TIPOS DE FINALES				
Nº DE ALUMNOS	MORALEJA	PREOCUPACIÓN MATERIAL	FANTÁSTICO	SE ACERCAN AL FINAL PRO-PUESTO POR RODARI
22	05	08	06	03

Moraleja: Al contrario de lo que constatamos con los finales basados en la moraleja para el cuento *Pinocho el astuto*, los finales propuestos para *El flautista y los automóviles* no fueron suficientemente interesantes. De los cinco clasificados en esta categoría, tres mencionaron la resolución del problema del tráfico, la vuelta de los niños a la plaza y dos añadieron el reconocimiento del flautista, pero sin detalles de cómo eso hubiera ocurrido, lo que redundó en el sentido común. Sin embargo, una alumna desarrolló uno que sanaba el caos de la metrópolis a través de la educación para el tráfico, lo que supone una preocupación por la formación del ciudadano. Soluciones que parten de ahí son las que se buscan en la vida real en las metrópolis europeas y brasileñas, por ejemplo.

El quinto final, así clasificado, además de resolver lo del tráfico, se pauta por la ética

como solución y así, el joven se lleva a las personas corruptas y egoístas, que por su ansia de consumir son causadoras del problema de la ciudad. Lo que se nota aquí es también la denuncia del consumismo como uno de los males de este siglo, que tiene su correspondencia en la vida real, por ejemplo, como el caso de ciudades como São Paulo. Hace varios años que se convive con un turno de automóviles, orientado según la matrícula que poseen. El mal ejemplo está en que, para no usar el transporte público, muchos paulistanos burlan esa medida con la compra de otro coche.

Preocupación material: Cuatro finales propuestos por los alumnos resaltan la preocupación de la población por lo que les pasaría a sus coches, de los cuales dos terminaron por la resignación de los habitantes de la ciudad ante la felicidad de los niños al recuperar su libertad para jugar. Además, tenemos una parodia del cuento original, o sea, *El flautista de Hamelín*, en el que el flautista planea una venganza contra el alcalde. En nuestro caso, el flautista de la alumna se enoja por el no cumplimiento del compromiso del alcalde y produce una melodía que tiene el poder de llevarse el dinero de la ciudad; o sea, que por la comparación con el original – en el cual se llevan lo más valioso de la ciudad de Hamelín, los niños – tenemos una nueva crítica al consumismo, por ser el tesoro de esa ciudad, el poderoso caballero don dinero, como dice la expresión.

Aunque preferimos clasificarlos entre esos, otros dos se asemejan al segundo final propuesto por Rodari: con las quejas de la gente, el flautista deja de tocar y les devuelve los autos, pero en el primero, el pueblo sólo decide no comprarse más tantos autos. En el segundo, es el propio alcalde quien, fracasado, le pide al joven que toque una canción que le haga desaparecer.

Resaltamos otros tres finales basados en una preocupación material, pero ahora se trata de una conciencia ecológica como solución al problema del tráfico. Coincidentemente, la alternativa encontrada por esos tres alumnos es el uso de la bicicleta, un transporte no contaminante y que no ocupa mucho espacio; de esa manera, el alcalde y toda la gente lo aceptan. Sin duda, así podría ser en centros urbanos ya caóticos, sin prejuicios ambientales.

Fantástico: Los cuentos con finales fantásticos tampoco han sido fenomenales. Sin embargo, así los clasificamos debido a la magia que se emplea para solucionar los conflictos del cuento. Dos de ellos, sencillamente, concluyeron que la ciudad ya se presentaba vacía de coches. Otros tres se justifican por el poder de la música que arrastra los coches o se hace disminuir hasta que desaparecen. Otro compagina la ficción a la realidad del brasileño, como si todo lo que hubiéramos leído fuera solamente una visión quijotesca, pues “(...) la extraña melodía era la policía” y el último personifica a elementos naturales para dotarles de poderes, con lo que el flautista “(...) logró liberar la ciudad de los automóviles con la ayuda del viento”. Sobre este último cierre nos parece interesante resaltar que la alumna se fundamentó en una propuesta verde, en la cual los elementos naturales, convertidos en personajes, al contrario de destruirlo todo como una respuesta a las interferencias que el ser humano produce en el medio ambiente, querían un acuerdo con el hombre para que éste mantuviera el control de la contaminación y siguiera viviendo y disfrutando de la naturaleza.

Finales que se acercan a alguno de los propuestos por Rodari

Uno de los finales se acerca al segundo final propuesto por el autor, o sea, que la gente riñe al flautista por no concordar con la solución puesta en práctica por él. La diferencia entre el segundo final de Rodari y éste es que aquí, los coches iban solos hasta una ciudad vecina y no volvían más. Otros dos se asemejan al tercer final, pues se crea entre la gente una atmósfera de reconocimiento por el joven, aunque las soluciones para el problema de los coches divergen de la del autor, ya que en el cierre de una alumna no se explica cómo la ciudad se libró del embotellamiento exagerado y, además, el flautista es invitado a ser el nuevo alcalde. Otro alumno propuso que los coches se aparcaran en la orilla del río, pero no creó ninguna propuesta que los pusiera de nuevo en marcha, como lo hizo el autor con la excavación de una ciudad subterránea por medio de la música. Rodari aún concluye con que el flautista se gana un monumento en la vieja ciudad y otro en la nueva, la subterránea, pero en el cierre propuesto por el alumno, el flautista recibe las llaves de la ciudad y le hacen “una magnífica estatua”.

Las actividades a partir de estos dos temas generadores “pode levar a reflexões de ordem bastante variada: lingüística, sociocultural, sócio-econômica, política, discursiva, etc.” En cuanto a los objetivos y contenidos de las actividades propuestas, observamos, como en las OCEM –Espanhol, 2006:150-151) que:

todos esses elementos [lingüísticos e funcionais] e competências devem assumir o papel sobre o modo como interagir ativamente num mundo plurilingüe e multicultural, heterogêneo. É isso o que entendemos por não um fim em si mesma [a aprendizagem de espanhol] e também por não transformá-la em simples instrumental

Escogimos estos dos cuentos por presentar la oportunidad de discutir los temas transversales *ética* y *consumo*. La lectura se hizo de acuerdo con las OCEM –Espanhol (2006, p.151-152):

com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além de decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda do texto com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele.

Es importante resaltar que estas actividades dieron oportunidad para realizar la *dimensión pedagógica*. Transcribimos algunas opiniones que ejemplifican la reflexión didáctica sobre la segunda actividad:

B1: Muchos van gustar [hacer la ilustración] porque es diferente.

B2: El lenguaje es de fácil comprensión pero hay pocos personajes [sobre la dramatización]

B3: Para escribir un final los alumnos tienen que utilizar la imaginación y el contenido aprendido en clase. Será difícil hacer que los alumnos se pongan de acuerdo con el final de la historia.

B1: Ilustrar el enredo sería bueno para dar más dinamismo a las clases, pero podría volverse solamente

un juego sin organización si no es bien organizado.

B2: La representación del cuento ofrece a los alumnos la oportunidad de ser creativos; pero hay el aspecto negativo de retrasar demasiado las actividades. Además será un problema para los más tímidos.

B3: Escribir un final de manera colaborativa es bueno para ampliar el vocabulario de los alumnos, pero habrá mucha confusión hasta que se pongan de acuerdo con un final común.

B1: Positivo: El hecho de hacer dibujos desarrolla una habilidad artística. Negativo: La estrategia de dibujo sólo sirve para chicos, pues a los alumnos de la enseñanza media no les gusta dibujar.

B2: Positivo: Representar el cuento ayuda a los alumnos a hablar y expresarse corporalmente. Negativo: Los alumnos tímidos quedan perjudicados por no conseguir desarrollarse.

B3: Hacer un nuevo final ayuda a desarrollar la imaginación, vocabulario y la escritura.

Negativo: No veo punto negativo en pedir a los alumnos para hacer un final de manera colaborativa..

B1: Punto positivo es que trabaja con la imaginación de los alumnos, pero para muchachos, este tipo de actividades es muy anticuada.

B2: Es muy positivo porque con la representación del enredo los alumnos aprenderían mucho más la pronunciación de las palabras.

B3: Escribir un final de manera colaborativa no me parece muy positivo porque ni todos irían ayudar a hacer. Con eso algunos alumnos no aprenderían a escribir bien. Pero si fuera para escribir sólo creo que ellos irían a aprender más pues tendrían que usar su propia imaginación.

B1: Creo que pedir a los alumnos para que ilustraran el enredo sería muy provechoso porque permitiría que cada uno de ellos mostrara como habían comprendido la historia, el único aspecto malo que podría haber es que todos quedaran bastante agitados con la tarea y olvidaran de hacerla como debería ser hecha.

B2: Para mí sería muy gracioso colocarlos para representar el cuento, porque iba a ser un ejercicio para desarrollar la capacidad de comunicación y así vencer la timidez.

B3: Sería algo muy importante hacerlos escribir un final de manera colaborativa para incentivar la idea de que la unión hace la fuerza, y que todos son fundamentales para el éxito de un equipo. Creo que podría causar algún alboroto realizar ese tipo de actividad, pero intentaría mantener la organización aunque sea un poco difícil.

B1: Es positivo por utilizar la imaginación, pero a veces el alumno sólo hace los dibujos y no habla nada.

B2: Es muy bueno para practicar la oralidad, pero a veces algunos alumnos no tienen tanta facilidad para hablar en público.

B3: Es importante practicar la escritura. Un alumno debe saber defender sus ideas en el papel.

Las tres cosas son muy importantes. Hay que aplicarlas juntas para que el alumno sepa hacer todo lo que necesita.

B1: Un aspecto positivo para la ilustración del enredo se refiere al hecho de aclarar de forma más interesante la historia del cuento. Los alumnos así podrán entender mejor los personajes y las situaciones que ellos enfrentan. Un aspecto negativo podría ocurrir si los alumnos se quedaran solamente en esa ilustración, que es algo más dinámico, y olvidaran de producir los textos y de estudiar la gramática.

B2: La representación del cuento puede ser positiva, porque es algo más lúdico, Y como la ilustración puede ser negativa si los alumnos se olvidan de la responsabilidad con otras formas de aprender, la representación también será.

B3: Escribir un final de manera colaborativa es mucho positivo porque estimula la creatividad de las personas. Y no será negativo si los alumnos hacen un buen texto escrito.

B1: Aspecto positivo: Estimular la creatividad y la busca de los alumnos por alternativas fuera de los libros. Aspecto negativo: La actividad puede no ser aprovechada debido a la falta de materiales adecuados.

B2: Aspecto positivo: esta práctica puede aumentar la interacción entre los alumnos, conduciéndoles a investigar nuevos aspectos de la lengua. Aspecto negativo: Algunos alumnos pueden no colaborar con la tarea, dejando que los demás hagan todo el trabajo.

En cuanto a los errores, aparecieron, como se puede notar en las redacciones de los propios participantes, algunos transitorios y de índole diverso, todos previsibles en esta fase intermedia de aprendizaje. Concienciamos, de esta manera, al aprendiente de que la aceptación de un error no es algo negativo, sino que a través de él se puede fomentar la creatividad, y observamos que aparecieron usos de estructuras y vocabulario recién aprendidos.

Conclusiones

En definitiva nuestro propósito inicial fue satisfecho. El contacto real entre profesor-alumno, aquél como animador, facilitador y guía, y éste como verdadero protagonista del proceso, creó un vínculo comunicativo tan efectivo que la clase constituyó una realidad en sí misma. Conseguimos hacer del alumno un ente activo, creador despertando su curiosidad, capacidad crítica y juicio de valor, así como, dando rienda suelta a la imaginación e improvisación, hacer del texto un instrumento vivo, de manera que sus ideas, traducidas en palabras fuesen además vivencias; y demostrar que el valor del texto, por tanto, va más allá de lo que en él hay escrito, pues traspasa sus límites para permitirnos jugar con él, experimentar con él, y crear nuevos mundo a través de él.

El alumno no sólo fomentó su capacidad creativa, sino que tuvo la oportunidad de realizar tareas verbales en donde se potenciaron aspectos verbales y no verbales. Con ello se incentivó su capacidad de resolver problemas comunicativos, ordenar los hechos y tomar toda una gama de decisiones. Creemos que la experiencia valió la pena, pues nos ha permitido descubrir que la lengua es una creación ininterrumpida y, por lo mismo, cualquier acercamiento a ella es una aportación más.

Bibliografía

LARA, G. M. 1971. *Leyendas y cuentos populares españoles*, Barcelona, Ed. Bruguera.

MAGALHÃES, M. C. C., 2004. “A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos”. En: Magalhães, M. C. C. (Org). *A formação do professor como um profissional crítico*. São Paulo, Mercado de Letras, pp.59-85

MEC. Secretaria De Educação Básica, 2006, *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Capítulo 4 Conhecimentos de Espanhol. Brasília, MEC/SEB, pp.127-164.*

PROPP,V., 1997. *As raízes históricas do conto maravilhoso*. São Paulo, Ed. Martins Fontes, (Trad. Rosamary Abílio e Paulo Bezerra).

RODARI, Gianni, 1980. *Cuentos para jugar*. Madrid, Alfaguara.

