



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB

CENTRO DE EDUCAÇÃO E ARTES – CEDUC

DEPARTAMENTO DE LETRAS

EDUARDA SIMONE DOS SANTOS SOARES

EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN CLASES DE ESPAÑOL - LENGUA ESTRANJERA

ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

CAMPINA GRANDE, PARAÍBA

2014

EDUARDA SIMONE DOS SANTOS SOARES

EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EM CLASES DE E/LE

ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Artículo presentado al Departamento de Letras del Centro de Educación (CEDUC) de la Universidad Estadual de Paraíba (UEPB), como Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), requisito para la obtención de grado en Lengua Española.

Línea de investigación: Enseñanza de la Lengua Española como Lengua Extranjera.

Profesor orientador: Esp. Alessandro Giordano

Campina Grande – PB

2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S676u Soares, Eduarda Simone dos Santos

El uso de literatura en clases de E/LE [manuscrito] : algunas propuestas didácticas / Eduarda Simone dos Santos Soares. - 2014.

20 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Prof. Esp. Alessandro Giordano, Departamento de Letras".

1. Ensino de Língua Espanhola 2. Literatura 3. Didática 4. Leitura 5. Conto I. Título.

21. ed. CDD 460

EDUARDA SIMONE DOS SANTOS SOARES

EL USO DE TEXTOS LITERARIOS EN CLASES DE E/LE
ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Artículo presentado al Departamento de Letras del Centro de Educación (CEDUC) de la Universidad Estadual de Paraíba, como Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), requisito para la obtención de grado en Lengua Española.

Aprobado en 28 / 07 / 2014.

NOTA FINAL: 8,5



Prof. Esp. Alessandro Giordano

Orientador



Profª Esp. Aluska Maria Luna Silva

Examinadora



Prof. Maria Aparecida Melo Palma

Dedico este artículo a mis hijos (Luís, Rafaela y Heitor),
razones por las cuales me muevo.

RESUMEN

Este trabajo plantea el uso didáctico de textos literarios en clases de español como lengua extranjera para alumnos de la enseñanza regular, basado en las exigencias explicitadas en documentos oficiales como las OCEM (Orientaciones Complementares para o EnsinoMédio) y en los argumentos de Antonio Mendoza Fillola en sus publicaciones en favor del uso de obras literarias en clases de E/LE, ejemplificando cómo habilidades y competencias pueden ser desarrolladas en cuestiones escritas bastante sencillas a partir de la lectura de cuentos literarios originales completos, ya que es posible la elección de textos que se adecuan al tiempo y a los objetivos del profesor sin que sea necesaria la adaptación o el corte de los mismos. Además, podemos observar las actividades planteadas y puntuar en cada una de ellas lo que se pide, específicamente, de acuerdo con las exigencias de las Orientaciones Complementares, sin que eso traiga pérdida alguna para el arte literario o para el desarrollo del alumno sea en su competencia literaria, comunicativa o lingüística.

Palabras- clave: Literatura. Clase E/LE. Uso de cuentos en clases

RESUMO

Este trabalho propõe o uso didático de textos literários em aulas de espanhol como língua estrangeira para alunos de ensino regular, baseado nas exigências explicitadas em documentos oficiais como as OCEM (Orientações Complementares para o Ensino Médio) e nos argumentos de Antonio Mendoza Fillola em suas publicações a favor do uso de obras literárias em aulas de E/LE, exemplificando como habilidades e competências podem ser desenvolvidas a partir da leitura de contos literários originais completos, já que é possível escolher textos que se adequem ao tempo e aos objetivos do professor sem que seja necessária a adaptação ou o corte dos mesmos. Além disso, podemos observar as atividades propostas e pontuar em cada uma delas o que se pede, especificamente, de acordo com as exigências das Orientações Complementares, sem que haja nenhuma perda para a arte literária ou para o desenvolvimento do aluno, seja em sua competência literária, comunicativa ou linguística.

Palavras-chave: Literatura. Aula E/LE. Uso de contos em aulas.

