Fina García Naranjo y Concha Moreno García

# CUENTOS, CUENTOS, CUENTOS
# VARIACIÓN Y NORMA EN LA PRESENTACIÓN DE UN TEXTO LITERARIO

## 1 ··· La literatura en la didáctica de L2

1.1 ··Considerar la lengua literaria como modelo de bien hablar ha sido una idea que ha recorrido toda la historia de la pedagogía, desde la Antigüedad grecolatina hasta el Diccionario de Autoridades. El texto literario "se concibe en esta etapa metodológica, como un pretexto para la transmisión de los modelos" (Hernández, 1991: 9). El método esencial de aquellas pedagogías era la mímesis. El estudiante aprendía declamando los períodos ciceronianos o recitando los hexámetros de Virgilio o memorizando estructuras y fraseología más o menos estereotipadas. Fue Fray Luis quien nos legó la imagen del escritor como la abeja que liba en las flores para obtener la miel. El objetivo último de cualquier enseñanza de una segunda lengua "consistía en que el alumno fuera capaz de leer grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original" (Sitman y Lerner, 1996: 227). Así pues el texto literario era el punto de partida y de llegada de todo estudio relacionado con la lengua materna o segunda.

1.2 ··Sin embargo, a partir del Romanticismo y más claramente desde principios del siglo XX, la lengua es considerada un medio de comunicación social, mientras que la literatura es vista como un medio de expresión personal, ajeno incluso a veces al significado común, un producto elitista que no alcanzan grandes sectores de la sociedad, anclados en los medios audiovisuales o en los canales verbales de la literatura (canción, chiste, cine). Para Jakobson la función poética (en la que se desarrolla el texto literario) es una más de las posibles funciones del lenguaje. El concepto de *ostrananie* de Sklovsky corrobora esta idea estructuralista que considera la literatura tan sólo como una deformación de la norma. Contemporáneos de estos lingüistas son los escritores que, en mayor o menor medida, plasman en sus obras la incomunicación del hombre contemporáneo, la abolición del significado y de gran parte de las convenciones comunicativas del hecho literario (Joyce, Kafka, Proust, Tzara, Pound...), influyendo en las ideas de los lingüistas y posteriormente de los pedagogos acerca de la inconveniencia de servirse de textos literarios como modelos de lengua.

La didáctica de lenguas extranjeras no podía ser ajena a estas ideas. "Abandonado el uso del texto literario como punto de partida para el aprendizaje de idiomas, el auge de los métodos audiolinguales y situacionales determinó un cambio radical en lo que al tratamiento de la lectura en la clase de lengua extranjera de refiere"(Hernández, 1991: 12), haciendo hinca-



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

pié en el uso práctico de la lengua, sobre todo en su vertiente oral, relegando a casi el olvido la utilidad estética del lenguaje. El texto pasó a ser "un producto de laboratorio en el que se reproducen las estructuras presentadas para la práctica oral"(Hernández, 1991: 12). En este sentido, "los textos literarios que aparecen en los métodos de español para extranjeros no funcionan como tales textos literarios. Son soportes de otras explotaciones didácticas y se podría utilizar cualquier otra tipología textual para conseguir los mismos o mejores objetivos" (Garrido y Montesa, 1991: 76). En los estudios obligatorios y postobligatorios de las dos últimas reformas del sistema educativo español, los textos literarios aparecen en igualdad de condiciones con otros, a los que se dedica igual o mayor atención (textos jurídicos, publicitarios, científicos, humanísticos y periodísticos). El escritor Luis Landero ha resumido recientemente con mucho sarcasmo la situación: "Y es que, si de lo que se trata es de enseñar lengua, la verdad es que tanto da diseccionar un lira de fray Luis como un eslogan de marca de detergente o una receta gastronómica" (Landero, 2000: 69). A todo esto hay que añadir que gran parte del profesorado de ELE "viene considerando, no sin razón, los textos literarios demasiado elevados y de escaso interés para la mayoría del alumnado, ajeno al mundo de la alta cultura también en su propia lengua" (García, 2000: 43).