UFG, PP/FL, 2003 Disponible en www.letras.ufg.br Accedido el 9 de agosto de 2008.

Cuento, aprendo y me identifico con la memoria de la dictadura

Erika S.N. Aragão de Oliveira
Susana Álvarez Martínez

Cuando pensamos en realizar este trabajo lo que vino a nuestra mente fue ofrecer a nuestro alumno una caja de vasto conocimiento no sólo lingüístico, sino también histórico. Nos preocupamos en pasarle definiciones simples como: ¿qué es un cuento?, ¿cómo funciona su proceso?, y también llevarlo a un nivel más alto de interacción y participación del contenido. Es como si tuviese que esforzarse para incluirse en el mundo de un cuento, sintiéndose cómodo con eso, de manera que al final, con naturalidad o improvisación, reviva otras vidas o la suya misma.

Consiste en un proyecto que trabaja todas las competencias de la lengua con alumnos de 9º año que tienen como lengua materna el portugués y de un nivel intermedio de español como lengua extranjera. El tipo de agrupamiento será individual en el último momento, si se opta por la producción escrita; grupos de 3 o 4 alumnos, en los momentos de investigación y gran grupo para los debates. Serán necesarias un mínimo de 8 clases de 50 minutos. El material necesario constará de fotocopias del cuento y el video, además de algunos recursos audiovisuales como la utilización del laboratorio de informática con acceso a Internet.

Nuestro objetivo entonces fue establecer el puente del aprendizaje a la comprensión del contar entendido como algo determinante que circula entre la oralidad y la escritura como reflejo de identidad. Para obtener una forma más didáctica de presentar este trabajo optamos por numerar las etapas por las que pasamos con nuestros alumnos y así comenzamos con un momento de ambientación con el grupo.

1. Crear ambiente

Los alumnos buscarán información sobre la definición de la palabra cuento y cómo se forma su estructura. Tras esta labor habrá la oportunidad de compartir con todo el grupo lo que han encontrado, haciendo los comentarios y apuntes necesarios para sintetizar lo estudiado.

2. Preguntas para anteceder al video

(Identidad y memoria. Televisión por la identidad - Cap. 1)

¿Qué te recuerda este año en Argentina?

¿Qué pasaba en la dictadura?

3. Asistir al video y después promover una discusión con la ayuda de estas preguntas

- ¿Quién es el protagonista?
- ¿Dónde sucede la acción?
- ¿Cuándo ocurre?
- ¿Qué es lo que sucede?
- ¿Por qué ocurre?
- ¿Qué cuentan esas personas?
- ¿Podríamos escribir un cuento a partir de esos relatos?
- Pero, ¿qué es un cuento?

Después de obtener las respuestas y discutir todo lo que sea necesario sobre ellas, retomaremos lo que han averiguado en el primer momento y profundizaremos en la información teniendo en cuenta que escuchar y contar historias son actividades de las más antiguas del hombre. A personas de todas las condiciones socioculturales les gusta oír y contar historias. Este deseo humano de divertirse y de divertir a los demás, a través de la invención, de la fantasía, o del terror y la fascinación, viene desde la edad más remota de la humanidad. Las culturas de todos los tiempos tuvieron deseos de contar sus vidas y experiencias, así como los adultos tuvieron la necesidad de transmitir su sabiduría a los más jóvenes para transmitir sus observaciones, impresiones y recuerdos como depositarios y transmisores de la tradición oral.

Narrando mitos y leyendas conservan sus tradiciones y su idioma, y enseñan a respetar las normas ético-morales, establecidas por su cultura ancestral. De generación en generación, los personajes de los cuentos populares eran los portadores del pensamiento y del sentimiento del grupo social en que eran concebidos y difundidos.

En el video al que asistimos tenemos el recuerdo de la abuela, figura que representa la sabiduría y que transmite de forma oral la historia familiar para su nieta. Ésta pasa entonces a identificarse con la historia y puede servir como nueva portadora del pensamiento y sentimiento del grupo social al cual pertenece. Siendo así, podemos identificar este relato como un cuento que, por medio de la oralidad, puede llegar a la forma escrita con varias modificaciones, ya que se trata de un discurso que toma por base la realidad y que puede cambiar a cada enunciación.

Una vez tengamos identificado el video como un cuento pasamos a la lectura de un nuevo discurso pero ahora escrito, “Casa Tomada” de Julio Cortázar, pero antes no podemos olvidar de hacer un momento de reflexión sobre lo que vamos a leer.

4. Antes de la lectura del cuento: “Casa Tomada”

- ¿Quién fue Cortázar?
- ¿En qué época podemos encuadrar su obra literaria?
- ¿Qué representó ese momento en la historia?
- ¿Será que su obra retrata ese momento (dictadura)?

5. Lectura del cuento: “Casa Tomada”

Una vez respondidas esas preguntas se leerá el cuento analizando todo el léxico dudoso. En este cuento podemos aprovechar el léxico descriptivo de *la casa* para trabajar como complementación lingüística, pero no es nuestro objetivo principal. A continuación, proponemos el análisis estructural del cuento como un todo. Para ello, debemos llevar en cuenta algunos conceptos como el de Juan Valera cuando nos dice que: “El cuento – en general- es una narración de lo sucedido o de lo que se supone sucedido. (1864: 147)”. Al fundamentarnos en la idea de que el cuento es lo que se narra sobre alguna cosa que ocurrió o que se imaginó, encontramos la relación entre el contar y el hablar.

En el mundo del contar todo es posible, pues tanto el enunciador (imagen del productor del discurso construida en el texto) como el enunciatario (imagen del interpretante del discurso construida en el texto) sabe que ese discurso es una ficción que toma por base la realidad, pero que con el transcurso del tiempo no tiene forma definida ni única, sino fluctuante y variada. A cada versión creada por el primer enunciado son agregados nuevos significados de otros enunciadores y enunciatarios de manera que ese discurso se va enriqueciendo de nuevas significaciones a cada acto comunicativo.

Este discurso diferente al resto de los géneros literarios toma la forma escrita a partir del pensamiento idealista de oralidad. Cuando escribimos un cuento debemos imaginar que éste va a contarse o va a leerse completamente, sin interrupción, visto que debido a su pequeña extensión nos permite percibir el momento en el que empieza, se desarrolla y finaliza lo que se desea decir. Según Edgar Allan Poe, “el cuento debe ser breve con un efecto unitario, toda palabra debe estar orientada a lograr ese efecto y conducir hasta el desenlace que debe ser la parte más importante y sorpresiva (1981: 286)”.

Oyendo o leyendo un cuento detenidamente, podemos observar las distintas partes que lo forman: La introducción, el desarrollo y el desenlace. Cada una de estas fases se subdivide, a su vez, consiguiendo un efecto armónico unitario. Al leer el cuento de Cortázar, “Casa Tomada”, debemos tener en cuenta estas distintas partes, y para analizarlas de acuerdo con su estructura, pasamos a tres nuevas etapas que nos mostrarán cada una de las partes del cuento mencionadas anteriormente.

6. Análisis de la introducción del cuento

En la introducción encontraremos respuestas para las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el protagonista?
- ¿Dónde sucede la acción?
- ¿Cómo era la rutina de ellos?
- ¿Cuál era el grado de parentesco?
- ¿Cuánto tiempo han vivido en la casa?
- ¿Cuáles son las personas mencionadas y su relación con los dos hermanos?
- ¿Cómo veían la casa tras sus posibles muertes?
- ¿Cuáles eran las características de Irene y de su hermano?
- ¿Qué hacían para sobrevivir?

7. Análisis del desarrollo del cuento

Con las respuestas para estas preguntas llegamos al núcleo o desarrollo del relato donde buscaremos las respuestas para:

- ¿Qué recuerda?
- ¿Cómo lo recuerda?
- ¿Qué hacía en aquel momento?
- ¿Cómo reaccionó?
- ¿Qué pasó después? (aceptación, conformismo)
- ¿Qué objetos se perdieron?
- ¿Qué representaban en sus vidas esos objetos?

8. Análisis del desenlace del cuento

Y al llegar aquí estamos en el desenlace de la narración donde podemos preguntar:

- ¿Cómo pasaron a ser sus vidas a partir de aquel momento? (aproximación física)
- ¿Cómo eran sus noches de sueño?
- ¿Por qué Irene cantaba canciones de cuna?
- Después de sus canciones de cuna, ¿qué más oyeron?
- ¿Qué les pasó?

9. Practicando lo aprendido

Con el desenlace de la narración sacaremos conclusiones para entender las posibles lecturas del cuento de Julio Cortázar focalizando el hecho histórico de Argentina a lo largo de la dictadura, así podremos unir lo visionado con lo escrito. Siempre mostrando que la comprensión del proceso de contar funciona como algo que parte de la oralidad y que llega a lo escrito con posibles cambios y lecturas de otras personas sobre el mismo tema, pero siempre como un discurso de identidad.

Siendo así, llegamos a la producción del alumno que nos pasará su comprensión, pudiendo pasarlo de las siguientes maneras:

- Creando un nuevo final del cuento.
- Creando un nuevo cuento sobre el momento histórico.
- Recontando de forma oral el cuento leído.
- Escribiendo un cuento que demuestre un momento de su vida en el que se sintió oprimido de alguna manera.

En todas estas posibilidades ya contamos con un nivel adecuado del alumnado para desarrollar la producción escrita y oral, no dejando de aplicar la estructura compartida y discutida del cuento.

Con todo esto, verificamos que a partir de un contenido dado en las aulas de historia, con el tema de la dictadura en Latinoamérica, podemos atender a los parámetros curriculares, ampliando y valorizando nuestra enseñanza del español como lengua extranjera. Es cierto que para la realización de este trabajo hemos necesitado de por lo menos ocho encuentros de cincuenta minutos, y que en algunos casos esto representa una carga horaria un tanto complicada para la buena distribución del contenido. Pero visualizando lo

dicho en los PCN y nuestra práctica en la enseñanza, podemos afirmar la gratificación de salir del encerado y del libro didáctico por algunos momentos, sin dejar de trabajar la simplicidad de la enseñanza del léxico o la gramática, y pasar a utilizar las cuatro competencias lingüísticas de una forma mucho más satisfactoria y placentera para todos. A través de un contenido que nos promueve un aprendizaje de historia, literatura, arte y lengua extranjera, conseguimos hacer con que nuestros alumnos pudiesen identificarse como miembros de un grupo social de forma crítica, productiva y con ganas de saber más.

Bibliografía

BRASIL. Secretaria De Educação Fundamental, 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.*.Brasília. Brasília, MEC/SEF.

BENVENISTE Emile 1971/77, *Problemas de Lingüística General*. Tomos I y II, México, Siglo XXI (1ra. ed. en francés: 1966/1974).

CHARAUDEAU, P, 1982. *Langage et Discours. Eléments de sémiolingüistique (théorie et pratique)*. Hachette, Paris.

CHARAUDEAU, PATRICK - MAINGUENEAU, DOMINIQUE, 2005. *Diccionario de análisis del discurso*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

CORTÁZAR, Julio, 2008. *Casa Tomada*. Texto disponible en el sitio. <http://amesadeluz.blogspot.com/2008/02/casa-tomada-de-julio-cortazr.html>

POE, Edgard Allan, 1981. *Filosofia da Composição IN Obra Completa*. R. Janeiro, Aguilar.

VALERA, Juan, 1936. *Crítica literaria (1864-1871)*. Madrid.

VIDEO – *Nietos, Identidad y memoria. Televisión por la identidad - cap 1*. Encontrado en: <http://br.youtube.com/watch?v=YIXGxmIrp4>

La literatura en la clase de lengua: una práctica de enseñanza intercultural y discursiva

Jorge Rodrigues de Souza Júnior

Introducción

La presencia del texto literario en clase de lengua (materna o extranjera) siempre es un tabú: en el imaginario de los alumnos está asociado a la formalidad, a la gramática, a una práctica basada en una materialidad lingüística arcaica y culta. Mucho de eso se debe a prácticas en la escuela en que el texto literario está presente solamente en preparación para las selectividades de las universidades, cuya lista de libros reúne los cánones literarios nacionales, escrito en una lengua distinta a la que el alumno habla (como es en el caso del portugués).

Esta aversión se traslada al aprendizaje de lengua extranjera, pero hay otros factores en juego. Muchos aprendices creen innecesaria la lectura en clase: asocian el aprendizaje de una lengua a la oralidad, y la lectura (sea cual sea el texto) es un tiempo perdido porque no se practica la lengua. Además, algunos profesores son adeptos a un abordaje basado en situaciones comunicativistas, en estrategias de comunicación, y gran parte de la heterogeneidad de la lengua, los distintos acentos y las diferentes culturas se pierde.