Sumario

Introducción	8
1. Qué plantean los documentos oficiales	10
1.1. Las Orientaciones Complementares para la Enseñanza Mediana	10
2. Los porqués del uso del texto literario	11
2.1. Criterios para la elección del texto literario	13
2.2. Adaptación o no del texto	15
3. El uso del texto narrativo, posibilidades de trabajo a partir del cuento literario....	16
3.1. Algunas propuestas didácticas fundamentadas en cuentos literarios.....	16
Conclusión	20
Referencias	21

Introducción

La influencia del estructuralismo lingüístico¹ sobre la didáctica de las clases de español como lengua extranjera – E/LE – casi que erradicó los textos literarios del método de enseñanza. Por algún tiempo los textos literarios estuvieron relegados a apartados en los finales de las lecciones de lengua “propiamente dicha”. También el enfoque comunicativo², muchas veces, restringe considerablemente el uso de textos literarios, como si los mismos no tuvieran dinámica suficiente para llamar la atención del alumno y para servir de base a actividades en la clase. Tal vez la elaboración de lecciones sin el uso del texto literario siga la idea de que son más útiles y más asequibles al alumno, los usos coloquiales y cotidianos, de ahí la gran importancia dada a géneros como noticias, carteles, etc.

Otra idea que algunos profesores pueden defender, acerca de los textos literarios, es que el lenguaje en ellos utilizado es demasiado difícil, lo que podría desmotivar el aprendiente, creando un obstáculo al aprendizaje, argumentando que el alumno puede pensar que sería muy difícil actuar en E/LE de la misma manera en que se le presentó. De ahí la necesidad de hacer una elección previa del texto, observando el nivel de dificultad lexical, el grado de complejidad del asunto de que trata y el posible interés a ser suscitado. Este último, puede ser gran aliado del profesor, en lo que toca a las propuestas de las OCEM, ya que a partir de un cuento, por ejemplo, es posible dar inicio a una discusión sobre un tema transversal, buscar el contexto histórico en que fue escrito y hacer paralelo con nuestro propio momento u observar la pertinencia del tema para nuestro propio contexto.

¹El estructuralismo lingüístico está representado principalmente por las ideas de Saussure y plantea el análisis lingüístico de manera diferente de lo que se llevaba a cabo antes de los años 1950.

²Enfoque comunicativo (por tareas): Hoy en día, impera una versión más “moderna” del enfoque comunicativo, que es el llamado “enfoque por tareas”. El objetivo primordial del proceso de enseñanza-aprendizaje sigue siendo que los alumnos logren comunicarse de manera efectiva en la L2 que desean aprender. Pero el proceso, ahora, se plantea de una forma en la que el aprendiente es consciente, en todo momento, de que su aprendizaje está siendo “significativo”. Todas las actividades que se realizan dentro del aula de idiomas tienen –o son susceptibles de tener- una aplicación práctica fuera de ella. El aprendiz siente que lo que aprende le resulta “útil” para desenvolverse en su vida cotidiana. Además, el “trabajo colaborativo” es constante dentro de las clases de L2. Se muestra como un modo muy eficaz de que los alumnos interactúen, se desinhiban, intercambien ideas, se ayuden unos a otros en su acercamiento a la lengua y a la cultura meta. Pero, sobre todo, es una forma muy interesante de potenciar la afectividad dentro del aula de lengua extranjera.

Una alternativa, que siempre es tema de discusión entre profesores y teóricos, para que los alumnos entren en contacto con obras literarias, pero sin el alto grado de dificultad lexical, son las obras adaptadas. Algunos autores consideran que la obra adaptada es una degradación del Arte, tratando el texto literario como algo sacralizado. Otros defienden que, bajo esta perspectiva, llevándose en consideración la evolución de la lengua misma a través del tiempo, pocas personas tendrían acceso a textos más antiguos. Pensamos que la democratización literaria y del aprendizaje de la lengua comienza cuando sacamos el texto del círculo de los críticos y de los académicos y lo presentamos de manera accesible. Pero, antes de todo, pensamos que podemos elegir textos literarios originales, que condigan con el nivel de conocimiento de la lengua del que lo va a leer, con el tiempo disponible para esta lectura, con las exigencias planteadas por las escuelas, basadas en las OCEM y con el objetivo del profesor al proponer la lectura.

El propósito de este trabajo es justificar la utilización de cuentos literarios en el aula de “español como lengua extranjera”, en el contexto de un enfoque comunicativo de enseñanza de una segunda lengua y describir la experiencia con lectura de textos literarios en clases de E/LE, observando la aplicabilidad o la pertinencia de las propuestas de las OCEM en la práctica docente, además de exponer la propuesta llevada a cabo en una escuela regular de enseñanza en nivel fundamental y medio. Sin embargo, es importante matizar que no pretendemos proponer esta posibilidad didáctica de manera exclusiva. Está claro que no defendemos la enseñanza de la lengua únicamente a través de textos literarios. Lo que afirmamos es que puede resultar muy provechosa la inclusión de la literatura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura españolas.