1.3 ··No obstante, "si hasta finales de la década de los setenta la actitud general era de rechazo a la inclusión de los textos literarios en los *syllabus*, creo que actualmente el péndulo se escora hacia el otro lado" (Quintana, 1993: 92). La vanguardia de esta nueva propuesta es anglosajona y no podemos dejar de citar a Widdowson, quien "no propone un abordaje literario de la enseñanza de lenguas que pudiera funcionar como un nuevo paradigma que reemplazara al estructural o al nocional-funcional, sino que simplemente sugiere –aunque con firmeza- una mayor consideración de la literatura como "*available resource*" de dicha enseñanza" (Quintana, 1993: 89).

1.4 ··Es el momento de entrar en el análisis de los pros y contras de la inclusión de la literatura en el currículum de una segunda lengua.

1.4.1 En primer lugar se aduce que en lo que respecta al objetivo de enseñar la gramática "la literatura contribuye de modo muy limitado al cumplimiento del mismo debido a su complejidad estructural y al uso particular que hace del lenguaje." Sin embargo, el texto literario es un medio ideal para "desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones, ya que aquella presenta el lenguaje en un contexto auténtico, en registros y dialectos variados, encuadrado dentro de un marco social" (Sitman, 1996: 227).

1.4.2 Por otro lado se argumenta que la literatura ayudará escasamente a los alumnos a alcanzar sus objetivos profesionales y académicos. Aunque, "si los textos literarios son bien elegidos, pueden despertar en los alumnos la motivación para leer e incluso mejorar sus destrezas de comprensión lectora, elementos que definitivamente contribuirán a su desempeño como lectores de todo tipo de textos" (Sitman, 1996: 227). Además cuando



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

el alumno regresa a su país, o si ya estudia en un país distinto al de la lengua que aprende, la lectura puede ser el único contacto real con dicha lengua.

**1.4.3** También se aduce que "la literatura refleja una perspectiva cultural determinada, lo que podría resultar demasiado complejo para los estudiantes. Sin embargo, la inmersión en una cultura extranjera a través de la literatura puede aumentar la comprensión que los estudiantes tienen de la misma y ayudarles a desarrollar una conciencia cultural más amplia", además de contribuir a "estimular la imaginación e incluso puede llevar a la creación de textos propios" (Sitman, 1996: 227).

**1.4.4** Otra de las críticas que suelen recibir los textos literarios es su carácter homogeneizador, empobrecedor de las riqueza diatópica y diastrática de la lengua. A esto se puede contraponer la elección de textos marcados dialectalmente o que reflejen bien las distintas realidades de uso social. Esta crítica lleva implícito un reconocimiento:"la norma culta difumina diferencias, permite fácilmente la intercomunicación entre los hablantes de un mismo sistema lingüístico (...). La norma culta desde la literatura(...) además de posibilitar la comunicación entre los miembros del sistema, frena la fragmentación del idioma" (Sánchez Lobato, 1993: 63-64). Tampoco se puede olvidar que "en la manifestación escrita es más factible, por su reflexión, reconocer la norma del sistema de la lengua, la norma (valor sociocultural) que cohesiona todo el sistema español. Y por ende reconocer, asimismo, las principales variantes sociolingüísticas tanto desde la perspectiva diátopica como diastrática" (Sánchez Lobato, 1996: 237).

**1.4.5** No faltan quienes achacan a la literatura que sea un tipo de texto artístico, alejado del mundo real en el que se desarrolla la praxis de la lengua. El problema, en este caso, "reside en que el concepto de competencia comunicativa o de mundo real es en muchas ocasiones demasiado restrictivo. Entienden algunos que el mundo real es el de las relaciones cotidianas, e implica, cuando hablamos de L2, la superación de las necesidades vitales mediante habilidades lingüísticas". Sin embargo, "teniendo en cuenta que el estudiante de segunda lengua tiene ya una capacidad de sentir y pensar muy desarrollada en su primera lengua, el concepto del mundo real se extiende a algo más que a comprar pasta de dientes en una droguería o a pedir orientación en el caos de una gran ciudad". El mundo de la cultura y de las ideas es tan real "tan necesario como el de los actos; y poder desenvolverse en él, sentirse adulto en otra lengua, es tan motivador o más que sentirse cómodo para superar las primeras necesidades" (Garrido y Montesa, 1994: 449). El estudiante de una segunda lengua debe ir quemando etapas y, una vez superado el nivel de supervivencia, "poco a poco se enfrentaría a situaciones más complejas que engloban de manera más amplia aspectos socioculturales" (Denis y Matas, 1999: 90). Cada vez son más numerosas las ocasiones en las que los estudiantes nos abordan con esa inquietud intelectual, tan legítima como otras, que consiste en querer leer literatura en la lengua ori-



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

ginal, ya sea porque se trata de personas acostumbradas a hacerlo en su lengua de origen, como personas que, una vez superados el estadio inicial del uso de la lengua como herramienta de comunicación, desean probar el deleite de la lengua como materia artística.