Teniendo en cuenta esos factores, proponemos en este espacio una propuesta que va en contra de una práctica basada solamente en factores comunicativistas y/o normativos y metalingüísticos, que trae para la enseñanza de lenguas un abordaje en que el profesor tenga una postura interdisciplinar, una mirada que contenga una reflexión sobre su trabajo, que aúne la teoría con la práctica, en un proceso que tenga en cuenta la cultura de la lengua que será aprendida y también la cultura del aprendiz. Esta propuesta, denominada propuesta interculturalista (Serrani: 2005), propone que el tópico cultural sea el centro de la práctica de enseñanza de lenguas bajo una perspectiva discursiva del lenguaje²¹, usando para ello textos literarios de la lengua extranjera y también de la materna, para que el aprendiz tenga una mirada hacia el otro a partir de una mirada sobre sí mismo, teniendo acceso a memorias y sentidos de la lengua extranjera, a esta otra mirada de la realidad que el aprendizaje de otra lengua nos proporciona. A continuación discutiremos algunos conceptos del psicoanálisis, en lo que dice respecto a la motivación del aprendiz para

21 El Análisis de Discurso de línea francesa, que tiene como su mayor exponente el estudioso Michel Pêcheux, postula que todo discurso está constituido por una memoria discursiva compuesta por discursos que ya fueron realizados en un contexto sociohistórico. El inconsciente (concepto sacado del psicoanálisis) actuaría de manera que todo sujeto tuviera la ilusión de tener la autoría de su decir, o sea, de ser autor de su discurso. Pero para que su discurso sea entendido y adquiera sentido, ocurren varios procesos de borrado, en los que no es posible detectar el origen de un decir. Es importante citar también las nociones de *intradiscurso* e *interdiscurso*: el primero sería el nivel de formulación del discurso, el hilo discursivo, la linealidad del decir, en el que tenemos la materialidad lingüística, y el segundo sería el nivel de constitución del discurso, una red compleja de discursos, en que todo decir está insertado. Tenemos en este nivel lo "ya-dicho", la memoria discursiva de sentidos. Para más, ver Pêcheux (1988,1990, 1997), Orlandi (1983, 1999) e Serrani (1998 y 1998b).

aprender una nueva lengua: hay algo del sujeto aprendiz que lo constituye y que lo hace interesarse por el aprendizaje de una lengua extranjera.

El sujeto-aprendiz de lengua extranjera (y el brasileño aprendiz de lengua española)

El sujeto, al someterse al aprendizaje de una lengua extranjera, posee el referencial de su lengua materna (Revuz, 1998: p.215); de hecho, tal tarea solo se realiza cuando “já se teve acesso à linguagem, através de uma outra língua” (ibid.). En este sentido, el aprendiz, al primer contacto con la lengua extranjera la percibe, “[...] ao mesmo tempo, próxima e radicalmente heterogênea” (ibid.), en comparación con la materna. Queda claro para el sujeto-aprendiz, al entrar en contacto con la lengua extranjera, de un lado, la fuerte presencia del otro, del hablante de esta lengua y, de otro lado, este contacto le explicita los lazos que lo identifican a su lengua materna.

Como agrega la propia autora, “a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (ibid.). La lengua que hablamos y la memoria discursiva son también constitutivas de nuestra identidad, a través de las cuales nos constituimos en memorias y formas de decir discursivas, a través de redes de filiaciones históricas, en las que nuestros sentidos hacen sentido (Orlandi: 1998). Este interdiscurso, esta memoria de los sentidos que nos constituyen, relaciona nuestra identidad a nuestra lengua. Esta memoria discursiva constitutiva del sujeto no es estable, se disloca, adquiere nuevos significados, adhiriéndose a otros discursos, dislocándose en la historia, sometiéndose a revisiones, constituyéndose en un movimiento histórico y que se forma a través de las experiencias de vida del sujeto.

El proceso de aprendizaje de la lengua extranjera hace que el sujeto-aprendiz se mire a sí mismo, en razón del contacto con la nueva lengua y su cultura. Como afirma Grigoletto (2001), a través de este movimiento el aprendiz “instaura o espaço da diferença”, con la representación de sí mismo siendo afectada por la comparación con el otro. De esta manera, nuevos discursos se asoman a la discursividad de este sujeto, alterando su estructuración psíquica, que posee como instrumento y materia la lengua materna.

Otra asociación que explicaría la disposición de un sujeto para aprender una lengua extranjera la encontramos en Melman²². De acuerdo con su perspectiva psicanalítica,

[...] sobre a relação do sujeito com a sua língua materna e/ou outras línguas que venha a conhecer, para todo e qualquer sujeito, “o inconsciente funciona como uma língua interditada”, isto é, para cada um, qualquer que seja sua história lingüística, o inconsciente será sempre interpretado como se houvesse uma língua original que tivesse permitido esta transparência perfeita, ou seja, a articulação do desejo, mas que algum acidente produziu um impedimento”(apud Grigoletto: 2001, p. 146).

El deseo de aprender una lengua extranjera, por parte del sujeto, nacería de la voluntad de encontrar un lugar donde pueda actuar sin interdicciones sobre su lengua, un deseo de posesión total, donde pueda expresarse originalmente, un “desejo de transparência

²² No encontramos la referencia de este autor en el texto fuente.

perfeita entre o sujeito e a língua” (Grigoletto: 2001). La lengua extranjera se constituye para el sujeto como el lugar donde todo puede ser dicho. De esta manera, es como si el lugar que el sujeto ocupa en su lengua materna no le satisficiera y, al no identificarse con su posición en el discurso, no se sintiera a gusto con el papel que en ella ocupa. La búsqueda por la completitud de su decir y por un lugar más confortable para sí hace que se lance al aprendizaje de una nueva lengua.

La historia del sujeto con su lengua materna norteará su manera de abordar la lengua extranjera (Revuz:1998, p.217). En el proceso de adquisición de la nueva lengua el sujeto recurrirá a las posiciones que ocupa con relación a su lengua materna. Pero al primer contacto, el aprendiz cuestionará su relación con su lengua, y reverá su posición con relación a ella – naciendo el *extrañamiento* de sí mismo frente al otro, irreversiblemente afectado por la alteridad o la diferencia de su cultura frente a la otra (cf. Grigoletto: 2001, p.138).

A partir de ese *extrañamiento* entendemos que para un sujeto “(a)prender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (Revuz: 1998). Esto provocará la abertura de nuevos espacios de sentido a otras significaciones; provocará un trastorno en su constitución como sujeto y, consecuentemente, en su red de imaginarios.

Dependiendo del grado de disposición del sujeto en someterse a este proceso, avendrá su identificación con la nueva lengua, con las nuevas formas de decir, con la nueva realidad. Sin embargo, en el proceso de *extrañamiento* con esta lengua, en las nuevas posiciones que ocupará, puede ocurrir que el sujeto se sienta incómodo con relación a ella, lo que lo llevará al abandono de la empresa de aprenderla o a la ilusión de que la domina, incapaz de reflexionar o de producir discursos en esta nueva posición. Caso contrario, si el *extrañamiento* genera imágenes positivas a la continuidad de su proceso de aprendizaje, haciendo que se identifique con la lengua extranjera, el sujeto se lanzará dispuesto a someterse a su aprendizaje, a los discursos propios de esta lengua.

Coracini (1998) considera que los casos en que “aprender línguas desempenha uma forte atração” serían explicados como “o desejo do outro, desse outro que nos constitui e cujo acesso nos é interditado, esse outro que viria completar o um” (p. 9). En este punto estaría el “desejo de plenitude”, lo de estar a gusto en el lugar que ocupará en la lengua extranjera, en contraposición al de su lengua materna. La explicación de Revuz también apunta a esto, pues para esta autora la lengua materna “é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido” (1998, p. 215). La tarea de aprender una nueva lengua da al sujeto la noción de una autonomía con relación a su proceso, de algo que puede dominar, por justamente haber partido de una decisión, incluso de una elección, a partir de una voluntad: la de aprender una lengua – lo que es imposible con relación a la lengua materna, que le es “impuesta”.

En el caso del aprendiz brasileño de lengua española, el peso del referencial de su lengua materna, el portugués, sobre el proceso de aprendizaje del español es muy fuerte, por el hecho de que estas lenguas son singularmente lenguas próximas; además el

aprendiz llega al curso de español proyectando una serie de anticipaciones imaginarias sobre la lengua española: algunas de ellas son más singulares; en compensación, otras están filiadas al sentido común, a un imaginario fuertemente ligado a un preconstruido²³: lengua fácil, semejante al portugués, sin necesidad de estudio.

La propuesta interculturalista y discursiva

Pensamos que una clase de lengua no debe tener solamente el conocimiento lingüístico como tema (Serrani: 2005). Prácticas que contengan solamente estrategias comunicativistas e instrumentalistas, donde se enseñan solamente funciones comunicativas, sin contexto, o pequeños párrafos de textos sin autoría, que sirven solamente para rellenar espacios con conjugaciones de verbos, sin analizarlos detenidamente, son comunes en la mayoría de las clases de lenguas. La heterogeneidad de los hablantes de la lengua extranjera es borrada en ejercicios y temas que muestran solamente una visión de la lengua (generalmente la peninsular), no teniendo en cuenta la variedad de acentos y culturas que se reúnen bajo el abanico de la lengua española.

Una práctica discursiva de enseñanza de lenguas propone que el profesor sea transdisciplinar, que escape de una visión de la lengua normativa y metalingüística. Para eso, el profesor deberá tener una postura reflexiva sobre su práctica, considerando factores opuestos a temas recurrentes al abordaje comunicativista o normativo: partir de la realidad del alumno, de su contexto, de temas que están presentes en su cotidianidad para posteriormente trabajar estos temas en la perspectiva de la lengua extranjera. Es decir, trabajar temas de la cultura del alumno para a continuación trabajarlos en la lengua extranjera.

Es importante considerar también una práctica de enseñanza que tenga en cuenta que el aprendiz es un sujeto que está en el lenguaje, pues ésta la constituye; que esta última está sometida a una memoria de discursos, en los cuales los sentidos están presentes; y que el sujeto, al discursar, recurre a procesos identificadores con los discursos presentes en la memoria de su lengua, para significar lo que dice (y también para significarse); o sea, la enseñanza de lenguas no debe estar basada solamente en la materialidad lingüística: el aprendiz también recurre a procesos identificadores, a la memoria discursiva de esa lengua extranjera que aprende; si no es sometido a una práctica que tenga esos factores en cuenta, ¿cómo el sujeto aprendiz tendrá acceso a los discursos presentes en esta lengua?

Retomando lo que fue dicho anteriormente, el sujeto tiene como materialidad y base de su estructuración psíquica la lengua materna. Al someterse al aprendizaje de una nueva lengua, será convocado a inscribirse en memorias a las cuales nunca tuvo acceso; su visión del mundo entrará en contradicción, a un “estranhamento”: tendrá que recurrir a discursos ya realizados, será sometido a una nueva visión de lo real y en el caso que no acceda a toda esta memoria, su proceso de aprendizaje corre el riesgo del fracaso.

23 El concepto de “preconstruido” procede de Pêcheux (1988) que, de acuerdo con sus definiciones, es el “ya-dicho”, que entra en el discurso de un sujeto como el “no-pensado”. En este sentido, como registran Charaudeau y Maingueneau, “El preconstruido puede ser entendido como la marca, en el enunciado, de un discurso anterior. (...) Un sentimiento de evidencia se asocia al preconstruido, porque fue ‘ya-dicho’ y porque nos olvidamos quién fue su enunciador” (2004). (traducción nuestra).

Para eso, proponemos que la literatura (específicamente las antologías literarias), sea utilizada en clase como un espacio de memorias discursivas de la lengua extranjera. Una antología sería más apropiada, por reunir varios autores, y el sujeto tendría acceso a varios discursos, a diferentes perspectivas. Como el trabajo del profesor está limitado por varios factores (la obligación de seguir el currículo acordado por la escuela, la limitación de horario, el número de alumnos en clase, etc), no es necesario todo el tiempo trabajar con la literatura, pero es interesante que una parte considerable de los temas sea abordado a través de la literatura, y que el tópico cultura sea el centro de toda práctica de enseñanza. A través de este tópico el alumno podrá reconocer al otro de la lengua extranjera.

Teniendo en cuenta cómo una antología está estructurada, lo recomendable es que se trabaje con las que tienen como tema los cuentos. Este género narrativo es ideal porque es una narrativa corta, objetiva y concisa, centrada en una acción. Eso facilita al profesor trabajar el tema que será abordado, a través del texto entero o de párrafos específicos.

Para esa mirada hacia al otro (al sujeto hablante de la lengua extranjera) es importante que el sujeto aprendiz tenga conciencia de su posición como hablante de su lengua materna. Por eso, como inicio del proceso, el profesor parte de la realidad del alumno utilizando cuentos de la literatura de la lengua materna. Como sugerencia, el profesor puede partir de algún tema del currículo trabajado y después profundizarlo en el abordaje de los cuentos.

A continuación tenemos un ejemplo de cómo puede ser trabajado.

Un abordaje interculturalista: la literatura como espacio de conocimiento del otro

Uno de los imaginarios más fuertes, en nuestro país, referente a los países hispanohablantes, o mejor dicho, a los países vecinos, es la gran dependencia que estos países tienen de las grandes economías mundiales. Otros discursos que atraviesan el imaginario de la lengua española en Brasil, para quedarse solamente con algunos de ellos, son los de la gran hermandad de los pueblos de nuestra región (*los hermanos*) y la latinidad, imaginarios que muchas veces están basados en desconocimiento o en prejuicios.