A continuación, vamos repasar algunos puntos de las Orientaciones Complementares para la Enseñanza Mediana (OCEM), respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras. Después expondremos algunas consideraciones acerca de los criterios que deben ser seguidos a la hora de elegir el texto literario a ser utilizado en clase, para que sean atingidos los objetivos del profesor. Y por fin, presentaremos algunas propuestas didácticas que tienen por base cuentos literarios.

Señalamos más una vez que no se tratan de unidades didácticas completas, ya que entendemos que el texto literario debe venir siempre intercalado con otros géneros textuales y conectado a otros contenidos.

1. Qué plantean los documentos oficiales

Sabemos que la proximidad lingüística entre los idiomas español y portugués permite al estudiante brasileño leer y comprender, aunque parcialmente, textos en lengua española antes mismo de estudiarla formalmente. Además, siguiendo la propuesta didáctica pedagógica que se rige por la visión socio-interaccionista, cuyas bases provienen de las ideas de Vygotsky y Bahktin, respecto al aprendizaje y al lenguaje, se comprende el aprendizaje como una experiencia social, de interacción por el lenguaje y por la acción.

Aprender una lengua es, pues más que buscar el dominio de los elementos de su sistema, los cuales están generalmente definidos en términos de unidades fonológicas, unidades gramaticales, operaciones gramaticales e ítems lexicales. Es “Trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores.” (PCNEM, p. 87)

La lengua es un evento social, una herramienta que está a servicio nuestro, para que consigamos atingir nuestros objetivos de comunicabilidad, dentro de un contexto que nos envuelve; es un instrumento de mediación que permite intercambios sociales, además del establecimiento de significados compartidos por determinado grupo cultural; la percepción e interpretación de objetos, eventos y situaciones vividos.

1.1. Las Orientaciones Complementares para la Enseñanza Mediana

Las orientaciones complementares para la enseñanza mediana, son un documento oficial que tiene por objetivo contribuir para la implementación de las reformas educacionales definidas en la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN, 1996). Para eso presenta sugerencias de prácticas educativas que puedan promover una articulación entre las competencias que se buscan, los conocimientos disciplinares estudiados y sus conceptos estructurales.

La enseñanza mediana, en términos de la ley, asume la responsabilidad de complementar la educación básica, calificando el individuo para la ciudadanía, capacitándolo para un aprendizaje permanente, sea en una carrera académica, sea en la vida laboral. (Ocem, p.4)

Para sistematizar el trabajo con las Ocem, las áreas de conocimiento fueron divididas en tres: Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas, Ciencias Humanas, Lenguajes y Códigos. En la nueva organización de la enseñanza mediana, Lengua Portuguesa, Lengua Extranjera Moderna, Arte, Educación Física e Informática integran una misma área de conocimiento: el área de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías.

En esta nueva propuesta, cada disciplina es interrelacionada a las demás por medio de la “interdisciplinaridad”, lo que promueve un diálogo entre los saberes, para promover competencias. Sin embargo, las competencias están difundidas medio a las áreas, de manera que no pueden ser separadas o limitadas, la relación entre ellas no las diferencia en cuanto a su importancia, sino que se articulan en un eje considerable de habilidades.

Dominar diferentes lenguajes, desde idiomas hasta representaciones matemáticas y artísticas; comprender procesos, sean ellos sociales, naturales, culturales o tecnológicos; diagnosticar y enfrentar problemas reales; construir argumentaciones; e elaborar proposiciones solidarias.(OCEM, p.12)

Por ejemplo, los PCNEM explicitan tres conjuntos de competencias: comunicar y representar, investigar y comprender, así como contextualizar social o históricamente los conocimientos. Por su vez, de manera semejante aunque no idéntica, la matriz para el Enem (Examen Nacional para la Enseñanza Mediana) apunta cinco competencias generales:

2. Los porqués del uso del texto literario

Para defender y justificar las posibilidades formativas del empleo de materiales literarios en el contexto del aprendizaje en el área de lengua, en la siguiente cita se señalan varias ideas que, de modo muy concreto y acertado, G. Lazar expone sobre la conexión lengua-literatura, función formativa del texto literario y vinculación con el aprendizaje lingüístico-comunicativo.

El estudio del lenguaje de los textos literarios contribuye a imbricar más estrechamente los programas de lengua y los de literatura. El análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretarlos de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada. Al mismo tiempo, el conocimiento y la comprensión generales que los alumnos tienen de la LE resultan potenciados. A fin de que los alumnos puedan emitir juicios estéticos sobre los textos, se les anima a aprovechar su conocimiento de las categorías gramaticales, léxicas y discursivas con que están familiarizados.(G.LAZAR, 1993, p.23)

Pese a que se sobrevalore la perspectiva funcional o comunicativa en la enseñanza de la lengua, sabemos que al aprendiz es necesario mucho más que conocer las normas que conciernen a la gramática, puesto que ese tipo de conocimiento acaba resultando insuficiente y limitado para resolver las distintas situaciones de interacción de manera adecuadamente pragmática.

Entre los materiales empleados para desarrollar las actividades de formación y de aprendizaje de lengua extranjera (LE), los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua. Sin embargo, la amplia diversidad de concreciones literarias ofrece posibilidades suficientes para trabajar adecuadamente un gradual aporte de *input* para el aprendizaje a partir de materiales literarios.(FILLOLA, 2007, P.38)

Hay que considerar, entonces, que para dominar el idioma y comprender sus procesos dentro de representaciones artísticas, sociales y culturales, no podemos dejar de lado el análisis lingüístico, con sus formas y estructuras. Sin embargo, no podemos detenernos solamente a ése análisis, bajo pena de transformar el método de aprendizaje en algo sumamente instrumental.

El lenguaje se concretiza en textos (OCEM p. 32). Para todas las disciplinas del área de códigos y lenguajes se exige el dominio del concepto de texto de manera amplia. Las clases de lengua extranjera comienzan casi siempre a partir de un texto, sea una canción, una fotografía o un poema, para que a partir de este material sea introducida una discusión sobre el asunto de que trata, o que los alumnos cuestionen algo respecto a su estructura o vocabulario, de manera que las competencias relacionadas a comprensión e interpretación contextualizadas, intencionalidad, inferencias, se van constituyendo de manera natural a lo largo del trabajo, hacia los objetivos planteados .

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis etc. (PCNEM, p. 135)

Pensando en potenciar el componente afectivo del alumno dentro del aula de E/LE, consideramos importante que él disfrute de la lectura de textos literarios desde los primeros niveles de aprendizaje, además de otras cuestiones, como por ejemplo, el afianzamiento de estructuras lingüísticas, la asimilación de léxico integrado dentro de un contexto de uso, el aprendizaje de diferentes registros, el uso pragmático de expresiones hechas (y de la lengua, en general), y, por supuesto, la adquisición de conocimientos culturales. Para que este sentido fructífero de la literatura se dé en los niveles iniciales, es necesario que, como docentes, seleccionemos con mucha atención los textos que presentamos a nuestros alumnos.

2.1. Criterios para la elección del texto literario

La elección del texto literario a ser presentado en una clase de E/LE no puede ser llevada a cabo de manera arbitraria. Deben ser considerados diversos factores. La dificultad lexical del texto, al asunto y contextualización histórico-cultural y su pertinencia a la realidad del aprendiente adolescente, la secuenciación de contenidos post-lectura y los objetivos del profesor, sean de orden del análisis lingüístico, sean de enfoque intercultural, son algunos de esos factores.³

La presencia de materiales literarios en los diversos tipos de tareas y en la concreción de las actividades en el aula de LE permite que los textos literarios complementen las actividades habituales de aprendizaje, a la vez que desempeñan la función de ampliación de los referentes y de los modelos lingüísticos con que interactúa didácticamente el aprendiz. (FILLOLA, 2007, P.87)³

³ Las ideas defendidas por Antonio Mendoza Fillola (2007) están basadas en la conexión entre teorías de receptividad y se orientan a considerar que en el proceso de la lectura se produce un intercambio interactivo entre el texto y el lector. En último término, el lector es quien “completa” y “da sentido” al texto. La “objetividad” que imperaba en épocas pasadas da lugar a una visión subjetivada y totalmente postmoderna.

Algunos criterios que están más determinados por factores de orden práctico, deben también ser observados, como el tiempo disponible para lectura en cada clase (ya que tenemos apenas cincuenta minutos semanales); el número de alumnos por turma, que en la enseñanza mediana regular, generalmente está entre cuarenta y cuarenta y cinco adolescentes por aula. O sea, que textos muy complejos o largos no están en las primeras opciones. Además, estos dos factores hacen que el profesor tenga poca oportunidad de contacto individual con el alumno, o sea que el trabajo debe estar sistematizado de manera más objetiva posible.

Otra cosa que hay que observar es el asunto de que trata, si es pertinente a la realidad de los alumnos. Acordémonos que hablamos aquí del estudiante adolescente, con edades entre catorce y dieciséis años. En tiempos de redes sociales, hipertextos y rapidez de consumo de informaciones, es un tanto difícil hacer que el adolescente demuestre interés por literatura, aunque sepamos que los conflictos psicológicos, de formación de personalidad y de adecuación de comportamientos permean todas las generaciones en todos los momentos de la historia y que estos mismos asuntos pueden estar contemplados en textos literarios de otras épocas. Encarar la obsolescencia que está no sólo en las cosas, sino en el pensamiento y encontrar estrategias de adaptación es el desafío de la literatura. En las palabras de Vargas Llosa al periódico El País: “La buena literatura nos ayuda a estar mejor armados frente a la vida y cualquier embauque. Te defiende contra la mentira, la manipulación y los falsos oropeles. Por eso es una barbaridad educar a la gente solo en las tecnologías”.

Por ello, la actividad del profesor o del especialista en el área comienza por las definiciones de las necesidades de los aprendices y los contenidos correspondientes y prosigue, a partir de este diagnóstico inicial, por el diseño y elaboración de específicos programas de la materia, cuyos contenidos organiza, secuencia y articula según la diversa funcionalidad de los constituyentes discursivos y de la adecuación cognitiva (metacognitiva) de su aprendizaje. (FILLOLA, 1998, P.90)

O sea, tan importantes o más que los textos en sí mismos son las actividades y/o tareas que proponamos. La naturaleza de los ejercicios y el modo de presentación de los materiales han de ayudarnos a crear, en nuestros aprendices de E/LE, expectativas que les faciliten la realización de las tareas.

2.2. Adaptación o no del texto

Sabemos de la polémica entre autores sobre la adaptación o no del texto literario. Muchos consideran que la adaptación es una degeneración del Arte que es la literatura y que tales prácticas no son más que una comprensión inadecuada de lo que sería la fruición del texto literario. Mayormente cuando se cambia la obra en su estructura, cuando por ejemplo, se cambia el género textual o el lenguaje de la obra, con el argumento de tornarlo más “accesible”. La autora Marta Sanz Pastor opina sobre las adaptaciones, que éstas:

Alienan el verdadero sentido de una lectura literaria: la compleja idiosincrasia del lenguaje literario se relaciona, por ejemplo, con el hecho de que no existen dos maneras diferentes de decir lo mismo; de modo que una adaptación de una obra literaria no dice ni expresa lo mismo que la obra: es un documento distinto que, incluso, tiene una finalidad distinta [...], y, por tanto, no se debería emplear lo uno como sucedáneo –tal vez, ni siquiera, como estímulo- de lo otro. (PASTOR, M.S.2008, P. 35)

Algunos autores defienden que tampoco es aconsejable presentar “fragmentos” de textos. Que esto “mutila” la obra. Es posible que lo deseable sea siempre acceder al “sentido” global y pleno de una obra literaria. Es posible, también, que los autores escriban para que se “disfrute” (y nada más) con sus trabajos. Es probable que a los autores de obras literarias no les guste o no estén de acuerdo con que se “quiebren” o “diseccionen” sus textos. Es muy probable también, casi seguro, que los autores no piensen en aprendientes extranjeros de su lengua como futuros destinatarios de su obra. Pero nosotros consideramos que es completamente legítimo trabajar con fragmentos textuales dentro del aula de E/LE. La “secuenciación”, la “dosificación” son elementos que hemos de tener siempre presentes cuando trabajemos con personas que aún no tienen un dominio pleno de la lengua meta.

Además y, sobretodo, creemos que se pueden utilizar textos completos y originales de obras cuya extensión sea compatible al tiempo y al nivel de conocimiento del alumno; o podemos utilizar recortes, sin que haya pérdida de la fruición estética, si el fragmento presentado está bien seleccionado. Además, debemos considerar que al entrar en contacto con un fragmento de un texto literario más largo, el alumno puede tener su curiosidad o su interés instigados, lo que puede sí llevarlo a buscar la obra completa.

3. El uso del texto narrativo, posibilidades de trabajo a partir del cuento literario.

Tras observar las cuestiones anteriormente citadas, como las exigencias en los parámetros legales y los criterios para la elección del texto; y pensando en esta línea de apreciación de la funcionalidad didáctica del material literario, sugerimos posibilidades formativas a partir de la recepción/lectura de cuentos.

El cuento ofrece en su discurso evidentes claves sobre el tipo de relato y suficientes indicaciones para introducir al lector en el mundo de la ficción que se genera a través del lenguaje, para hacerle avanzar en el proceso de la formación literario-lingüística, en el que progresivamente descubrirá la diversidad de usos, recursos lingüísticos, así como de modalidades textuales. (FILLOLA, 2007, P. 95)

O sea, que el cuento literario abarca en sí todos los requisitos de aporte para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias al aprendiz de una lengua extranjera.

3.1. Algunas propuestas didácticas fundamentadas en cuentos literarios.

Desde nuestro punto de vista, en principio, la presencia de materiales literarios en el marco del aprendizaje de una L2 no debería tener como objetivo primordial el estudio estético-literario de las creaciones. Pero tampoco tendría por qué excluirlo radicalmente. En general, la utilización de textos literarios en el aula de ELE, en nuestra opinión, debería estar orientada hacia la potenciación de aspectos lingüístico-comunicativos, y hacia el desarrollo de las diversas destrezas y habilidades.

A seguir veremos algunos ejemplos de actividades planteadas en clases de E/LE, a partir de la lectura de cuentos literarios.

EJEMPLO 1.

La salvación
[Cuento. Texto completo]
Adolfo Bioy Casares

Ésta es una historia de tiempos y de reinos pretéritos. El escultor paseaba con el tirano por los jardines del palacio. Más allá del laberinto para los extranjeros ilustres, en el extremo de la alameda de los filósofos decapitados, el escultor presentó su última obra: una náyade que era una fuente. Mientras abundaba en explicaciones técnicas y disfrutaba de la embriaguez del triunfo, el artista advirtió en el hermoso rostro de su protector una sombra amenazadora. Comprendió la causa. "¿Cómo un ser tan ínfimo" -sin duda estaba pensando el tirano- "es

capaz de lo que yo, pastor de pueblos, soy incapaz?" Entonces un pájaro, que bebía en la fuente, huyó alborozado por el aire y el escultor discurrió la idea que lo salvaría. "Por humildes que sean" -dijo indicando al pájaro- "hay que reconocer que vuelan mejor que nosotros".

1. El cuento no describe objetivamente al gobernante, pero hay indicios de su comportamiento. ¿Cómo es su posición ante otras personas? ¿De qué manera recibe sus invitados? Justifica tu respuesta con el texto.
2. Según la lectura del texto, escribe V para las proposiciones verdaderas y F para las que sean falsas. Reescribe las proposiciones falsas, de modo que queden verdaderas:
 - a. () El escultor percibió algo de malo en el rostro del gobernante.

 - b. () El tirano cultivaba profunda simpatía por los filósofos.

 - c. () El artista estaba eufórico con el resultado de su trabajo.

 - d. () El gobernante era bondadoso y democrático.

 - e. () La historia se pasa en la contemporaneidad.

3. El cuento presenta un mensaje sobre la humildad. ¿Podrías resumir esta idea en una frase de tu lengua?

Como podemos observar, el micro-cuento de Adolfo Bioy Casares presenta elementos varios, que pueden constituir una forma concreta de aproximación a las posibilidades que el texto literario aporta a la formación en la educación.

El reconocimiento de puntos concretos de un arquetipo de género y la identificación temática tienen múltiples repercusiones en la formación literaria, (pluri)lingüística y cultural de los alumnos. Se trata de un género definido por concretos y repetidos convencionalismos estructurales y semióticos que -y aquí está la clave de su interés para la formación lingüística- se organizan mediante específicos y variados recursos expresivos que están controlados por las fórmulas concretas que subrayan el avance de la acción. La tipología narrativa del cuento tradicional reitera puntos básicos y comunes en su esquema estructural, repite la funcionalidad de sus secuencias, de sus personajes, de sus elementos, de la caracterización estereotipada de las acciones de sus personajes y, por consiguiente, de la trama. (FILLOLA, 2008, P. 99)

Una discusión sobre el contexto histórico, por ejemplo - preguntas sobre en qué lugar y en qué época podría haber pasado la historia, es una actividad que se puede

hacer oralmente, antes de proponer las actividades de escrita, basada solamente en las dos primeras frases del cuento.