## 2 ··· Nuestra propuesta

### 2.1 ··Presupuestos teóricos

**2.1.1** Uno de los principales problemas metodológicos con que nos hemos encontrado ha sido resolver el desajuste entre el respeto al texto y la dificultad de comprensión por parte del alumno, sobre todo en los niveles iniciales. En este sentido ha habido dos soluciones:

- la creación de textos *ad hoc*, pensados para la lectura de extranjeros;
- la adaptación de textos literarios originales.

La primera opción sigue practicándose con mayor o menor acierto y ha dado lugar a materiales de diversa calidad e interés[1]. Pero en esta ocasión nos interesa la segunda, que ha sido criticada muy duramente por autores, profesores y creadores de material didáctico: "Yo francamente me siento incapaz de manipular lo que han escrito otros... Para mí es como un sacrilegio (...) y además, ¿cuáles son los criterios que se emplean para adaptar un texto literario" (De Miguel, 1991: 26). El miedo a incluir materiales literarios originales es mayor en los niveles iniciales, aunque, autores como Ventura Salazar apuestan "por la amplia introducción de materiales reales ya desde los primeros niveles. Por supuesto, ese material debe cumplir las características necesarias para ser considerado 'input comprensible'. (...) con la selección de textos apropiados, no mediante una adaptación con la que se corre el riesgo de caer en un falseamiento de las muestras de lengua. Además, no hay por qué exigir una comprensión completa" (Salazar, 1994: 158). En nuestras propuesta hemos respetado la autenticidad de los textos, sin embargo consideramos que se pone en riesgo la mínima comprensión si tratamos con niveles elementales, de ahí que la selección parta de un nivel medio.

**2.1.2** El otro escollo metodológico consistía en decidir qué tipo de explotación era la más adecuada. Coincidimos con Garrido y Montesa cuando consideran que "el texto literario no debe ser traicionado. No ha sido escrito para, como en un extraño laberinto, hacérselo recorrer al alumno a la búsqueda de adjetivos, preposiciones o pretéritos imperfectos" (Garrido y Montesa, 1994: 453). En todo momento, las actividades que proponemos y que creemos que deben llevarse a cabo, pretenden como último fin el deleite. Para ello pensamos que hay que "desescolarizar la lectura, porque convertida en tarea (ejercicios de vocabulario,...) (...) la lectura pierde todo su aspecto lúdico" (Stembert, 1999: 251).

**2.1.3** Restaba elegir entre los géneros y subgéneros literarios, cuál se adaptaba mejor a nuestros objetivos. La conclusión a la que llegamos era que el cuento breve presentaba



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

unas características formales y de contenido que lo hacían idóneo, coincidiendo en esto con Sitman y Lerner (1996: 230):

a) por su brevedad

b) por la trama que hace que la curiosidad del alumno crezca y pueda sobrellevar los escollos estructurales y las dificultades léxicas

c) porque invita a una segunda lectura que permite la reflexión

d) porque permite que aparezcan más temas y diferentes estilos; el profesor siempre podrá encontrar algo que enseñar y que atraiga a sus alumnos.

## 2.2 ··Presentación y desarrollo de materiales

**2.2.1** Los textos que editamos van precedidos de una pequeña biografía del autor y contextualización temática. El cuerpo del relato va acompañado de anotaciones al margen de carácter léxico. En nota a pie de página se hacen aclaraciones culturales, en las que hemos puntualizado las posibles connotaciones dialectales y sociales. A continuación se ofrece una explotación cultural en la que se hace hincapié en la reflexión y en la creatividad, además de ofrecer en su parte final, pautas para debates, si el texto lo permite.

**2.2.2** A pesar de lo comentado en otros momentos de este artículo, por razones de espacio nos hemos visto obligadas a acotar fragmentos de uno de los textos seleccionados y de las actividades que se realizaron en el taller.