Como sugerencia, el profesor puede partir de uno de estos imaginarios como tema de sus clases, convocando al alumno a mirar su posición para después mirar al otro. De los imaginarios que citamos, el de la pobreza es el más fuerte y puede ser un tema de discusión en una clase de ELE²⁴ a partir de dos cuentos²⁵: *O poço*, de Mário de Andrade, y *La flor*, de Leónidas Barletta²⁶. Ambos cuentos fueron sacados de antologías²⁷, y tienen como tema el trabajo hecho sobre malas condiciones – o el trabajador sometido a un mando autoritario.

24 Español Lengua Extranjera

25 Recordando que la discusión debe partir del contexto del alumno, de su cultura, hacia la lengua extranjera.

26 Escritor argentino (1902-1975), cuyos cuentos "representativos de una narrativa populista de tono moral y sentimental, revelan una finalidad pedagógica y el interés temático por los conflictos propios de los sectores marginales de la ciudad de Buenos Aires" (s.d. 1999: 56).

27 (Andrade: 1993 y Borges *et al*: 1999).

En *O poço*, un señor administra la construcción de un pozo en su propiedad, pero se enoja con el retraso de la obra, y todavía más cuando un bolígrafo suyo cae dentro del pozo. Tiránicamente somete a sus empleados al trabajo de rescatarlo, pero el que se dedica a hacerlo es el empleado más débil de todos aunque sea el más apropiado para realizar el trabajo, por ser pequeño y caber dentro de la estructura de construcción del pozo. A medida que la historia sigue, el señor se vuelve más opresor, las condiciones climáticas empeoran (frío y lluvia). Ante las malas condiciones, los empleados se imponen ante el señor, pidiendo la interrupción del trabajo, cosa que acaba haciéndose después de algunas discusiones. Días después el bolígrafo es recuperado, pero ya no funciona. El señor lo echa a la basura y saca otro semejante de su cajón lleno de otros bolígrafos semejantes.

Aunque sea de la primera mitad del siglo pasado, el tema de ese cuento sigue actual, si tenemos en cuenta las condiciones de trabajo en el campo de nuestro país con historias recurrentes de trabajadores sometidos a malas condiciones laborales. El profesor, usando este tema como centro de su clase, puede pedir que los alumnos hagan una práctica escrita, un texto argumentativo que relacione el tema expuesto con las condiciones laborales actuales. Otros discursos relacionados con este tema, como los referentes a la economía, al trabajo y a la pobreza también pueden ser discutidos.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, el cuento de Barletta sirve como comparación. El cuento *La flor* habla de una chica que, a pesar de que ya había pasado su hora de salir, fue obligada por su superiora a terminar el trabajo que le tocaba hacer aquel día y que todavía no había terminado. La narración, bien realista, describe a los otros compañeros de Margarita (la protagonista) como tristes, desilusionados, rencorosos por realizar tal trabajo; la impresión que tenemos es de que todos son muy jóvenes. La protagonista, preocupada, con las manos lastimadas de tanta labor y con dolores por todo el cuerpo, y preocupada por llegar atrasada a la cita con su novio, solo sale cuando consigue cumplir con su tarea; pero todo eso es olvidado cuando está delante de su novio, un momento de fantasía y de sueños.

Los alumnos podrán notar, después de la lectura de *La flor*, que el tema discutido por el cuento, escrito por un argentino, se acerca al que fue discutido a partir de la lectura de *O poço*: el trabajo hecho en malas condiciones, personas que, para sobrevivir, se someten a humillaciones y a otras dificultades. Esto son cuestiones presentes en la realidad brasileña y argentina, y es un punto de conocimiento del sujeto aprendiz brasileño hacia al argentino: vivimos en el mismo continente, tenemos algunas cuestiones en común, de países que poseen estatus parecido en la economía mundial. Estos temas pueden ser debatidos oralmente por los alumnos (si están en un nivel más avanzado) o como taller de escritura, para posterior revisión y corrección de los textos producidos.

Este trabajo servirá para que el alumno entre en contacto con las memorias discursivas de la lengua extranjera: si hay semejanzas o diferencias entre las dos realidades apuntadas, si el contexto expuesto es común en los dos países y en cómo las cuestiones

abordadas son en verdad algo presente en la realidad del país o si es apenas una realidad restringida a algunos contextos.

Además, la realidad expuesta en los dos cuentos puede servir de punto de partida para una actividad extra, como un trabajo de investigación sobre las condiciones laborales actuales de los dos países; todo esto también puede ser practicado:

- cuando los alumnos estudien las profesiones (si el profesor parte de un currículo que tiene propuesto este tema);
- cuando estudien los contrastes entre verbos en presente y en pretérito (para la argumentación que compare las realidades apuntadas en los cuentos y la actual);
- cuando hay, en la práctica del profesor, un espacio para talleres de escritura.
- como práctica de oralidad (para cursos que son hechos con esa finalidad).

Conclusiones

Las reflexiones que apuntamos en este trabajo parten de una perspectiva discursiva del lenguaje, que tiene como postulación que una práctica de enseñanza de lenguas deba partir de una postura transdisciplinar, contra un abordaje que sea normativo y comunicativista. Un sujeto, al aprender una nueva lengua, será sometido a discursos y sentidos que no están presentes en su lengua materna. Para eso, la literatura sería un espacio de memorias discursivas en el cual el sujeto aprendiz podrá tener acceso a la nueva mirada de la realidad que es aprender una lengua extranjera.

La literatura sirve de base para lo que consideramos que debe ser alzado a tema central de una práctica de enseñanza: el tópico cultural, espacio en que el aprendiz tendrá cómo conocer al otro de la lengua extranjera, en cómo éste se constituye como sujeto (pues postulamos que la lengua materna es base de la estructuración psíquica y su materia; la manera cómo el sujeto ve el mundo se reflejará en los discursos presentes en la memoria discursiva de la lengua; así que serán otros discursos, diferentes de los presentes en su lengua materna, a los que el sujeto aprendiz tendrá acceso al aprender una nueva lengua).

La dicotomía entre lengua y literatura es irreal. Es posible una práctica de enseñanza de lenguas que utilice ésta última, en contra de una práctica que presente solamente contenidos y funciones, vacías de sentido, llevando al alumno a ser un loro en la lengua extranjera (Revuz: 1998). Aprender una nueva lengua es tener una nueva mirada, es ser también otro sujeto: como profesores tenemos que dar al alumno esta oportunidad de conocer un nuevo mundo.

Bibliografía

ANDRADE, M., 1993, *Contos Novos*, Belo Horizonte, Vila Rica.

BORGES, J. L. *et all*, 1999, *Breve antología del cuento argentino (1900-1940)*, Buenos

Aires, Editorial Sudamericana.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D., 2004, *Dicionário de análise do discurso*, São Paulo, Contexto.

PÊCHEUX, M., 1998, *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*, Campinas, Editora da Unicamp.

_____, 1990, *O discurso: estrutura ou acontecimento*, Campinas, Pontes.

_____, 1997, Análise automática do discurso (AAD-69), en F. Gadet. & T. Hak, (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 3ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, pp. 61-161.

ORLANDI, E. P, 1983, *A linguagem e seu funcionamento*, São Paulo, Brasiliense.

_____, 1999, *Análise do discurso. Princípios e procedimentos*, Campinas, Pontes.

REVUZ, C., 1998, A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, en: I. SIGNORINI (org.), *Lingua(gem) e identidade*, Campinas: Mercado de Letras, pp.213-230.

SERRANI-INFANTE, S, 1998, Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta Areda, en I. SIGNORINI e M. C. CAVALCANTI (orgs.), *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*, Campinas, Mercado de Letras, pp.143-167.

_____, 1998b, Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso, en: I. SIGNORINI (org.), *Lingua(gem) e identidade*, Campinas: Mercado de Letras, pp.231-264.

_____. 2005, *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, leitura, escrita*, Campinas: Pontes.

¿Qué cuento cuentas tú?

Margareth Aparecida Martinez Benassi Toni
Karyna Beatriz Coelho Ribeiro

Introducción

Este trabajo se basa en la experiencia adquirida en nuestra labor diaria y en nuestra opinión trabajar con los cuentos populares infantiles es siempre un gran placer. No sólo para los/as profesores/as como para los/as alumnos/as porque son agradables, lúdicos y principalmente tienen un sentido didáctico.

Los cuentos populares cuentan los sucesos de las regiones, forman parte de la cultura popular y trabajan directamente con la imaginación de los/as oyentes. El cuento es un recurso muy bueno para enseñar a los/as alumnos/as muchos elementos importantes de una lengua, principalmente una lengua extranjera. Con el cuento podemos acercarnos a los/as estudiantes pues ellos/as se identifican con los personajes, se motivan para hablar, encuentran soluciones para los problemas que el personaje presenta y muchas veces las utilizan para sus propios problemas, se puede trabajar muchos puntos gramaticales como verbos en pretéritos, discurso directo e indirecto, construcción de frases y textos, coherencia y cohesión, ampliar el vocabulario, motivar y desarrollar hábitos de lectura, dramatizar y principalmente mejorar la expresión oral y/o escrita. Además de estos elementos que presentamos indicaremos elementos para la elección de los cuentos.

Surge la magia

En nuestra opinión cuando utilizamos estructuras que introducen los cuentos infantiles como: *érase una vez, había una vez, en tiempos de Maricastaña*, se puede sentir una atmósfera de encantamiento, un clima de magia que envuelve a todos/as los que están en aquel rincón. Los cuentos hacen que los/as niños/as imaginen cosas fantásticas, absurdas y también hacen que los/as adultos/as vuelvan a ser niños/as otra vez y recuerden toda la fantasía que formaba parte de su niñez. Cuando utilizamos las retahílas de conclusión como: *y vivieron felices comiendo perdices o colorín, colorado este cuento se ha acabado*, la magia no se deshace, sino que continúa en la imaginación de todos/as los/as que escucharon o leyeron el cuento. Muchas veces tenemos que contarles a los/as aprendices varias veces el mismo cuento hasta que no lo pidan más. Este hecho sucede porque los cuentos populares infantiles trabajan con la creación imaginativa y sustituyen la realidad, muchas veces desagradable por una agradable ficción, por eso toda la literatura se basa en la imaginación construyendo cuentos, epopeyas, leyendas y romances.

La magia del cuento continúa cuando sigue motivándole al /a la niño/a a animarse a contar

el cuento, a leerlo o leer otros cuentos, reflexionar sobre los valores, costumbres, hábitos y actitudes pues la motivación es la condición principal para que ocurra el aprendizaje significativo.

Esta magia también hace que el/la niño/a no solo descifre caracteres impresos, como letras o figuras sino que pueda identificarse con el personaje, proyectar en él sus inquietudes y principalmente dar soluciones a sus problemas pues se comporta como si fuera el protagonista de la historia. Muchas veces los/as niños/as nos presentan soluciones bastante interesantes, inteligentes, inesperadas y muy útiles a otros/as compañeros/as que muchas veces no tienen vivencias anteriores para conseguir llegar a determinadas conclusiones para tales situaciones. De ese modo el cuento también nos sirve para tratar los temas transversales como: formar ciudadanos solidarios, conscientes y sociables.

Para que esa magia exista y que se pueda trabajar los temas transversales como dicho anteriormente, es necesario que los/as profesores/as elijan de manera adecuada el cuento que van a contar o pedir para leer para las diferentes situaciones en que van a utilizarlo.

Sobre el cuento

El cuento debe traer placer y diversión para los/as oyentes/ lectores/as; debe ser dinámico, curioso y comunicativo.

Según Coelho (1990:15) los temas de interés de los/as niños/as son los siguientes:

- En la fase preescolar son historias de animales, juguetes, seres de la naturaleza, historias de repetición y cuentos de hadas.
- En la fase escolar son historias de niños, animales, aventuras en el ambiente familiar, cuentos de hadas, historias de humor, aventuras de viajes, fábulas, mitos y leyendas.

Para elegir un cuento interesante se necesita conocer el alumnado y buscar un cuento que pueda ser de interés general. No importa la edad sino las vivencias anteriores que tienen para que puedan identificarse con la historia. Hay que tener en cuenta la relación de afectividad que este alumnado tiene con el/la profesor/a y éste con el alumnado.

La afectividad es uno de los elementos más importantes para el aprendizaje, el/la alumno/a no va a asimilar los contenidos necesarios si el nivel de afectividad no es grande entre él/ella, el/la profesor/a y el grupo. Si el/la aprendiz no se siente a gusto y seguro no conseguirá presentar buenos resultados en el aprendizaje.

Los cuentos estimulan la imaginación, transmiten valores, aumentan la atención y la concentración además de facilitar el aprendizaje de la segunda lengua de manera agradable y contextualizada y por eso favorecen el desarrollo lingüístico y psicológico de los/as aprendices a través de un aprendizaje significativo.

Cuando se presenta el cuento por primera vez los/as aprendices se interesan porque es novedad y están curiosos para saber lo que va a suceder. Después, cuando nos piden para contarlo otras veces lo que va a importar es la identificación con el personaje y por eso los/as niños/as no tienen problemas en exponerse, en las clases orales, porque en realidad, no son los/as aprendices

que están hablando, sino los personajes.