La primera cuestión de la actividad escrita puede ser contestada con base en las tres primeras frases del texto y está planteada para que el alumno identifique informaciones acerca del comportamiento de uno de los personajes. La segunda cuestión se centra en el valor semántico de algunas palabras que ocurren en el texto. La comprensión de estructuras menores del léxico lleva al lector/aprendiente a la comprensión total de la idea del autor. La tercera cuestión exige del alumno que exprese esa comprensión general del texto, aunque en su lengua.

Obviamente las cuestiones aquí sugeridas no agotan las posibilidades de trabajo con el texto presentado. La tipología arquetípica del cuento tradicional, la narrativa y sus tipos de narradores y los personajes, son rasgos que pueden ser disecados cuando se observa el género; y pueden servir de base de contraste o aproximación con otros géneros. En lo que respecta al análisis lingüístico, podría ser observado el uso de los pretéritos perfecto simple e imperfecto, que predomina en la narrativa. ¿Habría el autor percibido la ambigüedad al abrir el texto con la frase “Esa es una historia de tiempos pretéritos”?

EJEMPLO 2

El Simulacro
[Cuento. Texto completo]
Jorge Luis Borges

En uno de los días de julio de 1952, el enlutado apareció en aquel pueblito del Chaco. Era alto, flaco, aindiado, con una cara inexpresiva de opa o de máscara; la gente lo trataba con deferencia, no por él sino por el que representaba o ya era. Eligió un rancho cerca del río; con la ayuda de unas vecinas, armó una tabla sobre dos caballetes y encima una caja de cartón con una muñeca de pelo rubio. Además, encendieron cuatro velas en candeleros altos y pusieron flores alrededor. La gente no tardó en acudir. Viejas desesperadas, chicos atónitos, peones que se quitaban con respeto el casco de corcho, desfilaban ante la caja y repetían: Mi sentido pésame, General. Este, muy compungido, los recibía junto a la cabecera, las manos cruzadas sobre el vientre, como mujer encinta. Alargaba la derecha para estrechar la mano que le tendían y contestaba con entereza y resignación: Era el destino. Se ha hecho todo lo humanamente posible. Una alcancía de lata recibía la cuota de dos pesos y a muchos no les bastó venir una sola vez.

¿Qué suerte de hombre (me pregunto) ideó y ejecutó esa fúnebre farsa? ¿Un fanático, un triste, un alucinado o un impostor y un cínico? ¿Creía ser Perón al representar su doliente papel de viudo macabro? La historia es increíble pero ocurrió y acaso no una vez sino muchas, con distintos actores y con diferencias locales. En ella está la cifra perfecta de una

época irreal y es como el reflejo de un sueño o como aquel drama en el drama, que se ve en Hamlet. El enlutado no era Perón y la muñeca rubia no era la mujer Eva Duarte, pero tampoco Perón era Perón ni Eva era Eva sino desconocidos o anónimos (cuyo nombre secreto y cuyo rostro verdadero ignoramos) que figuraron, para el crédulo amor de los arrabales, una crasa mitología.

1. Encuentra en cada alternativa la palabra intrusa:
 - a. Cerca, sobre, encima, alrededor, reflejo
 - b. Cartón, alto, rubio, flaco, aindiado
 - c. Impostor, cínico, macabro, flaco, atónito
 - d. Papel, cartón, caja, tabla, vientre

2. A cena descrita no texto apresenta:
 - a. Uma caixa de papelão com uma boneca loira, velas em candelabros baixos e flores.
 - b. Um caixão com uma boneca ruiva, velas em candelabros altos e flores.
 - c. Uma caixa de papelão, com uma boneca loira, velas em candelabros altos e flores.
 - d. Um caixão com um homem de luto, velas ao redor, flores e um cartão.

3. El autor del texto se utiliza de un elemento que representa la falsedad, tanto la del “enlutado”, cómo la de Eva y Perón. ¿Qué elemento sería éste?

El cuento de Borges es un ejemplo que conlleva en sí múltiples posibilidades de trabajo. En primer lugar se puede pedir a los alumnos en una clase previa que investiguen sobre el “peronismo” argentino. Eso va a dar a los alumnos elementos para que comprendan el contexto histórico en que se pasa la narrativa. Antes de la lectura, el profesor puede verificar junto con sus alumnos el resultado de sus investigaciones, en una actividad oral, libre. Otra cosa que se puede discutir es la manera cómo viven las personas que aparecen en el texto. ¿En qué cosas creen? ¿Son personas esclarecidas? Tras esos cuestionamientos se puede partir a la actividad escrita.

Podemos observar que la primera cuestión propuesta exige del alumno que él perciba además del valor semántico de las palabras, ese valor dentro de un grupo de palabras con valores similares que aparecen en el cuento. Conocer las clases gramaticales también hace parte de percibir la palabra intrusa en cada alternativa de la primera cuestión, así la palabra “flaco” que es clasificada como adjetivo, es la intrusa entre otros adjetivos como “cínico, impostor, atónito” y eso está justificado por el hecho de que la primera palabra denota un rasgo físico, mientras que las demás hacen referencia a características de la personalidad del personaje.

La asociación de los elementos discursivo-textuales y lingüístico-pragmáticos constituye por sí una provechosa experiencia de participación activa en la recepción. En la lectura del cuento tradicional, el aprendiz de LE pone de

manifiesto el progreso en sus habilidades y cualidades perceptivas.(FILLOLA, 2008,P.112)

La segunda cuestión exige que el alumno/aprendiente reconozca el valor semántico de palabras que describen la escena del velorio forjado en el cuento. Pese a que parezca una cuestión muy simple, el uso de palabras heterosemánticas como “rubio”, “cartón”, hacen que el alumno llegue exactamente al que el autor quiso describir.

La última cuestión hace referencia a una figura de lenguaje – metáfora – usada por el autor para tocar la falsedad que considera ya ser un rasgo de la personalidad de los personajes. Ahí reside la crítica al “peronismo”. Es importante que el alumno sea capaz de hacer un puente entre lo dicho en el cuento y la realidad política en algunos lugares, incluso en nuestro país, eso le ayudará a desarrollar el sensu crítico acerca del contexto en que estamos insertados.

Conclusión

En la actualidad, la presencia de la literatura en las clases de lengua extranjera ya no es una cuestión de “prestigio”, o de “argumentos arcaicos”. En nuestros días, la literatura se emplea para lograr que los aprendientes desarrollen su “competencia comunicativa”. Se trata, por tanto, de una cuestión de efectividad y de funcionalidad en el aprendizaje. Los materiales literarios pueden servir para presentar contenidos pragmáticos de una forma muy eficaz, sin que sea necesario hacer adaptaciones y si las actividades planteadas post-lectura están de acuerdo a las exigencias acerca de la enseñanza de una lengua extranjera.

Percibimos que el uso literario de la lengua es distinto al uso comunicativo de la misma. Sin embargo, uno no excluye al otro, sino que lo complementa. La competencia comunicativa interviene junto con la competencia lingüística en la recepción del texto; la lectura del código escrito supone el ejercicio de una de las habilidades lingüísticas, pero interviene también en el desarrollo genérico de otras habilidades. Eso queda claro cuando tenemos contacto con los argumentos de algunos estudiosos del asunto y cuando desarrollamos actividades basadas en las competencias y habilidades a ser desarrolladas por los alumnos, tras la lectura de algunos cuentos literarios.

Referencias

Aguiar e Silva, V. M.: *Competencia lingüística y competencia literaria*, Madrid, Gredos, 1980.

Lazar, G. *Literatura y lenguaje*, 1993

LLOSA, Mario Vargas. Entrevista al periódico El País, 23 de junio de 2014. Sacado de la red: <http://cultura.elpais.com/cultura/2014/03/26/actualidad>, [10.07.2014]

Mendoza Fillola, Antonio: “*Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera*”. Tomado de la red:

<http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-utilizacion-de-materiales-literarios-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras--0/html/6582da31-e868-4617-8d51-12fc7bb7eca4_5> [06-07-2014]

Sanz Pastor, Marta: “Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto”. Tomado de la Red:

<http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas04-05/1-MartaSanz.pdf> [30-06-2014].