"*La guerra de los yacarés*" de Horacio Quiroga, fue elegido para desarrollar el taller por diferentes razones:

- porque hace uso de variantes coloquiales hispanoamericanas;
- porque presenta un tema actual, a pesar de haber sido escrito en 1918, lo que nos sirve para reforzar la idea de que no sólo la utilización de materiales actuales resulta interesante en el aula de ELE.

**2.2.3** En cuanto al desarrollo: tras la lectura se propone la realización de algunas actividades (*vid.* Anexo).

## 3 ··· Conclusiones

Con este taller hemos querido reivindicar la actualidad y el interés del uso de los textos literarios en la enseñanza de ELE, sobre todo en su vertiente de aprendizaje cultural. Por otro lado, el corpus de la literatura en lengua española nos ofrece un repertorio amplísimo de variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas que de otra manera, nos sería muy difícil conseguir.



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

## ANEXO

### LA GUERRA DE LOS YACARÉS

El viejo yacaré les explicó entonces que era un vapor, lleno de fuego, y que los yacarés se iban a morir todos si el buque* seguía pasando.

*buque:* tipo de barco.
*echarse a:* ponerse a.

Pero los yacarés se echaron a reír*, porque creyeron que el viejo se había vuelto loco. ¿Por qué se iban a morir ellos si el vapor seguía pasando? ¡Estaba bien loco, el pobre yacaré viejo!

Y como tenían hambre, se pusieron a buscar pescados.

Pero no había ni un pescado. No encontraron un solo pescado. Todos se habían ido, asustados por el ruido del vapor. No había más pescados.

—¿No les[2] decía yo? –dijo entonces el viejo yacaré—. Ya no tenemos nada que comer. Todos los pescados se han ido. Esperemos hasta mañana. Puede ser que el vapor no vuelva más, y los pescados volverán cuando no tengan miedo.

*de nuevo:* otra vez.
*largar:* echar.
*oscurecer:* poner negro, oscuro.

Pero al día siguiente sintieron de nuevo* el ruido en el agua, y vieron pasar de nuevo al vapor, haciendo mucho ruido y largando* tanto humo que oscurecía* el cielo.

—Bueno –dijeron entonces los yacarés—; el buque pasó ayer, pasó hoy, y pasará mañana. Ya no habrá más pescados ni bichos que vengan a tomar agua, y nos moriremos de hambre[3]. Hagamos entonces un dique*.

*dique:* muro o pared para contener las aguas.

—¡Sí, un dique! ¡Un dique! —gritaron todos, nadando a toda fuerza hacia la orilla—. ¡Hagamos un dique!.

[...]

*al otro día:* al día siguiente.

Al otro día* dormían cuando oyeron el *chas-chas-chas* del vapor.

[...]

El bote se acercó, vio el formidable dique que habían levantado los yacarés y se volvió al vapor. Pero después volvió otra vez al dique, y los hombres del bote gritaron:

—¡Eh, yacarés!

—¡Qué hay[4]! –respondieron los yacarés, sacando la cabeza por entre los troncos* del dique.

*tronco:* parte larga y dura de un árbol.
*estorbar:* molestar.

—Nos está estorbando* eso –continuaron los hombres.

—¡Ya lo sabemos!

—¡No podemos pasar!

—¡Es lo que queremos!

*sacar:* quitar.

—¡Saquen* el dique!

—¡No lo sacamos!

*en voz baja:* hablar suave, sin gritos

Los hombres del bote hablaron un rato en voz baja* entre ellos y gritaron después:

—¡Yacarés!

—¿Qué hay? –contestaron ellos.



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

—¿No lo sacan?
—¡No!
—¡Hasta mañana, entonces!
—¡Hasta cuando quieran!
[...]
Pero al día siguiente volvió el vapor.

*acorazado:* barco de guerra.
*cañón:* tubo de acero que lanza bombas.
*apenas:* casi no...
*ligero:* rápido.

Ahora bien, ese buque de color ratón era un buque de guerra, un acorazado* con terribles cañones*. El viejo yacaré sabio, que había ido una vez hasta el mar, se acordó de repente, y apenas* tuvo tiempo de gritar a los otros yacarés:

—¡Escóndanse[5] bajo el agua! ¡Ligero*! ¡Es un buque de guerra! ¡Cuidado! ¡Escóndanse!
[...]