Con el cuento, los/as alumnos/as pueden vivenciar experiencias pues, presentan situaciones que difícilmente vivirían. A veces cambiamos la historia triste o asustadora para que los/as niños/as no se asusten con ella, pero eso no está correcto porque es a partir de ese miedo o frustración que sienten cuando la escuchan que aprenden a superar los obstáculos de la vida. Con la repetición de los cuentos, se sienten cada vez más seguros y capaces.

Con la sensación de que son capaces de superar los obstáculos encuentran soluciones a los problemas del personaje, a los propios, así como a los de los/as compañeros/as, de esa forma el/la niño/a aprende a ser un/a ciudadano/a solidario/a y consciente.

Cómo y qué trabajar en el cuento

Para solucionar los problemas suyos o los que estén en el cuento, el alumnado necesita comprender perfectamente el texto. Para que esta comprensión sea más fácil, el/la profesor/a puede utilizar soporte visual, pues el/la alumno/a se siente más seguro para hablar porque ha entendido perfectamente el contexto a través de las imágenes. También facilitará la comprensión de las estructuras más elaboradas, no sólo por las imágenes como también porque están contextualizadas y muchas veces repetidas.

El cuento que vamos a trabajar, “Juan, el sucio”, es una adaptación hecha por nosotras y estará en su íntegra al final del trabajo. Presentaremos aquí sólo las estructuras que nos interesan para indicar qué y cómo podemos trabajar un cuento con la intención de enseñar y perfeccionar la lengua extranjera.

Muchos cuentos utilizan el recurso de la repetición de estructuras. Esa repetición, además de dar ritmo al texto, favorece su memorización porque el personaje repite la misma frase varias veces. Como las estructuras repetidas están contextualizadas y son los personajes quien las repite, el ejercicio de repetición no les parece a los/as aprendices pesado, al contrario, es bastante motivador porque dominan las estructuras y a la medida que repiten mejoran la pronunciación, la entonación y la expresión oral.

APARECIÓ UNA ARDILLA.

— ¿QUIERES SER MI AMIGA? PREGUNTÓ JUAN, EL SUCIO.

— ¿YO, TU AMIGA? — CONTESTÓ LA ARDILLA — NO, NO.

UN PAJARILLO SE LE ACERCÓ

— ¿TÚ QUIERES SER MI AMIGO? PREGUNTÓ JUAN, EL SUCIO.

— NO, NO.

UN CABALLO MUY ELEGANTE

— ¿QUIERES SER MI AMIGO? — LE PREGUNTÓ JUAN, EL SUCIO.

— ¿YO, TU AMIGO? YO, NO.

Cuando se cuenta un cuento el/la profesor/a debe preocuparse con la **entonación**. La entonación correcta del/de la profesor/a ayuda al aprendiz a expresarse correctamente pues es muy importante que el hablante entienda cómo se debe entonar determinadas frases como las exclamaciones.

mativas o interrogativas, o mismo algunas estructuras características del español. La entonación también favorece la dramatización y ésta favorece la entonación por contextualizar las frases.

Complementando el trabajo del desarrollo de la expresión oral, podemos utilizar la **dramatización**. Muchas veces el/la aprendiz no se expone porque es muy tímido y se siente inseguro para hablar. Con la dramatización de un texto en que las estructuras fueron repetidas varias veces, este/a aprendiz se siente seguro y se expone con más tranquilidad, pues además de conocer las frases y estructuras que debe decir también conoce el diálogo y el tema del cuento, en el caso de que desee, o se arriesgue a añadir o cambiar algo en el habla del personaje. De esa manera el aprendizaje se da de manera natural y espontánea, por eso es más agradable y fácil su ejecución.

Los cuentos también permiten que el alumnado se arriesgue elaborando nuevos **diálogos**. La elaboración de esos diálogos se transforma en un trabajo de creación y diversión donde la imaginación puede seguir libre su camino ampliando el clima de magia o como ejercicio de elaboración y transformación del **discurso directo e indirecto** de manera coherente con la utilización correcta de los verbos y los tiempos y modos verbales. Se puede también proponer otros ejercicios como la **elaboración de otra historia**. A partir del cuento se debe construir otra historia con cohesión y coherencia, además de la ampliación del **vocabulario**, así como la comprensión general del tema. En el cuento aparecen los siguientes personajes: ARDILLA, PAJARILLO, CABALLO, CONEJO, GATO, CERDITO.

El cuento contribuye con la ampliación del vocabulario. Todas las veces que vamos a contar un cuento trabajamos el vocabulario del texto y lo ampliamos en la medida que sea necesario y principalmente porque cuando un/a alumno/a va a recontar la historia, va a aumentar algo o cambiar algo, de manera que amplía su vocabulario en función de las asociaciones que hará o incluso de las adivinaciones que realizará por no comprender el significado de alguna u otra palabra del vocabulario.

Se puede también pedir que escriban la historia después de hablar y como otra etapa dramatizarla. Así el aprendizaje de la gramática será de forma contextualizada y agradable. Con el uso correcto de:

a) **verbos en pretéritos:**

- JUSTO EN ESE MOMENTO LLEGÓ SU MAMÁ Y LE DIJO A JUAN, EL SUCIO;
- LLEGARON A CASA Y, DESDE ESE DÍA, JUAN JAMÁS ESTUVO SUCIO Y SIEMPRE SE LAVABA.

b) **colocación pronominal:**

- ¿TÚ NO TE LAVAS NUNCA?
- POR ÚLTIMO SE ACERCÓ UN CERDITO
- JUAN, EL SUCIO NO QUERÍA PREGUNTARLE NADA
- ECHÁNDOSE A LLORAR

c) **pronombres complementos directo e indirecto:**

- LE DIJO JUAN

- LE ANIMÓ EL CERDO
- LO LLAMARON

d) **pronombres posesivos:**

- TU HABITACIÓN YA ESTÁ LIMPIA
- SU MAMÁ
- MIRA CÓMO ESTÁ TU PELO
- ¿QUIERES SER AMIGO MÍO?

e) **artículos:**

- EL GATO
- LAS PATAS
- LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Podemos pedir que los aprendices le den al cuento otro título. El ejercicio de nombrar el cuento de otra manera demuestra que han comprendido el texto estudiado, por lo tanto tenemos ejercicio de creación, en que la imaginación está libre y ejercicio de interpretación de texto.

El hábito de escuchar cuentos desarrolla el hábito de lectura. Muchas veces los/as aprendices se interesan tanto por un cuento contado que buscan en los libros el cuento para leerlo o leer otros cuentos del libro en que está el cuento contado.

Los cuentos también favorece el trabajo con los temas transversales pues ayuda al alumnado a formar ideas sobre las actitudes adecuadas o inadecuadas del personaje, contribuyendo en su formación como ciudadanos con sentido de justicia y de defensa desarrollados. De esa manera también contribuye la moraleja presente en todos los cuentos infantiles, pues ella nos muestra como debemos proceder frente a los problemas de la vida e incluso en decidir y reconocer lo que es adecuado o no en determinadas situaciones.

Para facilitar la labor de los/as compañeros/as profesores/as vamos a dar algunas ideas:

Antes de contar la historia es necesario:

- Observar si el alumnado tiene vivencia para entender la historia;
- Estudiar el texto;
- Presentar los personajes (si posible con imágenes);
- Conocer la situación y el lugar donde sucede la historia;

Mientras cuentas la historia es necesario:

- Utilizar el lenguaje corporal (mímica, gestos, etc.);
- Usar material visual como figuras, carteles, títeres, etc.;
- Estar atento a los oyentes, para saber si están motivados;
- Mantener la atención con pausas, gritos, y suspense. Se debe crear expectativas;

Después de contar la historia es necesario:

- Crear juegos para asimilar el vocabulario y estructuras presentados.
- Dramatizar la historia;

- Recontar la historia con la participación de los oyentes;
- Pedir a los oyentes que cuenten la historia.
- Pedir que reescriban la historia;
- Dibujar la historia.

En Brasil, hay un refrán que dice: “Quem conta um conto aumenta um ponto”. En realidad, lo que queremos y esperamos de nuestro alumnado es que ellos consigan no sólo aumentar un poco la historia, como aumentarla mucho, transformarla, crearla, reelaborarla y todo lo que contribuya para su desarrollo en una lengua extranjera.

Bibliografía

ARROYO, Leonardo. 1990. *Literatura infantil brasileira*. São Paulo. Editora Melhoramentos.

BETTELHEIN, Bruno. 1980. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

COELHO, Betty. 1990. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo, Editora Ática.

DOMECH, Carmen, ROGERO, Nieves M., ALMANSA, María Cruz D. *Animación a la lectura. ¿Cuántas cuentas cuentas tú?*. 1996, Editorial Popular, S.A.

Sitios en Internet:

www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=845

www.angelfire.com/alt/finoren17/cuerpo1.htm#Juan%20Sucio

http://blogs.diariovasco.com/index.php/cuentameuncuento/2005/02/12/juan_el_sucio

JUAN EL SUCIO

Érase una vez un niño que se llamaba Juan. Juan era un niño muy sucio. Tiraba los libros al suelo, llevaba los zapatos llenos de barro, dejaba la ropa en cualquier lado. Y encima se metía el dedo en la nariz, no cortaba las uñas, no se peinaba y tampoco se duchaba.

Todo lo que había a su alrededor estaba sucio, y por eso le llamaban **Juan el sucio**.

Un día entró su mamá en la habitación y, muy enfadada, le dijo:

— Juan, voy a ordenar tu habitación y poner cada cosa en su sitio. Mientras tanto, vete a la calle a jugar con tus amigos.

— Pero, mamá yo no tengo amigos — dijo Juan el sucio.

— Vete, vete a jugar un rato — le dijo ella de nuevo.

Juan el sucio se fue a la calle y comenzó a caminar. Llegó al parque pensando a qué podría jugar él solo. Pensó que jugar a la pelota sería divertido, pero como no había traído su pelota, no pudo jugar.

En ese momento apareció una ardilla.

— ¿Quieres ser mi amiga? — preguntó Juan el sucio.

— ¿Yo, tu amiga? — contestó la ardilla

— No, no. Mira qué limpia estoy y qué bien peinada tengo la cola.

Diciendo esto, la ardilla se fue, y Juan, el sucio volvió a quedarse solo.
Un rato después, un pajarillo se le acercó dando saltitos.

— ¿Tú quieres ser mi amigo? — preguntó otra vez Juan el sucio.

— No, no. Mira mis plumas qué limpias están. Yo no soy tu amigo.

El pájaro también se fue por otro camino. Juan se sentó en un banco de la plaza. Se sentía muy triste. Pasó por allí un caballo muy elegante.

— ¿Quieres ser mi amigo? — le preguntó Juan el sucio.

— ¿Yo, tu amigo? Yo, no. Mira cómo soy elegante, y cómo es brillante mi crin. Jamás te dejaría montar en mí. ¡Mira cómo están sucios tus zapatos y tus pantalones! — le contestó el caballo y siguió su camino.

No tardó mucho y un conejo vino corriendo por la hierba.

— ¿Quieres ser mi amigo? — le preguntó Juan el sucio.

— ¿Yo, tu amigo? Yo, no. Mira cómo estoy limpio. Mi pelo es muy blanco como algodón. Además me han lavado con champú y estoy muy perfumado. ¿Y tú, no te duchas? ¿No te lavas la cara? — le contestó el conejo y fue saltando contento por la plaza.

Juan decidió caminar un poco más. Se levantó y siguió camino por la calle. Un poco más lejos se encontró a un elegante gato. El gato, como no quería mancharse las patas, iba caminando con cuidadito.

— ¿Quieres ser amigo mío? — preguntó Juan el sucio.

— ¿Yo, tu amigo? ¿No ves lo elegante que voy? Yo soy muy limpio. ¿Tú no te lavas nunca? Mira cómo está tu pelo — contestó el gato a Juan el sucio.

El gato tampoco quiso quedarse a jugar con él y se fue. Por último se acercó un cerdito. Juan el sucio no quería preguntarle nada, pero el cerdito le dijo:

— ¡Hola, amigo!

— Yo no soy tu amigo — le dijo Juan el sucio, ya muy enfadado.

— Vamos a jugar juntos — le animó el cerdo.

— Yo no quiero jugar contigo — le contestó Juan el sucio muy triste echándose a llorar.

Justo en ese momento llegó su mamá y le dijo a Juan el sucio:

— Tu habitación ya está limpia. Ahora, ¿qué quieres, irte con el cerdito o venir conmigo a lavarse y ser limpio?

— Quiero ir contigo, quiero ir contigo — dijo Juan el sucio a su mamá dándose cuenta de que no merecía la pena ser tan sucio, porque nadie quería ser su amigo.

Llegaron a casa y, desde ese día, Juan jamás estuvo sucio y siempre se lavaba.

Al día siguiente, todos los niños y las niñas del colegio estaban muy felices jugando en el patio. Así que vieron a Juan que estaba limpio y con ropas nuevas lo llamaron a jugar. Después de las clases fueron a jugar en la plaza y todos los animales que por allí pasaron también quisieron jugar con ellos.

A partir de ese día Juan nunca más dejó de ducharse y de jugar con sus amigos y amigas.

Y colorín, colorado este cuento se ha acabado.

(Cuento popular español, adaptado por Margareth A. M. B. Toni)

Cuentos tradicionales y literatura contemporánea: Tres propuestas didácticas

Elena Esperanza Haz Gómez

Introducción

A través de tres autores contemporáneos que recrean sendos cuentos tradicionales, queremos ilustrar algunos rasgos representativos del momento literario actual y demostrar también la vigencia del cuento clásico como un fuerte referente en la cultura occidental que se revisa y adapta a las nuevas inquietudes de la sociedad moderna. Pretendemos con este trabajo dar una visión somera de algunos aspectos literarios de interés, y sugerimos una forma de llevarlos a las aulas de ELE para su explotación en clase. Intentaremos en todo momento aprovechar los textos seleccionados con ejercicios de reflexión lingüística, de modo que podamos incluir la enseñanza conjunta de aspectos de interés literario, social y, al tiempo, de cuestiones de uso de la lengua.

Hemos seleccionado tres historias basadas en clásicos sobradamente conocidos en nuestra cultura occidental: *La Bella Durmiente*, *Cenicienta* y *Caperucita Roja*. El hecho de que podamos contar con el conocimiento previo del argumento supone una enorme ventaja que explotan los tres autores para sorprender al lector, en un difícil reto, y del que nosotros también podremos aprovecharnos para entrar en cuestiones de análisis literario, y ayudar a crear un clima de debate, conversación y reflexión lingüística al mismo tiempo.

Cada uno de los tres cuentos aporta la visión personal de su autor y nos puede servir para tres distintos momentos de clase. Sugerimos la propuesta de Caperucita como aquella que quizá más se adapta a grupos infantiles; este mismo relato y el de Bella Durmiente, dada su corta extensión y su sencillez son también los que probablemente mejor se corresponden con niveles básicos de competencia lingüística. Por otro lado, y pese a la evidencia de los distintos enfoques en cada historia, intentaremos llegar a unas conclusiones comunes a los tres relatos que sirvan para englobarlos dentro del momento literario actual.

Cuento 1

LA BELLA DURMIENTE Y EL PRÍNCIPE, de Marco Denevi.

Este microrelato del argentino Marco Denevi –que podemos encontrar en www.sololiteratura.com/den/denlabella - nos permitirá acercarnos al mito de la Bella Durmiente, ampliamente conocido. En un primer momento, entregamos el texto sin completar: solo algunas frases sueltas. El ejercicio puede realizarse por parejas: cada alumno tiene una parte diferente del texto; o bien es solo el profesor quien tiene la otra parte del texto frente al grupo, parte que lee o expone ante la

clase. Los alumnos, una vez que ven la parte del profesor (o la de su compañero de pareja) deben encajar cada frase en su hueco correspondiente, lo cual nos servirá para explicar aspectos de tipo morfosintáctico (los pronombres, los verbos transitivos, los valores de los nexos) y cuestiones de análisis textual (foricidad, cohesión, informatividad...), que van ayudando a encajar de un modo lógico las secuencias del relato. Dado el carácter sorprendente de este cuento, resulta especialmente interesante explotar también aspectos relacionados con el personaje: cómo es la Bella Durmiente tradicional y cómo es la de Denevi, en qué se diferencian y cuál es el trasfondo crítico que se desprende de su obra. Podemos acompañar la lectura con alguna ilustración asociada a la protagonista (normalmente rubia, joven y hermosa) para analizar hasta qué punto los estereotipos de belleza femeninos están ligados también a determinados rasgos y actitudes.

Las actividades propuestas se encuentran en la ficha final para el alumno.

Dentro de cuestiones de análisis narrativo, queremos hacer hincapié en la administrada dosis de misterio que marca la actitud de Bella, y el curioso final que crea Denevi. Es propio de la cuentística moderna la inclusión de un final sorprendente, algo que observamos como un rasgo común a los tres cuentos de este ejercicio. El autor ha sabido dejar una puerta al suspense en un relato tan conocido que es difícil que nos sorprenda. La línea 1 *pero no duerme*, que no encaja con lo que el lector espera; la 2, *simula*, verbo que rompe con la esperada imagen ingenua de la muchacha; la línea 3 *lo sabe* en la que el pronombre, en catáfora, anuncia un nuevo aspecto inesperado en Bella, para acabar con la sorpresa final, que nos obliga a plantearnos cómo es realmente la protagonista: desde luego no la pasiva e ingenua muchacha del cuento clásico. Una vez completado el relato es buen momento para abrir un diálogo sobre el punto de vista de la voz narradora y acerca de la vigencia de ciertos valores asociados a la imagen tradicional femenina.

Cuento 2

LA CENICIENTA, de James Finn Garner.

Se trata éste del único relato de autor no hispanohablante, cuya inclusión justificamos en el hecho de que renueva y analiza críticamente no solo aspectos relativos a la educación e imagen femenina tradicionales, sino también porque explota el tono cómico y cómplice con el lector a través de los comentarios *políticamente correctos* que anuncia en el título del libro. El inconformismo de la voz narradora se extiende más allá de la crítica feminista, tan esperada en el análisis del mito de Cenicienta, y alcanza otros aspectos que también preocupan a nuestra sociedad. Las relaciones de poder, los valores democráticos, la ecología, etc., sorprenden al lector en distintos momentos del relato, confrontando dos mundos totalmente dispares e incompatibles entre sí: el imaginario que suponemos a los cuentos tradicionales *en una época y un país muy lejanos* con la sociedad actual y sus problemas. La comicidad que se desprende de este choque es inevitable, y pone el dedo en la llaga de antiguos y nuevos problemas aún sin resolver en nuestro mundo. La mirada irónica con la que Finn Garner nos hace mirar el mundo de Cenicienta nos obliga también a repensar el nuestro de ahora: ¿es la *corrección lingüística* una solución?, ¿el eufemismo anula o solo evita mencionar aquello que vemos como un problema? Sugerimos previamente explicar al alumnado los conceptos semánticos de *eufemismo*, *tabú*, *disfemismo*, e ilustrar con la posterior lectura del cuento las explicaciones teóricas.

Con respecto a aspectos literarios, destacamos el tratamiento que le da Finn Garner al relato: el exceso de eufemismos y paréntesis con ácidos comentarios altera el ritmo del discurso y rompe el tono idílico del relato tradicional. El lector acaba más pendiente de las llamadas de atención de la voz narradora, con sus críticas veladas (a través del eufemismo) y con las explícitas (en los paréntesis y comentarios añadidos), que al discurrir de los acontecimientos. Como la historia tradicional es ya sobradamente conocida del receptor, el cambio de tono, las rupturas del ritmo y las expectativas frustradas con respecto a la historia que el lector espera, consiguen un efecto sorprendente y cómico que añade un renovado interés a un cuento que fácilmente podríamos tachar de anticuado.

El resultado final del esfuerzo de este autor supone una revisión de los puntos de vista tradicionales, incorporando una mirada crítica ante clichés asimilados, a través de la ironía y la comicidad, lo que da un tono atractivo y amable a dicha crítica. Se revisa y analiza la posible eficacia del uso “políticamente correcto” del lenguaje, incorporado a buena parte de los discursos actuales, también con ese toque ligero que imprime el humor, y se renueva un mito tradicional con otros puntos de vista, más propios de la sociedad e inquietudes actuales.

De nuevo el final inesperado, como un recurso técnico más que contribuye a despertar el interés de un receptor que conoce hace tiempo los cuentos clásicos. En este caso de Cenicienta, tanto el extraño final como el juego de expectativas rotas e inversión de papeles tradicionales (mujeres emprendedoras, príncipe grosero, un hado* padrino..) le imprime una pátina sorprendente, divertida, y añade una mirada lúcida no solo ante los ya discutidos clichés tradicionales –en este caso, la crítica recae sobre todo en lo relativo a la educación e imagen femenina- sino también hacia algunos procedimientos de *corrección* que, a juicio del emisor-autor implícito, pueden caer en el ridículo o empeorar aquello que pretenden resolver. En este punto se puede abrir un debate con el grupo de clase para valorar los resultados de las distintas tácticas de corrección política en el uso de la lengua propuestas durante los últimos años.

Las actividades propuestas se encuentran en la ficha final para el alumno.

Cuento 3

CAPERUCITA ROJA (TAL COMO SE LO CONTARON A JORGE)

La obra de Pescetti contrapone dos maneras de interpretar la misma historia, por eso mismo hemos decidido comenzar por la interpretación del padre –la más tradicional de las dos- y realizar con ella actividades iniciales (en .ppt) de ordenación de imágenes y diálogos teniendo en cuenta que todos nuestros alumnos ya saben la historia de Caperucita.

Las actividades de descripción del rostro del niño (en la ficha del alumno) nos servirán como excusa para proporcionar a los alumnos el léxico y las estructuras necesarias para expresar sentimientos y estados de ánimo. Creemos que tanto el conocimiento previo de la historia como la aplicación de mecanismos de expresión de sentimientos hacen de esta propuesta didáctica la más adaptada a niveles iniciales de español, como hemos señalado anteriormente.

Las actividades propuestas se encuentran en la ficha final para el alumno.

Las actividades 3 y 4 de la ficha se centran ya en los detalles relativos al análisis del cuento. La diferencia generacional entre el padre y el hijo justifica la distinta forma que tiene el pequeño de enfocar la historia: más fresca, menos adaptada (y, por tanto, menos manipulada por la tradición) a los clichés tomados desde las versiones de los hermanos Grimm y su imaginería asociada. El contraste de imágenes se hace mayor a medida que avanza el relato: el lobo casi parece un elefante, el niño ve al cazador como un superhéroe, etc. Una vez más el final sorprendente (el niño se come al lobo en un bocadillo), la ironía y la comicidad da a esta revisión literaria una dimensión lúdica (la literatura tomada como un juego es otro de los rasgos propios de los últimos años), tan oportuna en un cuento infantil. La atención está especialmente focalizada en el oyente-lector, lo que nos lleva a una reflexión sobre la multiplicidad de perspectivas que pueden darse ante una misma narración. Se trata, pues, de una revisión de los roles y las historias tradicionales enriquecida con aportaciones propias del mundo actual (la pizza, las técnicas del cómic incorporadas al cuento, héroes que firman autógrafos...) y la preocupación, tan del interés de la literatura contemporánea, por la recepción del relato.

En suma, tres historias tomadas del acervo más tradicional que demuestran cómo cada momento literario da su aportación propia: finales sorprendentes, juegos de referencias culturales, sociales y de costumbres cotidianas, la atención al receptor, la búsqueda de la complicidad con el lector adulto –y también con el infantil-, etc., aportan un tono fresco a unos cuentos que podrían parecer ya anticuados; los renuevan, en suma, pues, como concluye Elisa Boland, “siguen vigentes tanto en su papel tradicional como en los lugares de subversión en los que los han ubicado los autores de literatura infantil de los últimos tiempos. Es ahí donde estos conocidos personajes reaparecen para desmitificar actitudes y costumbres. Y para poner en crisis algunos valores y lenguajes a través del humor y la parodia”.

Fichas para el alumno

CAPERUCITA ROJA

1. Señala con qué imagen se corresponde cada una de las frases que siguen:

- ¿Y por qué tienes unas orejas tan grandes? “Para oír mejor”, le respondía el lobo.
- Caperucita salió y empezó a cruzar el bosque.
- Cierta vez la mamá le dijo que llevara la comida para la abuelita
- ¿Y por qué tienes esa boca tan grande? Y el lobo dijo: “para comerte mejor”.

2. Indica qué estado de ánimo reflejan las imágenes correspondientes a las expresiones del niño. Puedes ayudarte de las siguientes listas de palabras:

ADJETIVOS:

feliz, decepcionado, hambriento, interesado, escéptico, asombrado, expectante, sorprendido, triste, asustado, intrigado, curioso, enfadado, tranquilo, inquieto.

VERBOS:

soñar, imaginar, suponer, saber, gustar, querer, desear, dudar, lamentar, ignorar, comer, mendar, tomar, enfadarse, ponerse.

EXPRESIONES SOBRE GESTOS: relamer(se), guiñar (el ojo), llevar (la mano a...), taparse, morderse (las uñas), fruncir (el ceño), llorar, cerrar-abrir (los ojos).

3. ¿Por qué crees que pone Jorge esas expresiones?, ¿qué puede estar pensando?, ¿qué parte del cuento imaginas que le acaba de contar su padre?
4. Elabora una situación semejante a la que viven Jorge y su padre ante el cuento de Caperucita con otros cuentos infantiles: La Cenicienta o La Bella Durmiente, por ejemplo.



LA BELLA DURMIENTE

Coloca cada una de las siguientes frases en los huecos de la imagen:

- Y cuando lo oye acercarse simula
- Está esperando
- Ningún príncipe pasa
- Pero no duerme
- Que tenga los ojos bien abiertos
- Pero ella lo sabe

LA BELLA DURMIENTE



La Bella durmiente cierra los ojos 1.

2 3 al Príncipe.

un sueño todavía más profundo. Nadie se lo ha dicho 4.

5 Sabe que 6 junto a una mujer 6.

LA CENICIENTA

Cuando llegó el día del baile, Cenicienta ayudó a su madre y hermanas políticas a ponerse sus vestidos. Se trataba de una tarea formidable: era como intentar apelmazar cuatro kilos y medio de carne animal no humana en un pellejo con capacidad para contener apenas la mitad. A continuación, vino la colosal _____, proceso que resulta preferible no describir aquí en absoluto. Al caer la tarde, la madre y hermanas políticas de Cenicienta la dejaron sola con órdenes de concluir sus labores caseras. Cenicienta se sintió apenada, pero se contentó con la idea de poder escuchar sus discos de canción protesta.

-Hola, Cenicienta, soy el responsable de tu padrinzago en el reino de las hadas o, si lo prefieres, tu _____. ¿Así que deseas asistir al baile, no es cierto? ¿Y ceñirte, con ello, al concepto masculino de belleza? ¿Apretujarte en un estrecho vestido que no hará sino cortarte la circulación? ¿Embutir los pies en unos zapatos de tacón alto que echarán a perder tu estructura ósea? ¿Pintarte el rostro con cosméticos y productos químicos de efectos previamente ensayados en animales no humanos?

Érase una vez una joven llamada Cenicienta cuya madre natural había muerto siendo ella muy niña. Pocos años después, su padre había contraído matrimonio con una viuda que tenía dos hijas mayores. La madre política de Cenicienta la trataba con notable crueldad, y sus hermanas políticas le hacían la vida sumamente dura, como si en ella tuvieran a una empleada personal sin derecho a salario.

El estruendo creció hasta el punto de que nadie oyó que el reloj de la torre estaba dando las doce. Al sonar la última campanada, la hermosa túnica y los zapatos de Cenicienta se esfumaron y la joven se vio nuevamente ataviada con sus viejos harapos de campesina. Su madre y hermanas políticas la reconocieron de inmediato, pero guardaron silencio para evitar una situación embarazosa.

Un día les llegó una invitación. El príncipe proyectaba celebrar un baile de disfraces _____ . A las hermanas políticas de Cenicienta les emocionó considerablemente verse invitadas a palacio, y comenzaron a planificar los costosos atavíos que habrían de emplear para _____ con vistas a emular _____. (Especialmente irreales en su caso, dado que desde el punto de vista estético se hallaban lo bastante limitadas como para parar un tren.) La _____ de Cenicienta se vio obligada a trabajar como un perro (metáfora tan apropiada como desafortunadamente denigratoria de la especie canina).

Ejercicios:

1. Los párrafos anteriores están desordenados. Con lo que ya conoces sobre el cuento de *La Cenicienta*, intenta colocarlos en el orden correcto.
2. Analiza las secuencias subrayadas en los párrafos anteriores. Justifica si se trata o no de eufemismos y señala cuál es el tabú que están evitando mencionar. ¿Crees en la eficacia de este tipo de expresiones *políticamente correctas*?, ¿cuál crees que es la actitud de la voz narradora?, ¿te resultan naturales en un cuento como *La Cenicienta*?
3. Coloca cada una de las expresiones *políticamente correctas* en el lugar correspondiente en cada uno de los párrafos anteriores:
 - madre política
 - intensificación cosmética
 - para conmemorar la explotación a la que sometía a los desposeídos y al campesinado marginal
 - modelos irreales de belleza femenina
 - representante sobrenatural privado
 - alterar y esclavizar sus imágenes corporales naturales
4. Indica otros comentarios propios de la voz narradora que tengan como objeto la crítica de aspectos más propios del mundo actual que del mundo de *Cenicienta*: cuestiones de ecología, educación femenina, modelos de belleza, trato a los animales, etc...

Bibliografía

BOLAND, Elisa, 2006. “Algunas palabras bastan: niña, abuela, bosque, flores, lobo y... ¡Caperucita para siempre!” en *Imaginaria*, n° 177, www.imaginaria.com.ar

FINN GARNER, James, 1995. *Cuentos infantiles políticamente correctos*, Barcelona, CIRCE Ediciones.

www.sololiteratura.com/den/denlabella , para el relato de Marco Denevi.

PESCETTI, Luis María (texto) Y O’KIF (ilustraciones), 2006. *Caperucita Roja (tal como se lo contaron a Jorge)*, Madrid, Alfaguara.

Cuando desperté, la convocatoria todavía estaba allí

Susana Beatriz Slepoy de Zipman

Dejé de leer, resbalé sobre el sofá sintiendo la calidez del cuero, ¡era fácil deslizarse! Me dormí.

Cuando desperté, pensaba entre sueños en mi dilema. ¿Seguía leyendo, entusiasmada, el próximo cuento que aparecía en mi libro... o empezaba a preparar algún trabajo para el próximo Seminario? Sobre la mesita, a mi lado, reposaba el libro. A pocos metros, después de haber entrado como si fuera gateando por debajo de la puerta, el sobre con la convocatoria, que en realidad yo había visto y oído entrar cuando casi me dormía.

Pues bien, ahora me había despertado. Y la convocatoria, (sabía que era la convocatoria, pues en realidad ya la había recibido por correo electrónico), dentro de su blanco sobre, todavía estaba allí. Junté mentalmente una cosa y otra, y empecé a escribir estas líneas. El libro que estaba relejendo era de cuentos. La convocatoria se refiere a cuentos.

¡Los cuentos están y estarán siempre presentes! Y cada cuento espera su lector, para volver a vivir su vida propia, para transformarse con cada re-lectura. ¿Por qué y para qué? Comienza entonces el pensamiento didáctico, la pragmática entrelaza sus observaciones, los objetivos se cuestionan. ¿Qué quiero transmitirles a mis alumnos? Pues, muchas, muchas informaciones, en realidad es mi mundo todo el que les informo y explico en las clases.

Si bien se trata de una concepción relativamente reciente como teoría académicamente enunciada, hace ya mucho tiempo que los profesores sabemos que:

... el aula debe ser considerada un espacio sociocultural y no meramente físico – un microcosmos (L. Nussbaum y A. Tuisón, 1991a) en el que se producen intercambios sociales, una minicultura (C.B. Cazden, 1988), con sus saberes compartidos, reglas, sanciones, acuerdos y contratos tácitos -, y todavía más, como el lugar apropiado donde centrar la atención para comprender mejor los complejos mecanismos que subyacen a los procesos de enseñanza-aprendizaje. (en Modos de conducir el Aula, Hockly Nicky, Pueyo Silvia, Funiber, 2000)

Sabemos también que según M. Cambra (1998:235-236), “en las situaciones institucionales de clase, el contrato didáctico está impuesto por las reglas socioculturales y constituye el fundamento de todas las acciones”.

En un proceso de creación de materiales, pasamos por las etapas de identificación de las necesidades, y esto se enlaza con lo que sería el final del proceso, que será la evaluación de los materiales con relación a los objetivos. Exploramos las necesidades identificadas, pasamos a la parte de realización contextual y luego a la realización pedagógica para finalmente producir los materiales. Estos materiales tendrán que pasar por etapas de uso por parte de los alumnos, sea en forma de investigación en acción, sea en forma de mera ejercitación habitual, en el aula o en la casa. Y volvemos a caer, dentro de esta cadena, en la etapa de la evaluación. El proceso ha sido una mezcla de etapas dinámicas y pasos opcionales y de retroalimentación. Se trate de verbos por enseñar, se trate de cuentos con los que vivir junto con los alumnos, (y con el propio cuento), algún momento culturalmente especial.

Volvamos a nuestro cuento, a nuestros cuentos. ¿Cuál era el objetivo que tenía yo al pensar en usar cuentos, un cuento, muchos, algunos? En primer lugar, la opinión sobre el cuento... sobre los cuentos, para lo cual expondré la idea de una escritora sobre el cuento, una escritora de cuentos. Ana María Shua, escritora argentina. Previamente, tengo que presentar a la propia escritora: La “conocí” en uno de mis viajes a Buenos Aires, que a veces no son tan frecuentes como me gustaría. Me la recomendó algún amable vendedor, probablemente de Librería El Ateneo. Me gustó, seguí comprando sus libros, y aquí tenemos un resumen de su biografía:



Ana María Shua nació en Buenos Aires, en 1951. Su Maestría fue en Artes y Literatura, en la Universidad de Buenos Aires. Su primer libro fue “El soy y yo” (¡a los 16 añitos!), que le valió dos premios. Como todo futuro escritor, hizo sus excursiones por lugares afines: el periodismo, los guiones de películas. Vivió un tiempo en Francia. A esta altura, tiene obras traducidas a otros idiomas, y otras obras convertidas en películas. También es excelente en literatura infantil.

Para justificar su elección de un cuento para el libro *Mi cuento favorito*, (Alfaguara, Altea, Buenos Aires, 2.000), nos dice: (pág. 407-408):

Un buen cuento es como un árbol: nada en él delata el artificio, no hay huellas de su creador. Está allí, es obvio, inexplicable y hermoso. Está vivo.

No recuerdo un tiempo en el que haya tenido un solo cuento favorito.

Con motivo del Sesquicentenario de la Revolución de Mayo, llegó a mi escuela primaria un cargamento de libros nuevos donados por Eudeba. Como la biblioteca era pequeña, se decidió tirar los libros viejos a la basura para hacer lugar. Pedí y obtuve permiso de la directora para llevarme los que me interesaban. Así llegaron a mis manos las Narraciones Extraordinarias de Edgar Allan Poe. Nunca hubiera podido elegir entre “La máscara de la Muerte Roja” y “El extraño caso del Señor Valderar” y por suerte no tuve que hacerlo. En esa misma época descubrí una antología en la que alguien había reunido precisamente los cuentos que más me gustaban: era la Antología del cuento extraño. (Muchos años después supe que los había elegido para mí Rodolfo Walsh.) Me alegró mucho de no haberme visto

obligada a elegir entre ellos. Con el tiempo fueron llegando otros, muchos, tantos. Nunca tuve que elegir entre mi mamá y mi papá, nunca tuve que elegir entre mis tres hijas, nunca tuve que retirarme a una isla desierta llevándome mis tres libros preferidos. He sido feliz y todavía lo soy: mi cuento preferido no está en el pasado, sino en el futuro. Cada día voy hacia él, viene hacia mí. Y todavía espero más. Entre tanto, propongo un cuento, y lo tendrán a continuación. Explicar un cuento es como hacer una disección. Sirve para conocer cada una de las partes que conforman un organismo vivo pero en nada nos acerca al misterio de la vida. El cuento que me gusta me hizo temblar la primera vez que lo leí y también la segunda. No es lo que uno se imagina cuando lee los primeros párrafos y tampoco lo que uno se imagina cuando lee la mitad o incluso la última frase.... Sirve para pensar y para soñar...

Pues bien, ella elige en ese momento un cuento de Elena Garro, escritora mexicana. El cuento es terrible, con total suspense y misterio. Nosotros hoy la elegimos a la propia escritora que nos ha “hablado” sobre el cuento. Por varios motivos. Hay un tema que siempre me preocupa, pues como argentina nativa me lo preguntan. Probablemente al comienzo, como muchos otros, contesté con toda honestidad lo que me pareció “que era”... Me refiero al uso del vos, sobre el que vamos primero a enterarnos un poco.

Me apoyo en algunos autores cuyas páginas me brindaron lecturas deliciosas y novedades inesperadas. Por ejemplo, John M. Lipski, que en su Manual “El Español de América”, aborda el tema en el capítulo VII El Español de Argentina: *Dentro de las fronteras de este país existen varios dialectos regionales y sociales, todos ensombrecidos por la prestigiosa habla porteña de Buenos Aires, prototipo del español argentino para el resto del mundo hispanohablante”*.

Recurro mucho a Norma Carricaburo, cuyo libro, “El voseo en la Literatura Argentina” me abrió puertas hacia otras regiones de mi país, cuyas características desconocía. Sus investigaciones han sido exhaustivas, su análisis del voseo en América, de la evolución diacrónica del voseo en la Argentina, su capítulo sobre el auge del voseo (la década de los 40), y por supuesto su recapitulación final, me parecen lectura obligatoria para quien desee entrar con propiedad en esta área lingüística.

No podemos dejar de citar a María José Bravo, “El voseo: legitimidad, historia, morfología”, extensa carta publicada en ELEBRASIL. Es indudable que para el extranjero no hispanohablante que llega a nuestras tierras el uso de la forma de tratamiento de segunda persona del singular vos resulta característico... Ni, craso sería el olvido, a Ernesto Sábato (1966:43-45):

... el lenguaje es la sangre del espíritu... hablamos otro castellano, que no es hablarlo mal. No hay un patrón absoluto, es imposible preferir una modalidad a otra....
(esto lo aclararemos si es posible, la idea es central y al mismo tiempo polémica).

Recurro también a citas de libros que fui descubriendo a lo largo de mi vida, desde los autores argentinos, paraguayos, bolivianos, colombianos, que usan el voseo en los momentos en que la familiaridad del escenario lo requiere, hasta la falsa dignidad de

cierto personaje, que en un momento dado les exige a sus hijos: “Hablemos con el tú, como se habla en *buen cristiano*” (situación que se desarrolla en un Buenos Aires *snob* de los años cuarenta).

Es imprescindible que veamos el uso “gráficamente”, para lo cual es necesario mostrar cómo se usa, cómo se conjuga, qué resultados encontramos. Y se debe terminar con ejercicios prácticos, por intermedio de los cuales se intenta que pueda resultar algo menos impenetrable el uso de esta forma de tratamiento, que fue la habitual de mi infancia, adolescencia y juventud. Esta forma de tratamiento, que posteriormente me ha resultado tan agradable considerar tema de estudio y de explicaciones.

Después de haberme dado unos minutos para expresar cuál es mi posición sobre su uso, inclusive en lo que a su enseñanza se refiere. Y que puedo adelantar: es una forma de tratamiento que voluntariamente NO USO en mis clases cuando no lo considero oportuno, y SÍ USO en mis clases cuando el objetivo declarado del alumno o del grupo de alumnos así lo determina necesario. O sea, traerles a mis alumnos textos de novelas o cuentos actuales, en los que los diversos autores usan con toda tranquilidad el vos, será la manera de defender este tipo de uso informal pero correctísimo. Pero no solamente defenderlo, sino también explicarlo, contarlo, mostrarlo.

Frente a la declarada dificultad de muchos, e inclusive frente a la incredulidad de algunos (¿eso existe, se usa de verdad, no es falta de educación, inadecuación o algo por el estilo?...), se hacen necesarias y útiles ciertas consideraciones sobre el “vos”: ¿Son mitos, fantasías, leyendas, bromas, mentiras, creencias, supersticiones? ¿Se usa en la vida real, o no se usa? ¿Existe en la palabra impresa o no existe?

Empecemos por algunos gráficos con la única intención de verlos y reírnos. O por lo menos sonreír. Algunos ejemplos iniciales, aprovechando la creatividad de ciertos dibujantes y autores:



Mafalda, querida Mafalda... By Quino....

(Obsérvese que Mafalda menciona el “voseo” como lo llamamos los argentinos: “tuteo”)



Gaturro, personaje actualísimo. By Nik.

El “vos”, circulando libre, suelto, feliz, por las conversaciones de diferentes tipos de personas.



Maitena, también famosa gracias a sus personajes. También usando el “vos” con toda naturalidad... y corrección.

¿Hemos conseguido entenderlo, sonreír, tener ganas de ver un poquito más?

Definamos el voseo y vayamos a los cuentos. El llamado generalmente voseo es un fenómeno lingüístico que detectamos dentro del castellano (o español, sin entrar ahora en ameritar una u otra denominación para el idioma dentro del cual nos movemos todos en este Seminario) que consiste en sustituir el pronombre **tú**, segunda persona coloquial o informal del paradigma de pronombres personales sujeto por el pronombre **vos**. Más adelante haremos referencia al voseo reverencial, en este momento nos estamos ocupando del voseo dialectal americano, y dentro de este segmento me moveré más por el que más conozco: el voseo argentino.

Tal como lo conocí cuando aprendí a hablar, tal como lo usé durante toda mi vida, hemos de considerar que me moví dentro del llamado voseo dialectal americano, en general llamado simplemente voseo, consistente en el uso pronominal o verbal de la segunda persona plural (o alguna de sus variaciones) para dirigirse a la segunda persona singular. El uso del voseo es muchas veces contrapuesto con el uso del tú (tuteo). Pero en Argentina nos referimos al mismo justamente como tuteo, y lo contraponemos al uso de usted, tratamiento sumamente formal y casi ceremonioso a medida que avanza el desarrollo del lenguaje en este siglo (sí, ya estamos en el siglo XXI), y lo formal cada vez se encuentra más restringido. Observemos que no estoy asimilando informal a falto de educación, sino sencillamente como lo no igual a coloquial-familia-informal.

Un paréntesis que mencionar, adaptado de Wikipedia: El voseo reverencial consiste en usar el pronombre vos para dirigirse reverencialmente a la segunda persona gramatical (tanto singular como plural), con conjugaciones verbales siempre en plural. El origen de ambos “voseos” se remonta a una de las formas de la segunda persona, tanto del singular como del plural del latín (vos), que se mantenía en el castellano antiguo.

En el voseo reverencial se utilizaba el pronombre vos para el sujeto (vos miráis), tornándose en os en los casos en que el pronombre cumple la función gramatical de complemento (os mentiría, os veo). Sin embargo, en los casos de complemento indirecto con presencia de preposición, se mantenía el pronombre vos (a vos oigo). El posesivo, al igual que la inflexión verbal, se limitaba al plural incluso ante un solo interlocutor (vuestra hija es heredera de vuestra belleza, señora). El uso del voseo reverencial en la actualidad es muy raro, ciñéndose a textos que intentan reflejar el habla de otras épocas o para referirse a algunos grados o títulos en actos solemnes. Y aparece, claro, en todos los diálogos que usan el registro informal o coloquial de la literatura argentina.

¡A elegir un cuento! El cuento que leeremos, comentaremos e investigaremos entre todos.

Podremos comprobar y demostrar que se usa hoy, en literatura, en la vida real, en el periodismo, en todos lados. Y por supuesto lo representado no puede sino ser un mero corte: elijo Argentina, dentro de Argentina Buenos Aires, dentro de Buenos Aires mi elegida es, como ya he anunciado, Ana María Shua, escritora de la joven generación con un alma muy argentina, muy porteña y muy honesta. Ella se describe y describe a su medio con una total franqueza. Lo que ella cita, puedo verlo, me parece que yo estoy allí. Espero que todos sientan lo mismo al leer estos cuentos e identificar en sus diálogos la presencia viva y pulsante del vos, usado con fluidez, naturalidad y corrección.

¿El libro? Primero pensé en “Historias Verdaderas”, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 2.004. Y lo sigo recomendando. Pero este es un taller minibreve, entonces ¡a correr! ¿Los cuentos elegidos? Según el número de presentes, trabajaremos con el esquema a) o el esquema b).

Esquema a): “Historias Verdaderas”, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 2004.

¿Los cuentos elegidos?:

- 1- Tintorería, fulgor y leyenda (págs. 22-23)
- 2- ¡Al Colón, al Colón! (págs. 24 – 26)
- 3- Por las carreteras del recuerdo, (págs.154-155)
- 4- El día en que perdimos a tío Paul, (págs. 170-171)
- 5- Las chicas electrónicas, (págs. 187-188)



Ahora, a trabajar. Nos hemos dividido en cinco grupos, cada grupo lee un cuento y nos presenta los hallazgos, o sea, escribe en la pizarra las frases encontradas con el uso del “vos”, así como un pequeño resumen del cuento (que un representante de cada grupo contará de forma muy breve).

[Los cuentos, en fotocopias preparadas, se distribuirán entre los alumnos]

Cada grupo defenderá el cuento leído hasta convencer a todos los demás de que era un cuento lindísimo. Cuidado, no estamos frente a un concurso. Tan sólo debemos todos llegar al acuerdo general de que los cuentos valían la pena y de que... El uso del vos. ¿Lo hemos confirmado? Se usa, existe, y los cuentos son preciosos.

Esquema b): Pues algunos minicuentos de la autora, que les entrego de acuerdo a ciertos criterios. Nos dividimos en varios grupos, cada grupo recibe una cajita. Están allí las instrucciones. Contamos el tiempo. Vemos los resultados.

También hemos podido ver, con este trabajo en equipo, que un cuento, como un poema, se puede recorrer de muchas y diferentes formas. Claro, hay ciertas “recetas” (Atorresi y otros, *Lengua y Literatura*, Aique Polimodal, Bs. As., 1999)

Mapa de lectura: a- Datos contextuales [Contexto sociocultural, movimientos estéticos, biografía del autor, obra y cuento en sí]. b- Hipótesis: [Lectura, título, epígrafes, dedicatorias, prólogos o epílogos, etc.] c- Dimensión de la historia: [Descripción de la secuencia, análisis del predominio de los hechos o de las expansiones, caracterización de los personajes, análisis del conflicto] d- Dimensión del relato: [Identificación y diferenciación, análisis de las superposiciones o de los desvíos, reconocimiento del tipo de narrador y su análisis]. e- Recurrencias: [Confrontación del cuento, situaciones iniciales y resoluciones, rasgos de estilo]; e- Conclusiones: [Integración de las dimensiones de la historia y del relato, confrontación con los datos contextuales, confrontación con los discursos sociales contemporáneos, etc.]

Recordemos que Scherezade, en *Las mil y una noches*, siempre interrumpía su cuento, pues al día siguiente, para conservar la vida, necesitaba afirmar que...

El cuento todavía está allí

Hay autores que hicieron que el cuento se convirtiera en la forma literaria que hoy

se conoce justamente así: “cuento”. Hemos estado redescubriendo el lugar que ocupa el cuento, no solamente en la literatura, sino que también, para nuestra suerte, en la estantería de las herramientas de los profesores de ELE.

Las ventajas que desde ya podemos resaltar de este trabajo en conjunto pueden definirse por analogía con la siguiente declaración: (A. Linch, 1996:115): ... *el alumno más arriesgado practica al tener que producir output comprensible, el compañero más introvertido gana experiencia al tener que negociar el significado*. Giovannini nos dice: (1996:vol 1, 26): *La enseñanza de un idioma extranjero no debe fomentarse en la uniformidad del aprendizaje, sino en fomentar estilos diferentes para que cada alumno encuentre su propio camino para aprender de manera eficaz*.

Pues bien, ésta fue mi manera de contar cómo me sirven los cuentos. Lo que los grupos hayan comentado habrá sido la manera que encontraron de transmitir sus impresiones dentro del mismo grupo.

Anexos

Los minicuentos que serán distribuidos en cajitas con instrucciones.

La mujer de Ana María Shua

Un hombre sueña que ama a una mujer. La mujer huye. El hombre envía en su persecución los perros de su deseo. La mujer cruza un puente sobre un río, atraviesa un muro, se eleva sobre una montaña. Los perros atraviesan el río a nado, saltan el muro y al pie de la montaña se detienen jadeando. El hombre sabe, en su sueño, que jamás en su sueño podrá alcanzarla. Cuando despierta, la mujer está a su lado y el hombre descubre, decepcionado, que ya es suya.

Termómetro, de Ana María Shua.

Varias horas permanecí con el termómetro bajo la axila hasta empezar a sentir los primeros movimientos. Al fin abrí el brazo suavemente para sacar los restos de la ampolla rota y dejar que los nuevos termométricos se arrastraran hasta mi hombro. Incliné la cabeza hacia ellos: en su dulce media lengua de mercurio me llamaban «mamá».

Amores entre guardián y casuarina, de Ana María Shua.

Plaza pública. Guardián enamorado de casuarina (secretamente, incluso para sí mismo). Recorte del presupuesto municipal. Guardián trasladado a tareas de oficina. Casuarina languidece. Guardián languidece. Patéticos encuentros nocturnos. Con el correr de los días, casuarina transformada en palo borracho. Murmuraciones en el barrio. Una noche, trágico parto prematuro: vástago discretamente enterrado. Previsible crecimiento in situ de una planta desclasada y rebelde que se niega a permanecer atada a sus raíces pero tampoco quiere estudiar y bebe desordenadamente cerveza sentada en el cordón de la vereda.

Malos consejos, por Ana María Shua.

Por consejo del hechicero, talló una figura de madera con la forma exacta de su enemigo. La quemó en el campo, de noche, bajo la luna. Atraído por el resplandor de la hoguera, su enemigo lo descubrió y lo mató de un lanzazo.

La doncella y el unicornio, por Ana María Shua.

Hay quienes suponen agotado el tema del unicornio y la doncella por extinción de ambas especies. Sin embargo el diario de hoy publica la fotografía de un caballo con un mechón sanguinolento sobre la frente. El animal asegura haber sido, hasta pocas horas de la toma, una auténtica doncella.

Bibliografía

ALONSO, E., 1994. *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?* Madrid, Edelsa.

ATORRESI y otros, 1999. *Lengua y Literatura*, Aique Polimodal, Buenos Aires.

BRAVO, M. J., Elebrasil- cadena en Internet , 2000.

CARRICABURO, N., “El voseo en la Literatura Argentina”, carta publicada por la autora en Elebrasil, cadena en Internet, 2002.

CAZDEN, C. B., 1998. “El discurso en el aula”, en *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, A. Mendoza (Coord.), SEDLL: ICE, Universidad de Barcelona: Horsori.

GIOVANNINI et al. 1996. *Profesor en acción* 1, 2 y 3. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

LIPSKI, John M., 1998. *El español de América*, Catedra

NSSBAUM L. , TUISÓN, A. 1996. “El aula como espacio cultural y discursivo”, en *Signos, Teoría y práctica de la educación*, 17, pág. 14-21, Gijón: Centro de Profesores y Recursos de Gijón, www.quadernsdigitals.net.

SÁBATO, E., 1966. *Diálogos Borges Sábato*, Emecé, Buenos Aires, Argentina.

SHUA, A.M., 2000. *Mi cuento Favorito*, Editorial Alfaguara, Buenos Aires, Argentina.

SHUA, A.M., 2000 a 2007, varios minicuentos recolectados de variadas fuentes.

ISSN 1677-4051



9 771677 405009



CONSEJERIA DE EDUCACIÓN