*estampido:* explosión.
*bala de cañón:* proyectil.

En ese mismo momento, del buque salió una gran nube blanca de humo, sonó un terrible estampido*, y una enorme bala de cañón* cayó en pleno dique, justo en el medio.
[...]

—Bueno –dijeron entonces los yacarés, saliendo del agua—. Vamos a morir todos, porque el buque va a pasar siempre y los pescados no volverán.

*quejarse de:* protestar, lamentarse.

Y estaban tristes, porque los yacarés chiquitos se quejaban* de hambre.

El viejo yacaré dijo entonces:

*tener una esperanza:* considerar como posible lo que deseamos.
*torpedo:* bala grande que lanzan los barcos de guerra.
*combate:* pelea, lucha.

—Todavía tenemos una esperanza* de salvarnos. Vamos a ver al Surubí[6]. Yo hice el viaje con él cuando fui hasta el mar, y tiene un torpedo*. El vio un combate* entre dos buques de guerra, y trajo hasta aquí un torpedo que no reventó. Vamos a pedírselo, y aunque está muy enojado con nosotros los yacarés, tiene buen corazón y no querrá que muramos todos.

*sobrinito* (de sobrino): hijo del hermano o hermana.
*gruta:* caverna natural o artificial, espacio vacío dentro de una montaña.

El hecho es que antes, muchos años antes, los yacarés se habían comido a un sobrinito* del Surubí, y éste no había querido tener más relaciones con los yacarés. Pero a pesar de todo fueron corriendo a ver al Surubí, que vivía en una gruta* grandísima en la orilla del río Paraná[7], y que dormía siempre al lado de su torpedo. Hay surubíes que tienen hasta dos metros de largo y el dueño del torpedo era uno de ésos.






ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

## ACTIVIDADES DE CULTURA

1.- El río Paraná se relaciona con cuatro países de América del Sur: Brasil, Paraguay, Argentina y Uruguay. Mira el mapa anterior.

A) Lee la información que aparece a continuación sobre algunos parques naturales y sobre riquezas naturales de los países por los que pasa este río. Después sitúa los parques en el país adecuado del mapa. Si hay alguna planta o animal típicos, escribe sus nombres en el mapa.

***Parque El Gran Pantanal:***

En el centro de Brasil. Es una de las zonas más húmedas del Planeta donde podemos encontrar la mayor concentración de animales y plantas de América. Se pueden ver yacarés, papagayos, garzas,... Por la noche los ojos de los yacarés brillan en la oscuridad.

En los ríos de la región hay alrededor de 280 especies de peces: el piramboia, el pacú, la piraña,...

También están el jaguar, el mayor de los felinos de la zona, y el ciervo del pantanal, animal elegante y altivo.

El símbolo del pantanal es el tuiuiu, ave con plumas blancas y patas negras y un collar rojo alrededor del cuello.

***Plantas indígenas:***

En Uruguay, al norte de Montevideo (al sur del país) existe un árbol autóctono, el Canelón, que da nombre a la zona (Canelones). Los indígenas lo llaman Capororoca por el ruido que hacen las ramas cuando se echan al fuego. Su tronco es muy curioso pues parece la pata de un elefante. Existen muchos tipos.

***Parque Nacional Jaui:***

Está al norte del Brasil, entre los ríos Negro y Amazonas. Es un refugio natural de jaguares, nutrias gigantes, ugutíes y capibaras.

***Parque de los Glaciares y Parque de Perito Moreno:***

Lugar típico y curioso situado al Sur de Argentina. Es uno de los pocos lugares del mundo donde los glaciares, en vez de hacerse más pequeños, crecen día a día. Es muy famoso el Glaciar Perito Moreno que causa grandes desprendimientos sobre el lago argentino. En él podemos ver grandes colonias de guanacos.

***Parque Nahuel Huapi***

Posee raras especies de árboles y exóticos animales como el pudú y el huemul, dos tipos de ciervos. En el lago Nahuel Huapi es posible encontrar muchas clases de peces, como la trucha y el salmón.

Está situado en el centro-oeste de Argentina, en la frontera con Chile y cerca del río Negro.

***Parque Bahía Blanca***

Situado en la zona volcánica de Neuquen (en el centro de Argentina, al norte del Río Negro). Allí podemos encontrar uno de los santuarios del cisne. Es muy



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

popular el cisne de cuello negro. También hay otras especies de aves, como gansos, gaviotas y flamencos.

*Parque Lanin:*

Está al norte del lago Nahuel Huapi, muy cerca. Hay grandes cantidades de pinos y hayas y entre los animales están el pehuén, el coligüé y el raulí.

B) Y ahora vamos a conocer un poco más el río:

*En guaraní (lengua indígena) Paraná significa `padre de las aguas`. Es el segundo río más largo, después del Amazonas. Nace en el sudeste de Brasil y va hacia el sur para encontrarse con el río Paraguay. Durante una parte de su recorrido sirve de frontera entre Paraguay y Argentina. Después continúa por Argentina hasta llegar a Santa Fe, donde recibe las aguas de El Salado.*

*La zona del Alto Paraná (antes de unirse al río Paraguay) tiene un clima húmedo y caliente: veranos lluviosos e inviernos secos. Posee dos grandes zonas de vegetación: bosques, al este y sabana, al oeste.*

*El Paraná tiene una rica vida animal que incluye muchos peces comestibles. La mayoría de su recorrido no está explotada económicamente, es todavía virgen. La parte baja del río es ruta de transporte de productos (agrícolas y manufacturados).*

¿Podrías hacer algo parecido con algún río de tu país? Intenta dar los datos más importantes: ciudades por las que pasa, animales y plantas curiosos, zonas de interés que hay en sus alrededores,... Después cuéntaselo a tus compañeros.

C)Vamos a comprobar lo que has aprendido de la zona. ¿Puedes decir si las siguientes afirmaciones son verdaderas o falsas?:

| | *V* | *F* | | *V* | *F* |
|---|---|---|---|---|---|
| En Argentina sólo hay zonas verdes | | | El río Paraná no pasa por Paraguay. | | |
| El Amazonas es el segundo río importante de América. | | | En los países de América del Sur que hemos visto no hay salmones. | | |
| En el centro del Brasil podemos encontrar una de las zonas más húmedas del Planeta | | | La zona del Alto Paraná tiene un clima muy normal: inviernos con lluvia y veranos calurosos. | | |
| En Argentina es posible ver dos tipos de ciervos de nombres muy extraños. | | | El Canelón es solamente una comida típica de Italia | | |
| El yacaré es un animal de ficción, creado por el autor del cuento. No existe en ninguna parte del mundo. | | | El río Paraná está completamente dominado por el hombre: todo está explotado: árboles, plantas, animales,... | | |

2.- **Nuestra fábula:** En el cuento aparece algo increíble: las personas y los animales hablan ¡y nos parece normal! Eso es típico de la fábula (historia breve en la que los protagonistas son los animales), que siempre ha estado presente en todas las culturas. Además, los animales y los hombres llegan a un equilibrio que les permite vivir juntos. Vamos a intentar hacer lo mismo con las siguientes situaciones:



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

| | |
|---|---|
| *Una ardilla de un parque de Londres que habla con una pareja.* | *Un delfín en el mar que habla/con unos marineros que pescan atunes.* |
| *Un oso que habla con unos cazadores ilegales.* | *Un perro que va a ser dejado en la calle por su dueño, que se va de vacaciones.* |

Escribe pequeños diálogos (fábulas) entre ellos, en las que los animales piden cosas para vivir mejor. Intenta que, al final, el hombre y el animal puedan vivir juntos en el mismo lugar.

3.- Debate: En el relato aparecen dos mundos: el de la naturaleza y el del hombre.

A) Busca palabras referentes a cada uno de ellos y coméntalas con tus compañeros.

B) Los yacarés "*viven felices porque se han acostumbrado a ver pasar vapores y buques que llevan naranjas. Pero no quieren saber nada de buques de guerra*". Por instinto de supervivencia los yacarés reaccionan como el hombre: usan la violencia. Vamos a hacer un debate sobre el tema. Defended una de las posturas. Podéis utilizar las siguientes fichas:

| Defensa de la violencia en ecología | Ataque de la violencia en ecología |
|---|---|
| – Los yacarés consiguen lo que quieren, por tanto es buena. | – Las bombas de los yacarés son malas para el medio ambiente también. |
| – La violencia es ley de vida: poner ejemplos parecidos al del cuento. | – La muerte siempre es negativa e injustificable, y con violencia hay muerte. |
| – Es bueno que ganen los fuertes. La guerra sirve para demostrarlo. | – Los grandes acuerdos en la Historia que se han hecho sin violencia: poner ejemplos. |
| – Las palabras no sirven para nada: poner ejemplos. | – La naturaleza sufre las consecuencias de las guerras (ejemplos) |
| – Los ecologistas sin violencia no consiguen nada. Por lo tanto, hay que usarla. | – Las grandes guerras históricas son un fracaso: poner ejemplos. |

## NOTAS

[1] Ya está en el mercado una novela corta que hemos publicado, *El enigma de Monterrubio*, Concha Moreno, Martina Tuts y Josefa García Naranjo, Madrid, SGEL, 2000. En breve saldrán otras tres entregas de la serie "Lee y disfruta", dirigida por Concha Moreno.

[2] *Les:* se refiere a ustedes. En Hispanoamérica es normal el uso de *ustedes* en lugar de *vosotros*.

[3] *Morirse de hambre*: aquí tiene el significado real: *si los yacarés no comen, se morirán de hambre*. Pero puede ser una expresión que decimos cuando tenemos mucha hambre para dar más énfasis a la frase.

[4] *¡Qué hay!*: expresión que se usa para saludar (= *¿qué tal?*) o para preguntar *qué pasa*.

[5] *Escóndanse*: (de esconderse: ponerse en un lugar secreto): en Hispanoamérica es común usar *ustedes* en vez de *vosotros* (*vid.* nota 2).

[6] *Surubí*: pez de río típico de Argentina, Bolivia, Paraguay y Uruguay. Es muy grande, sin escamas y de color plateado con manchas negras.

[7] *Río Paraná*: río que cruza cuatro países de América del Sur y que es el segundo más importante del continente, tras el Amazonas.



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Miguel, Loreto y Alba Santos (1991): Entrevista: "Personaje en busca de autoras", *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, nº7,* Madrid, Ed. Equipo Cable, 25-27.

Denis, M. y M. Matas (1999): "Para una didáctica del componente cultural en la clase de E/LE", *Didáctica del Español como lengua extranjera,* Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre, Col. Expolingua, 87-95.

García Naranjo, J. (2000): "Explotación cultural de un relato", *Para la clase de español, Boletín ASELE,* nº 22, 43-48.

Garrido, A. y Salvador Montesa (1991): "La literatura en la enseñanza del español para extranjeros", *Actas de las III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera,* Las Navas del Marqués, 73-83.

Garrido, A. y Salvador Montesa (1996) "La literatura en la clase de lengua", *Español para extranjeros: didáctica e investigación, Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE,* 449-457.

Hernández Blasco, M. J. (1991): "Del pretexto al texto. La lectura en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera", *Cable. Revista de didáctica del español como lengua extranjera, nº7,* Madrid, Ed. Equipo Cable, 9-13.

Landero, L. (2000), "El gramático a palos", *Boletín ASELE,* nº 22, 67-69.

Quintana, E. (1993): "Literatura y enseñanza de E/LE", *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE,* Málaga, 1993, 89-92.

Salazar García, V. (1994): "La comprensión lectora en la enseñanza comunicativa de ELE. Modelos y actividades", *Español para extranjeros: Didáctica e investigación, Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE,* Málaga, 157-167.

Sánchez Lobato, J. (1993): "Lengua y sociedad", *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE,* Málaga, 59- 68.

Sánchez Lobato, J. (1996): "Modelos de uso de lengua en la literatura actual. La lengua desde la enseñanza", *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera,* I, *Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE,* Málaga, 235-246.

Sitman, R. e Y. Lerner (1996): "Literatura hispanoamericana: herramienta de acercamiento cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", *Tendencias actuales en la enseñanza de español como lengua extranjera. I. Actas del Quinto Congreso Internacional de ASELE,* Málaga, 227-233.

Stembert, R. (1999): "Propuestas didácticas de los textos literarios en la clase de E/LE", *Didáctica del Español como lengua extranjera,* Madrid, Cuadernos del Tiempo Libre, Col. Expolingua, 247-265.



ASELE. Actas XI (2000). FINA GARCÍA NARANJO Y CONCHA MORENO GARCÍA. Cuentos, cuentos, ...
Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes