

**Actas del  
VI Seminario  
de Dificultades  
Específicas  
para la Enseñanza  
del Español  
a Lusohablantes**

***El texto literario en la enseñanza del  
español como lengua extranjera***

**Septiembre - 1998**

***Consejería de Educación y Ciencia  
de la Embajada de España  
en Brasil***





Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes



# Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

(El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera)

*São Paulo, 19 de septiembre de 1998*



Embajada de España  
*Consejería de Educación y Ciencia*  
BRASIL

Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

Actas del VI Seminario de Dificultades Específicas de la  
Enseñanza del Español a Lusohablantes  
São Paulo, SP. Consejería de Educación y Ciencia de la  
Embajada de España en Brasil, 1998

ISBN:



Edita:

Embajada de España en Brasil

Consejería de Educación y Ciencia

Av. das Nações, quadra 811 – lote 44 - CEP 70200-110

Brasília - DF – Brasil

Tel.: (061) 244 9365 – Fax: (061) 244 9382

# VI Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes

(El texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera)

## ORGANIZACIÓN

Consejería de Educación y Ciencia de la  
Embajada de España en Brasil

## DIRECCIÓN, ASESORÍA TÉCNICA Y METODOLÓGICA

María Isabel García Uría  
Asesora Técnico-Lingüística de la Consejería de Educación y Ciencia  
de la Embajada de España en Brasil

## COORDINACIÓN

Julio Diego Domingo Liguori  
María Cibele González Pellizzari Alonso

## MODERADORES

Manuel Abelleira Antelo  
Manuel Aparicio Burgos  
María Teresa Caramés Casal  
Rosario Sanz García

## COLABORADORES

Adriana P. Coelho Irigoyen  
Fátima T. Cabral Bruno  
Graciela Foglia  
Silvia A. Ferrari de Arruda  
Tereza J. Carrera Jardim

•  
DIAGRAMACIÓN Y CUBIERTA  
María Cibeles González Pellizzari Alonso

REVISIÓN DE PRUEBAS  
María Isabel García Uria

**INDICE**

	Página
• <u>Presentación</u>	09
• <u>Apertura</u>	
Conferencia Inaugural	
<i>El amor y la muerte en algunos autores de la literatura española</i>	10
María Isabel García Uría	
Consejería de Educación y Ciencia	
• <u>Conferencias</u>	
1 <sup>er</sup> Ciclo	
Teatro	
<i>El texto dramático en la enseñanza del español como lengua extranjera</i>	32
Rita de Cássia Miranda Diogo	
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro	
<i>Una página de Paula</i>	42
Prosolina Alves Marra	
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	
<i>De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de E/LE</i>	47
Dolores Soler-Espiauba	
Secretaría del Consejo de Ministros de la Unión Europea	
<i>El texto literario en el desarrollo de la comprensión lectora en niveles iniciales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas</i>	63
Irene Revilla Castaño	
Casa de España - RJ	

<i>La importancia de los textos literarios en los manuales de E/LE</i> <i>Lucielena Mendonça de Lima</i> UFGO – Universidade Federal de Goiás	72
<b>Auditorio</b> <i>Las odas elementales de Pablo Neruda como texto literario en la enseñanza del español</i> Italo Oscar Riccardi León UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba	82
<i>Los cuentos de Rubén Darío en la enseñanza del español como lengua extranjera: una propuesta lingüística y sociocultural</i> Adja B.de Amorim B. Durão, Loredana Límoli, Onilda Regina Marchioni de Brito y Otávio Goes Universidade Estadual de Londrina	91
<i>El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera</i> Cristiano Torres UECE – Universidade Estadual do Ceará	104
<i>La importancia de trabajar con poesía en las clases de español como lengua extranjera</i> Dirceu Martins Alves Colégio Padre José de Anchieta (CEL)	111
<i>¡Qué cojones es esto!</i> Manuel Aparicio Burgos Colegio Miguel de Cervantes	117

• Conferencias

2º. Ciclo

Teatro

*Un soneto de Garcilaso de la Vega* 150

María Isabel García Uría

Asesoría Técnico-Lingüística de la Consejería de Educación  
y Ciencia

*La literatura y los textos en la enseñanza del  
idioma español como lengua extranjera* 156

Ruben Osvaldo Martínez Santana

FURB – Fundação Universitária da Região de Blumenau

*El lugar de las literaturas hispánicas en la  
formación del profesional brasileño en español  
como lengua extranjera* 172

Adrián Pablo Fanjul

Faculdade Ibero-Americana

Auditorio

*Un viaje posible. El texto-tarjeta postal* 179

Ieda Cruz Mota Cardoso y Clarisse Barbosa  
dos Santos

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

*Un viaje al extranjero* 187

Mario García Guillén

Centro de Artes de São Paulo

*Contribución de la lengua literaria a la formación  
y fijación del español* 192

María Luisa Rodríguez Antón

Asesoría Técnico-Lingüística de la Consejería de Educación  
y Ciencia

• Conferencias

3<sup>er</sup>. Ciclo

Teatro

*El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera* 207

Ana Cristina dos Santos

Ejército Brasileño

*Acercamiento lingüístico a un texto literario* 215

Pascual Hernández del Moral

Colegio Miguel de Cervantes

*El cosquilleo de la añoranza, ¿me hace llorar... o reír? (Vamos a trabajarlo y a resolverlo juntos, profesora y alumnos)* 216

Susana Beatriz Slepoy de Zipman

Cursos de Español/Asociación Colegio Español de São Paulo

Auditorio

*Aplicación de obras literarias en la enseñanza del español para alumnos de niveles de extensión: algunas consideraciones y relatos de experiencia* 221

Cleudene O. Aragão y Verônica Barbazán

UECE – Universidade Estadual do Ceará

*¿Puede la enseñanza de la lengua española a través de la literatura contribuir para el desarrollo de la interlengua de los aprendices?* 228

Adja Balbino de Amorim B. Durão

Universidade Estadual de Londrina

*Estudio de los calificativos a través de la poesía: aplicación en clases de español* 239

Shirley de Souza Pereira y Verônica Barbazán

UECE – Universidade Estadual do Ceará

## **PRESENTACIÓN**

Una vez más, hemos celebrado con gran éxito el Seminario de Dificultades Específicas del Español para Lusohablantes, este año dedicado al texto literario.

La asistencia fue masiva, más de novecientos personas procedentes de España, Chile, Argentina, y diversos puntos de Brasil, lo que demuestra el gran prestigio que este encuentro ha alcanzado entre los profesores y también el gran interés que despiertan la lengua y la cultura española.

Esta edición la hemos dedicado al texto literario, porque consideramos que es de gran importancia para el dominio de una lengua el conocimiento de los aspectos culturales de la misma y es evidente que la Literatura contribuye a ello, mostrando diferentes aspectos de la realidad mediante personajes o grupos sociales que se mueven en diversos y variados espacios socioculturales.

Además, en un mundo cada vez más materialistas, el texto literario contribuye al enriquecimiento y desarrollo de esa parte del hombre, tan importante y tan olvidada que es el espíritu, proporcionando un placer estético que, sin duda, hará mucho más agradable el aprendizaje de la lengua.

A continuación, ofrecemos el texto completo de las ponencias presentadas, siendo de los autores la responsabilidad de las mismas.

En nombre de la comisión organizadora de este Seminario y en el mío propio les damos las gracias a todos los participantes por su gran interés y colaboración.

M. Isabel García Uría  
Asesora Técnico-Lingüística  
Consejería de Educación y Ciencia

## **CONFERENCIA INAUGURAL**

### *El amor y la muerte en algunos autores de la literatura española*

María Isabel García Uría  
Asesoría Técnico-Lingüística. Consejería de Educación y Ciencia

Buenos días. Quiero agradecerles a todos ustedes su asistencia a este seminario, sobre todo después de enterarme de que para muchos supone un gran esfuerzo por las grandes distancias que tienen que recorrer. Estoy gratamente impresionada por el interés que la lengua española despierta en este maravilloso país y espero que este encuentro les sea provechoso en su trabajo diario. También quiero pedirles disculpas por la ausencia de Don Carlos Alvar, quien no ha podido asistir por motivos personales de última hora. A mí, me ha tocado sustituirle y espero que les guste y que disfruten con mi exposición.

Y ya, sin más preámbulos comienzo a hablar del Amor y la Muerte en algunos autores de la Literatura Española peninsular.

Los temas del amor y de la muerte afectan al ser humano en lo más profundo de su ser, forman parte de su esencia y son intemporales. El hombre tiene conciencia de vivir, capacidad para amar, pero también sabe que su existencia es limitada y que la muerte le acecha para presentársele, a veces en el momento más inesperado. Es por ello por lo que escritores de todas las épocas y de todos los lugares han tratado estos temas, desde diferentes puntos de vista, adoptando las más diversas actitudes y creando las más bellas imágenes para lograr explicar sentimientos, a menudo inefables, de plenitud y felicidad unas veces, y de angustia y dolor otras.

Dada la amplitud de este tema, con el que se podría escribir una historia de la literatura en más de un volumen, he tenido que seleccionar algunos autores y textos que, en unos casos me han parecido representativos, y en otros ¿Por qué no decirlo?, me gustan de manera especial.

Procuraré dar una visión general de todas las épocas, desde las más remotas, cuando la lengua castellana comienza su andadura ya independizada de su lengua madre, el latín, hasta nuestro siglo.

En la lírica tradicional castellana, el tema más constante es el amor en todas sus manifestaciones. Escuchemos el siguiente poema:

¡Ay, que non era,  
mas ay, que non hay  
quien de mi pena se duela!  
Madre, la mi madre,  
el mi lindo amigo  
moriscos de allende  
lo llevan cativo;  
cadenas de oro,  
candado morisco.  
¡Ay , que non era,  
mas ay, que non hay  
quien de mi pena se duela!

El núcleo lírico más tardío de los que aparecieron en la Península (el mozárabe con las jarchas y el gallego-portugués con las cantigas), fue el castellano, lo que no quiere decir que sea posterior en el tiempo, sino que sus canciones fueron recogidas por escrito más tarde.

La composición más representativa de la lírica tradicional es el villancico de amigo, pequeña canción en la que una mujer se lamenta por la pérdida o tardanza de su enamorado. El poema que acabo de leer es representativo de este tipo de composiciones. Pero no es la mujer la única protagonista de estos pequeños poemas. También el hombre canta a la belleza de la amada o se lamenta de su desdén.

En el siglo XIV, el Arcipreste de Hita, en un pasaje del Libro del Buen Amor, describe detalladamente y con gran realismo, los efectos que la visión de la amada produce en el enamorado:

¡Ay, Dios! ¡Quan fermosa viene doña Endrina por la placa!  
¡Qué talle, qué donaire, qué alto cuello de garça!  
¡Qué cabellos, qué boquilla, qué color, qué buenandança!  
Con saetas de amor hiere. cuando los sus ojos alça.

También en esta época un gran poeta italiano, Francesco Petrarca, escribe su Cancionero, inspirado por el amor y la muerte de su amada Laura. Recogió todas las influencias del "Amor Cortés", en que la amada se veía como algo inalcanzable, y depurando las expresiones, a veces exageradas, de los trovadores, creó los recursos estilísticos que configuraron la tradición petrarquista: antítesis, alusiones mitológicas y metáforas que describen el sentimiento amoroso como herida, prisión, fuego, llama, etc. Todo ello teniendo como escenario una naturaleza idealizada que será el marco o el espejo de los estados de ánimo del poeta.

Aunque Petrarca es italiano y el objeto de mi exposición son los escritores españoles, no puedo dejar de hablar someramente de él, por la gran influencia que tuvo en los autores europeos de todas las épocas.

Podemos, por ejemplo, percibir esta influencia en la Celestina. El acto X empieza con un monólogo de Melibea en el que dice que siente dentro de sí algo nuevo que no acierta a definir. Cuando se lo cuenta a Celestina, esta le responde que ese sentimiento es el amor y dice de él:

"Celestina: Es un fuego escondido, una agradable llaga, un sabroso veneno, una dulce amargura, una deleitable dolencia, un alegre tormento, una dulce y fiera herida, una blanda muerte."

Es evidente la influencia de Petrarca en esta definición que Celestina hace del amor, ya que él llamaba a su amada "la dulce mi enemiga". Observemos aquí la antítesis como procedimiento para

definir el sentimiento amoroso. Este recurso lo encontraremos en todas las épocas, precisamente porque con él, es como mejor se expresan las contradicciones que el amor produce en los amantes.

Lope de Vega, hombre de grandes pasiones y sinceros amores, expresa, también mediante antítesis, lo que para él es el amor, en el siguiente soneto:

Desmayarse, atreverse, estar furioso,  
áspero, tierno, liberal, esquivo,  
alentado, mortal, difunto, vivo,  
leal, traidor, cobarde y animoso.  
No hallar fuera del bien centro y reposo;  
Mostrarse alegre, triste, humilde, altivo,  
enojado, valiente, fugitivo,  
satisfecho, ofendido, receloso;  
huir el rostro a un claro desengaño,  
beber veneno por licor suave,  
olvidar el provecho, amar el daño;  
creer que un cielo en un infierno cabe,  
dar la vida y el alma a un desengaño,  
esto es amor: quien lo probó lo sabe.

La pasión amorosa aparece, frecuentemente, asociada al fuego y a la llama. Nuestro gran autor Jorge Manrique en sus "Coplas a la muerte de su padre", ya hablaba de "los fuegos encendidos de amadores".

En la Celestina, las referencias al fuego para hablar de la pasión de Calisto y Melibea, son constantes.

Pero incluso en el amor divino, expresado con gran intensidad por San Juan de la Cruz, se recurre a estas imágenes del amor profano, y así vemos que este autor titula uno de sus poemas "Llama de amor viva" donde canta el júbilo y el goce que le produce la unión amorosa a lo divino, es decir, el éxtasis.

La asociación del fuego con el amor, se corresponde con otra identificación, también muy frecuente, la nieve y el hielo que simbolizan la indiferencia o los desdenes de la amada.

Garcilaso de la Vega, se disfraza de pastor Salicio en su "Égloga I", y se queja así de la indiferencia de Isabel Freire, Galatea en el poema:

¡Oh, más dura que el mármol a mis quejas  
y al encendido fuego en que me quemo,  
más helada que nieve, Galatea!

Estas metáforas conservan su vigencia hasta nuestro siglo y las encontramos en un poema perteneciente a la obra "El rayo que no cesa" de Miguel Hernández que leo a continuación:

Tu corazón, una naranja helada  
con un dentro sin luz de dulce miera  
y una porosa vista de oro: una fuera  
venturas prometiendo a la mirada.  
mi corazón, una febril granada  
de agrupado rubor y abierta cera,...

Muchos escritores creyeron en la eternidad del sentimiento amoroso. La idea de que el amor no se termina con la muerte se encuentra ya en un romance tradicional que cuenta una hermosa historia de pasión, celos y venganza, culminada con las sucesivas metamorfosis de los amantes después de muertos:

De ella nació un rosal blanco,  
del nació un espino albar;  
crece el uno, crece el otro,  
los dos se van a juntar,  
las ramitas que se alcanzan  
fuertes abrazos se dan,  
y las que no se alcanzaban  
no dejan de suspirar.  
La reina, llena de envidia

ambos los mandó cortar;  
el galán que los cortaba  
no cesaba de llorar.  
De ella naciera una garza,  
de él un fuerte gavilán.  
Juntos vuelan por el cielo,  
juntos vuelan par a par.

Quevedo, uno de los grandes poetas de nuestra literatura en el tratamiento de este tema, considera el amor como el único sentimiento capaz de salvar al hombre de una muerte absoluta. Es uno de los modos de trascender la realidad. Gracias al amor, la vida adquiere sentido y traspasa la frontera de la muerte para continuar vivo el sentimiento de los amantes. En el siguiente soneto se transmite esta idea:

Cerrar podrá mis ojos la postrera  
sombra que me llevare el blanco día,  
y podrá desatar esta alma mía  
hora a su afán ansioso lisonjera;  
mas no, de esotra parte en la ribera,  
dejará la memoria, en donde ardía:  
nadar sabe mi llama el agua fría,  
y perder el respeto a ley severa.  
Alma a quien todo un dios prisión ha sido,  
venas que humor a tanto fuego han dado,  
medulas que han gloriosamente ardido,  
su cuerpo dejará, no su cuidado;  
serán ceniza, más tendrá sentido;  
polvo serán, mas polvo enamorado.

En el poema, el plano de la muerte está presente metafóricamente en los dos primeros cuartetos. Las palabras, postrera sombra, ribera, agua fría, ley severa, hacen referencia a ella. En profundo contraste nos encontramos en el primer terceto con el plano del amor que representa la vida. En el último terceto se condensa el tema: el amor vence a la muerte y de este modo aunque

sólo queden cenizas, tendrán sentido porque serán "polvo enamorado".

El tema de la eternidad del amor fue tratado por autores de todas las épocas. En el siglo XVIII, José Cadalso escribió un soneto titulado "Sobre el poder del tiempo" que termina de la siguiente manera:

Sola una cosa al tiempo denodado  
ni cederá, ni cede, ni ha cedido,  
y es el constante amor con que te adoro.

"Amor eterno", es el título de una rima de Becquer en la que también expresa esta idea de que el amor permanece a pesar de todo:

Podrá nublarse el sol eternamente;  
podrá secarse en un instante el mar;  
podrá romperse el eje de la tierra  
como un débil cristal.  
¡Todo sucederá! Podrá la muerte  
cubrirme con su fúnebre crespón;  
pero jamás en mí podrá apagarse  
la llama de tu amor.

En el siglo XIX, fue precisamente este autor, Gustavo Adolfo Becquer, el gran poeta del amor. En sus "Rimas", el yo poético aparece enamorado e ilusionado unas veces o dolorido y decepcionado otras. De tal modo que cuando se siente objeto de atención por parte de la amada exclama:

Hoy la tierra y los cielos me sonrién;  
hoy llega al fondo de mi alma el sol;  
hoy la he visto...la he visto y me ha mirado...  
¡Hoy creo en Dios!

En cambio la decepción amorosa le lleva a la amargura y a la melancolía, emociones que expresa de la siguiente manera:

Los suspiros son aire y van al aire,  
las lágrimas son agua y van al mar.  
Dime mujer: cuando el amor se olvida  
¿Sabes tú a dónde va?

Como pueden ver, el sentimiento amoroso se ha convertido en palabras en todas las épocas. Pero, probablemente, nunca se ha hablado tan directa y sinceramente del amor, como en nuestro siglo.

Para Salinas, por ejemplo, el amor es la fuerza que da sentido y plenitud a la vida. Es un sentimiento que enriquece a los amantes, por tanto un sentimiento positivo que no provoca dolor. En los siguientes versos de uno de sus poemas, vemos como el futuro, el mañana, solamente comienza a tener sentido cuando la amada lo llena de promesas:

Mañana. La palabra  
iba suelta, vacante,  
ingrÁvida en el aire,  
tan sin alma y sin cuerpo,  
tan sin color ni beso,  
que la dejé pasar  
por mi lado, en mi hoy.  
Pero de pronto tú  
dijiste: "yo, mañana..."  
Y todo se pobló  
de carne y de banderas.

En cambio para Cernuda, la pasión amorosa aunque es la experiencia suprema del hombre, es también la más dolorosa. Cuando muere el amor sólo queda el olvido, dice el poeta.

Vicente Alexandre, en su obra "La destrucción o el amor", considera la pasión amorosa como una fuerza destructora que se confunde con la liberación de la muerte. El amor y la destrucción no se oponen sino que son aspectos de una misma y única realidad. La experiencia amorosa es un "morir del todo", confundirse y fundirse

con el ser amado y conseguir ser uno solo de tal manera que nada ni nadie puedan romper esa unidad. Es un amor que se expande por toda la naturaleza alcanzando una grandiosa dimensión cósmica:

Amando. Se querían como la luna lúcida,  
Como ese mar redondo que se aplica a ese rostro,  
Dulce eclipse de agua, mejilla oscurecida  
Donde los peces rojos van y vienen sin música.  
Día, noche, ponientes, madrugadas, espacios,  
ondas nuevas, antiguas, fugitivas, perpetuas,  
mar o tierra, navío, lecho, pluma, cristal,  
metal, música, labio, silencio, vegetal,  
mundo, quietud, su forma. Se querían, sabedlo.

Las penas y los gozos del amor, alcanzan en los "Sonetos del amor oscuro" de Federico García Lorca, una profunda expresión. En el siguiente soneto, el poeta nos muestra los anhelos de vencer todo aquello que se oponga al amor y de transformar el dolor en placer y felicidad:

Quiero llorar mi pena y te lo digo  
para que tu me quieras y me llores  
en un atardecer de ruiseñores  
con un puñal, con besos y contigo.  
Quiero matar al único testigo  
para el asesinato de mis flores  
y convertir mi llanto y mis sudores  
en eterno montón de duro trigo.  
Que no se acabe nunca la madeja  
del te quiero me quieres, siempre ardida  
con decrepito sol y luna vieja;  
que lo que no me des y no te pida  
será para la muerte, que no deja  
ni sombra por la carne estremecida.

Miguel Hernández, otro gran escritor de nuestro siglo, piensa que "un corazón solitario no es un corazón", como diría Machado, y considera que el ser humano sólo se realiza con el contacto con los

demás. Por ello el erotismo, la contemplación del yo como algo incompleto que de la única manera que puede alcanzar la plenitud es accediendo a los otros, llena toda la obra del poeta. Y junto al erotismo, la muerte, su inseparable compañera. Una muerte que es negativa en la medida en que nos separa de lo que amamos, haciendo irreversible la mutilación del yo. Una muerte cuya premonición llena de dolor propia vida y da una desesperada tonalidad a las palabras del poeta:

Como el toro he nacido para el luto  
y el dolor, como el toro estoy marcado  
por un hierro infernal en el costado  
y, por varón, en la ingle con un fruto.  
Como el toro lo encuentra diminuto  
todo mi corazón desmesurado,  
-y del rostro del beso enamorado-  
como el toro a tu amor se lo disputo.  
Como el toro me crezco en el castigo,  
la lengua en corazón tengo bañada  
y llevo al cuello un vendaval sonoro.  
Como el toro te sigo y te persigo,  
y dejas mi deseo en una espada,  
como le toro burlado, como el toro.

En la generación del cincuenta, uno de sus representantes, Jaime Gil de Biedma, muestra una aceptación franca y libre de la sexualidad, manifestación del amor de los cuerpos, y un rechazo total de la moral represiva de la época. En un tono conversacional, el poeta nos habla de este amor físico que, a veces, aparece entretelado con referencias al amor espiritual:

Para saber de amor, para aprenderle,  
haber estado solo es necesario.  
Y es necesario en cuatrocientas noches  
-con cuatrocientos cuerpos diferentes-  
haber hecho el amor. Que sus misterios,  
como dijo el poeta, son del alma,  
pero un cuerpo es el libro en que se leen.

Y por eso me alegro de haberme revolcado  
sobre la arena gruesa, los dos medio vestidos,  
mientras buscaba ese tendón del hombro.

En la década de los setenta, Luís Antonio de Villena en "El viaje a Bizancio" le canta al amor en poemas que elabora cuidadosamente, pero que, no por ello, dejan de estar atentos a la realidad vital del ser humano. El poema que leo a continuación, es una historia de amor vivida en un instante (placer y éxtasis, dice el poeta) no sometida a ningún tiempo concreto ni a ningún lugar, porque lo que a Villena le interesa es la evocación auténtica pero, a la vez misteriosa y etérea, de un amor apartado de cualquier tipo de prosaísmo:

Con solo verte una vez te otorgué un nombre,  
para tí levanté una bella historia humana.  
Una casa entre árboles y amor a medianoche.  
un deseo y un libro, las rosas del placer  
y la desidia. Imaginé tu cuerpo  
tan dulce en el estío, bañado entre las viñas,  
un beso fugitivo y aquel "espera  
no te vayas aún", aún es temprano.  
Te llegué a ver totalmente a mi lado.  
El aire oreaba tu cabello, y fue sólo  
pasar, apenas un minuto y ya dejarte.  
Todo un amor. jazmín de un solo instante.  
Mas es grato saber que nos tuvo un deseo,  
y que no hubo presente ni pasado.

La pérdida de un ser querido fue la causa de que muchos escritores le cantasen al amor y a la muerte en un mismo poema. Desde el planto que hizo el Arcipreste de Hita tras la muerte de Trotaconventos (la alcahueta de sus amoríos) pasando por Manrique, Lope de Vega, Lorca o Miguel Hernández, siempre, la pérdida de alguien próximo fue punto de partida de la poesía funeral. En este tipo de composiciones llamadas plantas o elegías, el amor y la muerte se dan la mano.

En nuestra poesía tradicional popular, tenemos este poemita de sólo cinco versos pero de una intensidad emotiva poco común:

En Ávila, mis ojos,  
dentro de Ávila.  
En Ávila del Río  
mataron a mi amigo,  
dentro de Ávila.

En el siglo XVI, Garcilaso, en su primera égloga, canta a la vida y a la muerte de la amada con una serena contención.

En un tono similar a Garcilaso, no en vano recibió sus influencias, pero con sentimientos muchas veces desbordados, Espronceda, escritor del siglo XIX, manifiesta su dolor ante la muerte de su amada Teresa.

¡Ay! Que de aquellas horas de alegría  
le quedó al corazón sólo un gemido.  
¡Y el llanto que al dolor los ojos niegan,  
lágrimas son de hiel que el alma anegan!

La Edad Media fue una época en que la vivencia cotidiana de la muerte era muy intensa. La peste, el hambre y las guerras obligaron al hombre medieval a mirarla con cierta familiaridad, así que la muerte se convirtió en la protagonista de las Artes y de la Literatura.

En una sociedad con una rígida organización estamental, en la que las desigualdades eran evidentes, el hecho de que la muerte no hiciese distinciones de clase ni de edad, sirvió de consuelo durante mucho tiempo ante la injusticia del mundo.

No es de extrañar entonces, que surgieran unas composiciones, "Las Danzas de la Muerte" en las que esta dialoga con personajes de toda clase y condición y les invita a bailar en un baile macabro que simboliza la muerte de cada uno de ellos. Siguiendo el riguroso orden jerárquico que caracterizaba la sociedad

medieval, la muerte va llamando al emperador, al cardenal, al rey, al caballero, al abad, al escudero y a los que no nombra, pertenecientes al último estamento social, instándoles a participar en su danza sin ningún tipo de excusa o demora.

Este tema se difundió por toda Europa y sus derivaciones llegaron hasta nuestro siglo. Recordemos el poema de la "Luna, luna" de Lorca en que el astro, símbolo de la muerte, danza ante el niño.

El gran poeta elegíaco del siglo XV, Jorge Manrique, en las "Coplas a la muerte de su padre" expresa la idea del poder igualatorio de la muerte, mediante metáforas que se convirtieron en tópicos literarios:

Nuestras vidas son los ríos  
que van a dar a la mar  
que es el morir.  
Allí van los señorios  
derechos a se acabar  
e consumir;  
allí los ríos caudales,  
allí los otros medianos  
e más chicos:  
allegados son iguales  
los que viven por sus manos  
e los ricos.

Y en el acto séptimo de La Celestina, Elicia invita a gozar del presente con las siguientes palabras:

"Tan bien se muere el que mucho allega como el que pobremente vive, y el doctor como el pastor, y el papa como el sacristán, y el señor como el siervo, y el de alto linaje como el de bajo, y tú con tu oficio como yo sin ninguno".

Pero... ¿Cómo reacciona el hombre ante la muerte? ¿De qué manera y con qué talante se enfrenta a ella?

Volviendo al Arcipreste de Hita, vemos que su actitud es de rechazo total:

¡Ay muerte! ¡Muerta seas, muerta y mal andante!  
Me has matado a mí vieja, ¡Matárasme a mí antes!

Mientras que Gómez Manrique, protagonista de "Las Coplas", ya mencionadas, acepta la muerte con resignación y serenidad.

... E consiento en mi morir  
con voluntad placentera,  
clara e pura,  
que querer hombre vivir,  
cuando Dios quiere que muera,  
es locura.

En el "Romance del Enamorado y la Muerte" se manifiesta el temor y el deseo de huida que esta provoca en el amante, pero es, precisamente, escapando de ella, cuando se la encuentra. A continuación leo este fragmento:

Si no me abres esta noche,  
ya no me abrirás querida.  
La Muerte me está buscando,  
junto a ti vida sería.  
- Vete bajo la ventana  
donde labraba y cosía,  
te echaré cordón de seda  
para que subas arriba,  
y si el cordón no alcanzare,  
mis trenzas añadiría.  
La fina seda se rompe;  
La Muerte que allí venía:  
- Vamos, el enamorado,  
que la hora ya está cumplida.

El tema de la muerte también aparece en Don Quijote de la Mancha. En el final de la obra, Alonso Quijano, ya recuperada la

razón, la acepta con una resignación que contrasta claramente con la actitud rebelde, con la que Sancho invita a su amo a aferrarse a la vida, para continuar buscando a Dulcinea disfrazados de pastores:

"Yo, señores, siento que me voy muriendo a toda prisa; déjense burlas aparte, y tráiganme un confesor que me confiese y un escribano que haga mi testamento; que en trances como este no se ha de burlar el hombre con el alma".

En el siglo XVII, la obsesión por el paso del tiempo que todo lo destruye y que conduce a una muerte irremediable invade la obra de algunos autores como Quevedo. Para él, la vida es fugitiva y breve y en sus ojos sólo queda el recuerdo de lo efímero. El hecho de nacer ya supone comenzar a morir. La cuna y la sepultura se unen de manera trágica:

"En el Hoy y Mañana y Ayer, junto  
pañales y mortaja, y he quedado  
presentes sucesiones de difunto".

Durante el Siglo de las Luces, así llamado el XVIII, los poetas elegiacos ven la muerte como algo irracional e inexplicable, y su actitud es de estremecimiento y sollozo. La vida, que parecía haber sido dominada por la mente humana, se transforma al tener conciencia de la muerte, en algo incomprensible.

Pocos años después, los románticos adoptan también una postura de incomprensión, retomando además del barroco, el gusto por lo macabro. Ante la muerte, el escritor romántico unas veces se autocomplace y otras la busca, como única salida a la desesperanza, el pesimismo y la insatisfacción que la vida le produce.

El estremecedor artículo de Mariano José de Larra, titulado "El día de difuntos", muestra la desolación que envuelve al escritor que sólo ve muerte a su alrededor. El título ya es todo un símbolo. Poco después Larra se quitó la vida:

“Quise salir violentamente del horrible cementerio. Quise refugiarme en mi propio corazón, lleno no ha mucho de vida, de ilusiones, de deseos.

¡Santo cielo!, también otro cementerio. Mi corazón no es más que otro sepulcro. ¿Qué dice? Leamos. ¿Quién ha muerto en él? ¡Espantoso letrero! ¡Aquí yace la esperanza! ¡Silencio! ¡Silencio!”

Ya en nuestro siglo, en la poesía de Antonio Machado aparece también la obsesión y el presentimiento de la muerte, relacionada con el tema del paso del tiempo.

Daba el reloj las doce... y eran doce  
golpes de azada en tierra...  
...¡Mi hora! grité...el silencio  
me respondió: No temas;  
tú no verás caer la última gota  
que en la clepsidra tiembla.  
Dormirás muchas horas todavía  
sobre la orilla vieja,  
y encontrarás una mañana pura  
amarrada tu barca a otra ribera.

En Juan Ramón Jiménez observamos una evolución que va desde la obsesión y el temor en sus primeros poemas, a la reflexión sobre la muerte, estableciendo un contraste entre lo transitorio, que es él mismo, y todo lo demás, que permanecerá indiferente con la desaparición del poeta.

...Y yo me iré. Y se quedarán los pájaros  
cantando;  
y se quedará mi huerto, con su verde árbol,  
y con su pozo blanco.  
Todas las tardes, el cielo será azul y plácido;  
y tocarán, como esta tarde están tocando,  
las campanas del campanario.  
Se morirán aquellos que me amaron;  
y el pueblo se hará nuevo cada año;

y en el rincón aquel de mi huerto florido y encalado,  
mi espíritu errará nostálgico...  
Y yo me iré; y estaré solo, sin hogar, sin árbol  
verde, sin pozo blanco,  
sin cielo azul y plácido...  
y se quedarán los pájaros cantando.

Uno de los poemas funerarios más impresionantes de nuestra literatura, es la "Elegía a Ramón Sijé", incluida en la obra "El rayo que no cesa" de Miguel Hernández. La sorpresa y el dolor, particularmente intensos, se van manifestando de forma gradual hasta llegar al clímax o momento de mayor tensión. Oigamos estos versos:

En mis manos levanto una tormenta  
de piedras, rayos y hachas estridentes  
sedienta de catástrofes y hambrienta.  
Quiero escarbar la tierra con los dientes,  
quiero apartar la tierra parte a parte  
a dentelladas secas y calientes.  
Quiero minar la tierra hasta encontrarte  
y besarte la noble calavera  
y desamordazarte y regresarte.

A continuación el poeta termina por consolarse y aceptar la muerte con resignación, pensando que el espíritu de su amigo, prevalecerá en las cosas bellas de la naturaleza y su amistad no se perderá jamás.

Alegrarás la sombra de mis cejas,  
y tu sangre se irán a cada lado  
disputando tu novia y las abejas.  
Tu corazón, ya terciopelo ajado,  
llama a un campo de almencras espumosas  
mi avariciosa voz de enamorado.  
A las aladas almas de las rosas  
del almendro de nata te requiero,  
que tenemos que hablar de muchas cosas,

compañero del alma, compañero.

Quiero terminar esta exposición, haciendo referencia al gran poeta del amor y de la muerte Federico García Lorca. En toda su obra poética y teatral late el tema del destino trágico. Muchos de sus personajes son seres que viven al margen de los convencionalismos y por ello están abocados a la muerte.

En el año 1934, su amigo, el intelectual y torero Ignacio Sánchez Mejías, encuentra la muerte en el ruedo, y Lorca, transido de dolor, compone una emocionada elegía en la que los acentos populares se combinan magistralmente con las metáforas surrealistas de "Poetas en Nueva York".

El poema está dividido en cuatro partes: En la primera evoca la muerte en la enfermería y refleja un estado de ánimo, demasiado impresionando aún, como para separar la trágica realidad de detalles tan nimios como la obsesiva repetición "a las cinco de la tarde".

A las cinco de la tarde.  
Eran las cinco en punto de la tarde.  
Un niño trajo la banca sábana  
a las cinco de la tarde.  
Una espuerta de cal ya prevenida  
a las cinco de la tarde.  
Lo demás era muerte y sólo muerte  
a las cinco de la tarde.

La segunda parte, titulada "La sangre derramada", es un estallido de dolor personal que expresa el deseo de huir del hecho trágico de la muerte de Ignacio. En ella el poeta intenta comprender el significado de la muerte en términos de la mitología simbólica del "Romancero Gitano".

La tercera parte, "Cuerpo presente" es la despedida del poeta a su amigo. La aceptación dolorida de la muerte.

En "Alma ausente", la parte final, Lorca reflexiona de manera similar a como lo hiciera Juan Ramón Jiménez en su poema "El viaje definitivo" que antes hemos leído, acerca de cómo el mundo seguirá existiendo sin dar señal de que en él ya no está el torero. Sin embargo el canto del poeta hará perdurar su recuerdo.

"No te conoce nadie. No. Pero yo te canto.  
Yo canto para luego tu perfil y tu gracia..."

Y efectivamente el tiempo ha demostrado que Ignacio Sánchez Mejías ha seguido viviendo en la memoria de las personas, gracias al poema de su amigo.

La sinceridad de su dolor, la belleza de sus imágenes, hacen de él una gran elegía, que muestra las extraordinarias posibilidades de un poeta, para plasmar un dolor personal.

Como final, leeré la segunda parte de este emocionado poema:

Dile a la luna que venga,  
que no quiero ver la sangre  
de Ignacio sobre la arena.  
¡Que no quiero verla!  
La luna de par en par.  
Caballo de nubes quietas,  
y la plaza gris del sueño  
con saucos en las barreras.  
¡Que no quiero verla!  
Que mi recuerdo se quema.  
¡Avisad a los jazmines  
con su blancura pequeña!  
¡Que no quiero verla!  
La vaca del viejo mundo  
pasaba su triste lengua  
sobre un hocico de sangres  
derramadas en la arena,  
y los toros de Guisando,

casi muerte y casi piedra,  
mugieron como dos siglos  
hartos de pisar la tierra.  
No.

¡Que no quiero verla!  
Por las gradas sube Ignacio  
con toda su muerte a cuestras.  
Buscaba el amanecer,  
y el amanecer no era.  
Busca su perfil seguro  
y el sueño lo desorienta.  
Buscaba su hermoso cuerpo  
y encontró su sangre abierta.  
¡No me digáis que la vea!  
No quiero sentir el chorro  
cada vez con menos fuerza;  
ese chorro que ilumina  
los tendidos y se vuelca  
sobre la pana y el cuero  
de muchedumbre sedienta.  
¡Quién me grita que me asome!  
¡No me digáis que la vea!  
No se cerraron sus ojos  
cuando vio los cuernos cerca,  
pero las madres terribles  
levantaron la cabeza.  
Y, a través de las ganaderías,  
hubo un aire de voces secretas  
que gritaban a toros celestes  
mayorales de pálida niebla.  
No hubo príncipe en Sevilla  
que comparársele pueda,  
ni espada como su espada,  
ni corazón tan de veras.  
Como un río de leones  
su maravillosa fuerza,  
y como un torso de mármol

su dibujada prudencia.  
Aire de Roma andaluza  
le doraba la cabeza  
donde su risa era un nardo  
de sal y de inteligencia  
¡Qué gran torero en la plaza!  
¡Qué gran serrano en la sierra!  
¡Qué blando con las espigas!  
¡Qué duro con las espuelas!  
¡Qué tierno con el rocío!  
¡Qué deslumbrante en la feria!  
¡Qué tremendo con las últimas  
banderillas de tiniebla!  
Pero ya duerme sin fin.  
Ya los musgos y la hierba  
abren con dedos seguros  
la flor de su calavera.  
Y su sangre ya viene cantando:  
Cantando por marismas y praderas,  
resbalando por cuernos ateridos,  
vacilando sin alma por la niebla,  
tropezando con miles de pezuñas  
como una larga, oscura, triste lengua,  
para formar un charco de agonía  
junto al Guadalquivir de las estrellas.  
¡Oh blanco muro de España!  
¡Oh negro toro de pena!  
¡Oh sangre dura de Ignacio!  
¡Oh ruseñor de sus venas!  
No.

¡Que no quiero verla!  
Que no hay cáliz que la contenga,  
que no hay golondrinas que se la beban,  
que no hay escarcha de luz que la enfríe  
no hay canto ni diluvio de azucenas  
no hay cristal que la cubra de plata

No.

¡¡Yo no quiero verla!!

## **CONFERENCIAS**

### *El texto dramático en la enseñanza del español como lengua extranjera*

Rita de Cássia Miranda Diogo  
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

#### 1. La enseñanza del español como LE ante los nuevos parámetros curriculares

Al hablar de la utilización del texto literario en las clases de lengua extranjera, nos parece fundamental considerar los nuevos parámetros curriculares trazados por el Ministerio de Educación para el desarrollo de dicha enseñanza, ya que los mismos pueden orientarnos no sólo en la selección de los textos como también en la manera de abordarlos.

De acuerdo con este documento, al planear nuestras clases debemos tener en cuenta tres tipos de conocimiento: el conocimiento de mundo, el conocimiento de la organización textual y el conocimiento sistémico. El primero se refiere al bagaje de experiencias del alumno, sus intereses y la consideración por su entorno; el segundo a la identificación de los textos según su tipología textual, es decir si pertenecen al dominio de la descripción, de la narración o de la argumentación; por fin, los conocimientos lexicales, morfológicos, sintácticos y fonético-fonológicos constituyen elementos esenciales tanto en relación al trabajo de comprensión como al de producción, sean ellos orales o escritos. Sin embargo, es importante que los presentemos gradualmente, de forma que en los primeros niveles estén subordinados a la realidad y a los intereses del alumno, permitiéndole así activar sus conocimientos previos en la construcción del significado.

Todo lo desarrollado hasta aquí se lo debemos aplicar al trabajar con textos literarios en las clases de lengua extranjera, es decir, buscar los que estén de acuerdo con los intereses y realidad del

alumno, observando a qué clase de textos pertenece, qué rasgos le identifican como tal, y qué elementos gramaticales les son inherentes. Entre ellos, me gustaría destacar el texto dramático, por encontrarlo como el que ofrece de forma más completa posibilidades para trabajar con todas las habilidades, tanto de comprensión como de producción oral y escrita.

En cuanto al primer conocimiento, las obras dramáticas de García Lorca dedicadas a niños y adolescentes parecen ser una opción adecuada. En relación al conocimiento de la organización de los textos, estamos ante una buena oportunidad de explotar las características de un texto dramático, las partes que lo componen: los actos, las escenas y a veces el prólogo, la descripción del escenario antes de cada acto y escena, bien como de los personajes que en ellos actuarán, el dominio del diálogo y su fuerza dramática, las intervenciones del autor, siempre entre paréntesis, sea para señalar la posición espacial de los personajes o sus emociones y sentimientos en determinados momentos. Además de eso, importa considerar el léxico, los aspectos morfológicos y sintácticos presentes en el texto seleccionado, si están o no de acuerdo con el nivel de aprendizaje de los alumnos; en este sentido, podemos recurrir a las adaptaciones de obras literarias de lectura graduada en diferentes niveles.

Como sugerencia de actividad, podemos seleccionar un fragmento de una determinada obra y ofrecerlo a los alumnos pidiéndoles que identifiquen el título. A partir de entonces se inicia una discusión sobre cuál será su tema, activando el conocimiento previo del estudiante; el profesor registrará las diferentes opiniones en una hoja bajo la forma de un cartel que se quedará expuesto. Los alumnos deben entonces leer el texto en casa a fin de confirmar o no sus hipótesis. La próxima clase, la iniciamos con la discusión sobre el texto, comparando el tema con lo que fue registrado en el cartel, si sus intuiciones desarrolladas a partir del título estaban o no correctas. Seguimos con el análisis, identificando el autor del texto, sobre el cual podemos ofrecer algunas informaciones, especialmente las que son relevantes para la comprensión del mensaje, los personajes y el tipo de texto. En este momento, pedimos a los

alumnos que señalen sus características formales, las cuales deben registrar en sus cuadernos. Pasamos a la lectura oral del texto, seguida del comentario sobre los personajes, sus características físicas y psicológicas, pudiendo incluso imaginar su pasado, sus orígenes, sus relaciones personales, dotándole en fin de "vida". Conviene hacer una lectura dramatizada del texto, en la cual el alumno debe poner de relieve no sólo las características de los personajes, como también los sentimientos y emociones que están en juego dentro de la escena. Para la clase siguiente, les pedimos que lleven objetos que de alguna manera tengan que ver con sus personajes preferidos. Así que, la próxima etapa se refiere a la improvisación del fragmento estudiado, a través de la cual los alumnos tendrán la oportunidad de utilizar su propio cuerpo, voz, espacio, ritmo, imaginación y claro, los objetos seleccionados, como parte de la construcción del significado del texto. Dependiendo del nivel, esta etapa puede ser primeramente hecha en lengua materna, antecediendo a la que será realizada en lengua extranjera.

Tras la actividad de producción oral, pasamos a la de producción escrita. En ella podemos proponer, por ejemplo, que los estudiantes elaboren un final para la historia o den continuidad a la misma. Trabajo éste que debe realizarse en grupo, de forma a ser coherente con uno de los presupuestos de los nuevos parámetros educacionales: la enseñanza de LE basada en el desarrollo de la interacción social, que considera al alumno como un sujeto de discurso. Esta actividad escrita, después de corregida por el profesor, podrá pasar también por las siguientes etapas: lectura dramatizada, improvisación, o aún memorización de los diálogos por parte de los estudiantes y posterior dramatización de sus textos.

Como vemos, el texto dramático se presta como ningún otro al desarrollo de las cuatro habilidades: comprensión y producción oral y escrita, a partir de actividades siempre interaccionales y creativas. En este sentido nos gustaría hacer algunas observaciones sobre la importancia del teatro en la enseñanza de idiomas, especialmente del español como LE.

## 2. El teatro en la enseñanza de idiomas

Sabemos que existe una relación entre el teatro y el aprendizaje de una lengua. Cuando hablamos en lengua extranjera asumimos una persona que vive en un contexto totalmente distinto al nuestro, cuya historia, cultura y origen probablemente también lo serán, de modo que lo que hacemos efectivamente es actuar como este otro, es representar un personaje. Así, nada más natural que crearle un escenario también suyo, y zambullirnos en él, en su personalidad, sus gestos, costumbres, sus ropas, su sociedad. En este sentido, los textos dramáticos, a través de las descripciones e intervenciones de los autores, representan una valiosa orientación, lo que evidentemente no anula la posibilidad de la investigación, la cual alumnos y profesores pueden emprender juntos.

Además de eso, si consideramos que la enseñanza de lenguas extranjeras ha pasado en los últimos años de una orientación lingüística estructural hacia el influjo de la sociolingüística y la psicología humanística, es decir, hacia la consideración del alumno en sus más distintos aspectos, racional y emocional, como un ser en constante interacción con su entorno - y desde la perspectiva holística - con el mundo y con el propio universo, una vez más el teatro se revela como una actividad adecuada y eficaz en la enseñanza de idiomas, pues a través de ella el alumno tiene la oportunidad de desarrollarse integralmente, interactuando con los demás, aprendiendo a trabajar en grupo, respetando al otro a la vez que revela su voz, creando, experimentando, por medio de los personajes que representa, los sentimientos y emociones humanos, al mismo tiempo que se va conociendo a sí mismo, sus potencialidades y límites.

Así, podemos afirmar que entre los objetivos generales del uso del teatro como técnica de enseñanza de lengua extranjera están: la expresión y la creatividad. Veamos ahora qué objetivos específicos de aprendizaje podemos alcanzar.

## 2.1. Objetivos específicos de aprendizaje de la enseñanza del español a través del teatro

### a) Adquisición de vocabulario

Utilizando el teatro como técnica didáctica, los alumnos pueden trabajar con los diccionarios y con las obras graduadas que leen o aún con los fragmentos ofrecidos, para componer su propia historia. Ellos van según S. Holden enriqueciendo "su vocabulario personal de la lengua que están aprendiendo"<sup>1</sup>. Además, la etapa de puesta en escena, en la cual están incluidos los ensayos, es una manera amistosa, informal y agradable de aprender y ensanchar el vocabulario. En las palabras de C. Wessels<sup>2</sup>:

"Ayuda al estudiante a aprender vocabulario nuevo y estructuras de una manera integrada y completamente contextualizada – cumpliendo así los objetivos del enfoque comunicativo. Haciendo la lengua accesible al estudiante, se crea confianza en la capacidad del estudiante para aprender la lengua."

En verdad, el teatro puede servir para reforzar el vocabulario aprendido en las clases, de forma que el profesor debe buscar textos que sean lo más adecuado posible al nivel de sus alumnos y al léxico que entonces se está trabajando en las lecciones.

### b) Adquisición de estructuras lingüísticas

Como sucede con el vocabulario, las estructuras están integradas en el proceso que el alumno está viviendo en esa situación concreta que él ha creado con la ayuda del profesor o que estaba presente en el fragmento de la obra dramática que ha sido seleccionado por éste. En el teatro, los alumnos sienten la necesidad de estudiar las funciones de la lengua. Así, surgen las presentaciones, las discusiones, las bromas, las persuasiones, el estar de acuerdo, el

<sup>1</sup> HOLDEN, Susan. Drama in language teaching. London: Longman, 1981.

<sup>2</sup> WESSELS, Charlyn. Drama. Oxford University Press, 1987.

rechazar algo, dar el pésame y así sucesivamente. Los niveles de las estructuras que tenemos que emplear o escoger para los distintos cursos los seleccionamos siguiendo el mismo procedimiento que hacemos para el vocabulario.

c) Mejora del habla

S. M. Smith<sup>3</sup> escribe que en el teatro utilizado con fines pedagógicos para la enseñanza de una lengua extranjera, "el objeto principal es facilitar la práctica de la lengua, y subraya que el medio es más importante que el resultado final." Con otras palabras, el valor educacional del producto o representación, radica en la práctica lingüística que el alumno recibe durante todo el proceso, o sea, la elaboración y escenificación de la obra.

Con el teatro, al alumno no le queda otro recurso que hablar. Y lo bueno es que habla y pierde el sentido del ridículo. No sólo se le está ofreciendo la oportunidad de que hable sino que se le está corrigiendo su pronunciación y sus estructuras por medio de la repetición. Y esta palabra es quizá la que encierra el secreto del éxito. Los alumnos entienden la repetición como una etapa necesaria para que su trabajo de dramatización salga lo mejor posible, y de hecho éste pasa a ser el objetivo de todo el grupo. Hemos comprobado que en todos los cursos, los alumnos del teatro, dado a las correcciones de los ensayos y al hecho de que tienen que hablar para que sus compañeros les entiendan, adquieren una pronunciación y un dominio de la lengua que les hace hablar más y mejor que el resto de la clase.

d) Mejora de la capacidad comunicativa

Si definimos el teatro como un acto esencialmente de comunicación, entonces, la capacidad comunicativa tiene que ser uno de los objetivos más importantes. En las clases, como en la sociedad en general, la comunicación suele ser el mayor obstáculo que

---

<sup>3</sup> SMITH, Stephen. The theatre arts and the teaching of second languages. London: Addison-Wesley, 1984.

encontramos. De ahí que muchas veces cambiamos los pupitres, inventando mil cosas para neutralizar el aislamiento entre los alumnos y el profesor, o por otro lado, para impedir que charlen demasiado durante las clases estorbándolas. En el teatro, para que el alumno pueda hablar tiene que esperar a que sus compañeros le den una pista. Es decir, tienen que escuchar a sus compañeros y éstos tienen que escucharle a él también, aprendiendo así a escuchar al otro y a esperar su turno. Además, al poner una obra en escena, el alumno se siente motivado para comunicarse ya que se ve dentro de un contexto real, de forma que con el tiempo se le nota claramente un incremento en su capacidad de comunicación.

#### e) Destreza corporal

El que aquí proponemos no intenta formar profesionales para el cine. Nuestro objetivo consiste en ayudar a los alumnos a que aprendan español. Por medio del lenguaje corporal, ellos pueden llegar a conocer mejor su cuerpo y expresar lo que quieran con más facilidad.

Conocer mejor el cuerpo forma también parte del teatro porque ayuda a que los alumnos-actores se concentren mejor y presten más atención en los ensayos. Sabemos que en las clases hace mucha falta la concentración. Podemos conseguirla con ejercicios corporales de pre-calentamiento, de los cuales existe una considerable bibliografía, formando así un grupo humano concentrado y motivado.

Además, hay que destacar los gestos como vehículo de comunicación. Con ellos, los estudiantes pueden comprender una determinada situación mejor, y los oyentes mucho más. La lengua del cuerpo les hace conectar el movimiento y la expresión con lo que están diciendo, de tal forma que memorizan con menos dificultad.

El lenguaje corporal es también una forma ideal de enseñar las diferencias culturales entre la lengua que se enseña y la del alumno. El teatro es un medio natural y muy propicio para practicar los

elementos paralingüísticos de la lengua. Según S. M. Smith<sup>4</sup>, "El actor debe aprender una lengua nueva en cada papel que interpreta. Esto incluye, por supuesto, aprender la conducta y la mentalidad de cada personaje por separado, así como la cultura de donde proviene. Al lado del movimiento, los gestos y todo el lenguaje corporal, en el escenario podemos enseñar también las pausas y la calidad rítmica de los diálogos.

#### f) Mejora de la pronunciación

Al aprender sus papeles los estudiantes tienen la oportunidad para concentrarse y trabajar en la voz y en la pronunciación de una forma más interesante que por medio de los "drills" en clase. Cada expresión se puede examinar desde el punto de vista de la articulación, acento, entonación etc. y el "appropriateness" del estilo de hablar en una situación dada.

En los ensayos, la repetición de palabras o frases no cansan tanto como en la clase. Lo que ocurre es que en ésta no existe una conexión entre el contexto de la lección y la repetición, mientras que en el teatro hay una contextualización y una motivación. Así, los alumnos del teatro acaban pronunciando mejor que el resto de los compañeros, pues en los ensayos el profesor explica la necesidad de vocalizar bien, de proyectar, de articular, de mantener el ritmo y de observar el tono de la conversación; todo eso es un aprendizaje que los demás alumnos no tienen.

Para concluir, nos gustaría presentar algunos criterios para la enseñanza del español a través del teatro:

1. Elegir obras ya existentes o fragmentos de las mismas que estén de acuerdo con los intereses de los alumnos y con su nivel de aprendizaje, adaptándolas o no.
2. Toda la clase debe participar en el análisis de dicha obra o fragmento, identificando su tema, personajes, sus componentes

---

<sup>4</sup> Ibid.

formales. Momento éste que, nos parece, debe preceder al próximo ítem.

3. Crear un teatro original en español, escrito y dirigido por los propios alumnos y el profesor.

4. Todos los alumnos de la clase podrán participar en su elaboración si así lo desean. Los que quieran actuar lo harán por su voluntad.

5. Se buscará un teatro de entorno (enraizado en el entorno cultural de los alumnos), con ambiente y colorido local.

6. Los alumnos aprenderán un español de calidad literaria y coloquial.

7. La dificultad léxica de la obra oscilará entre los niveles mínimos propuestos para alcanzar en las programaciones.

8. El número de personajes tiene que ser lo más grande posible. Lo ideal sería mitad de la clase para que la otra mitad se dedique al resto de los trabajos.

9. Los personajes tienen que ser mixtos (masculinos y femeninos).

10. No puede haber personajes que lleven el peso de un papel durante toda la obra. Cuanto mejor distribuidos estén los papeles, más larga podrá ser la obra.

11. La obra debe tener una acción que no esté basada sólo en el diálogo sino también en los gestos.

12. El decorado ha de ser lo más simple posible (precariedad de los presupuestos).

13. La obra constatará de un sólo acto. Podrá tener más de uno si no hay cambio de decorados, que deben ser económicos y fáciles de montar.

14. La duración de la obra oscilará entre quince y sesenta minutos aproximadamente.

La lengua practicada mediante la acción proporciona una base pedagógica para establecer la comunicación y nos sirve como medio eficaz para estimular la participación del alumno. De ahí el potencial que encierra el teatro como medio didáctico, ya que ofrece la posibilidad de enseñar una lengua dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada.

### BIBLIOGRAFÍA

1. BOAL, Augusto. 200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
2. FINOCCHIARO, M. et alii. The functional-notional approach: from theory to practice. New York: Oxford University Press, 1983.
3. HOLDEN, Susan. Drama in language teaching. London: Longman, 1981.
4. RICHARDS, Jack C. et alii. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: University Press, 1986.
5. SMITH, Stephen. The theatre arts and the teaching of second languages. London: Addison-Wesley, 1984.
6. SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1992.
7. TORRES NÚÑEZ, Juan José. Nuevos horizontes para el teatro en la enseñanza de idiomas. Almería: Universidad de Almería, 1996.
8. ESSELS, Charlyn. Drama. Oxford University Press, 1987.

## *Una página de Paula*

Prosolina Alves Marra  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

### INTRODUCCIÓN

Además de los modelos de habla comunicativa que el alumno tiene delante de sí, desde el nivel básico, a través de los diversos materiales didácticos, es importante que el profesor introduzca, en sus clases, otras muestras de lengua escrita, como el lenguaje literario. La utilización de textos bien elegidos, pertenecientes a las más diversas épocas literarias, teniendo en cuenta obras de escritores españoles e hispanoamericanos, adaptados o no, y dentro de la competencia lingüística del grupo; los textos de los más diversos escritores, llevarán al alumno a interesarse por nuevas lecturas extra clases, que hayan sido presentadas o no, bajo la forma de fragmentos y hasta mismo una obra entera como cuento, pieza de teatro o novela.

Con el propósito de presentarles algunas sugerencias de actividades, tomé por base un fragmento de la novela PAULA de Isabel Allende.

### PRELECTURA

Antes de empezar la lectura, el profesor entablará una conversación con los alumnos, tomando por base el tema del texto:

- a) ¿Qué significa para ti la palabra amor?
- b) ¿Qué clases de amor conoces?
- c) ¿Te has enamorado alguna vez de alguien?
- d) En caso afirmativo, ¿ha habido reciprocidad en ese amor?
- e) Cuéntanos un momento agradable de tu vida vivenciando el amor.
- f) ¿Has escuchado alguna vez el nombre de Isabel

Allende?

- g) ¿Has oído hablar o has visto la película *La casa de los espíritus*?

*Isabel Allende es una escritora chilena, que durante 15 años trabajó en una columna humorística de un periódico de su país. Hizo televisión. Escribió cuentos, crónicas, obras de teatro y cuentos infantiles.*

*Actualmente es una de las novelistas latinoamericanas más leídas en el mundo. Algunos de sus libros son: La casa de los espíritus, Cuentos de Eva Luna, Paula... Diversas de sus obras fueron traducidos a más de 25 lenguas.*

## LECTURA

Vamos a conocer un fragmento de su libro *PAULA*, donde Isabel Allende habla de diversos tipos de amor,

Tras leer el texto silenciosamente y luego en voz alta, contesta las preguntas.

### PAULA<sup>5</sup>

A las mujeres de nuestra familia el amor les llega como un vendaval, así le pasó a mi madre con el tío Ramón, a ti con Ernesto, a mí con Willie y supongo que les sucederá igual a las nietas y bisnietas que vendrán. Un día de Año Nuevo, cuando ya estaba viviendo con Willie en California, te llamé, Paula, por teléfono para darte un abrazo a la distancia, comentar el año viejo y preguntarte cuál era tu deseo para ese 1988 que comenzaba. Quiero un compañero, un amor como el que tú tienes ahora, me contestaste al punto. Habían pasado apenas cuarenta y ocho horas cuando me devolviste la llamada, eufórica.

---

<sup>5</sup> Adaptación libre. ALLENDE, Isabel. *Paula*. Plaza & Janés Editores S.A. Chile, 1995. Página 66.

- ¡Ya lo tengo, mamá! ¡Anoche conocí en una fiesta al hombre con quien me voy a casar! —y me contaste atropelladamente que desde el primer instante fue como una hoguera, se miraron, se reconocieron y tuvieron la certeza de ser el uno para el otro.

- No seas cursi, Paula. ¿Cómo puedes estar tan segura?

- Porque me dieron náuseas y tuve que irme. Por suerte él salió detrás de mí...

Una madre normal te hubiera advertido contra tales pasiones, pero yo no tengo autoridad moral para dar consejos de temperanza, de modo que siguió una de nuestras conversaciones típicas.

- Formidable, Paula. ¿Vas a vivir con él?

- Primero debo terminar los estudios.

- ¿Piensas seguir estudiando?

- ¡No puedo dejar todo tirado!

- Bueno, si se trata del hombre de tu vida...

- Calma, vieja, acabo de conocerlo.

- Yo también acabo de conocer a Willie y ya ves donde estoy. La vida es corta, hija.

- Es más corta a tu edad que a la mía. Está bien, no haré el doctorado, pero al menos terminaré la maestría.

- Y así fue. Concluiste tus estudios con honores, se casaron y partiste a vivir con Ernesto en Madrid, donde los dos encontraron empleo, él como ingeniero y tú como psicóloga voluntaria en un colegio...

## COMPRESIÓN LECTORA

1 - ¿ A qué compara la autora la llegada del amor para las mujeres de su familia?

2 - ¿Cuál es el deseo de Paula para el año que empieza?

3 - ¿Cuánto tardó para que empezara a realizar su sueño?

4 - ¿Cómo cuenta Paula a su madre el descubrimiento del gran amor de su vida?

5 - La emoción por la cual pasó la muchacha le hizo sentir un malestar. ¿Cuál fue? En la opinión de la joven, ¿qué significación tenía?

6 - ¿Crees que lo que pasó a Paula es algo común? Presenta un argumento para tu respuesta.

7 - Indica con 1 si él habla pertenece a la madre y con el 2 si pertenece a Paula.

- ( ) No tengo autoridad para dar consejos.
- ( ) Anoche conocí en la fiesta el hombre con que me voy a casar.
- ( ) Les sucederá igual a las nietas y bisnietas.
- ( ) Encontraron empleo él como ingeniero y tú como psicóloga.
- ( ) No puedo dejar todo tirado.

8- Establece la correspondencia entre las columnas. Si lo necesitas consulta el diccionario:

a) al punto	( ) presumida, vanagloriosa
b) apenas	( ) noche de ayer
c) cursi	( ) interrumpido
d) todo tirado	( ) nada más que
e) anoche	( ) en seguida

## 9 - OPINANDO

En parejas opina sobre:

- ¿Qué es para ti el amor?
- ¿Hay algún momento o lugar específico para que surja el amor ?
- ¿ Hay cambios en las actitudes y en la apariencia física de los apasionados? Si tu respuesta es afirmativa cita algunos aspectos modificadores.

## 10 - PIENSA Y LUEGO PRODUCE TEXTOS BASÁNDOTE EN LAS SIGUIENTES PREGUNTAS:

- Si fueras tú un reportero, ¿cómo describirías un vendaval?
- ¿De qué forma el vendaval modifica al paisaje?  
¿Cómo quedan las personas, árboles y animales después que él pasa?
- ¿ Has imaginado o vivido en algún momento un vendaval interno, psicológico? En caso afirmativo descríbelo.
- ¿Y un vendaval de amor? ¿Cómo lo imaginas?

11 - BUSCA en periódicos, revistas o novelas, párrafos interesantes sobre la vida, sobre el amor. Pásalos al español y escríbelos en tu cuaderno.

En la clase posterior, los alumnos, en equipos de tres, compondrán una historia utilizando los textos investigados pudiendo realizar un máximo de 6 acomodaciones para conexión.

*De la mano de Manolito Gafotas, hispanohablante del mañana en el aula de E/LE*

Dolores Soler-Espiauba  
Secretaría del Consejo de Ministros de la Unión Europea

Introducción.

La experiencia del profesor de lengua extranjera en el aula, por feliz y venturosa que sea, podría verse calificada de *vicio solitario*, sobre todo si proviene únicamente de sus esfuerzos personales por renovarse y por interesar a la clase; pero dicho vicio solitario puede convertirse en una auténtica *orgia compartida* si un buen día la investigación del docente encuentra un eco o un apoyo, posiblemente involuntario, en personalidades relevantes del mundo de las letras o de la lingüística.

Tal fue mi caso: Llevaba yo algunos meses trabajando solitaria y apasionadamente sobre los libros de Elvira Lindo, la serie protagonizada por el niño Manolito Gafotas. El interés de mis alumnos adultos y de un nivel medio avanzado, parecía evidente en cuanto al mundo que iban descubriendo por las calles de Carabanchel (Alto) y reaccionaban de una manera muy positiva sobre todo ante el humor. Pero yo no dejaba de preguntarme a pesar de ello si este trabajo podía realmente aportar a la clase algo positivo, más allá de mis gustos personales. Fue entonces cuando me fue posible dar el salto desde el *vicio solitario a la orgia didáctica* gracias a dos personalidades del mundo de la crítica, Juan Cruz, escritor y director de Alfaguara, y el ilustre académico, que además fue mi profesor en la Complutense: Emilio Lorenzo Criado; Ambos acudieron a darme, involuntaria y casi simultáneamente, el espaldarazo que yo estaba necesitando.

En una crónica del diario *El País* (14.06.97) afirma Juan Cruz: "Hoy Manolito ocupa en las librerías el puesto de un personaje que sirve para entender un tiempo y un país como si fuera un cronista pícaro de las cosas pequeñas. Por su parte, Emilio Lorenzo, siempre atento al español de hoy, a cualquier innovación y al más mínimo

nuevo aporte lingüístico dice, en su artículo de 21.06.97 de *Babelia* (El País) sobre la última publicación de Elvira Lindo: *"La creadora de Manolito no se ha inventado un lenguaje artificial para presentarnos a este niño, que está impregnado de todas las innovaciones idiomáticas de la tele y los que la frecuentan. El vocabulario a veces insólito que utiliza nuestro héroe es identificable con el de estos innovadores y está salpicado de todos los latiguillos de la jerga mediática"*. Válganme de introducción las citas de estas dos personalidades del mundo intelectual español y sobre todo de respaldo para mi modesta contribución a este congreso.

### Interés sociolingüístico y pedagógico: Explotación en el aula.

Se preguntarán ustedes por qué razón me interesa Manolito Gafotas; pues bien: en primer lugar, me interesa su vocabulario por su actualidad, desparpajo y realismo; en segundo, me interesa su mundo; o sea, la clase social que nos presenta, totalmente atípica en el aula de ELE, aunque real como la vida misma.

Los manuales de español para extranjeros nos tienen acostumbrados a cierto tipo de personajes que representan franjas muy limitadas de las sociedades española y latinoamericana. En general son jóvenes estudiantes, a menudo estudiantes extranjeros a través de cuyos ojos curiosos o asombrados descubrimos España. Otras veces son adultos rondando los cuarenta a los que acompañamos a través de visitas al hospital, al banco, al aeropuerto, a la agencia de viajes, al museo... Lejos de mí criticar estas situaciones, útiles donde las haya, ya que el alumno extranjero se verá confrontado a ellas durante su estancia en el país. Son raras sin embargo, las inmersiones en una familia y más aún en una familia modesta como la del héroe de Elvira Lindo. He pretendido así pues, explotar la mina que esta obra representa en cuanto a la presentación de la vida cotidiana de la clase media baja española y de ciertas particularidades de la familia y del funcionamiento de la sociedad en los barrios periféricos de una gran ciudad como Madrid.

Este trabajo está pues enfocado, desde un punto de vista sociolingüístico, a estudiantes con un buen nivel de español y dividido

en varias destrezas, puesto que los libros van acompañados de excelentes cintas auditivas, mediante las cuales el alumno podrá evaluar su capacidad de comprensión auditiva, al mismo tiempo que aprende a reconocer el acento de los barrios populares de Madrid. La comprensión lectora será otro de los aspectos didácticos, ya que el alumno deberá leer solo cada capítulo, antes de que sea comentado en clase, y confeccionarse un vocabulario, así como un cuestionario de dudas; la expresión oral, ocupará asimismo un lugar importante en este trabajo, teniendo en cuenta que el alumno habrá de contar con sus propias palabras las aventuras del héroe. Y por último, tampoco sería desdeñable un ejercicio de expresión escrita, bien en forma de cuestionario elaborado por el profesor, bien como resumen o simplemente en forma de redacción de alguno de los aspectos del libro.

### Marco y personajes

De la mano de un niño de ocho años, procedente de una familia modesta, la clase asistirá a las peripecias de su vida cotidiana, un auténtico reportaje sobre cierta categoría de españoles que, en el umbral del siglo XXI, no frecuenta los aeropuertos ni las agencias de viajes, no veranea en el extranjero ni siquiera en España, no esquía en Baqueira Beret, ni trabaja en el mundo de la universidad, las finanzas o la banca.. M.G. es el españolito de a pie de finales del segundo milenio, hijo de un camionero autónomo y de un ama de casa totalmente *maruja*; que adora a su abuelo Nicolás, con el que comparte secretos, dormitorio y hasta a veces, cama; y que detesta a su hermanito *El Imbécil*, que le ha arrebatado su puesto de hijo único, convirtiéndolo en un príncipe destronado. Como dice la *Sita* Asunción, Manolito es *el clásico niño del montón*, pero yo diría que el interés de Manolito es el de ser un *antihéroe*, el *pequeño pícaro* de Juan Cruz, que no sabe hacer nada a derechas, pero que debe sobrevivir en la jungla del colegio, perseguido por las iras de la *Sita* Asunción y de su madre (*madre, nunca mamá*, como señala Lorenzo).

El hogar de Manolito está lleno de preciados y codicados objetos y electrodomésticos que se han ido comprando uno tras otro como prueba de promoción social frente a los vecinos (hay objetos

carismáticos, como el mueble bar, "*el mueble más importante de la casa, estilo altar de Almodóvar*" (comenta Lola Velasco en su artículo de ABC literario) y la clase de Manolito está presidida por una maestra totalmente desbordada por una generación de niños-que-todo-lo-saben (poseen video-juegos, conocen todos los programas de la tele y hasta algunos tienen un ordenador en casa) pero que se niegan a aprender a través de los canales tradicionales.

Manolito Gafotas es un personaje eminentemente urbano, como la mayoría de los españoles de su época, su mundo es el asfalto, concretamente el asfalto de Carabanchel (Alto) y es asimismo un personaje terriblemente actual e impregnado de la actualidad, no sólo de su país, España, sino del *mundo mundial*, como él no se cansa de repetir; *su vida es la crónica de la cotidianeidad, que puede competir sin complejos con los realitichous de la tele.*(Lola Velasco, ABC)

Pero vivir en los confines de una gran ciudad no es lo mismo que vivir en ella. Cuando Manolito coge el metro, de la mano de su abuelo Nicolás, para ir a Madrid, sabe que al atravesar cierta frontera, tendrá que obedecer a otros códigos, cambiar incluso de lenguaje. Así y todo, Manolito define su barrio como *la octava maravilla del mundo mundial* y el Parque del Ahorcado, donde transcurren sus mejores horas es, para él y sus condiscípulos, el centro del universo.

La población de la periferia madrileña es una *población de aluvión* que emigró a Madrid, desde zonas rurales, esencialmente en los años cuarenta y cincuenta. Este hecho creó cierta solidaridad entre los que habían compartido un duro pasado reciente y por lo mismo estos inmigrados observan actitudes mucho más colectivas que los habitantes del centro de la capital: Los viejos se encuentran a diario tomando el sol en el Parque del Ahorcado; los hombres se reúnen a beber en el bar *El Tropezón*; las mujeres comparten penas y alegrías y le gritan a los chiquillos en las escaleras y patios de vecindad (*Todos los vecinos estaban en la puerta de la casa consolando a mi madre* P.M. p. 35)

### Aspectos socioeconómicos

Los problemas económicos de estas gentes se transparentan inocentemente en cada frase de Manolito, que sin embargo no se queja, porque nunca ha conocido situación mejor. Nos afirma, p.ej. que en su casa *siempre se comen lentejas* (MG p.45), que la trenca que lleva le está grande, porque su madre *siempre les compra trencas para cuatro años* (MG p.13); que sus padres cerraron la terraza *con aluminio visto* cuando nació *el Imbécil* para que Manolito y el abuelo pudieran compartir cuarto; que sus padres duermen en una cama *de matrimonio cariñoso* (MG p.35) y que la familia nunca ha viajado ni puede soñar con viajar: *Es una tradición que hay en mi familia, la de no ir nunca a Nueva York* (P.M.10). El único que parece haber ido más allá de los Pirineos es el tío Nicolás, camarero en Noruega. Sin embargo, sin el menor resentimiento y con un enfoque no desprovisto de poesía, Manolito y su abuelo analizan así sus duros veranos de gentes sin veraneo: *"El verano en Carabanchel (Alto) es como en todas partes del mundo: hay piscina, hay helados, hay horas de siesta y hay horas de fresca. Mi abuelo, yo y el Imbécil nos bajamos por las tardes al Parque del Ahorcado, nos compramos un supercucurucho y allí nos repantigamos hasta que se hace de noche y mi abuelo dice: Tu madre no quiere darse cuenta, pero hay momentos en los que vivimos como millonarios"*.(C.M. pg.22)

### Aspectos sentimentales y afectivos

Un aspecto de la obra que me ha parecido digno de ser destacado es la ternura existente en la relación de Manolito con su abuelo. Observamos aquí la convivencia de varias generaciones en el interior de una familia, una de las características de la sociedad española tradicional frente a sociedades más industrializadas en las que la familia se reduce a la más mínima expresión:

*La puerta del salón se abrió y empezamos a cantar nuestro Cumpleaños Feliz (...) Tenías que haber visto la cara que puso mi abuelo cuando vio que España entera estaba en el salón de mi casa. Detrás de él entró D. Ezequiel con una fuente de gambas y otra de berberechos. y todo el mundo lo recibió con un gran aplauso. Creo que*

*las fuentes no duraron ni cincuenta milésimas de segundo. Los abuelos se comían las gambas con cáscara y los berberechos a puñados. La gente empezó a sacar los regalos. El regalo del abuelo de Yihad fue una bufanda a cuadros que le encantó; los otros abuelos le regalaron otras dos bufandas, una negra y otra verde que a mi abuelo le parecieron preciosas; la Luisa le había comprado una bufanda "made in Italy" que a todos nos pareció muy elegante (...) Bajamos al Parque del Ahorcado, yo estaba muy contento porue ya faltaba mucho menos para que se acabara la escuela y la despiadada sita Asunción desaparecería por unos meses. Llegarían los meses de verano y mi abuelo, el Imbécil y yo nos bajaríamos al parque hasta que se hiciera de noche, sin chaqueta, sin abrigo, ni nada. Las madres nos llamarían por la terraza cuando las salchichas estuvieran hechas y todo el mundo en mi barrio se acostaría mucho más tarde. Molaba cien kilos que llagara el verano. (...) y en la película de mi vida no habría ningún muerto de momento, me lo había prometido mi abuelo. No te lo vas a creer, pero creo que fue la tarde más feliz de mi vida.* (MG pgs 130-134).

Me parece de especial interés analizar en clase a los personajes de esta familia típica: El padre, al volante de su camión, está ausente de lunes a viernes; cuando regresa, situación clásica, quiere disfrutar de sus hijos y no quiere asumir el rol de *malo de la película*, rol que su mujer, la Cata, debe desempeñar por partida doble, y se comporta como un chaval más:

*"Mi padre dice que somos sus garrapatas, que nos pegamos a su tripa y aprovechando que está distraído con un programa de la tele, le chupamos la sangre. Somos, sin ninguna duda, los dos hijos más plastas del mundo mundial, nos encanta dormirnos encima de mi padre. Antes, la barriga de mi padre era sólo para mí, eran tiempos mejores. Ahora la tengo que compartir con el imbécil".* (C.M.pg.64)

Efectivamente, la llegada del hermanito ha sido un golpe bajo para el pobre Gafotas y vive duramente la injusticia de muchas situaciones:

*"Por primera vez en la historia de mi vida comparto un castigo con mi hermanito el Imbécil. Normalmente me castigan a mí solo y cuando me castigan, al ser que más odio tengo es al Imbécil, más que a mi madre y eso que es ella la que me castiga. No me preguntes el porqué de esa reacción, es un misterio que aún no ha resuelto la ciencia." (P.M. pg.32)* Sin embargo, Manolito en el fondo es un tierno y descubrimos que no puede vivir sin su hermano cuando éste ingresa en el hospital, víctima de una insolación provocada por un descuido del Gafotas: *"Esta noche me lo han dejado en mi cama. No me importa que me la mee. Se ha dormido con la mano sujetándose el chupete en la boca. No es verdad que yo no quiera a mi hermano, sólo que se me olvidó ponerle la protección 18. Tengo mis despistes" (C.M. pg.46)*

### La familia

Y a propósito de protección 18, descubrimos que los niños del medio social de la familia García Moreno, aunque sólo tengan 8 años, son responsables de sus hermanos más pequeños. Por ejemplo, El Mostaza (el *nuevo amigo de toda la vida de M.G.*) y él, bajan con los dos pequeños al parque y hablan de ellos:

*"Nos costó mucho que volvieran a jugar juntos. Tuvimos que quedarnos a vigilar, porque de vez en cuando se les escapaba un tortazo mortal y volvían a la carga. -La mía tiene la mano muy larga, dijo el Mostaza. -El mío es muy caprichitos. Es que está muy malcriado, dije yo. Cuando nos despedimos, les obligamos a que se dieran un beso. (C.M.pg.82)*

M.G. no es solamente un poeta y un educador, sino también un filósofo. Por ejemplo, cuando habla de sus padres: *"Mi padre es partidario de dejar vivir a las personas y mi madre, de no dejar vivir a nadie" (C.M. pg.57)*. Esta madre es, efectivamente, un personaje terrible, más propio de una tragedia griega que de un relato del extrarradio madrileño. Habla así de sus vacaciones de verano: *"Somos los únicos habitantes de un barrio que parece un planeta abandonado y eso a mi madre le pone muy nerviosa y estamos saliendo a una media de cinco collejas al día y tres helados. Primero nos pega y luego se arrepiente." (C.M. pg.21)*. Y ese mismo verano: *"A mí no me gusta*

*que me embadurne cada cinco minutos de crema, que me haga guardar dos horas de digestión y que me haga vestirme con ella en los vestuarios de chicas para tenerme controlado. Compréndelo, es un cortazo. Te ves en situaciones prohibidas para menores de 18 años.*" (C.M. pg.38). Otra presentación de la madre: *"Hasta la persona más insensible del planeta (mi madre) se hubiera apiadado de mí.*" (C.M.pg.16). Reacciones de la madre: *"Sonó el teléfono y era por lo menos la una de la mañana. Todos nos pegamos un susto y mi madre dijo: -Ay Dios mío, quién se habrá matado. Mi madre no admite términos medios: si alguien llama a la una de la madrugada es porque se acaba de matar y llama en cuerpo presente desde el Tanatorio"* (C.M. pg.65). Y, como muchas madres españolas, esta madre está obsesionada por la limpieza y es limpia "como los chorros del oro". Por ej., después del cumpleaños del abuelo: *"El suelo estaba lleno de patatas y de cocacola, supongo que por la noche estaría otra vez brillante como un espejo, porque mi madre es como esas madres de los anuncios, pero con la casa mucho más pequeña"*.(M.G. pg.132)

El personaje sin duda más entrañable es el abuelo Nicolás, desdentado, *ligón* y pasodoblero:

*"Mi abuelo se mosqueó con el cuidador de la piscina, porque decía que mi abuelo tenía que ponerse en bañador y mi abuelo decía que antes muerto que hacer el ridículo. Aunque no te lo creas, mi abuelo no se ha puesto en bañador en su vida y tiene la barriga como si se la hubiesen lavado con Ariel-Nueva Fórmula.*(C.M. pg.40). Hemos calificado al abuelo de "pasodoblero", he aquí la prueba

: *"Tú pones una cinta de casete de pasodobles variados, te colocas delante de la fila multitudinaria y esperas los resultados. Siempre habrá un tío que se saldrá de la formación bailando, con una sonrisilla delatora en los labios y con las manos como si estuviera cogiendo a una chica invisible y superpotente. Ese tío será, sin lugar a dudas, Nicolás Moreno, mi abuelo. El lo sabe y lo confiesa públicamente: Yo oigo un pasodoble y se me van los pies"*.(C.M.pg.55). Pero una vez más, se impone la ternura en la relación y sobre todo la complicidad entre Manolito y su abuelo. Éste ha bailado como un loco en las fiestas de Carabanchel y ha ganado

una medalla, perdiendo en contrapartida su dentadura postiza. Su nieto no se va a la cama sin haberla encontrado

*"Cuando mis padres se fueron a acostar después de darle dos cafés y pastillas, yo saqué la dentadura, le soplé un poco la tierra y se la eché en el vaso con los polvos. Luego le levanté la cabeza, le puse la medalla y me metí en la cama con él. (C.M. pg.63)*

### El entorno social. Influencia de los medios informativos y de la publicidad.

Las sacudidas y sobresaltos sociales llegan también a Carabanchel y Manolito Gafotas nos informa de las jeringuillas que los niños encuentran en el parque al regresar del colegio y también del trauma de su mejor amigo, el Orejones, debido a la separación de sus padres y que es la razón de que la madre de éste nunca le pegue, para no aumentar dicho trauma. (MG p.22); el nuevo personaje del psicólogo/a aparece asimismo en el mundo infantil y las madres van a consultarlo con frecuencia, esperando una solución a los problemas de sus hijos (MG p.26); la violencia que hace su irrupción cada vez con mayor frecuencia en el mundo de la clase, hace que la *sita* Asunción no cese de repetirles frases como: *"De aquí a tres años vais a acabar siendo delinquentes"*. Sin embargo, estos niños aparentemente sin ley son conscientes de los derechos cívicos que otorga la Constitución (MG p.38), en los juegos, Manolito siempre quiere ser el rey *"porque la Constitución dice que a un rey nunca se le puede pegar"* (MG pg 38). Saben también los compañeros de Manolito que la misma Constitución los protege de la cólera de la *sita* Asunción, *"cuyo máximo placer sería dar punterazos sobre cabezas humanas en lugar de sobre la mesa"* (MG p.105).

Tampoco podía faltar en el mundo de Manolito Gafotas la pasión por el fútbol que, como de todos es sabido, subyuga a los españoles. Cuando hay partido, todos los hombres de la familia de Manolito se desplazan masivamente al bar *el Tropezón*, *"con cientos de miles de vecinos, porque mola mucho más ver el fútbol en un bar"*. El drama de Manolito es que no le gusta el fútbol y no entiende las jugadas y siempre grita cuando no hay que gritar, pero confiesa

humildemente su torpeza: "*Hago que me gusta el fútbol para que mi padre no me desherede*". (PM p. 26)

¿Y cómo disociar a una familia típicamente española del uso y abuso de la Tele?. La televisión es algo omnipresente en la vida de Manolito, su familia y sus compañeros de colegio. Estos se llaman por teléfono varias veces en la tarde, para ver qué programa están viendo los otros y así, mediante un exhaustivo *zapping*, poder afirmar al día siguiente que han visto todos los programas. El momento culminante de la pasión televisiva es seguramente cuando Manolito y su abuelo descubren en una cafetería de la Gran Vía a una famosa presentadora del telediario, comiéndose un sándwich vegetal y se instalan delante del escaparate para poder comprobar si tiene o no tiene piernas, como alguno de los condiscípulos del niño sostiene.

#### El idioma que habla Manolito Gafotas

Y todos estos elementos: la televisión, la publicidad, la mediatización de la vida de los vecinos de Carabanchel, la ingestión indiscriminada de lo culto y lo popular, la influencia del inglés en los media, etc., van a configurar la lengua cotidiana de Manolito Gafotas, uno de los aspectos más apasionantes del libro, pues Elvira Lindo, como subraya E. Lorenzo, "*no se ha inventado un lenguaje artificial para presentarnos a este niño, impregnado de todas las innovaciones idiomáticas de la tele y los que la frecuentan*": "cuadro de insolación en primer grado", "hecatombe nuclear", "fenómenos paranormales", "los científicos de todo el mundo", "código de barras", "momentos cruciales", "momentos de gran tensión ambiental", etc.

Manolito tiene una clara tendencia a la grandilocuencia y a la hipérbole y descubrimos hallazgos como: "se preguntan todos los españoles", "esta escena se viene repitiendo desde hace varios siglos", "después de que nos insultaran todos los conductores de Madrid" "cuando mi madre está callada, es que la tierra ha dejado de girar alrededor del sol, eso está demostrado", "su casa estaba llena de miles de personas" "uno de los grandes enigmas del planeta tierra" y el ya famoso "mundo mundial".

Sin embargo, niño al fin y al cabo, se le escapan algunos lapsus propios de la edad: "la panadería estaba *apestada* de gente"; "La Luisa subió hecha un *obelisco*"; "el teléfono *sinálámbrico*"; "una tienda de *comisos*"; "más pálida que una *puerta*". "*mi abuelo, yo y el Imbécil*".

Uno de los mejores logros de Elvira Lindo es el uso que hace Manolito de adjetivos y participios cultos, que, en boca de un niño, produce un efecto de gran comicidad. Leemos así combinaciones tales como: "con los ojos bastante inundados de odio", "un infarto mortal", "el hielo infernal", "se hizo un silencio bastante sepulcral", "esa mujer despiadada, la *sita* Asunción", "Una fastuosa merienda colosal", "la cruel indiferencia", "un terrible lunes" "aquella fría tarde de un invierno gris marengo".

En la lengua coloquial Manolito evoluciona realmente a sus anchas. Aprendemos con él el verbo *molar*, título de uno de los libros ("Cómo molo") *mola un pegote, mola cien kilos* y numerosas expresiones típicas del español peninsular de los años noventa: *mogollón, qué rollo repollo, qué morro, chachi, chachipé, un marrón, bastante potente, de juzgado de guardia, no se come una rosca, un pelín, plasta, muermo, macizo, tío/tía y muchos etcéteras, sin olvidar el omnipresente prefijo super-: era supertarde, mi supercabeza, mi superabuelo, superpatoso, el Súper, Superpróstata, etc.*

Pero Manolito conoce también el refranero clásico, el de toda la vida y descubrimos en sus páginas expresiones tan castizas como: *que me quiten lo bailao, envidia podrida, el que tiene un tío en Alcalá, más vale prevenir que curar, siempre estoy en medio como el jueves, culo veo culo quiero, hacerse la sueca, nunca llueve a gusto de todos, etc.*

Manolito nos lleva de sorpresa en sorpresa y vamos descubriendo que es capaz de todo, tanto en sus andanzas como en su uso del lenguaje. Pero aunque se nos parta el alma de dolor, acabaremos dándonos cuenta, al término de nuestra lectura, de que llegó la hora de abandonar definitivamente a nuestro antihéroe. Nuestro pequeño pícaro está a punto de entrar en la adolescencia, porque acaba de descubrir el amor. Y una vez más va a establecerse

una tierna complicidad entre él y el abuelo Nicolás. El objeto de su enamoramiento es la *seño* del Imbécil, que entra en Preescolar y el enamorado Gafotas nos hace su última confidencia: *Me entran ganas de tener cuatro años menos para poder ir a su clase, o de tener quince años más para esperarla a la salida del colegio. Cuando le conté esto a mi abuelo, no le pilló de sorpresa. Me dijo que ya se había fijado y que a él también le gustaba. -Pero para mí es muy joven y para ti es muy vieja, Manolito.*

Cerraremos con nostalgia la última página del libro, pero Manolito y sus gentes nos acompañarán aún en la tarea de descubrir a nuestros alumnos las claves de la sociedad de Carabanchel (Alto) y de analizar sus giros y expresiones, los más castizos del *mundo mundial*.

#### Libros consultados:

Lindo, Elvira, 1994, *Manolito Gafotas*, Madrid, Alfaguara. (citado aquí como M.G.)

Lindo, Elvira, 1955, *Pobre Manolito*, Madrid, Alfaguara (citado aquí como P.M.)

Lindo, Elvira, 1996, *¡Cómo molo!*, Madrid, Alfaguara (citado aquí como C.M.)

#### Bibliografía:

Cruz, Juan, 1997. "Manolito y Manolo" (Crónicas) *Diario El País*, Madrid, 14 de Junio de 1997, pg. 36

Lorenzo Criado, Emilio, 1997, "Manolito Gafotas, niño sin inhibiciones" (prólogo a *Los trapos sucios* de Elvira

Lindo) *Diario El País, Babelia*, 21 de Junio de 1997., pg. 24.

Velasco, Lola, 1997, "Los trapos sucios, Manolito Gafotas", *ABC literario*, 27 de Junio de 1997, pg. 12.

- Se dan a continuación cuatro esquemas que serán de utilidad al profesor para estructurar la explotación didáctica de este trabajo.

## 1. EL ENTORNO DE MANOLITO GAFOTAS

(aspectos sociogeográficos)

### ÁMBITOS:

- a. La familia.
  - a.1. Relaciones interfamiliares. Roles.
  - a.2. Ritos, tabúes, ceremonias y costumbres.
  - a.3. Condicionamientos socioeconómicos.
  
- b. La calle
  - b.1. El parque. Viejos y niños. Niños responsables de otros niños.  
La aventura. La marginalidad, la droga.
  - b.2. Las compras de golosinas. Pequeña delincuencia.  
Tiendas de Carabanchel y tiendas de Madrid.
  - b.3. Bares y cafeterías. Función social del bar.
  
- c. La casa.
  - c.1. El espacio. Adaptación y aceptación de la exigüidad.
  - c.2. El ama de casa, reina absoluta de este espacio.
  - c.3. Objetos y muebles fetiches.
  - c.4. Respeto al sistema; severidad de las normas.
  
- d. El colegio.
  - d.1. Inadecuación del sistema.
  - d.2. La violencia del medio.
  - d.3. La ley del más fuerte: los clanes.
  - d.4. La fascinación de la diferencia: El niño que todo lo sabe.
  - d.5. Niños/niñas: Iniciación al sexo y al amor.
  - d.6. La maestra ¿Víctima o verdugo?

## 2. LA RELACIÓN CON EL MUNDO DE M. GAFOTAS

(Aspectos sociales y sentimentales)

### ÁMBITOS:

- a. La madre
  - a.1. Descripción del personaje. ¿Es el prototipo de la "Maruja"?

- a.2. Aspectos positivos y negativos de la relación de M.G. con su Madre. ¿Por qué Madre y no Mamá?
- b. El hermano pequeño  
b.1.. Síndrome del "Príncipe Destronado"  
b.2. Los celos y la envidia. Relaciones de amor y odio.  
b.3. Descripción de "El Imbécil" y de sus problemas.
- c. Los amigos de Manolito:  
c.1. El Orejones. Descripción. Relaciones de amor y odio. La amistad.  
c.2. Yihad. Descripción. Manolito frente al Bien y el Mal. Fascinación de Yihad, el "malo de la película". ¿Hay siempre un Yihad en todos los colegios?  
c.3. Susana bragas sucias. Descripción. ¿Es una niña modelo? ¿Por qué atrae a los chicos de la clase? Rivalidad. Argucias para atraérsela. Celos y decepción.
- d. El abuelo  
d.1. Descripción del personaje. Su mundo y sus valores.  
d.2. Aspectos negativos y positivos de la convivencia de 3 generaciones.  
d.3. Calidad de la relación entre Manolito y su abuelo. Complicidad . ¿Qué se aportan mutuamente?  
d.4. Rol de los viejos en la sociedad actual. El jubilado.
- e. Otros personajes  
Los vecinos; la Sita Asunción; los dueños del bar y de la tienda, etc.

### 3. LA SOCIEDAD DE MANOLITO GAFOTAS

(Aspectos socioeconómicos)

#### El extrarradio madrileño.

1. Sus características, sus carencias. Situar Carabanchel Alto y compararlo con Madrid.

2. El trabajo/ El ocio/ las vacaciones/ El dinero.
3. La comida. Su importancia.
4. Nuevos aspectos de la vida de los niños en estas zonas:  
El divorcio de los padres  
psicólogos infantiles  
la violencia  
la pequeña delincuencia  
la droga.
5. La mediatización: Televisión, fútbol, publicidad.
6. Hombres y mujeres ¿los roles eternos?
8. Los niños de la generación de Manolito ¿rompedores de esquemas?

#### 4. LA LENGUA DE MANOLITO GAFOTAS

(Aspectos lingüísticos)

##### a. Modismos y refranes tradicionales.

Buscarlos en el texto, explicarlos, encontrar su equivalente en otros idiomas.

##### b. La clave del gracejo de manolito G.: Mezcla de lengua culta y popular.

1. Descifrar los códigos.
2. Buscar ejemplos.

##### c. Exageraciones e hipérboles. Detectarlos,

¿Se presta especialmente el español a estos procedimientos u otras lenguas también?

##### d. Latiguillos de la jerga mediática. Encontrar su equivalente en otras lenguas.

e. Lapsus del lenguaje infantil.

f. Análisis de elementos pertenecientes a la lengua coloquial.

Nombres, verbos y adjetivos más frecuentes

g. Observaciones sintácticas.

---

NOTA: Este artículo fue leído en forma de comunicación en el VIII Congreso de la Asociación de Profesores de Español como lengua extranjera ASELE el 19 de Septiembre de 1997 y será próximamente publicado en las actas de dicho congreso, editadas por la Universidad de Alcalá de Henares.

*El texto literario en el desarrollo de la comprensión lectora en niveles iniciales de la enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas*

Irene Revilla Castaño  
Casa de España - RJ

Introducción

La comprensión lectora en el aprendizaje de lenguas extranjeras (LE) es fundamental para el desarrollo de la autonomía del aprendiz, tanto en el propio aprendizaje, como para moverse en los lugares donde la lengua meta es socialmente empleada.

Tratándose del aprendizaje de una lengua próxima (LPx), como es el caso del español para lusohablantes, la enseñanza/aprendizaje de la comprensión lectora se asemeja bastante a la situación de aprendizaje del hablante nativo si se tienen en cuenta los factores que intervienen en toda situación de aprendizaje.

La comprensión lectora en el aprendizaje de lenguas próximas:

La similitud tipológica del portugués y el español, junto al hecho de que lusohablantes e hispanohablantes compartan amplios espacios culturales, permite el acceso al sentido del texto escrito desde los primeros niveles del aprendizaje.

Una de las características fundamentales de la experiencia didáctica en las clases de español para lusohablantes es el enorme desfase que existe entre las destrezas de carácter receptivo (CL, CO) y las de carácter productivo (EE, EO) en la competencia lingüística del aprendiz, ya que las actividades receptivas de comprensión exigen la operación de estrategias de inferencia y elaboración bastante diferentes de la planificación, corrección y revisión requeridas para actividades productivas de expresión (Dabène, 1995).

En los niveles iniciales de aprendizaje de LE las actividades didácticas van dirigidas fundamentalmente a desarrollar la comprensión tanto escrita como oral del aprendiz. El aprendiz lushablante inicia su aprendizaje de español con un *triumfo* en la mano, la similitud entre su lengua materna y la lengua meta, lo que "puede" permitirle comprender sin grandes dificultades desde los primeros momentos del aprendizaje. Pongo "puede", entre comillas, porque no todos los aprendices ni aprendizas se acercan de la misma forma a la nueva lengua, y el sentimiento de proximidad y lejanía dependerá de diversos factores tanto lingüísticos como extralingüísticos: conciencia metalingüística y metacognitiva, relación con la propia lengua, conocimiento de otras lenguas, conocimientos previos y creencias sobre la lengua meta, experiencia de vida y conocimiento del mundo.

Así, no es evidente que el aprendiz de LPx tenga automáticamente acceso al sentido de textos escritos de la lengua objeto de aprendizaje y es conveniente trabajar en clase actividades que tengan como objetivo central el desarrollo de la comprensión lectora.

### El texto literario en el desarrollo de la CL

La exclusión del texto literario de los métodos de enseñanza/aprendizaje de LE (tan presente en los métodos de gramática/traducción de la primera mitad de siglo), o su inclusión al final de las unidades con finalidad exclusiva de descodificación, hace que el aprendiz no tenga contacto con la literatura de la lengua estudiada, dejando el texto literario para los niveles superiores o para posteriores contactos con la lengua aprendida.

Sin embargo, el aprendiz de LPx puede tener acceso a la literatura desde los niveles iniciales teniendo en cuenta el desarrollo de la CL.

La lectura de textos literarios en clase de LE supone un reto, un aliciente para el aprendiz nuevo ya que se le da confianza en el

proceso de conocimiento de la lengua, a la vez que se tiene en cuenta la diversidad de aprendices y el desarrollo de la autonomía.

La interpretación del texto es una construcción del lector a partir de sus conocimientos previos y de los objetivos de lectura (Soler, 1992).

### Objetivos:

En la lectura de textos literarios en la clase de LE se mezclan diferentes objetivos de lectura:

- a) Leer para obtener una información de carácter general: saber de lo que trata el texto.
- b) Leer para aprender: durante la lectura el lector sigue un proceso que le lleva a autointerrogarse sobre lo que lee, a establecer relaciones sobre lo que ya sabe, a revisar los términos nuevos, a subrayar, a tomar notas, ...
- c) Leer por placer: cuestión personal donde la lectura no debería estar sujeta a nada más que a ella misma. Es el tipo de lectura que se asocia más con la lectura de literatura. En clase de LE tenemos que distinguir entre leer literatura sólo para leer, y leer literatura para realizar determinadas tareas, que bien enfocadas, no interferirán en el primer objetivo.
- d) Leer para dar cuenta de lo que se ha comprendido. A la hora de formular preguntas, éstas no pueden ir en contradicción con el objetivo de lectura, debiendo evitar preguntas sobre detalles secundarios.

### Pasos necesarios para el desarrollo de la comprensión lectora:

#### *Prelectura*

- a) Activar el conocimiento previo:

- dar alguna información sobre lo que se va a leer;
  - animar a los aprendices a que hablen de su experiencia de lectores;
  - ayudar a los aprendices a fijarse en determinados aspectos del texto: tipografía, compaginación, título, ...
- b) Establecer predicciones a partir de aspectos del texto y de nuestra propia experiencia de lectura.

### *Lectura*

Estrategias para conseguir la comprensión durante la lectura:

- a) Formulación de hipótesis sobre lo que se está leyendo.
- b) Hacer preguntas a los compañeros sobre el texto: escenario, personajes, problema, acción, resolución del problema, ...
- c) Aclarar posibles dudas acerca del texto: comprobar, preguntándose a uno mismo (a los compañeros o al profesor), si se comprendió el texto.
- d) Resumir las ideas esenciales del texto.

### *Poslectura*

- a) Comprobación de las hipótesis formuladas durante la prelectura y la lectura.
- b) Recapitulación: exponer sucintamente lo leído.
- c) Identificación del tema y/o la idea principal del texto.
- d) Buscar un final diferente, o, en los textos incompletos, imaginar el final.
- f) Puesta en común.

Es importante plantear variaciones en las secuencias y adaptarlas a las diferentes situaciones de lectura y a los aprendices que participan en ella. Para dominar las estrategias con que se consigue la comprensión lectora - anticipación, verificación, autocuestionamiento, ... - es necesario ponerlas en práctica comprendiendo su utilidad.

### La experiencia concreta

#### 1. Contexto:

Aprendices de ELE de Nivel Básico I y II. Los grupos son de 12 a 18 aprendices, con edades entre los 18 y los 40 años. Para los aprendices del Básico I era la primera vez que leían en español un texto literario largo. Cuando se realizó la primera lectura habían tenido ya treinta horas de clase de español. Los grupos del Básico II superaban las setenta horas de clase.

#### 2. Los textos:

Una selección de relatos breves o extractos de cuentos pertenecientes a dos antologías de la nueva narrativa española:

- Fernando Valls: *Son cuentos. Antología del relato breve español, 1975-1993*, Madrid: Espasa Calpe, col. Austral, 1993.
  - Marina Mayoral: *A través del tabique* (pág. 147, 148, 149);
  - Soledad Puértolas: *La indiferencia Eva* (pág. 203, 204, 205);
  - Raúl Ruiz: *El museo de cera de Dubrovnik* ( texto íntegro, pág. 213, 214).
- Ángeles Encinar: *Cuentos de este siglo: 30 narradoras españolas contemporáneas*, Barcelona: Lumen, 1995.
- Cristina Fernández Cubas: *Ausencia* (pág. 183, 184, 185).

### Criterios en la selección de los textos:

- Elección de textos narrativos ya que es la estructura textual más fácil. La organización del texto narrativo consta de estado inicial,

complicación, acción, resolución y estado final (Adam, 1985), organización que el aprendiz tiene interiorizada por su experiencia de lector.

El relato breve, sin embargo, puede presentar dificultades por lo condensado del contenido y la acción rápida sin grandes descripciones del contexto. A ello hay que añadir la limitación que supone trabajar con extractos, ya que aumenta la descontextualización, pero una lectura demasiado larga supondría una dedicación al texto que no siempre se puede combinar con el resto de la programación del curso, ni todos los aprendices están en condiciones de realizar.

- Cuentos con lenguaje sencillo y de actualidad que permitan al lector la comprensión global sin tener que recurrir forzosamente al diccionario.

- Cuentos contemporáneos (en su mayoría de autoras, ya que es el género más cultivado actualmente por las escritoras españolas) que permitan al lector interactuar con el texto e interpretarlo a partir de su experiencia personal.

### Conclusión

El acceso al sentido del texto literario en lengua extranjera es una de las experiencias más gratas en grupos de aprendices iniciales. Es una actividad que afirma la autoestima y aumenta la motivación por el conocimiento de la cultura que transmite la lengua que aprenden. El léxico, figuras idiomáticas, estructuras, etc. adquiridos durante una actividad de lectura en que se ponen en juego las diversas estrategias de CL, van a reemplazarse espontáneamente por los aprendices a lo largo del curso, ya que fueron fijados en torno a una situación y personajes que pasaron a formar parte del propio imaginario de ficción.

## Bibliografía

- ADAM, J.M. (1985). "Réflexion linguistique sur les types de textes et de compétences en lecture", *L'orientation scolaire et professionnelle*, 14, 4, 293-304.
- DABÉNE, L. (1995). "Apprendre à comprendre une langue voisine, quelles conceptions curriculaires?", *ELLA*, 98, 103-112.
- CASSANY, D., LUNA, M. y SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó Editorial.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*, Barcelona: Graó Editorial.

## ANEXO

El ejemplo de lectura expuesto a continuación procede de una observación de clase con grabación en audio y toma de notas por la profesora, autora del presente trabajo.

Cristina Fernández Cubas: *Ausencia* (1995)

### GUÍA DE LECTURA

- estrategias de CL: objetivos de lectura, predecir, hacer hipótesis, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión.
- movilización de estrategias de acceso al sentido: conocimiento previo de la propia lengua, de la LE, de los textos y del mundo en general; atención a las analogías, a las palabras no transparentes y a las falsas analogías.

### Prelectura

- Presentación: Vamos a leer un texto (tres páginas) que pertenece a un cuento de la escritora Cristina Fernández Cubas (*Arenys de Mar*, 1945).
- Motivación/objetivo: El objetivo es comprenderlo: ver lo que ocurre, por qué ocurre, qué le pasa a la persona del cuento, por qué creemos que le pasa eso y qué pensamos nosotros de la historia.
- Aportar conocimiento y experiencias previas, predecir, formularse preguntas:  
A partir del título. *Ausencia* (escribo en la pizarra)

¿Qué pistas nos da el título? ¿Qué querrá decir este título? (escribir las propuestas en la pizarra): soledad, carencia, pérdida, nostalgia, muerte de alguien, ruptura amorosa.

### Lectura

Vamos a ver si las pistas que nos da el título y nuestras previsiones se confirman.

### Primera página

1. Doblad la hoja en tres, como si fuera un tríptico y leed individualmente la primera página hasta la 1ª línea de la p. 2.

2. Con el compañero/a vais a hacer 2 ó 3 preguntas al resto de la clase sobre lo leído que ayuden a comprender el texto.

Preguntas:

Aprendiz/aprendiza 1: ¿Quién es? AA: *Una mujer.*

Profesora: Más datos. AA: *Está segura de que es una mujer; es una mujer que se mira en el espejo; confusa, una mujer confusa.*

A2: ¿Dónde está? AA: *En un café antiguo: veladores de mármol* (AA: ¿qué son “veladores”? ¿columnas?, ¿paredes? -P. dibujándolo en la pizarra - AA: Ah, mesas.), *camareros decrépitos, luna desgastada de un espejo.*

A3: ¿Qué hace? AA: *Apura un helado* (P: ¿empieza o termina?// A: termina// A: ¿qué es un helado?// P: Helado de mango, de chocolate; ¿quién prefiere helados de frutas?// AA: yo, yo).

A4: ¿Qué hace para descubrir quién es? AA: *Se mira en el espejo y hace gestos.* (P: ¿para qué hace todos esos gestos?// A: *Parpadea.*)

P: ¿Qué es, de día o de noche; ¿qué hora es? AA: *En torno a las once de la mañana.*

A5: ¿Cómo se siente? AA: *A gusto; confusa al final.*

### Segunda página

1. Hipótesis: Vamos a hacer una hipótesis entre todos. Vamos a prever lo que hace; ¿qué hace a continuación?

Hacer una rueda de previsiones, puesta en común (escribir en la pizarra):

- va a descubrir algo porque abre la cartera
- va a llegar alguien que la conoce
- puede descubrir dónde vive

- puede descubrir "nada" y se vuelve loca (risas)
- puede recuperar la memoria

## 2. Lectura:

Vais a leer hasta el primer punto de la tercera página y me tenéis que decir en qué se fija; en qué fija la atención. Subrayar las palabras donde la protagonista pone su atención:

Respuestas:

- en el bolso a juego con los zapatos
- en el papel arrugado que es la cuenta
- en el idioma
- en el ambiente: el espejo, las mesas, cuatro o cinco mesas; parece el café de un expreso.

## Tercera página

Hipótesis: ¿qué pasa ahora? AA: *Abre la cartera.*

1. ¿Qué habrá en la cartera? AA: *Dinero, tarjetas de crédito, fotos, documentos, ...*
2. ¿Qué va a averiguar abriendo la cartera? AA: *El nombre, la edad, dirección, ...*
3. En su desorientación, ¿cómo puede saber la fecha? AA: *Por el calendario, los periódicos, ...*
4. ¿Los datos que descubre qué traen a su memoria? AA: *Recuerdos.*

## Poslectura

- *Ausencia*, ¿qué es aquí? "*Un nombre con ribetes que brilla cada vez más*".
- Recapitulación: Se trata de una pérdida de identidad o de memoria.
- Buscar en parejas una breve continuación y final del cuento.
- Puesta en común.
- ¿Qué pensáis de estas historisa?
- ¿Queréis saber el final de verdad? (se puede hacer un resumen del final y/o pasar el resto del cuento a quienes deseen leerlo).

### *La importancia de los textos literarios en los manuales de E/LE*

Lucielena Mendonça de Lima  
UFGO – Universidade Federal de Goiás

Una mirada retrospectiva al estudio de lenguas extranjeras nos revela que, mucho tiempo atrás, el objetivo de aprender un idioma extranjero consistía en que el alumno fuera capaz de leer las grandes obras de la literatura de la lengua en cuestión en su idioma original. Más adelante, cuando el audiolingualismo se volvió dominante, la literatura fue extraída del programa de estudios de lenguas extranjeras, pues se la consideraba superflua en el proceso de la adquisición de un idioma.

Actualmente, con la preeminencia de las posturas comunicativas, continúa la polémica en cuanto al uso o no de la literatura en la clase de idiomas. Conviene examinar los argumentos en contra y a favor de la inclusión de la literatura en el *currículum*. En primer lugar, se sostiene que, como el principal objetivo del profesor es enseñar la gramática del idioma, la literatura contribuye de modo muy limitado al cumplimiento del mismo debido a su complejidad estructural y al uso particular que hace del lenguaje. Pero, de hecho, la literatura 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 [McKay 1982].

En segundo lugar, se argumenta que el estudio de la literatura escasamente ayudará a los alumnos a alcanzar sus objetivos profesionales o académicos. En realidad, 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 [*ibid.*].

Por último, se afirma 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 [*ibid.*] y ayudarles a desarrollar una "conciencia cultural" más amplia que les permita aproximarse a cualquier tipo de texto e identificar y captar pistas que remitan a un marco cultural diferente al suyo. Todo esto también contribuye a estimular la imaginación e incluso puede llevar a la creación de textos propios.

En resumen, el reconocimiento de la importancia del contexto y del estímulo lingüístico y cultural auténtico ha llevado a muchos profesores de idiomas a revalorizar el papel de la literatura en la enseñanza de lenguas, y a considerarla como un recurso sumamente rico para sus estudiantes. En esta comunicación nos proponemos destacar el potencial del texto literario en la clase de E/LE, ya sean sus objetivos comunicativos o académicos. Abordamos el estudio de la literatura en relación a sus componentes básicos: la forma (estructura de la obra, procedimientos y recursos expresivos, sintaxis y léxico) el contenido (núcleos temáticos engarzados con alusiones y elementos culturales explícitos). Subrayamos la doble importancia del contenido de la obra como herramienta de acercamiento cultural y, al mismo tiempo, como vehículo para el desarrollo de la interlengua. Es decir, el texto literario funciona como estímulo que incita al lector a usar la lengua meta para explorar, descifrar e interpretar el contenido y las estructuras lingüísticas del mismo, evitándose así el vacío temático y la ejercitación del idioma en contextos artificiales.

Por lo demás, si bien en los últimos años se ha escrito bastante acerca de la inclusión de la literatura en la clase de idiomas (en gran medida con respecto al inglés y menos en relación al español), reiteramos que, a nuestro parecer, no se la ha enfocado suficientemente desde la perspectiva de la enseñanza del *español como lengua extranjera*. Existe cierta diferencia entre incluir la literatura en la enseñanza de una segunda lengua o de una lengua extranjera. En el primer caso, tomando en cuenta que la literatura

refleja la cultura nacional, la lectura de obras literarias escritas por autores del país donde los alumnos extranjeros están estudiando el idioma puede familiarizarlos con los valores estéticos, morales y espirituales del país, así como con las reglas de su sistema social [Spack 1985]. Es decir, puede llevarlos a una mayor comprensión de la cultura en la que fueron producidos los textos literarios.

En cambio, en el caso de una lengua extranjera –y del español más específicamente-, el referente cultural se amplía de manera significativa puesto que se trata del ámbito hispanoamericano en su totalidad. Prueba de ello es el hecho de que América Latina y su literatura están apareciendo cada vez más en los manuales de estudio de E/LE (por ejemplo, en *Intercambio* 1 y 2, en *Ven* 1, 2 y 3 y más particularmente en nuestro caso que usamos el *Método de Español para Extranjeros*, niveles Elemental, Intermedio y Superior, donde aparecen fragmentos de textos literarios de autores españoles e hispanoamericanos:

- Nivel Elemental: Gloria Fuertes (española), *El niño y el pez* (p.19) y *La pingüina en Granada* (p.330); Julio Cortázar (argentino), *Historias de Cronopios y de famas* (p.129); Antonio Machado (español), *En abril, las aguas mil* (p.156); Celia Viñas Olivella (española), *El primer resfriado* (p.329); Eugenio D'Ors, (español), *La sensación de un calambre (Oceanografía del tedio)* (p.185); Juan José Millás (español), *El moscardón* (p.212); Rubén Darío (nicaragüense), *Triste, muy tristemente... (poemas sueltos)* (p.214); Pío Baroja (español), *Desde la última vuelta del camino* (p.274); Gerardo Diego (español), *Poema inédito* (p.280); Luis Martín Santos (español), *Tiempo de silencio* (p.281); Camilo José Cela (español), *La venganza* (p.301).

- Nivel intermedio: Gabriel García Márquez (colombiano), *El rastro de tu sangre en la nieve* (p.12); *Romance anónimo* (español) (p.29 y 132); Augusto Monterroso (guatemalteco), *Origen de los ancianos* (p.31); Ana María Moix (española), *Martín* (p.49); Julio Cortázar (argentino), *Pérdida y recuperación del pelo* (p.64); Ernesto Sábato (argentino), *El escritor y sus fantasmas* (p.78); Carlos Fuentes (mexicano), *Aura* (p.94); poemas sin título de Ernesto

Cardenal (argentino) (p.96), Oliverio Gironde (argentino) (p.113) y Rafael Alberti (español) (p.148); José Angel valente (español), *Noche primera* (p.115); Vigilio Piñera (cubano), *Insomnio* (p.149); Macedonio Fernández (argentino), *El zapallo que se hizo cosmos* (p.161); Julio Garmendia (venezolano), *La tienda de Muñecos* (p.163); Ramón Gómez de la Serna (español), *Gregerías* (p.178); Mario Benedetti (uruguayo), *Ser y estar* (p.191); Luis Cernuda (español), *Si el hombre pudiera decir* (p.193).

- Nivel superior: José Hierro (español), *Canción de cuna para dormir a un preso* (págs.21-22); Lino Novás Calvo (cubano), *La noche de Ramón Yendía* (págs.43-44); Manuel Rojas (argentino), *El hombre de la rosa* (págs.65-66); Luisa Valenzuela (argentina), *Aquí pasan cosas raras* (p.86); Laure Esquivel (mexicana), *Como agua para chocolate* (p.104); Elena Poniatowska (mexicana), *Hasta no verte Jesús mío* (p.124); Rodolfo Usigli (mexicano), *Corona de sombra* (p.137); Julio Cortázar (argentino), *Un tal Lucas* (págs.144-145); Arturo Pérez Reverte (español), *La tabla de Flandes* (págs.167-168); Augusto Monterroso (guatemalteco), *La oveja negra y demás fábulas* (p.190); Pablo Neruda (chileno), *Fábula de la sirena y los borrachos* (p.190); Juan José Millás (español), *El sentido de la vida* (p.206); Francisco Umbral (español), *Diccionario Cheli* (págs.212-213); José Luis Alonso de Santos (español), *Bajarse al moro* (págs.213-214); Juan José Millás (español), *El hombre que salía por las noches* (págs.217-218); Horacio Quiroga (argentino), *Yaguai* (p.244); Julio Cortázar (argentino), *Propiedades de un sillón* (p.261).

Estando este mundo hispanoamericano "compuesto por un verdadero mosaico de dialectos y subculturas"[Martínez-Vidal 1993, 82], y siendo la lengua española patrimonio de tantos países y pueblos [*ibíd.*], la literatura como recurso se vuelve mucho más útil pues, dadas las circunstancias, el profesor de E/LE se convierte tanto en un mediador idiomático como cultural, y no solamente de un país, sino que se desempeña como una suerte de "embajador" del mundo hispanoamericano en general.

## El texto como estímulo literario

El texto literario difiere de textos informativos o expositivos al crear un mundo de contenido propio, una realidad distinta, un ámbito sensorial y afectivo que involucra al lector en una experiencia directa y arranca de él una respuesta que puede ser emocional e intelectual a la vez, en ocasiones incluso física. Al mismo tiempo, se trata de una obra con una alta carga cultural [Gajdusek 1988] pues, en tanto el texto transmite valores humanos universales, comunica otros propios de la cultura a la cual pertenece. Aquí yace el atractivo para el estudiante de idiomas extranjeros: aun careciendo de una buena competencia lingüística, éste tiene el placer de distinguir en el texto valores que le son conocidos, con los que puede identificarse, de tal modo que se siente abrumado ante la presencia de tantos otros que no comprende por ser típicos de la cultura de la lengua meta y que hasta pueden pasarle inadvertidos. Es en este momento que el profesor asume el papel de mediador cultural e interviene para explicitar todos aquellos detalles, tan obvios para un lector nativo, y también desmenuzar las estructuras sintácticas y léxicas que hayan resultado difíciles. Al efectuarse este acercamiento cultural a través de la comprensión de un texto en la lengua meta, vemos realizado uno de los cometidos del aprendizaje de idiomas extranjeros. Se trata, entonces, de un proceso interactivo entre el lector y el texto, mediatizado por el profesor.

## El texto literario como vehículo

La selección de textos literarios adecuados para la clase de idiomas es un elemento clave pues determinará en gran medida la explotación pedagógica de los mismos y también los beneficios que se han de derivar del uso de la literatura como vehículo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Siendo, en la mayoría de los casos, el profesor quien elige los textos, el proceso es indiscutiblemente subjetivo, pero de todas maneras es posible identificar ciertas pautas generales que sirvan de guía en la selección. En ningún momento debe perderse de vista quién es el público receptor, cuyas preferencias por fuerza han de variar de país

en país. El profesor debe estar consciente de esto y ser lo suficientemente flexible para ajustar su selección en la medida que le sea posible a los gustos locales. Al mismo tiempo, la selección de textos ha de ser representativa de distintas tendencias y géneros literarios en la lengua meta y ofrecer un panorama lo más amplio posible en cuanto a variedad regional, temática, dialectal, estilística y cultural. Por último, pero no menos importante, el profesor debe escoger textos con los que se sienta cómodo y que sirvan de propulsor de ricas y variadas discusiones en clase. Está de más señalar que la condición *sine qua non* para implementar la literatura en la clase de idiomas es que por lo menos al profesor, si no a los estudiantes, le guste leer.

En nuestra opinión, el género del cuento corto es uno de los que más se adapta para la explotación en la clase de idiomas, principalmente por su brevedad, la cual no desalienta al estudiante, quien ya tiene que lidiar con un texto en una lengua extranjera. Por otra parte, la trama pica la curiosidad del alumno y le ayuda a sobrellevar escollos estructurales o dificultades de léxico, asegurando por lo menos una comprensión parcial del relato. En tercer lugar, por virtud de constituir una unidad independiente, el cuento corto invita a una segunda lectura, lo que permite apreciar sutilezas de lenguaje y de significado que quizás pasaron inadvertidas en la primera lectura [Collie y Slater 1987]. Por último, el cuento corto ofrece una mayor variedad temática y estilística que las novelas por ejemplo, de modo que el profesor siempre podrá encontrar algo que enseñar y que atraiga o interese a sus alumnos (por ello es importante, dentro de lo posible, escoger cuentos con una apertura cautivante [Spack 1985]).

Más importante aún es la sensación de logro que experimenta el estudiante, y no menos el profesor, por haber comenzado, terminado, comprendido e incluso disfrutado de un texto literario en la lengua meta. También pequeños poemas, rimas, especialmente para niños, cartas y biografías cortas, al igual que ciertas piezas dramáticas, han obtenido buenos resultados en la clase de idiomas extranejeros.

## El mundo hispanoamericano en la clase de E/LE

Como mencionamos anteriormente, "la lengua que enseñamos no es el patrimonio de un solo país sino de muchos" [Martínez-vidal 1993, 82] y por ello, al seleccionar los textos literarios a trabajar con los estudiantes, procuramos no descuidar a ninguno de los integrantes del mosaico lingüístico-cultural hispanoamericano e intentamos cubrir la mayor gama posible de textos de distintos autores procedentes de diferentes países de habla hispana: América Latina y España. Esto nos permite desvelar a los ojos del estudiante de E/LE el heterogéneo y variado mundo hispanoamericano a través de su literatura.

De este modo, el estudiante se ve expuesto a diversas variedades dialectales, distintos registros, diferencias léxicas y sintácticas regionales, particularidades idiosincráticas, todo un repertorio surgido de una herencia cultural común que comprende lo hispano y lo indígena a la vez. al explicitarle esta heterogeneidad al estudiante, contribuimos -esperamos- a disolver el prejuicio tan difundido que considera al mundo hispanoamericano como un bloque homogéneo. Insistimos, se trata de demostrar la relación dialéctica entre los distintos caminos que han adoptado los países de Hispanoamérica a partir de una misma raíz histórico-cultural común, que les sigue uniendo y, en gran medida, continúa gravitando sobre su identidad a pesar de la diversidad.

## Conclusión

Para resumir, reiteramos que la enseñanza de idiomas extranjeros a través de la literatura en la lengua meta constituye, ante todo, un proceso interactivo de comunicación (entre el autor, el texto, el lector y el profesor como mediador) que puede contribuir al desarrollo de la interlengua y asimismo conducir al acercamiento cultural.

Si partimos desde la premisa que la enseñanza de la literatura es fundamentalmente un estudio del uso y manejo del lenguaje, podemos concluir que el aprendizaje del lenguaje y la

literatura son dos aspectos de una misma actividad, la cual, por naturaleza, es esencialmente comparativa: a) cómo el sistema lingüístico funciona para la comunicación en general: b) cómo se emplea el mismo en distintas manifestaciones del discurso literario para transmitir y comunicar un significado [Widdowson 1975]. Temos comprobado que el texto sirve de estímulo y vehículo para enseñar y practicar las estructuras y el léxico del idioma en un contexto auténtico y variado, y para aprender cómo este lenguaje -en nuestro caso el español- es hábilmente empleado, manipulado, maniobrado, por distintos autores para comunicar mensajes y explorar y expresar realidades diferentes, características de sus culturas [Widdowson, 1975].

Se trata, pues de un proceso conjunto de exploración, identificación, negociación, interpretación, descubrimiento, aplicación, goce y continuación.

Profesores y alumnos juntos y por separado, explorando los textos, identificando símbolos, grafías, sonidos, vocablos familiares o negociando escollos contextuales, sintácticos o léxicos: interpretando el significado y la función de cada elemento dentro del contexto, descubriendo nuevos horizontes y descartando viejas o equivocadas preconcepciones; aplicando también el uso de las estructuras y vocablos aprendidos, pero, sobre todo, enriqueciéndose compartiendo el goce de la lectura y saboreando el triunfo que experimentamos al comprender, ya sea parcialmente, textos de otra cultura, con y gracias a la lengua meta.

Nos proponemos aquí la enseñanza de la literatura como tal en la clase de lenguas extranjeras: el foco de la instrucción en la clase de idiomas debe centrarse en cómo el lenguaje escrito es usado para explorar y comunicar significado y, más específicamente para nosotros, cómo las estructuras sintácticas y el léxico del español son usados para la comunicación. Si bien la interpretación del significado dependerá en gran medida del lector y el mundo cognitivo-afectivo que traiga consigo al proceso de la lectura, no cabe duda que la enseñanza de la literatura ayuda a desarrollar la capacidad de apreciar y responder al uso y manejo del idioma, tanto

más si lo emplea al mismo tiempo para discusiones en la clase o en asignaturas escritas. El estudiante aprende a pensar críticamente y a captar los distintos usos del lenguaje en textos diferentes con y gracias a la lengua meta. Más aún, la exploración de textos con lectores de otra cultura puede llevarles a desarrollar una "conciencia cultural" que a su vez les permita juzgar la nueva cultura en términos de la suya, es decir, un verdadero ejercicio de relatividad cultural [Gajdusek 1988]. En muchos casos, la enseñanza de idiomas como segunda lengua se lleva a cabo desde una perspectiva lingüístico-estilística o cultural exclusivamente [Widdowson 1975]. Nuestra gran ventaja como profesores de E/LE es que, dadas las circunstancias (el hecho de encontrarnos precisamente en un país extranjero), podemos -quizás, incluso, debemos- integrar ambos propósitos para asegurar el mejor logro de nuestros objetivos: por un lado, enseñar cómo usar la lengua española para explorar y transmitir significado (perspectiva lingüístico-estilística): por el otro, dar a conocer a los estudiantes distintos modos de encarar el mundo que caracterizan a las naciones y pueblos hispanohablantes (perspectiva cultural). De cualquier manera, los profesores de idiomas seguiremos aspirando a desarrollar y ampliar el repertorio lingüístico, intelectual y cultural de nuestros estudiantes; aquí hemos intentado presentar un posible modo de llevar esto a cabo.

## Bibliografía

- Centellas, Aurora, 1996, *Método de español para extranjeros*, nivel elemental, Madrid, Edinumen.
- Centellas, Aurora, Millares, Selena, 1995, *Método de español para extranjeros*, nivel intermedio, Madrid, Edinumen.
- Collie, J. y S. Slater, 1987, *Literature in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gajdusek, L., 1988, "Toward wider use of literature in ESL: Why and How", *TESOL Quarterly*, 22, 2.
- Gálvez Acero, M., 1988, *La novela hispanoamericana del siglo XX*, Madrid, Cíncel-Kapelusz.
- Martínez-Vidal, E., 1993, "El uso de la cultura en la enseñanza de la lengua", En Montesa, S. y A. Garrido (eds.), págs. 79-88.
- McKay, S., 1982, "Literature in the ESL", *TESOL Quarterly*, 16, 4.

- Millares, Selena, 1995, *Método de español para extranjeros*, nivel superior, Madrid, Edinumen.
- Montesa, S. y A. Garrido (eds.), 1993, *Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, ASELE.
- Oster, J., 1989, "Seeing with different eyes: another view of literature in the ESL class", *TESOL Quarterly*, 23, 1.
- Quintana, E., 1993, "Literatura y enseñanza de ELE", Montesa, S. y A. Garrido (eds.), págs. 89-92.
- Soler-España, D., 1994, "De la España topica a la posmodernidad a través de nuestros manuales de español como lengua extranjera. ¿Qué imagen de la sociedad española presentamos a nuestros alumnos?", en Sánchez Lobato (ed.).
- Sánchez Lobato, J. (ed.), 1994, *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, SGEL.
- Spack, R., 1985, "Literature reading, writing and ESL: bridging the gaps", *TESOL Quarterly*, 19, 4.
- Widdowson, H.G. (ed.), 1975a, *Stylistics and the Teaching of Literature*, London. Longman.
- Widdowson, H.G. (ed.), 1975b, "Literature as subject and discipline", en Widdowson (ed.), 1975a.

*Las odas elementales de Pablo Neruda como texto literario en la enseñanza del español*

Italo Oscar Riccardi León  
UNIVAP – Universidade do Vale do Paraíba

1. APROXIMACIÓN AL UNIVERSO DE LAS ODAS ELEMENTALES

Las *odas elementales*, obra del consagrado poeta hispanoamericano Pablo Neruda (1904-1973), corresponden a una vasta y fecunda creación poética que el autor elaboró en la década de los años cincuenta. Fundamentalmente, constituyen tres libros con un total de ciento ochenta y cinco poemas. Los títulos son los siguientes: *Odas Elementales* (1954), *Nuevas Odas Elementales* (1956) y *Tercer Libro de las Odas* (1957). En su conjunto, se puede afirmar que las *odas elementales* representan un lenguaje poético-literario muy peculiar que aborda y abarca, bajo la mirada sensible de su autor, la realidad circundante de lo elemental constituida por las cosas, la naturaleza, los objetos simples y comunes del mundo.

La voz lírica del vate -conmovida y asombrada por lo que siente- revela y comunica al lector-oyente sus nuevas y cautivantes sensaciones, emociones, sentimientos y relaciones que establece con el universo sensorial que la rodea. Pablo Neruda lo deja muy en evidencia cuando, por ocasión de un discurso improvisado que tuvo que proferir, dice: *"He querido ser poeta para toda la gente, para todos los rangos. He querido ser poeta de la vieja historia del mundo y de la informalidad salvaje de lo desconocido, de la selva, del mar, del océano, de la profundidad. Pero también he querido ser poeta de las cosas más elementales, más pequeñas, más consabidas, más rústicas, más despreciadas. He querido ser el poeta esencial, en su tarea..."*<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Este discurso, Neruda lo pronunció el 31 de octubre de 1970, al recibir la mención de Hijo Ilustre de Valparaíso, otorgada por la Municipalidad de Valparaíso, Chile. En aquella oportunidad, el discurso fue grabado por una radio universitaria de la región y quedó registrado durante más de veinte años, sin que nadie lo percatare. Posteriormente, una vez encontrado, dado el significado de su contenido y

Así, lo elemental en Neruda adquirió la dimensión de un oficio -"ser poeta de las cosas más elementales"- y se convirtió en una poderosa fuente de inspiración, permitiéndole exteriorizar con plenitud sus percepciones y contemplación sobre la realidad constituida de objetos y de seres. Una multiplicidad de elementos del mundo físico, del comportamiento y de la experiencia humana, hicieron parte del universo temático de las *odas elementales*: frutas, insectos, peces, conchas, moluscos, viento, alegría, tristeza, átomo, fábrica, guerra, mar, profesiones, etc., hasta objetos triviales de lo cotidiano y del sentido común que, probablemente, no servirían como materiales propicios para la composición de una obra poética. Diana Bellessi (1988: 9), define bien esta dimensión creativa del poeta cuando afirma: "*Su intento fue nombrarlo todo. Parte de su grandeza estriba en que nunca haya dicho no a su propio material. Lo que en otros poetas acentuaría pobreza y desniveles, en él, por la propia fuerza de su deseo, refuerza los más logrados, hace de su poesía un cuerpo donde el cuarzo brilla en la roca opaca...*"<sup>7</sup>.

## 2. ¿QUÉ ES UNA ODA?

Es una estructura de lenguaje poético, o sea, una composición o poema lírico que exalta por excelencia el asunto o tema de que trata y se divide en estrofas o partes iguales. La palabra *oda* viene del griego *odé* y significa *canto*, del verbo griego *ádein*, que significa *cantar*. Con este nombre se designaba a ciertos tipos de poemas líricos que, primitivamente, eran cantados al son de la cítara y de la flauta sobre varios asuntos y en un tono alegre, con entusiasmo, lo que la diferenciaba de la *elegía* que se elaboró a partir, básicamente, de temas de carácter fúnebre. Como estructura de lenguaje, la *oda* se podía componer en estrofas libres -*oda eólica*- o en tres partes: *estrofa*, *antistrofa* y *epodo* -*oda jónica*- también

---

declaraciones que él profirió. la Universidad de Valparaíso. en 1992. lo transcribió y editó bajo el título de *Soy un poeta de utilidad pública*.

<sup>7</sup> Sara FACIO. Pablo Neruda – su vida en 15 fotografías. p. 9. El prólogo de esta obra fue escrito por Diana Bellessi.

llamada de *oda pindárica*, en homenaje al poeta griego Píndaro (518-438 a. C.) que mucho la cultivó.

A través de la historia de la Literatura, hubo diversos autores que en periodos diferentes escribieron poemas utilizando la *oda* como forma de creación poética. Neruda se valió de la *oda pindárica*, cuya estructura es *triádica*, para *cantarle* a las cosas elementales. Esto quiere decir que Neruda se apoyó y encontró en esta estructura el modelo ideal que mejor se adecuó a sus propósitos poéticos en esta fase de su producción literaria. Siguiéndolo, pudo dar forma a su poesía, sin que haya copiado, necesariamente, el formato de la tradición griega. Utilizó la estructura para dar sentido y forma *sui generis* a su concepción de lo elemental en lenguaje lírico. En *Confesso que vivi*, el poeta explicita sus intenciones al elaborar los libros de las *odas*: "...nas *Odas Elementales me propus uma base originária, nascedoura. Quis reescrever muitas coisas já cantadas, ditas e reditas. Meu ponto de partida deliberado devia ser o do menino que empreende, chupando o lápis, uma composição obrigatória sobre o sol, o quadro-negro, o relógio ou a família humana. Nenhum tema podia ficar fora de minha órbita, eu devia tocar tudo andando ou voando, submetendo minha expressão à máxima transparência e pureza.*"<sup>8</sup>.

### 3. SELECCIÓN DE ALGUNAS ODAS PARA LA CLASE DE ESPAÑOL

Descubrir la grandeza de lo elemental por intermedio de la belleza del lenguaje de textos poéticos es uno de los desafíos significativos para la clase de español como lengua extranjera. Neruda supo *dibujar* con genialidad todos los elementos que componen los temas de la *odas elementales* de manera que cada elemento pareciera desconocido y como si, al mismo tiempo, fuera visto por primera vez. A continuación, se darán a conocer cuatro ejemplos de textos seleccionados:

1

---

<sup>8</sup> Pablo NERUDA. *Confesso que vivi*. p. 296.

Oda al Tomate  
(fragmento)

*El tomate,  
astro de la tierra,  
estrella  
repetida  
y fecunda,  
nos muestra  
sus circunvoluciones,  
sus canales,  
la insigne plenitud  
y la abundancia  
sin hueso,  
sin coraza,  
sin escamas ni espinas,  
no se entrega  
el regalo  
de su color fogoso  
y la totalidad de su frescura.*

II

Oda al Picaflor  
(fragmento)

*Oh  
mínimo  
relámpago  
viviente,  
cuando  
se sostiene  
en el aire  
tu  
estructura  
de polén,  
pluma*

*o brasa,  
te pregunto,  
qué cosa eres,  
¿en dónde  
te originas?*

III

Oda a la Abeja  
(Fragmento)

*Abejas,  
trabajadoras puras,  
ojivales  
obreras,  
finas, relampagueantes  
proletarias,  
perfectas,  
temerarias milicias  
que en combate atacan  
con el agujón suicida,  
zumbad,  
zumbad sobre  
los dones de la tierra,  
familia de oro,  
multitud del viento,  
sacudid el incendio  
de las flores,  
la sed de los estambres,  
el agudo  
hilo  
de olor  
que reúne los días,  
y propagad  
la miel sobrepasando  
los continentes húmedos, las islas  
más lejanas del cielo  
del oeste.*

IV

Oda a la Cebolla  
(texto completo)

*Cebolla,  
luminosa redoma,  
pétalo a pétalo  
se formó tu hermosura,  
escamas de cristal te acrecentaron  
y en el secreto de la tierra oscura  
se redondeó tu vientre de rocío.*

*Bajo la tierra  
fue el milagro  
y cuando apareció  
tu torpe tallo verde,  
y nacieron  
tus hojas como espadas en el huerto,  
la tierra acumuló su poderío  
mostrando tu desnuda transparencia,  
y como en Afrodita el mar remoto  
duplicó la magnolia  
levantando sus senos,  
la tierra  
así te hizo  
cebolla  
clara como un planeta,  
y destinada  
a relucir,  
constelación constante,  
redonda rosa de agua,  
sobre  
la mesa  
de las pobres gentes.*

*Generosa  
deshaces  
tu globo de frescura  
en la consumación  
ferviente de la olla,  
y el jirón de cristal  
al calor encendido del aceite  
se transforma en rizada pluma de oro.*

*También recordaré como fecunda  
tu influencia el amor de la ensalada,  
y parece que el cielo contribuye  
dándote fina forma de granizo  
a celebrar tu claridad picada  
sobre los hemisferios de un tomate.  
Pero al alcance  
de las manos del pueblo,  
regada con aceite,  
espolvoreada  
con un poco de sal,  
matas el hambre  
del jornalero en el duro camino.*

*Estrella de los pobres,  
hada madrina  
envuelta en delicado  
papel, sales del suelo,  
eterna, intacta, pura  
como semilla de astro,  
y al cortarte  
el cuchillo en la cocina  
sube la única lágrima  
sin pena.  
Nos hiciste llorar sin afligirnos.  
Yo cuando existe celebré, cebolla,  
pero para mí eres  
más hermosa que un ave  
de lumas cegadoras,*

*eres para mis ojos  
globo celeste, copa de platino,  
baile inmóvil  
de anémona nevada  
y vive la fragancia de la tierra  
en tu naturaleza cristalina.*

#### 4. SUGERENCIA DE ACTIVIDADES METODOLÓGICAS

Al leer los textos poéticos y pensar en su aprovechamiento en la clase de español, una infinidad de actividades se pueden formular, considerando el grupo de alumnos. A seguir, se presentan como sugerencias algunas de ellas:

a) Lectura oral y apreciación de un texto poético y su lenguaje.

b) Estudio de:

- vocabulario y léxico (palabras)

- elementos gramaticales (artículos, sustantivos, adjetivos, verbos, etc.)

- figuras literarias (comparación, metáforas, etc.)

c) Redacción escrita al respecto de lo *elemental* abordado por la *oda*.

d) Discusión oral sobre el contenido o mensaje de la *oda*.

e) Trabajo de investigación científica/cultural sobre el tema o asunto de la *oda*.

f) Composición o elaboración por los alumnos de una *oda*.

g) Lectura en grupo –interpretativa- de la *oda*.

h) Curiosidad por levantar informaciones sobre el autor de la *oda* (biografía) y sus libros. (Conocer otros autores y también otras épocas, estilos y movimientos literarios).

i) Otras.

De este modo, el texto poético literario también tiene oportunidades de poder ser apreciado y abordado en la clase de español como lengua extranjera. Se espera que a través del presente trabajo se haya contribuido para despertar el interés y compartir ideas sobre el asunto del Seminario.

#### BIBLIOGRAFIA

CAMPOS, Geir. Pequeno dicionário de arte poética. 3. Ed. São Paulo: Cultrix, [s.d.].

FACIO, Sara. Pablo Neruda – su vida en 15 fotografías. Buenos Aires: La Azotea, 1988.

FLORES, Ángel. Nuevas aproximaciones a Pablo Neruda. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

NERUDA, Pablo. Confesso que vivi. Trad. Olga Savary. 17 ed. São Paulo: Difel, 1984.

\_\_\_\_\_. Obras completas. Cronología y bibliografía de Jorge Sanhueza. 2. Ed. Buenos aires: Losada, 1962.

RODRIGUEZ MONEGAL, Emir. Neruda: el viajero inmóvil. Caracas: Monte Ávila, 1977.

*Los cuentos de Rubén Darío en la enseñanza del español como lengua extranjera: una propuesta lingüística y sociocultural*

Adja Balbino de Amorim B. Durão,  
Loredana Limoli,  
Onilda Regina Marchioni de Brito y  
Otávio Goes  
Universidade Estadual de Londrina

Esta ponencia se refiere al proyecto de investigación intitolado "*Rubén Darío: crítico da sociedade*", que se está desarrollando en la UEL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, de autoría y coordinado por la Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Baribieri Durão, del que son colaboradores la Profa. Dra. Loredana Limoli, el Prof. Otávio Goes de Andrade y la Profa. Onilda Regina Marchioni de Brito.

Tradicionalmente, los críticos de la obra dariana volvieron su mirada para el análisis de su poesía, centrándose más en los aspectos formales que en el contenido de sus escritos. En este proyecto, se defiende la importancia de la prosa de Rubén Darío y de su significado implícito. Los cuentos darianos abarcan temas variados; en algunos, "conduce" la atención del lector para las entrelineas, que transpiran una preocupación con respecto a la integración de la obra de arte al mundo capitalista; en otros relatos, presenta desde el papel que cabe al arte en la crítica de la sociedad, hasta el tipo de relaciones de "cosificación", que transforma el hombre en mero objeto; en otros, aún, el artista aparece como protagonista de situaciones marginadas y se muestra obligado a vender su obra como cualquier mercancía producida por la industria, para mantenerse, nada más, y en precarias y duras condiciones. El contenido global de esos relatos revelan una angustia con respecto a la crisis de finales del siglo XIX, engendrada por la "Industria Cultural", que lleva a una transformación del paradigma expresivo, influido por los cambios sufridos por la misma sociedad.

El tipo de crítica elaborada en los cuentos de Rubén Darío se aproxima a la Teoría Crítica de la sociedad de la "Escuela de

Frankfurt", muy especialmente la realizada por Benjamin, Adorno y Horkheimer. Benjamin considera que el proceso de masificación tiene un aspecto positivo, cual sea el de que al reproducir las obras de arte a escala industrial, ésta puede revelar el contenido crítico que vehicula, lo que puede llevar esa misma sociedad a una revisión reflexiva. Adorno y Horkheimer, por otra parte, no aceptan la idea de Benjamin, porque suponen que la obra de arte masificada no puede ser conductora de contenido crítico porque se doblaga a sus parámetros desde su concepción. Sin embargo, Rubén Darío y los filósofos supracitados, comparten la concepción de que la obra de arte representa el último espacio posible de resistencia al modelo social en vigor.

Rubén Darío, por tanto, quiere hacer de su obra contística una rehusa al modelo social de su tiempo, frío y vacío, a ejemplo de lo que Benjamin, Adorno y Horkheimer expresarán poco tiempo después en forma de teoría.

Un segundo abordaje teórico empleado, para analizar los cuentos, es el de la semiótica narrativa. Optando por un tipo de análisis textual inmanente, es decir, tomándose sólo las condiciones internas de la significación, la semiótica considera el texto como resultado de un conjunto estructurado de reglas y relaciones.

La metodología y los procedimientos de análisis utilizados por A. J. Greimas permiten distinguir diferentes niveles de descripción, en que diversos elementos se organizan para la producción del sentido. Percibir las correspondencias entre los diferentes niveles lleva a reconocer el sistema generador de la significación.

Dentro del análisis del componente narrativo, la investigación consiste en identificar en los cuentos estudiados los principales programas narrativos, es decir, los sintagmas elementales capaces de representar los cambios de estado que afectan los sujetos, siempre en relación a la adquisición o privación de valores. Eso se traduce por la selección de los principales enunciados conjuntivos o disjuntivos, en los cuales están implicados los actores ("personajes") del discurso.

Respecto al recorte parcial de la obra de Darío, elegido como *corpus* de análisis, es posible establecer una tipología de los programas narrativos y relacionarla con las cuestiones estéticas y sociales ya levantadas por la lectura no inmanente, de base filosófica. Así, algunos cuentos se caracterizarían, en la fase de sanción del programa narrativo principal, por la equivalencia de valores pragmáticos (objetos del mundo natural que circulan efectivamente entre los sujetos del enunciado) y valores cognitivos, como el propio hacer interpretativo del arte, por ejemplo, llevándonos a la confirmación de hipótesis de lectura anteriormente ya formuladas.

Dentro del componente discursivo, el análisis se centra en la identificación de las figuras lexemáticas y en el establecimiento de sus relaciones, que nos conducen a encadenamientos denominados recorridos figurativos. El examen de esas figuras y de esos recorridos permite percibir como los temas, de orden virtual, se realizan concretamente en determinado discurso. De esa manera, es posible, a partir de las figuras, determinar las isotopías, o planes comunes que tornan posible la coherencia del texto.

Se pasa, entonces, al último componente del análisis, que es el llamado "nivel profundo", donde se examinan las relaciones lógicas o valores elementales de la significación.

El examen del componente discursivo de Darío se constituye un trabajo particularmente interesante en lo que toca al aprendizaje del español como lengua extranjera. El inventario de las figuras y el tratamiento a la que son sometidas, objetivando las relaciones de similitud y diferencia, permiten una exploración semántica privilegiada de los elementos de la lengua. Teniendo en cuenta el universo estético y sociocultural en que se inserta la obra de Rubén Darío, el trazado figurativo de los cuentos analizados nos permite constituir una especie de "diccionario discursivo", donde los principales motivos y temas presentes en el *corpus* analizado serían caracterizados por determinados recorridos previamente identificados.

A lo largo del desarrollo del proyecto se ha observado la necesidad de la traducción de los cuentos para los alumnos, lo que se está haciendo de manera sistemática. La traducción de los cuentos de Rubén Darío, así como el análisis que se hace de ellos, tiene por finalidad ser un instrumento más para la comprensión del universo dariano.

Traducir no es simplemente buscar palabras equivalentes de la lengua que se está traduciendo en otra lengua. Para COSERIU (1977, p. 220-1) *"hay que distinguir tres tipos fundamentales de contenido lingüístico: designación, significado y sentido"*. El autor define significado como *"el contenido dado en cada caso por la lengua, y, precisamente, exclusivamente por la lengua, por tal y cual lengua determinada"*; designación como *"la referencia a las 'cosas' extralingüísticas, a los 'hechos' o 'estados de cosas' extralingüísticas"* y el sentido como *"el contenido particular de un texto o de una unidad textual"*. Por lo tanto, para COSERIU, *"el cometido de la traducción, desde el punto de vista lingüístico, es el de reproducir no el mismo significado, sino la misma designación y el mismo sentido con los medios (es decir, en rigor, con los significados) de otra lengua"* (p. 222).

Traducir a Rubén Darío es una labor que trasciende el trabajo puramente lingüístico; su obra posee varias referencias y tenemos que buscarlas a todo momento, como podemos constatar en BARBIERI DURÃO (1996, p. 53): *"En un mundo poblado por Sátiros, Centauros, Dianas, Apolos, Dafnes, Musas, Ninfas, múltiples dioses y seres inanimados que adquieren vida propia, Darío lleva esa literatura de fuerte influencia francesa a su cumbre, con el propósito de conducir al hombre para más allá de su mundo real, habitado por campesinos rudos y analfabetos y grandes latifundistas ricos y poderosos, aunque no muy educados"*.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> "Num mundo povoado por Sátiros, Centauros, Dianas, Apolos, Dafnes, Musas, Ninfas, múltiplos deuses e seres inanimados que adquirem vida própria. Darío leva essa literatura de forte influência francesa do seu ápice. com o propósito de conduzir o homem para além do seu mundo real. habitado por camponeses rudes e analfabetos e grandes latifundiários ricos e poderosos, ainda que não muito educados."

Además, debemos tener en cuenta el propio estilo dariano, que escribe en "*un lenguaje dispuesto con otras construcciones gramaticales, con otro ritmo y otra musicalidad, diferente de la del lenguaje ordinario*" (BARBIERI DURÃO, 1996, p. 60).<sup>10</sup>

De esta manera, al traducir los cuentos de Rubén Darío buscamos, entonces, respetar la *designación* y el *sentido* pertinentes en tales cuentos, ya que, aunque cercanas, la lengua española y la lengua portuguesa son singulares y difieren en su estructura. A lo largo del desarrollo de la traducción, utilizamos muchas notas de pie de página pues, como hay muchas referencias a nombres, mitos y palabras muy específicas, entendemos que hay que aclarar el significado de tales cosas para asegurar la comprensión del cuento.

Como hemos venido diciendo, además de las particularidades que el hecho de traducir contiene, esa actividad requiere un esfuerzo suplemental, tal como el de realizar investigaciones históricas y culturales que tienen como objetivo la contextualización y la relación de las influencias extranjeras perceptibles en la forma particular de escrita poética de Darío, para que la traducción satisfaga las necesidades del proyecto.

Un gran número de alumnos se ha vinculado al proyecto, y tal hecho ha demandado síntesis y simplificación científica. El acompañamiento individualizado en la lectura ha señalado la necesidad de una orientación para los alumnos y del desarrollo de técnicas pedagógicas facilitadoras. En un intento de resaltar la preocupación dariana de hacer de su obra una rehusa a la masificación (BARBIERI DURÃO, 1996, p. 31), reflejo de la angustia con respecto a la crisis de finales del siglo XIX, engendrada por la "Industria Cultural", como ya se ha citado en otro momento de este relato, se viene adaptando la propuesta de la *pedagogía del lenguaje total*, de Francisco Gutiérrez, un educador español radicado en Costa

---

<sup>10</sup> "... uma linguagem disposta com outras construções gramaticais, com outro ritmo e outra musicalidade, diferente da linguagem ordinária."

Rica, que dice que el alumno tiene que llegar a dominar la semiótica y la creatividad para ser capaz de convertirse en un "consumidor" inteligente, selectivo y crítico de los medios de comunicación social, uno de los principales promotores de la masificación de la cultura en nuestros días.

En el caso de este proyecto, el intento que se está haciendo, pretende que el alumno pueda entender los cuentos de Rubén Darío, percibiendo que no se trata de relatos que resultan de la cosificación, de la masificación del hombre. Todo lo contrario. Y, también, que él, lector, "consume" inteligentemente, selectiva y críticamente todos los conceptos y significados de tales cuentos y de los abordajes de estudio que hasta este momento se realizan en el proyecto.

Uno de los objetivos básicos de la pedagogía de Francisco Gutiérrez es la educación de la percepción, de la intuición y de la reflexión crítica. Para tanto, su propuesta metodológica se puede realizar en cinco etapas fundamentales:

### *1) La gestación del núcleo*

Se entiende como núcleo o centro de interés, el motor que permite poner en marcha todo el proceso, dando origen a las más variadas posibilidades educativas.

En este proyecto, por ejemplo, el núcleo generador se lanza básicamente como una propuesta de lectura a través de una breve narración de un cuento de Rubén Darío, por parte del profesor, que suscite la curiosidad de los alumnos. Además de eso, que ellos intenten anticipar los contenidos que suponen podrán encontrar en los cuentos, partiendo de sus títulos y de esas breves narraciones.

### *2) El análisis formal del núcleo*

El análisis formal del núcleo se realiza a través de las siguientes etapas:

### 1. Lectura denotativa del núcleo (estudio objetivo)

Es el primer relacionamiento del alumno con signos a través de los cuales le presentan los contenidos del núcleo. Es imprescindible, por tanto, un detallado estudio de esos signos. Hace falta en este momento descomponer la estructura de ese núcleo en tantos elementos significantes cuantos sea posible, evitándose, en ese primer momento, cualquier interpretación personal.

Nuestras propuestas de estudio de los cuentos darianos, a través del resumen del enredo, de las investigaciones sobre el léxico, sobre expresiones idiomáticas nuevas y problemas lingüísticos, a través de la traducción, del estudio de la semiótica narrativa y de la metodología propuesta por A.J.Greimas, de los personajes, del tiempo y del espacio de la narrativa, del narrador y del discurso, son algunos de los elementos que componen esa lectura denotativa del núcleo.

### 2. Lectura connotativa del núcleo (estudio subjetivo)

El alumno en ese estadio puede expresarse subjetivamente según el impacto que los signos del núcleo le hayan causado. No se trata, aún, de encontrar el verdadero "significado" de los signos, ya que cada signo puede tener una significación diferente para cada sujeto.

Sólo a partir de esas interpretaciones personales se podrá llegar a una "educación personalizada", o, en nuestro caso a una "lectura personalizada".

Por tanto, son necesarias discusiones, para que, a partir de la contraposición de diferentes opiniones, los alumnos empiecen a sentirse libres para expresar su interpretación sobre los cuentos.

### 3. Lectura estructural (estudio crítico y reflexivo del núcleo)

Se trata de confrontar los resultados objetivos con los datos objetivos. Enfrentar los signos como referentes teniendo esos mismos signos como significantes. Es, en síntesis, la necesidad de confrontar o verificar la propia respuesta connotativa.

Hay la necesidad de resolver muchas cuestiones que los signos deberán haber dejado pendientes. Las respuestas a estos interrogantes nos serán dadas cuando sepamos interrogar cuidadosamente tanto la relación de los diferentes signos, como el autor de los mismos y su particular interpretación de la vida, de la sociedad y del hombre.

La preparación de una serie de cuestiones sobre las investigaciones realizadas en la etapa de lectura denotativa del cuento, el conocimiento del contenido de los cuentos, los comentarios que permitan relacionar el contenido de los cuentos con el resto de la obra de Darío, con informaciones biográficas u otros aspectos históricos, sociales o culturales, promocionan ese análisis estructural, con el estudio reflexivo y crítico de la obra dariana.

#### 3) *El análisis interdisciplinar del núcleo*

Después de las lecturas denotativa, connotativa y la reflexión crítica, se permite un análisis suficientemente profundo para que se encuentren diferentes temas de investigación y estudio, que, de alguna manera, tengan relación con el núcleo generador.

La etapa principal de la metodología del *lenguaje total* es la creación de "nuevos significantes" y ella no puede completarse sin que los alumnos hayan hecho suyos los "significados" o contenidos. Por tanto, hay que promocionarles siempre un espacio en que compartan sus investigaciones y opiniones, además de ofrecerles elementos que susciten nuevas investigaciones como la de problemas o dificultades lingüísticas, o estudios sobre el movimiento

modernista hispanoamericano, o, aún, una mejor comprensión del pueblo nicaragüense y su contexto sociocultural, etc.

#### 4) *La síntesis creativa*

Es el momento de la creación de nuevos significantes. El alumno consigue pasar del status de receptor pasivo al de perceptor activo, usando diferentes medios o técnicas de expresión.

A partir del momento en que el alumno empieza a aplicar los conocimientos adquiridos de su trabajo de análisis y de investigación, crea su propio texto, sea en situaciones comunicativas que puedan emplear los problemas lingüísticos resaltados, sea en la elaboración de nuevos significantes que resulten de las investigaciones socioculturales promocionadas, etc.

#### 5) *La evaluación del núcleo*

Es el espacio en que se establece una comunicación participante entre perceptores y creadores. Es la toma de conciencia del "aprovechamiento" del alumno, de su "productividad" y de su "compromiso".

La propuesta metodológica de Francisco Gutiérrez se corrobora a través de la pedagogía dialógica y problematizante de Paulo Freire, es decir, una pedagogía de la liberación que posibilita al hombre "*insertarse en el proceso histórico como sujeto*", como dice Paulo Freire citado por SCHMIED-KOWARZIK (1983, p. 70).

Los métodos de esa pedagogía hacen que los alumnos se vuelvan sujetos del proceso educacional, buscando una liberación a través de la humanización (o personalización), ya que para que él se libere de relaciones y dependencias opresivas (en el caso, la masificación de la cultura) hace falta su reflexión en el acto de esta liberación, sin transformarse en objeto, pues las propuestas desarrolladas buscan el trabajo *con* los alumnos, posibilitando un diálogo crítico en conjunto con ellos en el sentido de la humanización de ambos: profesor y alumno.

Debemos resaltar que las últimas etapas de la pedagogía propuesta por Francisco Gutiérrez todavía no se han realizado en el proyecto. Sin embargo, por los resultados que se están obteniendo hasta ahora, estamos seguros de que completaremos todas las etapas de la propuesta de Gutiérrez.

El proyecto se destina a los alumnos de español de la carrera de Letras Hispano-portuguesas de la UEL. Y su participación está basada en las siguientes premisas:

- el curriculum de la carrera de Letras de la UEL prevé solamente un año de estudio de literatura (española e hispanoamericana), por lo tanto, la carrera se vuelca casi exclusivamente en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos;
- la selección apropiada de textos literarios, particularmente el cuento, puede transmitir elementos adecuados para ensanchar el conocimiento lingüístico y cultural de los alumnos y promocionarles un espacio en que compartan sus opiniones.

En resumen, el proyecto ofrece al alumno la oportunidad de:

- obtener una visión panorámica de los cuentos de Rubén Darío y del movimiento modernista hispanoamericano;
- profundizar las habilidades lingüísticas;
- conocer estrategias de lectura;
- tener el gusto por la lectura;
- desarrollar su capacidad de reflexión crítica;
- alcanzar una mejor comprensión del pueblo donde tal obra fue producida;
- ensanchar los horizontes culturales, incluyendo valores universales.

## Conclusión:

Entre las varias posibilidades tipológicas que encontramos en la literatura - poemas, crónicas, ensayos, novelas, cuentos - esta última se compone de rasgos peculiares que la caracterizan como material apropiado para el trabajo en sala de clases. Según FERREIRA (1986, p. 464)<sup>11</sup>, el cuento es una *"narrativa poco extensa, concisa y que contiene unidad dramática, concentrándose la acción en un único punto de interés"*; por lo tanto, nos parece bien subrayar que el cuento, por su brevedad, ofrece un abanico inmenso de posibilidades de trabajo, además de ser práctico para la lectura en la sala de clases.

Acercándonos un poco más a la temática y al estilo de Darío, BARBIERI DURÃO (1996, p. 48)<sup>12</sup> dice que:

*"La expresión y el rigor estéticos del cuento se manifiestan en el uso de sinestesias, en el simbolismo de los colores, en la búsqueda de un ritmo armonioso y musical y de un lenguaje culto y cargado de sensorialidad. Uno de los principales temas tratados por el cuento dariano es el del arte, que normalmente es presentada de manera alegórica y supone un ataque a la sociedad burguesa del momento, presentada como vana, materialista, degradada, y para la cuál lo único que interesa es el dinero. El artista se siente alienado, incomprendido por lo que le cercena, por eso intenta crear un mundo propio"*.

---

<sup>11</sup> "Narrativa pouco extensa, concisa, e que contém unidade dramática, concentrando-se a ação num único ponto de interesse."

<sup>12</sup> "A expressão e o rigor estéticos do conto se manifestam no uso de sinestesias, no simbolismo das cores, na busca de um ritmo harmonioso e musical e de uma linguagem culta e carregada de sensorialidade. Um dos principais temas tratados pelo conto é o da arte, que normalmente é apresentada de maneira alegórica e supõe um ataque à sociedade burguesa do momento, apresentada como torpe, materialista, degradada, para a qual a única coisa que interessa é o dinheiro. O artista sente-se alienado, incomprendido pelo que o cerceia, por isso tenta criar um mundo próprio."

Los cuentos de Darío nos presentan una temática que nos hace reflexionar, reflejar a través de su lectura, siempre instigante y sorprendente. Los sucesos son trabajados de manera condensada, enredando al lector de tal manera que éste siente una necesidad de intentar descubrir anticipadamente el desenlace de la historia.

Además de eso, nuestra propuesta se configura como lingüística porque trabajamos no solamente con el contenido de los cuentos, sino también con la estructura lingüística - léxica, morfológica y sintáctica - para que el alumno perciba las singularidades del español, enriqueciendo su conocimiento de la lengua y, consecuentemente, mejorando su actuación.

El énfasis en lo sociocultural camina al lado del desarrollo lingüístico, ya que a través de discusiones, pequeñas investigaciones, solución de problemas lingüísticos estructurales, se promociona el entendimiento del panorama sociocultural en que se produjeron los cuentos darianos, ensanchando no solamente los conocimientos del alumno, sino la concepción de su propio universo sociocultural y su papel dentro de él.

Los resultados positivos que hemos obtenido con los alumnos, utilizando las propuestas del proyecto, nos demuestra que es factible seguir desarrollando este trabajo bajo esta perspectiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. *Dialética do Esclarecimento*. Trad. Guido A. de Almeida. Zahar: Rio de Janeiro, 1991.
- BARBIERI DURÃO, A. B. A. *A crítica da sociedade nos contos de Rubén Darío*. Editora UEL: Londrina, 1996
- BARBOSA, Heloísa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução*. Pontes: São Paulo, 1990.

BENJAMIN, Walter. *Discursos Interrumpidos*. Trad. Jesús Aguirre. Taurus: Madrid, 1992. v.1.

\_\_\_\_\_ *Obras Escolhidas*. Trad. Jeanne Marie Gagnebin. Brasiliense: São Paulo, 1985.

BENJAMIN, W., HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W., et al. Trad. José Lino Grünnewald. Abril Cultural: São Paulo, 1980. (*Os Pensadores*, org. José Américo Motta Pessanha).

COSERIU, Eugenio. Lo erróneo y lo acertado en la teoría de la traducción. In: *El hombre y su lenguaje*. Gredos: Madrid, 1977, p. 214-39.

*DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA*. Real Academia Española, 21ª. ed. Espasa-Calpe: Madrid, 1992.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Nova Fronteira: São Paulo, 1986.

GREIMAS, A. J.; COURTÈS, J. *Sémiotique - dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette: Paris, 1979. V. 1.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Linguagem Total: uma pedagogia dos meios de comunicação*. Trad. Wladimir Soares. Summus: São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_ *Pedagogia de la Comunicación*. Editorial Hvmánitas: Buenos Aires, 1975.

LEAL, Lily. *El Modernismo*. Taurus: Madrid, 1979.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*. Gredos: Madrid, 1997.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Brasiliense: São Paulo, 1983.

*El texto literario: subsidio mediato para la enseñanza del español como lengua extranjera*

Cristiano Torres  
UECE – Universidade Estadual do Ceará

## Introducción

La primera impresión, antes del puntapié de inicio a este trabajo, fue la de una aparente imposibilidad de uso de la literatura como foco para la enseñanza de un sistema lingüístico cualquiera, siquiera el materno.

Las razones no fueron pocas: la especificidad del discurso literario, su carácter ambiguo, su alejamiento de la lengua hablada, la amplitud de uso del código de la lengua etc.

La perspectiva, hasta entonces, se restringía puramente a la enseñanza de la gramática a través del texto literario.

Encontramos, inclusive, registros contrarios en el programa curricular de la lengua portuguesa propuesto por la *Secretaria de Educação do Estado do Ceará para o 2º grau*. "El texto literario posibilita un placer que otros textos no consiguen, liberando el lector de la carga del cotidiano, de la problemática de la vida. Por tanto no puede ser pretexto para enseñanza de gramática" (1992:36), o "Nuestra propuesta es que la Literatura Brasileña ocupe un espacio especial, constituya una disciplina independiente [...] Así siendo, se evitará, entre otros males, que el texto literario se constituya en un mero pretexto para la enseñanza de gramática y redacción" (1992:37).<sup>13</sup>

En contraste, registros favorables de Ligia Chiappini de Moraes Leite (1997:18) despertaron nuestra atención. Según ella, "el material con que trabaja la literatura es fundamentalmente la palabra

---

<sup>13</sup> Traducción nuestra

[...] portanto, estudiar literatura significa también estudiar lengua y viceversa. [...] el uso literario es uno entre varios otros posibles<sup>14</sup>.

Con el desarrollo de las investigaciones, percibimos una propuesta que revela el texto literario no como un simple pretexto, sino como instrumento mediato para la enseñanza de un idioma, polo de un proceso que incluye lectura, interpretación, producción textual y autocorrección, con la ventaja de ofrecer al alumno la oportunidad de inserirse en el texto, de interesarse con él, de atribuirle un significado autónomo, prueba de su maduración como lector.

Partiendo, pues, de consultas bibliográficas direccionadas a la proposición del uso común de lengua y literatura integradas en la clase de lengua portuguesa, pretende este trabajo, considerando un paralelismo entre lo que pasa con la enseñanza del portugués y la enseñanza del español para lusohablantes, sacar una proposición de buen uso de la literatura en la *praxis* del aula.

La constitución del alumno sujeto del discurso

Conforme anticipamos, mucho se discute la separación de los contenidos de literatura y lengua en la enseñanza de lengua portuguesa. Para muchos, no se debe mezclarlos; ya otros proponen la fusión. Lígia Chiappini de Moraes Leite (1997:20) lo hace, desde que anticipada por una discusión del concepto adecuado de literatura y de lenguaje.

Vale el concepto de lenguaje como cuerpo del pensamiento a través del cual se producen los múltiples sentidos, es decir: la palabra exprime el pensamiento por medio de los significados que la habitan, que pueden - y deben - ser ambiguos.

Si la escuela tradicional adopta un concepto que comprende las acepciones de literatura como institución nacional, como historia literaria y como texto consagrado por la crítica como literario, la nombrada autora defiende la acepción de literatura como *trabajo con*

---

<sup>14</sup> *Idem*

*el lenguaje y la imaginación con intención literaria a través de la lectura y de la escritura*, es decir, del contacto con textos que lleven el alumno a asumir crítica y creativamente su función de sujeto del discurso, sea mientras hablante o escritor, sea mientras oyente o lector, capaz de afirmar su libertad y transformar el mundo.

Para Haquira Osakabe (1997:27), esta constitución no es la del alumno como sujeto del discurso, sino de una disponibilidad del alumno para la condición de sujeto del discurso y presupone una inestabilidad, una crisis contra la estereotipia dictada por el contexto social.

La enseñanza de la lengua a través de la producción (lectora o textual) prepara el individuo para romper el equilibrio impuesto por los mecanismos de control social. La obra literaria, como experiencia transformadora, se aproxima de la proposición de ruptura.

Sin embargo, Osakabe (1997:30) advierte que el papel formador de la literatura se restringe a los textos que suscitan la transformación del sujeto.

#### Ruptura de la comprensión de realidad por el alumno

Acepta la acepción de literatura como trabajo con el lenguaje e imaginación a través de la lectura y escritura de textos defendida por Lígia Chiappini de Moraes Leite, para João Wanderley Geraldi (1997:59), la lectura de textos literarios cortos (cuentos, crónicas, poemas) y de fragmentos de textos literarios largos (novelas) en clase es el punto de partida para una interpretación considerando el diálogo inductor de la práctica de producción de textos orales y escritos, cumpliendo al profesor la función de profundizar el ejercicio de la lectura, buscando la ruptura del proceso de comprensión de la realidad según el alumno.

Dicha ruptura no se da a través del análisis de la estructura formal del texto (competencia de un profesor de nivel superior), tampoco con dinámicas eficientes en la apariencia, como

dramatizaciones o lecturas en juglar; mucho menos por medio de actividades con elementos secundarios del texto explotados a través de cuestionarios obvios, preguntas abiertas o semiabiertas, tests de múltiple elección, crucigramas, resúmenes, formulaciones de nuevos enredos y finales, pesquisas, carteles etc.

El camino de la ruptura está en la busca del significado amplio, general del texto - pero a la vez individual del alumno, porque el texto literario admite lecturas, más que una sola -; el que subyace a sus líneas, sosteniéndolas; el que no se revela, sino se oculta tras las nuances, la ambigüedad<sup>15</sup>, a la espera de una lectura perceptiva.

Cabe, pues, al profesor, trabajar elementos textuales que estrechen la relación alumno-texto, constituyéndolo en sujeto de la lectura capaz de identificar el significado del texto, paso imprescindible para su formación como sujeto del discurso.

Para ello, es necesario que el alumno sea capaz, por lo menos, de ejercer un nivel de lectura literal<sup>16</sup>, en el cual busque las informaciones explícitas del texto a través de los elementos lingüísticos integrados en relaciones lógicas y de cohesión - el texto como unidad formal -, y de comprender para qué lo hace.

### El análisis lingüístico de los textos de los alumnos

El análisis lingüístico se da a partir de los textos (orales y escritos) producidos por los alumnos, es decir, del uso de sus recursos expresivos, y de la elección, por parte del profesor, de apenas un problema lingüístico (gramatical o textual) común a los

---

<sup>15</sup> La ambigüedad es el rasgo distintivo fundamental entre el lenguaje literario y el lenguaje común.

<sup>16</sup> Además del nivel de lectura literal, tenemos la lectura interpretativa, basada en el texto como unidad semántica, dotado de relaciones de coherencia, de sentido, que ocultan informaciones relativas al propósito del autor, y la lectura crítica, en la cual el lector establece un juicio autónomo tras la identificación del propósito del autor.

No parece demasiado decir que hay una jerarquía de dependencia entre los tres niveles de lectura, o sea, que la lectura interpretativa presupone la literal y que de aquella depende la lectura crítica.

textos para ser tratado en clase a través de la sistematización de los hechos lingüísticos, pero huyendo de la enseñanza del metalenguaje, para, entonces, proponerse la reescritura de los textos. En resumen: se va del error a la autocorrección.

Aquí se hace necesaria una consideración importantísima: tanto el ejercicio gramatical como la reescritura propuestos tras el análisis lingüístico deben darse solamente a partir del texto elaborado por el alumno; jamás directamente del texto literario objeto del ejercicio de la lectura.

El hecho de disponer el escritor, en el plano morfosintáctico, de las desviaciones de la norma como recursos lingüísticos capaces de causar la expresividad característica del lenguaje literario, aumenta sensiblemente el riesgo de fracaso en la transposición directa del discurso literario para un análisis gramatical.

#### La lectura por la lectura

Regina Zilberman (1988:113) rechaza esta concepción práctica del texto apenas como una forma de vehicular la literatura en el aula con fines didácticos; como objeto de actividades gramaticales o de actividades de interpretación superficial. Según ella, la actividad de lectura es un fin en sí mismo, y no un trampolín para el perfeccionamiento de la escritura.

#### La selección del texto a trabajar

Hay que tener en cuenta el interés de los alumnos en cuanto a la elección de los textos a trabajo en clase. Cabe al profesor leer y evaluar la adecuación del texto según su conocimiento de las exigencias, necesidades y experiencia de sus alumnos para no correr el riesgo de imponerles lecturas no apropiadas.

Se empieza por lo más fácil, textos con estructura más simple - que, en unión con ilustración y diagramación, forman un todo armónico que motiva la actividad lectora del principiante - para alcanzar la complejidad del discurso literario cuando el lector madure.

La calidad adviene de cantidades de lectura bien monitoradas por el profesor, la inserción gradualmente mayor del alumno-lector en el texto reflejando sus lecturas pasadas y su autoconocimiento. "La formación de un lector exige familiaridad con un gran número de textos"<sup>17</sup>, observa Marisa Lajolo (1993:108). Así el alumno va adquiriendo la experiencia lectora.

Lector y texto deben estar siempre nivelados culturalmente. Aquí vale cuestionar la aplicación de libros paradidácticos para alumnos lusoparlantes en nivel de lectura elevado, aunque estos sean iniciantes en el estudio del idioma español. No nos parece apropiada la recomendación de estos libros en la situación levantada. Al contrario, la incompatibilidad patente tanto desmotiva como ahuyenta el aprendizaje.

## Conclusión

Cumple al profesional que se dispone a trabajar con la enseñanza de una lengua extranjera tener conciencia de que hacerlo no se resume a meras exposiciones de sus campos fonológico, semántico y morfosintático.

Antes, enseñar una lengua extranjera es también enseñar la cultura de una o de varias comunidades que la tienen como lengua materna y no hay nada a la vez tan próximo va una lengua y tan representativo de la cultura de una gente como su literatura.

El profesor de lengua española dispone de una de las literaturas más ricas para dinamizar y motivar sus clases. Basta saber manejarla con astucia para no desperdiciar un material tan valioso. Para ello, sin embargo, se hace imprescindible que le guste la lectura, que con ella se envuelva y que tenga un conocimiento profundo tanto de la teoría literaria como de la literatura que va a usar no sólo como rasgo cultural, sino como subsidio fundamental

---

<sup>17</sup> Traducción nuestra

para la enseñanza de la lengua y, tal vez más, como elemento formador de una conciencia crítica en cada aprendiz.

#### Referencias bibliográficas

1. BORQUE, José María Díez (1994). *Comentario de textos literarios*. Madrid: Playor.
2. CEARÁ. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO (1992). *Proposta Curricular*. Fortaleza: IOCE.
3. GERALDI, João Wanderley (Org.) (1997). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.
4. LAJOLO, Marisa (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
5. SAMUEL, Rogel (Org.) (1985). *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes.
6. ZILBERMAN, Regina (1988). *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.

### *La importancia de trabajar con poesía en las clases de español como lengua extranjera*

Dirceu Martins Alves  
Colégio Padre Anchieta (CEL)

La función del arte es mejorar al hombre a través de la emoción. Y la poesía es el arte que más habla al ser humano. Un buen poema puede decir cosas reveladoras de la condición humana. En especial, la poesía lírica.

La poesía lírica en las salas de clases puede prestar un gran servicio en relación a la educación y formación de un ser humano más desarrollado con mayor capacidad e inteligencia emocional. Infelizmente la realidad de la vida práctica aleja cada vez más la poesía de nuestro cotidiano. Sin embargo, la buena poesía nunca va a morir, mientras haya emoción. Y el profesor tiene el privilegio de tener el aula, los alumnos y la amplitud de los textos literarios que supo crear la tradición y el lenguaje.

#### Sugerencia para trabajar con la poesía en el aula

Lo que es importante:

- 1º Momento - Elegir el poema adecuado al público;  
Presentar el poema de manera correcta:

La manera de presentar el poema a los alumnos es muy importante. La primera lectura del poema debe ser hecha siempre por el profesor. Él debe leer con entonación adecuada para que el alumno perciba el ritmo, las rimas, la carga sonora y expresiva de ciertas palabras o versos.

Sugiero que el profesor entrene la lectura de los poemas que serán trabajados antes del momento de la lectura con los alumnos. Leídos antes del momento de la lectura con los alumnos. Leer el texto varias veces para que los alumnos interioricen el poema es un buen proceder. Se necesita mucha paciencia con el alumno y con el

texto. Nos ocurre que muchas cosas las comprendemos de manera sensitiva y no racional. Por eso, hay la necesidad de oír varias veces un poema. La paciencia con el texto es en el sentido de tratarlo como "cosa viva", con capacidad de establecer un diálogo con el alumno lector.

Otro factor didáctico muy importante en el trabajo con poesías, en la enseñanza de nivel medio, es no hacer un análisis muy profundo de los textos. Eso generalmente lleva los alumnos a pensar que son incapaces de leer poemas. Una visión más profunda de los textos quedaría para un segundo momento de sus vidas.

## 2º Momento - La interpretación del poema

El profesor debe limitarse a decir lo que es necesario para la comprensión del poema. Debe acordarse siempre que su objetivo es llevar el alumno al sentimiento de la belleza, del placer estético a través de la emoción.

Si un poema pide mayores datos biográficos para ser entendido, que se hable entonces de la vida de su autor. Pero, si no pide, que deje al autor y fíjese en el texto, no más.

Ahora veremos dos poemas del poeta Jorge Luis Borges, siguiendo lo propuesto.

### " Una rosa y Milton"

De las generaciones de las rosas  
Que en el fondo del tiempo se han perdido  
Quiero que una se salve del olvido  
Una sin marcas o signo entre las cosas  
Que fueron. El destino me depara  
Ese don de nombrar por vez primera  
Esa flor silenciosa, la postrera  
Rosa que Milton acercó a su cara,  
Sin verla. Oh, tú, bermeja o amarilla  
O blanca rosa de un jardín borrado,

Deja mágicamente su pasado  
Inmemorial y en ese verso brilla  
Oro, sangre o marfil o tenebrosa  
Como en sus manos, invisible rosa.

La buena lectura del texto deja a los alumnos atentos, pero no se entiende bien así ya de pronto. Una explicación histórica, y los datos biográficos aquí son importantes para ayudar a despertar la emoción. Borges quiso hacer un homenaje al poeta inglés John Milton, que vivió antes de él y por eso no se conocieron.

John Milton fue profesor en Inglaterra, escribió una obra prima que es el "Paraiso Perdido". Escribió panfletos contra los derechos divinos del rey Carlos y en favor de la instalación de un régimen republicano en Inglaterra. Para escribir panfletos políticos, se escondía y los escribía a oscuras. Se volvió ciego. Pero la lucha valió, pues el rey fue expulsado a Francia. Años más tarde, el hijo del rey, Carlos II, volvió a Inglaterra y reconquistó el poder. El nuevo rey no perdonó a ninguno de los enemigos de su padre. Los mató a todos. Al único que dejó vivo fue a John Milton. El rey tenía el propósito de utilizarlo como ejemplo de lo que les ocurre a aquellos que desobedecían. Y cuando lo encontraba en la calle mandaba decir al pueblo: "Miren ese hombre viejo y ciego que camina con el bastón. Ese es el castigo que Dios manda a quien desobedece la voluntad divina."

Jorge Luis Borges también padeció la misma fatalidad. Habla que con 55 años ya estaba completamente ciego. Hizo más o menos unas ocho cirugías en los ojos, pero no logró éxito. Desde que nació, fue perdiendo la visión paulatinamente.

Ahora imaginamos el poeta Borges ya ciego, queriendo homenajear al Milton. El lenguaje es el recurso que hay para eso. Entonces, volvámonos al poema. Ha llegado el momento de leerlo una vez más.

Vale la pena decir que en ese poema no hace falta que se hable de la forma, o que se demore buscando figuras del lenguaje. Se puede aclarar que ese tono de gravedad que nos trae un sentimiento de tristeza es dado por la entonación, o sea el ritmo de poema. La sonoridad de ciertas palabras como destino y don contribuye a la gravedad. Lo mismo ocurre con las palabras: oro, sangre, marfil y tenebrosa.

Llegamos de manera sencilla al punto de parar. El objetivo no es un análisis del poema mas si una interpretación, buscando la emoción. La última cosa debe ser la repetición de la lectura, pues la impresión del poema debe ser la postrera.

Ahora vamos al otro poema:

#### THE UNEDING GIFT

Un pintor nos prometió un cuadro.

Ahora, en New England, sé que ha muerto. Sentí, como otras veces, la tristeza de comprender que somos como un sueño.

Pensé en el hombre y en el cuadro perdidos.

(Sólo los dioses pueden prometer, porque son inmortales.)

Pensé en un lugar prefijado que la tela no ocupará.

Pensé después: si estuviera ahí, sería con el tiempo una cosa más, una cosa, una de las vanidades o hábitos de la casa; ahora es limitada, incesante, capaz de cualquier forma y cualquier color y no atada a ninguno.

Existe de algún modo. Vivirá y crecerá como una música y estará conmigo hasta el fin. Gracias, Jorge Larco.

(También los hombres pueden prometer, porque en la promesa hay algo inmortal.)

Ese ya es un poema que se no requiere mayores datos biográficos para entenderlo. Tampoco, requiere una fijación temporal exacta. Lo que importa es el hoy y el ayer. Aver...

Podemos empezar con el título THE UNENDING GIFT que significa " el regalo infinito". Hay un yo poético que está razonando sobre un regalo que le fue prometido.

El profesor debe hacer la lectura para los alumnos, después puede comentar verso por verso, si prefiere.

En el pretérito un pintor prometió un cuadro.  
En el presente se sabe que el pintor ha muerto.  
El sentimiento de tristeza viene a través de la pérdida.  
El poeta razona sobre el hombre y el cuadro perdidos.  
Los versos entre paréntesis son versos argumentativos.

Este tipo de poema es lo que Borges llamó paradójicamente de poesía intelectual. El mismo tipo de poema que Ezra Pound llamó de poema "logopáico" , aquel que nos llega a través del entendimiento.

En un segundo momento el poeta se conforma con la pérdida e imagina que si tuviera el cuadro, con el tiempo él sería sólo una vanidad. Parte, entonces, al imaginario donde se puede crear un cuadro y pintarlo con muchos colores. Con la buena voluntad del pensamiento el cuadro "Existe de algún modo" .

El poema es lenguaje condensado, cada palabra puede significar muchas cosas. "Vivirá y crecerá como una música...", la palabra música no fue elegida al azar. Es que la música es el arte que permite mayor amplitud en lo de la interpretación. Siguiendo.

El poeta da las gracias al pintor que se sabemos muerto: "Gracias, Jorge Larco." Solo entonces sabemos el nombre del pintor. El poema está hablando de cosas como amistad, recuerdos, y nostalgia de una persona que nos fue cara. El poeta está haciendo una gentileza con el pintor. Está siendo elegante al pensar en otro que hizo una promesa y que no la cumplió. El último verso, entre paréntesis, es el cierre del razonamiento.

(También los hombres pueden prometer, porque en la promesa hay algo inmortal.)

Hecha la interpretación, el profesor debe leer una vez más al poema. Después, puede imitar a los alumnos a echar una mirada en la forma gráfica del poema. Los versos no empiezan todos en la misma margen. Es la idea de hacer un poema mezclando verso y prosa.

Trabajar con poesía es un acto de fe. Hay que creer en la fuerza del verso, pues el habla directo al corazón.

#### Bibliografía Básica

BORGES, Jorge Luis. *Elogio de la sombra*, y *El outro el mismo* (1969). In: *Obras completas*. Buenos Aires, Emecé, 1974.

\_\_\_\_\_. *LA CIFRA*. Madrid, Alianza Editorial, 1981.

PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. São Paulo, Cultrix, 1996.

*¡Qué cojones es esto!*

Manuel Aparicio Burgos  
Colegio Miguel de Cervantes

*"En la historia interviene, en el punto justo, la censura ejercida por el modelo cultural. El chico define como "malas" las palabras que en su casa le han enseñado a considerar inconvenientes. Son los padres quienes, en él, las definen como "malas". Pero él se encuentra en un ambiente educativo apto para superar ciertos condicionamientos, una escuela no represiva, donde no se le recrimina o regaña si usa esas palabras. Desde este punto de vista, el resultado más extraordinario de la historia consiste en el abandono final de las clases de palabras estipuladas al principio".*

## GRAMÁTICA DE LA FANTASÍA

Gianni Rodari

### INTRODUCCIÓN

Pocas palabras en español, como la palabra cojones, merecen una introducción, para hacer su estudio, como el que pretendemos en estos momentos dada la cantidad de situaciones, acepciones y contextos en los que puede aparecer.

Está tan en la boca de los hombres que ha pasado por "ósmosis" a la de las mujeres que hacen de su uso un buen homenaje.

Yo la he elegido porque hoy en día hay tres palabras que rara es la frase coloquial en bares, tertulias, charlas o enfática cuestión lingüística en la que no aparezcan. Son: hostias, joder y cojones. De ellas, cojones merece peana aparte.

Creo que en su honor debemos de poner todo empeño, en vez de pasar a usar esos inventos infernales de renombrada firma farmacéutica para que, allí donde no los hay, demostramos los

ibéricos y en general los mediterráneos, que por voluntad no queda y por demostrar habrá la ocasión.

Por tanto, hablemos en perfecto español, usemos, no abusemos, y coloquemos los términos en su lugar, que además de quedar bien son de agradecer.

Burgos, Julio de 1998  
El autor, Manuel Aparicio

## EN NUESTRA LITERATURA

Hay constancia del uso de los atributos masculinos para múltiples demostraciones lingüísticas desde antes de que el español existiera como tal, prueba de ello es su procedencia del latín.

En las obras literarias que podemos mencionar tenemos como muestra corta algunas como las que siguen:

-hacia 1100, *Glosario de voces romances...* aparece 'colyón de can' (Asín Palacios)

-hacia 1200, *Fueros de la Novenera*, 'De qui há piedra en los coyllones' (Tylander)

-hacia 1400, *Glosario de El Escorial*, 'I, por onbre sin cojo(n)es' (Castro)

-s XII, *Fuero de Navarra*, 'Que adugan I asno coionudo, et pongan una asna calient dentro en el huerto.

-s XV, *Cancionero de Baena*, (Dezir a manera de difamacion  
-Alvarez de Villasandino-) Señora, en fin de razones,

yo me ternia por ssapo  
sy el culo non vos atapo  
com aquestos mis cojones  
e a los cinco empuxones

nos vos arremojare el papo  
non me den lympio trapo  
para enxugar los tajones.

-s XVI, *Cancionero general*, (Pleyto del manto –Moñino)

...quanto a razón y conciencia  
pues los cojones cuytados  
cuya parte dissimulo  
no aleguen por esforzados  
porque la marea del culo  
os tiene desbaratados;

-Francisco Delicado, *La lozana andaluza*

'como la hija del herrero, que peó a su padre en  
los cojones;

-s XVII, Francisco de Quevedo, *Poemas satíricos*, 'A un  
ermitaño mulato'

Y haciendo la puñeta,  
Estuvo amancebado con su mano,  
Seis años retirado en una isleta,  
Y después fue hortelano  
Donde llevó su honra a dos mastines.  
Graduó sus cojones de bacines.

-s XVIII, Tomás de Iriarte, *Ocho versos en Cuentos y poesías  
más que picantes*

Me tendistes en el suelo  
Como si fuera una perra  
Y con esos cojonazos  
Me lo llenaste de tierra.

-s XIX, Miguel Hernández, *Vientos del pueblo 'Los cobardes'*

que me duelen hace tiempo  
en los cojones del alma;

## LA RIQUEZA DEL ESPAÑOL

Nuestra lengua española es tan rica que una simple palabra puede tener muchísimas acepciones, algunas le vienen de muy antiguo, para darle solera.

Podemos hacer una referencia corta para ver qué denota cuando se usa rodeada de otras palabras.

Si le acompaña un numeral puede significar cosas muy variadas:

Así si es "uno" demuestra gran valor (me costó un cojón).

"Dos" muestra valentía (tiene dos cojones).

"Tres" define el desprecio ("Me importa tres cojones)

Si el numeral es muy grande y par significa dificultad (subir hasta allí le costó mil pares de cojones).

Si es un verbo el que acompaña, también cambia de significado:

"tener" muestra valentía (ese concejal tienen cojones)

"¡tener cojones!" significa sorpresa (¡tiene cojones la cosa!)

"poner" es un reto (puso los cojones sobre la mesa)

"cortar" puede ser una apuesta (me corto los cojones si no lo consigo)

o puede ser también una amenaza (como no vayas te corto los cojones)

"colgar" indica vagancia (le cuelgan los cojones al andar)

El prefijo "a" es síntoma de miedo (estaba acojonado)

"des" puede ser cansancio (estamos descojonados) o hartos de algo (nos descojonamos a reír)

El sufijo "udo" denota perfección (este chorizo está cojonudo)

"azo" en cambio da muestras de vagancia o indolencia (esse es un cojonazos)

También el tiempo del verbo puede modificar el significado, así:

presente significa malestar, apatía (me toca los cojones)  
en reflexivo es síntoma de indolencia (se toca los cojones)  
en imperativo es evidencia de sorpresa (¡qué cojones tienes, tio!)

Los colores, tamaño, forma o textura también matizan:

"morado" es síntoma de frío (tenemos los cojones morados)  
"cuadrados" indica vagancia (mi chofer tiene los cojones cuadrados)  
"pelados" muestra la experiencia (tiene los cojones pelados por la práctica)  
"grandes" se emplea para indicar valor de la persona (tiene los cojones grandes)

Las preposiciones son muy concisas a la hora de explicar la frase:

"de" suele ser victoria (le salió el flan de cojones)

o cantidad (hace un calor de cojones)

"por" decisión (aprobé por cojones)

"hasta" significa el colmo de algo (está hasta los cojones de oírte)

"con" significa valentía (el entrenador dirigía el equipo con cojones)

"sin" es merma (era un gerente sin cojones)

*"Cada hombre tiene su propia lengua"*  
Novalis: "Fragmentos", 1798

## PERFILES

Mucho antes de que la palabra cojones pasara al antiguo "castellano", hoy español, procedente de la palabra latina coleus, en latín vulgar coleo-coleonis, ya sabían muy bien aquellos hombres de Atapuerca (en Burgos, desde hace por lo menos 750.000 años atrás) que su uso era necesidad imperecedera de la estirpe castellana que, posteriormente, y por evolución del grupo l+yod nos dio la "j", tal vez por influencia árabe, donde es de entender que en sus actuaciones también han demostrado ser buenos creadores no solo de mercancía lingüística.

El Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, aún marcado por ese acervo preservativo de antiguas concepciones dice: del latín coleo. Testículo. Es voz malsonante. Úsase en plural como interjección.

Esa situación de palabras malsonantes dan un tono hoy en día jocoso. Pero aún peor es no tener esas acepciones dentro de la publicación de diccionarios famosos, que no viene a cuento dar su apellido, porque en ese olvido intencionado ponemos la penitencia de sus escrúpulos mojigatos o de beatificación pordiosero-lingüística.

Hay quien considera estas palabras no ya malsonantes sino tacos. Es elevar demasiado esa categoría, como se eleva la vehemencia de una alabanza a blasfemia.

De todas formas el término taco bien podría compartir el paladar de los buenos trozos de jamón o queso, igualmente regados del almíbar de Baco en las tabernas en las que más habitualmente se profiere.

Yo digo aquello de que soltar un "taco" es relajarse tras sentir el deber cumplido, y creo que nunca mejor que cuando uno descansa

al soltar la palabra cojones, porque es como sentarse a reposarlos luego de una larga caminata. y aquí valdría aquello de "olé tus cojones".

Personas hay que dicen que cuando se emplea esta palabra es porque no se posee abundante vocabulario para poder expresarse. Nada más ridículo y taimado, mezcla de irreverente respeto al idioma de Cervantes. Cuando alguien la coloca en su lugar es una expresión tan profunda, con carácter de oración al estilo de los buenos estudiosos de la Lengua como Jaspers, Jakobson o los mismos Chomsky y De Mauro, que no tienen réplica posible, pues si admitimos que hay interjecciones con carácter medularmente blando y ausentes de confesionario, ésta lo es igualmente pero con una fuerza expiatoria mucho mayor, pues deja a las claras lo que la hipocresía puede vestir de cirineas las caramba, repámpanos, oscuas, cáspita y avemaría.

Los menos virulentos consideran que decir esta palabra es hablar mal. Yo no sé si es que hay que torcer mucho el labio (morro) o hay que poner muletas a la lengua o enjuagarse la garganta con agua bendita para pronunciar bien, pero la verdad es que me parece una buena propiedad el decirla clara, sonora y hasta silabeando, para aquellos que se acercan a aprender el español en los cursos de verano a nuestra madre patria o si es posible adornarla con la música colombiana para hacerla más bella y fuera de sospecha.

Y quiero quitarle también la tilde de machismo con que algunas hembras quieren ensalzar el habla popular y su empleo con esta palabra. Muchas veces me han oído mis colegas aquello de "jodo porque no jodo", que es la peor situación que le puede suceder a cualquier ser humano adulto y con capacidad para manifestar su esencia sexual. Por ello, querer teñir de un color lo que de por sí tiene el propio y bien definido no va en mérito de los que se convierten en teñidores de la noche a la mañana. Mejor les iría si, no siguiendo ese refrán que acabo de mencionar, se dejaran de "chorradas" y se rieran un poquito con bueno y sano humor y no martirizasen su lengua con cadenas y muy al contrario le dieran rienda suelta y en plena libertad sintieran que no hay nada mejor que

el susodicho artículo para sentirse uno a sí mismo o al vecino en pleno uso de sus funciones.

No menos cierto es que cuando una mujer la suelta extemporáneamente lleva una película, como la pátina de los cuadros de Giotto, que manifiesta a las claras la sospecha de cuantos las escuchan: o quiere parecerse a los hombres (renegando de su prístino estado natural) o porque consideran que a falta de pan buenas son tortas (donde no hay no se puede sacar) y supera su complejo femenino exhalando "exabruptos". ¡Qué sensación escandalosa! sentirse libre usando los atributos masculinos oralmente.

Defiendo no obstante, su uso en labios femeninos, cuando por enfado, situación jocosa o para "testificar" una marca al estilo intelectual o animal lo sitúan correctamente.

La posesión idiomática de tal palabra no puede ser presunción masculina ¡qué cojones!. Y por ende, deja de tener arco iris soez.

Por tanto, y volviendo un poco a la cronología, no debemos pensar en qué momento se comienza a usar, pero sí que es en España entera donde en estos momentos goza de una vitalidad tan grande que extirparla sería arrancarle los ojos a nuestra lengua española, y que para que otros vean de la misma manera deberemos exportarla, bien bruñida, como han exportado cubanos y mejicanos nuestro idioma español a Estado Unidos, y que hace correr ritmos de expresión por sus ondas, con lo cual podríamos decir que de la Patagonia a Nueva York es, como la ñ, una vitola de identidad.

Recuerdo la anécdota de mi hijo pequeño, Ramiro, que con sus tres años, jugando en la Praceta Barbosa de Magalhaes, en Parede, cerca de Lisboa (Portugal) con su amigo Ricardo, niño portugués dos años mayor que él, un día subió a casa llorando desconsoladamente y su madre, mi mujer, no conseguía sacarle el motivo de su llanto.

Después de muchas penurias, y hasta persuadiéndole con mimos, y otros procedimientos femeninos, consiguió que le dijera el porqué de su angustia, de esta forma: "Es que Ricardo me ha pegado". -Y ¿por qué te ha pegado, hijo?, le dijo su madre. "Porque le he llamado hijo de puta y me ha entendido".

Si ya los niños tienen en mente que en el momento oportuno deben de emplear esas palabras o frases aprendidas en familia (no lo niego) que son una muestra preclara de lo que la mente piensa, debemos de concluir que "cojones" es una palabra iconográfica.

¿Cómo voy yo ahora, como profesor, a explicarles a los alumnos que esa palabra no se debe decir, como antiguamente se repetía en las escuelas?. Es palabra que forma parte de su lengua materna, que define bien la situación y que además no tiene nada de malo, soez, petulante, feo ni mal sonante. Mucho menos se me ocurriría decirles que es pecado. Eso sería ya una desfachatez por mi parte, incluso confieso que yo no me la confesaría jamás.

Deberíamos incluso cambiar la palabra testigo por otra que yo me he inventado. Si testigo procede de testículo, ahora debiéramos decir cojonigo (no tiene nada que ver con canónigo).

He viajado por todas las provincias de España, tengo amigos y conocidos en muchas de ellas, y en las conversaciones desenfadadas siempre ha salido a relucir alguna frase que tiene que ver con cojones, y que conviene injertarlas en ese momento para que en el contexto se note el cariz emotivo de tal expresión, como fuente de riqueza en las conversaciones.

Nuestros mejores literatos actuales suelen emplearla sin sofocos; en el cine de cualquiera de nuestras emisoras, en las horas de máxima audiencia, incluida para los más pequeños, sale a brillar con luz propia; los humoristas la sueltan tan primorosamente que ya casi algunos chistes han dejado de tener gracia al perder la quiebra o rotura de esquemas, como dice Freud y hasta delante de los balcones de Iberia, cuando hay huelga, se la deja caer como una forma de apremiar la salida del vuelo.

Pero no pensemos que ésta es una palabra de chirigota, carcajada, fútil, volatinera o melindrosa, ni mucho menos: es una palabra rigurosa que se usa en España con tal precisión y puntualidad que no puede ser puesta de parte y castigada a las galeras. Debemos esforzarnos en aplicarla cuando la ocasión requiera su colaboración y de esa manera habremos formado una sociedad indiscutiblemente coherente. Me atrevería a decir que en algunos momentos se convierte en aforismo y veredicto: corta y rotunda como la firma de un juez, certera y eficaz como una perdigonada para ahuyentar a los ladrones.

Cierta influencia tiene, como veremos luego en las frases lapidarias, el estado de ánimo en que nos encontremos, la fuerza que deseemos derrochar y la moraleja que queramos aplicar, porque hay detrás de todas ellas un sexto sentido que nos hace aguzar la oreja y el ingenio.

Y ahora echemos hilo a la cometa, guindas al pavo y veamos cómo se las arreglan los españoles para hablar cotidianamente en un burbujeante español sonoro, fino y con salsa.

Conviene, antes de pasar a los ejemplos, poner un poco de Fonología de la palabra cojones.

Consonantes: c /k/ oclusivo linguovelar sordo  
j /x/ fricativo linguovelar sordo  
n /n/ nasal linguoalveolar sonoro  
s /s/ fricativo linguoalveolar sordo

Vocales: /o/ posterior, media  
/e/ anterior, media

El fonema vocálico /o/ se repite, lo que da una sensación de eco.

En los fonemas consonánticos vemos que todos son linguales. ¡Por algo será! Comienza por uno sordo, se refuerza con dos sonoros para terminar en otro sordo, como cerrando un círculo.

Todos ellos van de la parte posterior (velar) a la central (palatal) y delantera (alveolar), como queriendo dar un fuerte empuje en la salida de la emisión. El oclusivo inicial es como una explosión que continúa en la vibración del aire del fricativo, con intervención del nasal para saborear la palabra y terminar de nuevo en el fricativo que deja temblando las ondas aéreas o etéreas.

En los vocálicos sucede lo mismo va del posterior al anterior.

Es por tanto un ejercicio de gimnasia linguar fantástico.

De ahí que no sea fácil el uso de tales instrumentos lingüísticos y en cambio el dulce trabajo de su empleo de un matiz primoroso a sus habituales locutores.

Yo, que soy un rebelde en el pensamiento, que no acepto las dictaduras ideológicas desde nunca (creo que desde antes de nacer) me rebelo ante la imposición que me hicieron de pequeño de tener que ver lo negro, lo oscuro, lo morado y lo que asustaba como limpio y blanco. Hoy, superadas las secuelas de aquella vacuna, me he pasado al lugar de los ascetas, de lo contemplativo, y de la infancia, a quien dedico estas piruetas que han inventado otros y que yo sólo tengo el mérito de haber recogido e intentado explicar, para dar luz, espejo y aliento. ¡Que ni padre ni educadores teman al dejar caer ese muro de fantasía sonora de las palabras! ¡O que los niños se rebelen!

M.A.B.

1 de agosto de 1998

A la infancia, que es la más hermosa y afortunada etapa del hombre, se la atormenta de mil maneras, con mil angustias, temores, agobios que provienen de la educación y de la instrucción, hasta tal punto que el hombre adulto, aun en medio de la infelicidad.... no aceptaría volver a ser niño si ha de sufrir lo mismo que en su infancia ha sufrido.

Giacomo Leopardi "ZIBALDONE"

1 de agosto de 1823

1.- ¡A cojón visto, macho seguro!

Algo que es obvio. Lo que "está a la vista no necesita candil".

Opinión sabida por deducción.

*(Eso está muy claro, a cojón visto macho seguro).*

2.- A puro cojón

Realizar algo con un esfuerzo muy fuerte. Se emplea así o como "a puro huevo".

*(Tuvimos que descargar el camión a puro cojón).*

3.- A qué cojones viene eso...

No tener relación con el hilo de la conversación. Romper el tono de lo que se trata. Suele usarse como interrogación.

*(¿A qué cojones viene eso, tío, estamos tratando el tema de la huelga).*

4.- Acojonado

1.- *Persona acomplejada, con miedo, temeroso por naturaleza.*

*(Está siempre acojonado, ni respira).*

2.- *Persona que ante una vicisitud se ha "venido abajo", en situación transitoria*

*(Desde que le suspendieron está acojonado).*

5.- Acojonamiento

Temor repentino y momentáneo ante algo inesperado.

*(Cuando vimos al dueño nos entró un acojonamiento de campeonato).*

6.- Acojonante

Algo fuera de lo normal por exceso, normalmente bueno. Espantoso, que enajena

*(Aquel paisaje es acojonante = muy bello).*

7.- Acojonar

Asustar, encoger el ánimo, dar miedo, apabullar.  
(*Aquel profesor nos acojonó a todos el primer día.*)

8.- Acojonarse

Sentir pánico ante algún hecho o situación. En español vulgar "cagarse de miedo".  
(*Andar solo por aquel monte es para acojonarse.*)

9.- ¡Anda cojones!

(Interj) Muestra sorpresa.  
(*¡Anda cojones!, si ya se han marchado los músicos*)

10.- Andar como los cojones del galgo

*Deambular, ir de un lado para otro sin resolver lo que uno debe, dudar antes de dar con la solución de un problema.*  
(*Ese chico anda como los cojones del galgo, no va "ni para atrás"*).

11.- Andar de malos cojones

Persona en situación de nerviosismo por alguna preocupación. Puede prevenir a quien tiene que tomar contacto con la persona en cuestión.  
(*Ten cuidado que hoy anda de malos cojones.*)

12.- Buenos cojones le cantan al pájaro.

*Se puede decir también "vaya cojones le cantan". Igualmente se puede indicar con "menudos cojones". Quiere indicar que es una persona que pisa firme, que no se anda con rodeos, que es duro de pelar, que hay que tener cuidado con él. Por ello, lleva también algo de bravucón.*

(*Ojo con ese personaje que menudos cojones le cantan.*)

13.- Buenos cojones tiene mi padre para que le quiten la boina.

Igual que la anterior pero ese "mi padre" es síntoma de fanfarronería personal, porque esta frase se la adjudica el que habla aunque la ponga en tercera persona.

(Cuidado que no me conocéis. Menudos cojones tiene mi padre para que le quiten la boina.).

#### 14.- Cagarse alguien en los cojones

Se emplea como "Me cago en los cojones" para indicar:

1.- Rabieta y desenfado ante una adversidad:

(Me cago en los cojones del tío Colorado....).

2.- Al sorprenderse de algo.

(¡Pues claro!, me cago en los cojones, tú eres el hijo de fulanito...).

#### 15.- Cantarle a alguien buenos o malos cojones

Tener mal carácter, ser desabrido. También el ser un buenazo, un "trozo de pan"

(A ese policía le cantan malos cojones). (Sin problemas, a ese teniente le cantan buenos cojones).

#### 16.- Ciruelas de cojón de fraile

Tipo de fruto que para burlarse de los frailes se les llama de esta forma. Son moradas y alargadas en forma de óvalo, normalmente de buen tamaño. Para ver la analogía, hay unos dulces de huevo que se llaman "yemas de canónigo". Ambos ejemplos indican buena calidad.

(Te he traído un kilo de ciruelas de cojón de fraile).

#### 17.- Como una patada en los cojones

Cuando algo resulta mal o fatal. Se suele poner delante la palabras "sentar".

(Algo le dijo que le sentó como una patada en los cojones).

#### 18.- ¡Cojona!

(Interj) 1.- Es una expresión en desuso, pero que suelen emplear personas mayores. Se emplea con calidad hipócrita (piadosa) y con carácter censor.

(¡Cojona!, esto quema).

2.-En algún momento puede tener carácter de autoridad.

(Dame los papeles ¡cojona!).

19.- Cojonazos

1.- Persona lenta, despreocupado, como fuera del tiempo.  
(Fulano no vale para nada, es un cojonazos).

2.- Pusilánime, cobarde, un "pan sin sal", que hacen de él lo que quieren.

(Nunca da su opinión, es un cojonazos).

20.- ¡Cojones!

(Interj.) Posee muchos sentidos según el contexto, el tono, la inflexión con que se ejecute al hablar. Puede expresar nerviosismo, sorpresa, desprecio, furia, rabia, etc... Incluso es un recurso inconsciente del hablante en el que su deseo expresivo remarca esta palabra cuestión de nuestro trabajo.

(Te he dicho que no, ¡cojones!).

21.- Cojonudo

1.- (Interj) Indica sorpresa para bien o para mal respecto a un hecho o cosa.

(Cojonudo, tío, lo conseguiste).

2.- Culinariamente indicativo de un plato o alimento sabrosísimo y muy bien cocinado.

(Este pescado está cojonudo).

3.- Grado máximo de admiración ante un hombre que actúa con prontitud y decisión y coherencia. Está en boca frecuentemente la expresión "ese es un tío cojonudo"

(Es un chaval cojonudo).

22.- Comerse los cojones de hambre (o de voluntad)

Aparentar lo que no se ve, disimular, pasar necesidades en la vida.

(Mucho presumir y se come los cojones de hambre).

23.- Como si te (le, se) tocas los cojones

Equivale a "predicar en desierto sermón pedido", es decir que no hace caso de lo que se le indica. Es perder el tiempo con medidas de disuasión.

(Llamarle por teléfono es como si te tocas los cojones).

24.- Con cojones

Hacer las cosas decididamente, con valor, arrojo, garbo y firmeza.

(Los enfrentó a los tres con cojones).

25.- Con todos los cojones

Similar a la anterior pero con el máximo de arrojo, valentía, ímpetu, decisión

(Salió a la plaza con todos los cojones).

26.- Cortarse los cojones

1.-Se utiliza ante una apuesta o como signo de fanfarronada.  
(Yo hoy bailo con esa chica y si no me corto los cojones).

2.- Amenaza ante una orden.

(Mañana te quiero ver aquí o te corto los cojones).

27.- Cuesta a cojón de pato

Que es muy caro. Se puede decir también "salir a cojón de pato".

(*La botella de ese vino cuesta a cojón de pato.*)

28.- Cuidados ajenos de mis cojones cuelgan

Hacer oídos sordos a las opiniones de los demás, sobre todo si muestran cierto interés o curiosidad. Despreocuparse, rechazar de plano fisgoneos, comadreo, etc..

(Tu a lo tuyo que cuidados ajenos de tus cojones cuelgan.)

29.- Chupar un cojón

Forma de infravalorar y despreciar a otro. Se suele terminar con "y la yema del otro". También se dice como "chúpame un huevo". En este caso se emplea en presencia del interlocutor y cuando uno no acepta las burlas, chanzas, o tomaduras de pelo de otro, incluso cuando ha sentido que querían engañarlo.

(Vete por ahí, chúpame un cojón -o un huevo-).

30.- Dar una patada en los cojones

1.- Dar una patada en los testículos.

(Jugando le dieron una patada en los cojones y se desmayó).

- 2.- Amenaza, para zanjar algo.  
(Que le de una patada en los cojones a ver si rechista).
- 3.- Sorpresa ante algún hecho consumado.  
(Le cayó como una patada en los cojones).

31.- ¡De cojón!

- (Interj) Expresa algo de calidad excepcional.  
(Este bacalao sabe ¡de cojón!)

32.- ¡De cojones!

- (Interj) 1.- Se suele unir al verbo "salir" y equivale a hacer una cosa muy bien o perfecta. (*Este guiso os ha quedado de cojones*)  
2.- Puede tener significación negativa si se une a "haber hecho" o a "armar"  
(*La habéis armado de cojones = habéis estropeado algo*).  
3.- También puede significar alegría por el mal ajeno  
(¡Se le está de cojones!)  
4.- Exceso en algo.  
(Es guapo –valiente, inteligente, etc...- de cojones).

33.- De cojones cenamos y eran patatas

Que la solución o explicación que se intenta dar no se acerca al deseo o realidad. Dar algo fútil como por gran valor aunque se ve a las claras que no se adecua.

(-Pues te ha pagado bien tu jefe ¿eh?. -Ya, de cojones cenamos y eran patatas).

34.- Descojonado

- Estar muy cansado por el exceso de trabajo.  
(Ayer trabajé hasta media noche y hoy estoy descojonado).

35.- Descojonarse

- 1.- Reírse, mofarse, burlarse.  
(Se estaban descojonando de un borracho)
- 2.- Trabajar hasta quedar cansado.  
(Ayer nos descojonamos cavando en la huerta).
- 3.- Romperse, estropearse.

(Este coche está descojonado)

4.- Descolocar, desconcertar.

(Nos puso un examen que quedamos descojonados).

36.- Dolerle a uno los cojones

Estar colmado de aguantar una situación.

(Me duelen los cojones de tanta "monserga").

37.- Echarle cojones a la vida

Arrojo y valentía para enfrentarse a los acontecimientos diarios. No arredrarse por nada. (*Ese chico le echa muchos cojones a la vida desde que murió su padre.*)

38.- Echarse la mano a los cojones

Equivale a la expresión "me tocas los cojones". Suele indicar no aceptar la decisión de alguien.

(El boxeador miró al árbitro y se echó la mano a los cojones).

39.- El dinero y los cojones son para las ocasiones

Cuando se precisa de lo uno o de los otros no hay que poner trabas ni demorarse, por las consecuencias que esto podría traer consigo. Puede suponer el apoyo de los amigos, por eso también se emplea "los amigos y los cojones son para las ocasiones".

(No lo dudes, pídele un préstamo. El dinero y los cojones son para las ocasiones).

40.- Estar a cojón de mico - Saber a cojón de mico

Siempre relacionado con la comida en su calidad de deliciosa..

(Este postre de hojaldre sabe a –o está de- cojón de mico).

41.- Estar cojonudo-cojonuda

Es empleado tanto por el sexo masculino como el femenino hoy en día. Indica que al ver u opinar sobre alguien lo consideran que es guapo o apetecible para contacto sexual.

(Ese chico-chica está cojunudo-cojonuda).

42.- Estar de cojones

1.- Realización perfecta de una cosa.

(Este cuadro está de cojones).

2.- Alegría ante el fracaso de otro por considerarle confundido al actuar.

(Se le está de cojones que le pongan una multa)

43.- Estar de malos cojones

Estado transitorio de furia, enfado u ofuscación por otras personas o porque las cosas no corren como se esperaba.

(Está de malos cojones porque le han devuelto una letra protestada).

44.- Estar en la venta los cojones

Encontrarse situado algo muy lejos, "en el quinto pino", "donde Cristo dio las tres voces" "a tomar por el culo".

(Me dijo que el almacén estaba cerca y caía en la venta los cojones).

45.- Estar hasta los cojones - Estar hasta los mismísimos cojones

1.- Estar harto de algo o de alguien, cansado u ofendido por actuaciones de alguien que se convierte en rutina.

(Su vecino está hasta los cojones del perro).

2.- Énfasis para indicar que alguien está saturado de acciones o hechos de otros.

(Estoy hasta los mismísimos cojones de que dejéis eso ahí).

46.- Estar rascándose los cojones

Estar desocupado, sin hacer nada, vagar, incumplir las obligaciones.

*(Ese se pasa todo el día rascándose los cojones = no da un palo al agua = no da golpe = no se preocupa de trabajar).*

47.- Estar tocándose los cojones

Hacer nada a pesar del deber de hacerlo por obligación, profesión o empleo.

(Ese ministro está tocándose los cojones. No resuelve nada).

48.- Hacerlo por cojones

Llevar a cabo algo por testarudez, cabezonería, fuerza sea con apoyo o (normalmente) sin apoyo de los demás.

(Aquel diseño lo hago por cojones).

49.- Hinchársele a uno los cojones

Estar furioso o iracundo por no aguantar más. Falta de paciencia respecto a alguien o a algo. (*Se le hincharon los cojones y le dio una paliza*).

50.- Importar tres cojones

Despreocupación total de algo, desprecio.

(Me importa tres cojones que pierda el Barcelona).

51.- Ir arrastrando los cojones

1.- Cansancio al andar, que no puede más.

(Terminamos la caminata arrastrando los cojones).

2.- Poca voluntad, ánimo o decisión para hacer las cosas.

Renunciar a hacer algo con valentía.

(Ese camarero sirve arrastrándose los cojones).

52.- ¡Le zumba (zumban) los cojones!

(Interj) Tiene un marcado cariz de lamento y queja incluyendo también una parte de sorpresa por algo que no se esperaba.

(A ese concejal ¡le zumban los cojones! lo que diga el alcalde)

53.- ¡Los cojones de Mahoma!

Sorpresa ante el anuncio de algo. Incredulidad por lo manifestado. Rechazo de lo que se les dice.

(Sí, nos van a dar eso y... ¡los cojones de Mahoma!)

54.- ¡Manda cojones!

(Interj) 1.- Perplejidad con la idea somera de sorpresa, puede acentuarse la de acepción de una buena materialización de algo que en principio no se esperaba conseguir.

(¡Manda cojones! han conseguido llegar hasta la cima).

2.- Significa sorpresa, extrañeza, censura por algo que no concuerda con lo que sería de esperar.

(¡Manda cojones!, le das todo y ahora te abandona).

55.- Mandan mis (tus, sus) cojones

1.- Imperio del poder de alguien en una discusión o rifa.

(En mi casa mandan mis cojones).

2.- Forma de terminar una conversación en la que no se aceptan las razones expuestas por alguien de los participantes.

(Esa propuesta es así porque lo mandan mis cojones).

56.- Me duelen los cojones de ser guapo y tener buen tipo

Estar cansado de sufrir una situación, normalmente por aprovecharse otros que a sabiendas le sacan el jugo.

*(Se terminó, ya no le presto ni un duro. Me duelen los cojones de ser guapo y tener buen tipo).*

57.- Me toca (tocas, tocáis, tocan) los cojones

Equivale a mandar a uno a paseo, a "la mierda", a hacer puñetas, a tomar por el culo, en una situación de evasiva y desprecio.

(Mira, ese a mí me toca lo cojones con sus chistes).

58.- Menudos cojones tiene el pollo cuando se le cruza la vena

*Hay que prestar atención a ese tal fulano, especialmente cuando se enfada, suele ser persona ladina.*

(Ojo al pollo cuando se enfada que tiene malos cojones).

59.- Menudos cojones tiene fulano

Persona de mucho carácter, con quien hay que tener cuidado, especialmente cuando se enfrenta.

(No te metas con él que menudos cojones tiene).

60.- Meterse la lengua en los cojones

Muestra de "achantarse", callarse, doblegarse. Equivale a "meterse la lengua en el culo". *(Para conseguir algo, muchas veces hay que meterse la lengua en los cojones).*

61.- Mil pares de cojones

Mucha dificultad para conseguir algo.

(Convencerle le costo mil pares de cojones).

62.- Muérdele los cojones

Machacarle, molerle a palos, destrozarle, aniquilarle normalmente en una pelea o lid.

*(No tengas miedo muérdele los cojones).*

63.- Morderse los cojones

*Rabia contenida ante una injusticia, para no reventar la situación.*

*(Se mordió los cojones y se marchó)*

64.- Necesitar una carretilla pra llevar los cojones

Persona lenta, torpe, vaga y sin energía para nada.

*(Aquel empleado necesita una carretilla para llevar los cojones).*

65.- No andarse con cojones

Persona que no duda en la toma de sus decisiones. Va directamente al tema de que se trata. *(El Director no se anda con cojones, va al grano).*

66.- No saber dónde cojones está (tal cosa)

Normalmente enfado ante la situación de no encontrar algo.

Es un enfado personal contra sí mismo.

*(Perdona pero no sé dónde cojones lo he puesto).*

67.- No tener otros cojones - No tener más cojones

Obligación para actuar de una forma determinada en contraposición de algo que no corre normalmente. Puede significar también imposición.

*(No tiene más cojones que firmar el contrato).*

68.- ¡Olé tus cojones!

*(Interj) 1.- Sirve para exclamar con admiración alguna acción o trabajo bien conseguido. (¡Olé tus cojones, le has dejado sin argumentos!)*

2.- (Cuando Ole no lleva acento) significa justo lo contrario, es decir, burla, mofa de algo que se esperaba como bueno y salió mal.  
(¡Ole tus cojones! todo por el suelo).

69.- Para cójones los míos (y para puta mi novia)

Señal de triunfo en una lid, disputa o reto con marcado tinte de ufano y presumido. La segunda parte no siempre es necesario en el ganador.

*(Era un fanteche. Al menor sopapo, lo he vencido. Para cojones los míos –y para puta mi novia-).*

70.- Pasarse a alguien por debajo de los cojones

Despreciar a alguien sin miramientos, odiarle, incluso minusvalorarle en situación de competencia.

(¿Quién lo ha dicho, fulano? pues me lo paso por el forro de los cojones).

71.- Pasarse a alguien por debajo del forro de los cojones

Carga el desprecio de la expresión anterior. La palabra forro se emplea en otras expresiones indicando el enfatismo.

(Esa carta me la paso yo por el forro de mis cojones).

72.- *Pasárselo de cojones*

Disfrutar, divertirse a tope.

(En la romería hemos bailado lo que hemos querido, nos lo hemos pasado de cojones).

73.- *Písale los cojones*

*Aplastarle, no dejarse vencer, provocarle daño tanto física como anímicamente.*

(Si te lo encuentras de frente písale los cojones).

74.- Poner los cojones en su sitio

1.- Sentar las bases para posteriores actuaciones.

(Puso las cosas claras y los cojones en su sitio).

2.- Demostración de fuerza con jactancia del lugar que ocupa.

(Ese encargado ha puesto los cojones en su sitio).

75.- Poner los cojones encima de la mesa

Situación de fuerza y coraje contra lo que no cabe réplica. A veces zanja situaciones de polémica. No es muy democrática, pero cierra situaciones conflictivas.

(Puso los cojones encima de la mesa y cerró la sesión).

76.- Ponérsele en los cojones (no ponérsele)

Cerrar un tema en cuestión. Dejar de tener contemplaciones o dar explicaciones sobre algo. Normalmente indica falta de respeto hacia el interlocutor.

(No voy porque no se me pone en los cojones).

77.- Ponérsele los cojones de corbata

Situación de alto riesgo y miedo.

*(Subimos hasta arriba pero, al bajar por el desfiladero, se nos pusieron los cojones de corbata).*

78.- ¡Por cojones! - ¡Por mis cojones!

(Interj) Siempre expresa fuerza, imposición o "dictadura", que se suele ligar al verbo hacer tanto afirmativa como negativamente. Al unirlo al pronombre mis se hace hincapié al lugar de poder del hablante.

(Esto se hace así por mis cojones).

79.- ¿Qué cojones es esto?

Puede usarse también como exclamación. En ambos casos es una sorpresa, una duda, una admiración ante algo desconocido.

*(Ante gente que hace mucho ruido: Callarse ¡Qué cojones es esto!. Le han traído una pieza (algo) que desconoce ¿Qué cojones es esto?).*

80.- ¿Qué cojones haces (hacemos, hacéis) o estáis haciendo?.

Imprecación en sentido de asombro ante una actuación que no se ajusta a la que se esperaba. Demuestra ignorancia por parte del actuante o desfase con lo que se necesitaba por el demandante.

(Pero ¿qué cojones hacéis?. Eso no es así. *O en la otra situación ¿Qué cojones estáis haciendo en mis papeles?*

81.- ¿Qué cojones (os) pasa?

¿Qué sucede?. Pregunta de alguien que se ve molesto por perturbación del ambiente o de las personas.

(Fulano, ¿Qué cojones pasa ahí fuera?. ¿Qué cojones les pasa a los perros?.

82.- ¿Qué tienen que ver los cojones para comer trigo?

No venir a cuento algo que se dice con lo que estaba en la conversación. Falta de relación en el hilo de la charla. Ser extemporáneo.

(No digas bobadas, ¿qué tiene que ver eso aquí?, ¿qué tienen que ver los cojones para comer trigo?).

83.- ¡Recojona!

Las mismas características que ¡Cojona!. El prefijo re la hace más enfática.

84.- ¡Recojones!

(Interj) Podemos decir que la partícula de refuerzo "re" se traduciría en algo más rotundo. No es muy usual. Es una floritura del hablante para hacerse notar. Normalmente se suelta cuando uno quiere indicar más enfatismo que el simple "cojones".

85.- Recontracojona

Muy similar a cojona, pero al poner el prefijo re delante se quiere dar un matiz humorístico y de afianzamiento a la expresión.

(Que sí, recontracojona, que ya lo he dicho).

86.- Sacar a relucir los cojones

1.- Cortar una conversación intempestivamente y sin razones.

(En ese momento sacó a relucir sus cojones y lo estropeó todo).

2.- Justamente lo contrario, pero indica autoridad ante la falta de acuerdo.

(Como nadie se ponía de acuerdo sacó a relucir sus cojones y punto final).

87.- Sacar las cosas por cojones

Hacer algo con determinación y bien planificado. Normalmente en beneficio de una sociedad.

(Vamos a sacar lo del Hotel por cojones = adelante).

88.- Salir a cojón de mico

De precio elevadísimo, carísimo.

(Ese viaje por Oriente nos salió a cojón de mico).

89.- Salirme (le) de los cojones (o no)

Ahorrarse demostraciones de una cuestión. Puede demostrar petulancia, arrogancia o engreimiento.

(No me lo concedió porque no le salió de los cojones).

90.- Se necesita (tener) cojones

Sentido de recriminación por la valentía temeraria de alguien o por la osadía en sus actuaciones, con cierto carácter de reprobación o recriminación. Equivale a tener la cara dura, o como se dice vulgarmente "tener mucha jeta".

(Se necesita tener cojones para hacer eso con su hermano).

91.- Pisarse los cojones

Persona torpe o vaga.

(No le mandes a ese que vaya que se va pisando los cojones).

92.- Ser alguien de malos cojones

Persona que siempre está enfadada, "encabronada", normalmente con malas intenciones y con las que el trato diario es muy difícil.

(Se lo estaba buscando porque está siempre de malos cojones, hasta que uno le "canta las cuarenta").

93.- Ser el descojono (ser un descojono)

1.-Ser "un cachondeo", una burla, una chanza, un desbarajuste, un descalabro, un desconcierto, ser incongruente. No ser serio aquello de lo que se habla.

(Este equipo directivo es el descojono).

2.- Ser una situación cómica y de hilaridad.

(Esos payasos me hace llorar de risa, son el descojono padre).

94.- Si (...) eso es así mis cojones son claveles

Evidente descrédito de lo que se postula. Falta de apreciación en lo que se dice. Lleva duda evidente de que lo que se expresa tenga valor con la realidad, que normalmente tiene que ver con hechos o personas en su dedicación profesional.

(Si ese es cura, médico, etc... mis cojones son claveles).

95.- Sin cojones

Cobardía, falta de energía, apocado, tímido.

(Es un encargado sin cojones).

96.- Sudarle a uno los cojones

1.- Significa pasar de algo por exceso de repetición.

(Me sudan los cojones de oírle lo mismo).

2.- Estar al paio de lo que se está comentando o insistiendo.

No importarle nada, o importarle un pimiento.

(Lo del cantamañanas ese me suda los cojones).

97.- Tendría cojones

Confiere parte de duda, desafío y sorpresa ante algo injusto, pero que posiblemente va a suceder.

(Tendría cojones que me negaran la inscripción).

98.- Tener a uno hasta los cojones. O de buenos o malos cojones.

Conseguir enfadar a alguien sumamente. Tanto puede usarlo el que está enfadado como el que opina sobre alguien que está furioso.

*(Estoy hasta los cojones de que lleguéis tarde).*

99.- Tener (cara dura, frío, ganas de..., hambre etc...) de cojones

Es tener necesidad extrema o abundancia de algo. En el caso del clima se ve claro que se une al lugar de residencia.

(Teníamos un frío de cojones).

100.- Tener bien puestos los cojones

Energía de quien se habla, fuerza en el mando y en sus órdenes, capacidad de gobernar y vigor.

(No te preocupes que tiene bien puestos los cojones para esta empresa).

101.- Tener canas en los cojones

Se indica con ello a una persona experimentada, normalmente de edad avanzada, que pudiera tener canas y sobre todo muy baqueteado en la vida. También significa persona desconfiada.

(A ese no le engañan, tiene canas en los cojones).

102.- Tener cojones --Tiene cojones

1.- Expresa queja con una buena dosis de sorpresa y censura cuando se pospone "la cosa". (*Tiene cojones "la cosa", ni da muestras de que me lo debe.*)

2.- Reto ante alguien o algo.

(Ven aquí si tienes cojones).

103.- Tener los cojones colgando

Estar desocupado, sin preocupaciones, como "aquí me las den todas".

(Tienen que jugar para él. Tiene los cojones colgando).

104.- Tener los cojones como la copa de un pino

Persona de gran valía sea en el trabajo como humanamente, y normalmente por su ayuda desinteresada a los demás.

(Es un hombre total, tiene los cojones como la copa de un pino).

105.- Tener los cojones cuadrados

Es tener suerte casi siempre en todo lo que emprende o que las cosas le salen bien en todo lo que decide, pero con el cariz del azar.

(Le ha tocado la lotería a fulano. Ese tiene los cojones cuadrados.)

106.- Tener los cojones de plomo

Se refiere a una persona vaga, lenta, con mucha calma, que no le importa nada lo que hace. Hoy se diría que es un pasota.

(No termina de hacerlo. Tiene los cojones de plomo).

107.- Tener los cojones morados

Suele significar frío, estar aterido,

(Se me quedaron los cojones morados en el entrenamiento).

108.- Tener los cojones pelados

Estar sobrado de experiencia en el oficio.

(Ese chofer de autoescuela tiene los cojones pelados de repetirlo).

109.- Tener malos cojones - Gastar malos cojones

Tener mal carácter o estar enfadado por alguna razón en ese momento.

(Ese encargado tiene malos cojones. Y su padre gasta malos cojones).

110.- Tener más cojones que el caballo de Santiago - que el caballo del Espartero

Ser arrojado, valiente, incluso temerario. Se les compara con ellos debidos a los colgantes sexuales que debían tener o por lo menos en las estatuas ecuestres que los representan.

(Ese ciclista tiene más cojones que el caballo de Santiago - Espartero -).

111.- Tener muchos cojones

Se trata de indicar que es una persona con mucho valor, fuerza de voluntad y coraje.

(Ese lo consigue porque tiene muchos cojones).

112.- Tener pocos cojones

Significa lo contrario que la acepción anterior.

(Ese tiene pocos cojones para quejarse)

113.- Tener un par de cojones

Ser valiente, arrojado, con decisión, tener coraje.  
(Ese torero tiene un par de cojones).

114.- Tocar a uno los cojones

1.- Situación de tomadura de pelo.

(Le están tocando los cojones y se va a enfadar)

2.- Fin del aguante ante las mofas o tomadura del pelo y posición de enfado

(No le toques los cojones de esa manera).

115.- Tocarse los cojones

Estar haciendo el vago, no trabajar, resbalar todo lo que tenga que ver con el puesto de trabajo.

(El gerente pasa el día tocándose los cojones).

116.- ¡Toma cojones!

(Interj) Entre sorpresa y censura leve. Se puede usar también como acto de poderío unido a satisfacción.

(¡Toma cojones!, al más tonto se le aparece la virgen)

117.- Tonto los cojones

*Un don nadie, un imbécil, falto de sano juicio, que cuando habla dice muchos disparates y no coordina su raciocinio. Nótese la supresión de la preposición "de" para aumentar la presión sobre tonto y cojones.*

(El portero que tenemos es un tonto los cojones)

118.- Tres pares de cojones

Se suele expresar con la preposición "de" delante. Significa que está perfecto, que es excepcionalmente bueno

(Hizo un proyecto de tres pares de cojones)

119.- Un par de cojones

1.- Suele significar decisión firme del que actúa, valentía, arrojo.

(Ese futbolista tiene un par de cojones).

2.- Ironía de los oyentes ante provocación del hablante cargado a veces de menosprecio.

(Por lo menos te dieron un bolígrafo. -Ya, y un par de cojones).

120.- Va a tener cojones

*Siempre con la idea de futuro por delante, indica sorpresa ante algo injusto.*

(Va a tener cojones, que pasen el cable por mi finca)

121.- Y mis cojones treinta y tres

1.- Que carece de valor, que no sirve para lo que se desea.

*(Esa máquina y mis cojones treinta y tres).*

2.- Desconfianza ante lo que se dice, no acreditar lo que se oye, menospreciar lo expuesto. *(Lo que dice ese y mis cojones treinta y tres).*

122.- Y un cojón

Se suele usar más "y un huevo" para expresar que lo que se dice, pide u ofrece no tiene valor con lo que se esperaba.

(Déjame mil duros. -*la respuesta sería:*- Si y un cojón, o, y un huevo).

## FINALES

Antes de terminar vamos a poner algunos, pocos, ejemplos en que el ingenio de los españoles han dado muestras en el uso de esta palabra tan castiza.

Los cojones del cura  
de Villalpando  
los llevan cuatro toros  
y van sudando.

Hace tiempo existía una revista en España (La Codorniz) que publicaba humor. Por razones de orgullo patrio publicaron en una ocasión este poema (décima) , que ilustra muy bien el tema:

El dólar y la esterlina,  
a nuestra humilde peseta,  
tratan de hacer la puñeta  
negando la gasolina.  
Por conducta tan porcina  
grito a los anglosajones:  
meteos por los cojones  
aceites lubricantes,  
que caballeros andantes  
no necesitan camiones.

Lógicamente pasó muchos apuros y le prohibieron asomarse a los quioscos, motivo por el cual, una vez superada la prescripción facultativa, respondió con mucha ironía lo que sigue.

Bombín es a bombón  
como cojín es a x  
nos importa tres x  
que nos cierren la edición

Es tanto el uso que la palabra cojones tiene en todos los medios que incluso los médicos dicen: "El ligamento de Tello (que no existe) es el que va de los cojones al cuello".

O en las burlas constantes de alguien preguntando -¿Has visto a Carlos?. -¿Qué Carlos?. -El de los cojones largos.

O cuando se dice que los tres grados del adjetivo bueno en español son: bueno, mejor y cojonudo. Y hay quien arriesga a decir que detrás de este último está el de "puta madre", como significado de inmejorable.

Para terminar diremos que antiguamente se decía que a los curas los capaban "pillándoles los cojones con la puerta de la sacristía".

Esto nos demuestra que para todo tipo de situaciones se han empleado y se emplean siempre los cojones.

No puedo cerrar el trabajo sin agradecer a los amigos (Abilio, Luis, Socorro, Gabriel, Hilario, Fernando (Coronel), Pascual (CMC), el prolífico Pablo Arribas Briones y tantos y tantos otros, conocidos, escritores, hablantes y habladores, polemistas, científicos y discutidores su estimado valor en mi ayuda y convidarlos a seguir en la brecha para hacer del español la lengua internacional que nos merecemos. Muchas gracias. Queda dicho.

## *Un soneto de Garcilaso de la Vega*

María Isabel García Uría  
Asesoría Técnico-Lingüística. Consejería de Educación y Ciencia

### Introducción

Un texto puede expresar una multiplicidad de contenidos, pero nosotros nos centraremos en aquellos en que predomina la intención estética, en los que la connotación tiene un papel predominante sobre la denotación. Aunque la diferencia entre texto literario y texto que no lo es no está nada clara y fue una cuestión muy debatida (puesto que todo aquel que escribe tiene una intención estética y ciertas estructuras que pueden caracterizar un texto no literario se repiten en el literario), nosotros la establecemos partiendo de la base de que los textos no literarios ofrecen un tipo de construcción más sencillo y además su función es, sobre todo, informativa. En cambio consideramos texto literario un discurso lingüístico, de naturaleza estética, creado artísticamente y destinado a proporcionarnos un placer de tipo espiritual. Pero también los lenguajes periodísticos y publicitarios responden a una voluntad de forma y utilizan las figuras de dición del discurso literario, entonces ¿Por qué cuando hablamos de literatura no pensamos en ellos? Creemos que la respuesta está en que los recursos del periodismo y la publicidad son utilizados como medio para conseguir unos objetivos de carácter práctico, por ejemplo vender un producto. En cambio en el lenguaje literario el fin está en si mismo.

### Utilidad del texto literario en la enseñanza del español como lengua extranjera

Adquirir una competencia comunicativa adecuada a las diversas situaciones y a los diferentes contextos es el objetivo final de la mayor parte de los que comienzan a estudiar una lengua extranjera. Esto supone dominar no sólo los aspectos lingüísticos, sino también los socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en todas las posibles y variadas situaciones. Pues bien, a esto último contribuye el texto literario, y aunque la cultura de un

pueblo no se manifiesta únicamente en su literatura, no cabe duda que el mensaje cultural aparece en las producciones de los autores ya consagrados. De ahí la importancia que el uso de los textos literarios tiene para alcanzar el perfeccionamiento y dominio lingüísticos.

Trabajar con la literatura exige del alumno un conocimiento medio-alto de la lengua, de manera que pueda captar los matices del discurso poético y progresar adecuadamente, reelaborando lo ya aprendido y avanzando hacia un conocimiento más complejo que implique un mayor dominio de la competencia comunicativa. Para ello los textos deben ser desvelados mediante una explicación de la extratextual, de forma que los alumnos comprendan las condiciones de producción de la obra literaria, y, a continuación, realizando un análisis intratextual en que los contenidos gramaticales pasen a ser, no un fin en sí mismos, sino una herramienta que posibilitará la mejora del uso lingüístico y la educación literaria del alumnado. Para la consecución de estos fines, además de poner en práctica las cuatro destrezas principales del aprendizaje de una lengua: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita, insistiremos sobre todo en el análisis del contenido del texto, y su relación con la forma en que este está escrito, puesto que en el lenguaje literario ambos aspectos son inseparables.

A continuación pongo como ejemplo de trabajo un poema de Garcilaso de la Vega, escritor español del siglo XVI. El motivo de la elección es demostrar que la producción literaria de cualquier época, no sólo la actual, es útil para nuestros fines.

#### Ejemplo de trabajo con un texto literario. Soneto XXIII de Garcilaso de la Vega

En este poema Garcilaso ha llegado a su plenitud y maneja perfectamente el nuevo arte italiano, caracterizado por la utilización del verso endecasílabo y el soneto como estrofa.

En tanto que de rosa y azucena  
se muestra de color en vuestro gesto,

y que vuestro mirar ardiente, honesto,  
enciende el corazón y lo refrana;

y en tanto que el cabello, que en la vena  
del oro se escogió, con vuelo presto  
por el hermoso cuello blanco, enhiesto,  
el viento mueve, esparce y desordena:

coged de vuestra alegre primavera  
el dulce fruto antes que el tiempo airado  
cubra de nieve la hermosa cumbre.

Marchitará la rosa el viento helado,  
todo lo mudará la edad ligera  
por no hacer mudanza en su costumbre.

El tema de estos versos, el goce de la vida, refleja un sentido de ésta alejado de la religiosidad medieval. Está presente el vitalismo renacentista, concretado aquí en el tema clásico del "carpe diem" de Horacio, y en el de Ausonio, "collige, virgo, rosas", que incitan a aprovechar la vida mientras se es joven. Vemos entonces que la inspiración temática es grecolatina. La vida ya no es un lugar de sufrimiento, un "valle de lágrimas" como era considerada en la edad media, en que había que obrar bien para alcanzar la felicidad eterna. Ahora la vida hay que gozarla en la primavera o juventud, antes de que el viento helado de la vejez llegue acompañado de la muerte.

#### Objetivos:

- Reconocer a través del mensaje del texto el vitalismo que el poema refleja en contraste con la forma de pensar de la época anterior.
- Analizar rasgos morfosintácticos y léxicos semánticos y establecer su relación con el tema central del texto.

- Realizar trabajos que recojan los gustos y valores de la sociedad de la época, que estén relacionados con el texto, y compararlos con los actuales.

### Conceptos:

- Diferencias entre la forma de pensar de la Edad Media y del Renacimiento.
- Los ideales humanísticos: antropocentrismo, valoración de la naturaleza, vuelta a los clásicos, nueva concepción de la belleza y del amor.
- Garcilaso de la Vega, encarnación del ideal renacentista.
- Morfosintaxis: la oración compleja.
- Campos léxicos y semánticos, ejemplificar con el texto.

### Procedimientos:

- Lectura recitada del poema, atendiendo a la versificación, entonación, pausas, etc.
- Lectura comprensiva del texto, haciendo una reflexión sobre los recursos utilizados por el autor, en especial las metáforas.
- Observación de la diferencia de tratamiento entre el "vos" del siglo XVI y el "usted" o el "tú" actuales. Comparación con el "voseo" de Latinoamérica.
- Análisis de los tiempos y modos verbales, su alternancia y su relación con la realidad que expresan.
- Señalización de los sustantivos y adjetivos y observación de qué parte de la mujer describen.

- Análisis de la sintaxis. Explicar cuál es la proposición principal de los once primeros versos y de qué clase son las subordinadas. Observar de qué manera está todo esto relacionado con el tema central.
- Análisis de los mecanismos de cohesión utilizados.
- Realización de un debate sobre el ideal de belleza femenino en la época actual y los problemas que tienen muchas mujeres por intentar conseguirlo.

Actitudes:

- Interés por la lectura de textos literarios y sensibilidad para captar su belleza.
- Valoración de la actitud del autor ante la vida.
- Respeto por las diferentes opiniones y puntos de vista en los debates.

Con estos contenidos se practican las cuatro destrezas básicas:

Comprensión oral. El alumno debe atender y comprender la explicación del profesor.

Expresión oral. El alumno debe leer en voz alto y preguntar el significado de lo que no comprende. Además debe participar en los debates propuestos, relacionados con el tema del poema.

Comprensión escrita. Mediante una lectura reflexiva el alumno debe llegar a la comprensión de la idea central del texto y a su estructura u organización.

Expresión escrita. El alumno deberá realizar una o más composiciones escritas sobre algunos temas relacionados con el

poema, por ejemplo sobre la actitud del hombre actual ante la vida y el paso del tiempo.

Bibliografía:

COLOMER, T.: "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación" en Lomas, C., coor.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona.

LOMAS, C., OSORO, A., TUSÓN, A.: *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.

BELLO, P., FERIA, A., ... y otros: *Didáctica de las segundas lenguas*. Santillana S.A. Madrid.

*La literatura y los textos en la enseñanza del idioma español como lengua extranjera*

Ruben Osvaldo Martínez Santana  
FURB – Fundação Universitária da Região de Blumenau

*“La lectura es un ejercicio de generosidad; es aquello que el escritor pide al lector, no siendo la aplicación de una libertad abstracta, mas sí la adopción de toda su persona, con sus pasiones, sus prevenciones, sus simpatías, su temperamento sexual, su escala de valores. Solamente esta persona se entregará con generosidad; la libertad la atraviesa de lado a lado y le transformará las masas más oscuras de su sensibilidad ”*

*Jean Paul Sartre*

1) El uso de textos y de obras literarias para la enseñanza del Español para alumnos brasileños.

Iniciaré esta reflexión compartida, fruto de casi diez años de experiencia en la enseñanza de Idioma Español en Brasil, y más de tres de enseñanza de Idioma Inglés, considerando dos aspectos totalmente diferentes sobre el uso de la literatura y textos para la enseñanza de un segundo idioma: a) el uso de textos para enseñanza del Idioma Español y , b) el análisis de textos y/o obras literarias para estudio de la literatura en sí.

*A) Los textos literarios para enseñanza de Idioma Español*

El uso de textos para la enseñanza de idiomas, en nuestro caso del Español, deberá responder, a mi entender algunas preguntas fundamentales:

*1) ¿Está el texto que he escogido, de acuerdo con el nivel de conocimientos del nuevo idioma en que se encuentran mis alumnos?*

Un texto demasiado elaborado (desde el punto de vista gramatical o de vocabulario) puede ser muy placentero para el profesor desarrollar, porque tal vez pueda dar rienda suelta a su acervo lingüístico-cultural, mas por otro lado traerá un efecto contrario dentro del grupo porque superdimensionará la dificultad intrínseca del aprendizaje.

Entendiendo que la tarea pedagógica de cualquier docente en cualquier área es la de permitir desarrollar las habilidades y dones que individualmente poseemos, no será de manera alguna conveniente sobrepasar el nivel de conocimientos para el caso en particular, so riesgo de causar un gran desestímulo dentro del grupo.

Digamos que la utilización de una obra de Góngora podrá dar marco para hablar sobre Renacimiento y Barroco, mas si nuestros alumnos tienen una base lingüística no condicente con tal nivel literario, podremos crear una resistencia a nuestra tarea pedagógica que nos ocasionará dificultades de ahora en adelante.

El texto escogido tampoco podrá ser de tan bajo nivel lingüístico que pueda ocasionalmente dejar el mensaje subliminar de que nuestros alumnos no tienen la capacidad o madurez intelectual para entender algo más complejo.

No podremos por ejemplo usar un texto infantil para alumnos adultos.

*II) ¿ El texto es actual y atiende a las necesidades de la curiosidad de nuestros alumnos?*

Todos sabemos que una gran parte de nuestro éxito como profesores de lenguas extranjeras es la capacidad que como tales tengamos para "prender" a nuestra audiencia con todo lo que

hagamos, digamos, demos o representemos durante nuestra aulas.

Debemos ser, no solo profesores, sino también maestros de la mímica, de la representación, de la pantomima. Debemos dominar el arte de la comunicación en todas sus formas.

Buen profesor es aquel que enseña no solo con la palabra, sino hasta con los botones de su camisa.

A pesar de ser una realidad de que las personas que toman la iniciativa de aprender un nuevo idioma, ya de por sí tienen una actitud positiva hacia el mismo, y también hacia la cultura que vendrá de la mano con él, no podemos jamás defraudar a nuestra "audiencia".

El uso de textos debe estar de acuerdo con los intereses de nuestros alumnos, y por lo tanto la compenetración entre mi persona como profesor y ellos debe ser total. Somos cómplices de la misma aventura: soñar y expresar nuestros sentimientos y pensamientos en otro idioma diferente del materno. La propia presencia de ellos en nuestras clases así lo demuestra.

Por lo tanto, cada uno de nosotros, tendrá el trabajo inicial de detectar cuales son esos temas de interés. Esto lleva implícito que no es conveniente la utilización de textos específicos desde los primeros días de clases, a no ser que los mismo sean extremadamente generales y no aborden situaciones polémicas. Las mismas podrán (y deberán) ser abordadas cuando la confianza mutua se establezca y solidifique.

Edad, nivel intelectual, sexo (o preferencias sexuales), posición socio-cultural y eventualmente lugares de trabajo serán elementos decisivos también para la elección de textos de uso en nuestras clases.

Huye al tenor de este trabajo el desarrollo de la utilización de metodologías pedagógicas para conseguir tales fines.

*III) ¿Cuál es el objetivo pedagógico que quiero atender escogiendo un texto determinado ?*

En el caso del uso de un texto determinado para la enseñanza de contenidos gramaticales, podremos llevar lentamente a la comprensión gramatical a nuestros alumnos, siempre que sepamos utilizar y desmembrar al texto en todas sus partes tales como : a) vocabulario; b) lenguaje y formas coloquiales; c) categorías gramaticales y valor de ellas dentro del texto; d) tipos de figuras predominantes (metáforas, imágenes, simplicidad, objetividad, subjetividad, etc.); e) sustantivos, artículos, tiempo y modos de los verbos, etc.. Todos estos items deberán ser explicados considerando la significación esencial de un todo llamado "tema".

La situación muda de figura cuando usamos un texto u obra literaria para estudiar sobre características culturales, porque el análisis gramatical puede causar impedimentos al desarrollo de nuestro objetivo primario fundamental, en este caso la cultura del nuevo idioma.

La experiencia demuestra que la utilización de un texto de que aborda aspectos culturales para uso en el estudio de gramática deberá inicialmente ser desmembrado en su contenido en sí, y luego en su contenido gramatical .

Podremos también a partir del tema principal del texto utilizarlo para incentivar a nuestros alumnos a expresarse sobre situaciones similares de lo cotidiano personal o social .

*IV) ¿ El tema no causará inhibición entre alguno de nuestros alumnos?*

La importancia de este aspecto es tan substancial como el propio sistema pedagógico que podamos utilizar en nuestras clases, principalmente cuando utilizamos los textos como temas de conversación en los niveles superiores de enseñanza del idioma.

*V) ¿ Usar textos de temas brasileños o de temas de países hispanohablantes?*

Volvemos inicialmente al problema de la idiosincrasia individual y del grupo.

Jamás podemos perder nuestro objetivo: la enseñanza del Idioma Español. Por lo tanto tendremos que manejar las variables que sólo nosotros conocemos y que se modifican con cada grupo .

Es importante prestar atención a un detalle: todos podemos expresarnos más fácilmente sobre aquellos temas que mejor conocemos, por lo que el profesor deberá inicialmente escoger temas que a pesar de no ser brasileños conlleven en sí mismos el espíritu universal de las relaciones humanas generales y básicas a todas las sociedades.

Un pasaje gradual, lento, y sin la sensación de estar avasallando los aspectos culturales de nuestros alumnos, normalmente resulta en una afirmación de nuestro esfuerzo pedagógico, en una mejor elaboración y producción idiomática y por ende una retroalimentación positiva de la curiosidad por los hechos culturales del Mundo Hispánico .

A pesar de compartir el mismo continente podemos llegar a equivocarnos al homogenizar las realidades socioculturales a nivel continental, o eventualmente compararlas con situaciones semejantes de ciertas partes de España, Filipinas y el Brasil.

No basta por ello ser nativo de la lengua, y sí principalmente tener una concepción universal del conocimiento y principalmente sentir la curiosidad como profesor de saber, conocer y entender cada día más de aquello que queremos enseñar.

Una mejor comunicación entre el profesor vernáculo de lengua española y sus alumnos se da cuando podemos y sabemos entender profundamente la realidad brasileña con la particularidad especial del país y su sociedad.

## *B) La enseñanza de la Literatura Española e Hispanoamericana*

En esta segunda parte de nuestra reflexión pedagógica, nos enfrentamos con un aspecto complementario de la enseñanza del idioma.

Con la enseñanza de nuestra rica y variada literatura hispánica, ahora mudamos de rumbo por así decirlo, ya que ahora perseguimos una doble finalidad: usar la literatura como instrumento de perfeccionamiento del idioma y como objetivo en sí.

Entiendo personalmente que cuando enseñamos literatura española nos deberíamos centrar en dos aspectos importantes de la misma: a) contribución de esa literatura al pensamiento universal con todo lo que nos pueda transmitir como valores propios del Hombre ; y b) los hitos principales de cada período histórico literario, en un análisis profundo de su contenido y su continente.

Factor sine qua non para que el profesor de Literatura Española e Hispanoamericana pueda desarrollar totalmente su tarea es que los alumnos lleguen a este punto con una preparación excelente en el dominio de la Lengua Española en todas sus formas.

### *1) El valor de la Literatura como reflejo artístico de una experiencia humana*

Tal vez una de las mayores dificultades encontradas en la exposición y toma de conciencia sobre la importancia de la Literatura Española e Hispanoamericana en el contexto cultural de la Humanidad, es justamente hacer entender esto a nuestros discípulos.

El alumno brasileño, adormecido durante décadas por cantos de sirenas que lo alejaban del ámbito latino ha perdido principalmente dos características fundamentales para comprender nuestra Literatura: la capacidad de soñar y el referencial sociológico cultural común a nuestros orígenes.

Prueba de esto es , que en importantes medios de comunicación aún persiste la diferenciación entre el "Brasil y la América Latina".

El brasileño mira al continente del cual forma parte cuando compara sus "grandiosas conquistas" y problemas, más no se siente latinoamericano cuando realiza una mirada retrospectiva e intrínseca sobre su origen, desarrollo presente y futuro.

La llegada de una onda de globalización nos está llevando ahora a observarnos estudiar tanto sociológica como culturalmente nuestros países y es de la mano del poder económico que ha surgido una oportunidad sin par para demostrar todo el universo cultural que fue hasta ahora escondido y muchas veces minimizado frente a los "grandes hitos" de una sociedad de consumo cruel y bestializante.

Es aquí que el profesor de Literatura Española e Hispanoamericana, comienza a enfrentar su gran desafío de poder hacer despertar a los alumnos a la " nueva " realidad que comienza a aparecer gigantescamente rica, importante y más compleja que lo que esperaban y desconocían.

Comenzamos por tratar de hacer entender lo que es literatura, como ciencia y como arte; como verdad humana; como visión espiritual de la historia, como acto de madurez intelectual de aquel que quiso transmitirnos su visión particular del mundo y su mensaje.

Resaltar que a través de la emoción de la literatura podemos ir aprendiendo conceptos sin percibirlo. Que en los romances, cuentos, novelas, poesías, tenemos experiencias que alguien alguna vez vivió, aunque no sea más que en su imaginación, y que deseó compartirlas con nosotros en forma particular y en lo más recóndito de nuestro ser. Que alguien alguna vez imaginó que diciéndolo de esta u otra manera podría llegar al fondo de nuestra alma para emocionarnos o hacernos reflexionar.

Cabe aquí preguntarnos cómo es posible que los alumnos puedan llegar a niveles universitarios avanzados sin ni siquiera tener una base de conocimiento de análisis literario en su propia lengua, que podrían llegar a utilizar para el análisis de las obras hispánicas. Las respuestas pueden ser tan variadas como sorprendentes y trágicas.

Lo que más me preocupa es que esos alumnos mañana serán profesores de Literatura Española, y es aquí la gran importancia de aquellos que entendemos y sentimos la profundidad de nuestros escritores, sean estos de antaño o contemporáneos.

### *II) La Literatura y la Historia Literaria*

Uno de los principales inconvenientes encontrados para la enseñanza de la Literatura es la falta de comprensión histórica de las diferentes épocas de la Humanidad.

Siendo que la literatura, podríamos decir, es la verdad humana transfigurada en belleza, tan sublime cuanto sea la sensibilidad del o los autores considerados para cada período histórico-literario en cuestión, debemos cuidar que nuestras clases no sean o una forma de analizar históricamente un proceso literario (análisis de las circunstancias) o por otro lado solo el estudio aislado de obras del período (análisis de la producción).

Es aquí que debemos entender y estar conscientes de la diferencia entre un literato y un historiador. El primero registra la verdad interna del ser, con sus componentes personales reflejando o influenciada por situaciones sociales y vivencias personales mientras que el historiador nos dice al respecto de la verdad externa del Hombre, de sus acciones exteriores, de los hechos como ellos fueron y no como podrían o deberían haber sido.

En otras palabras el autor literario, principalmente el novelista, nos envuelve artísticamente con su concepto personal de lo que los hombres de cada época querían o deberían ser,

mientras que el historiador registra impersonalmente solo lo que los hombres hicieron y fueron.

Este concepto a pesar de obvio, y no por serlo deja de ser importante, puede ser la diferencia entre el entendimiento de una obra literaria encajada dentro de un período histórico e histórico literario (no necesariamente coincidentes) y el simple análisis de la misma sin ningún vínculo o nexo entre ella y la concepción humanístico-política del momento.

Un ejemplo bien claro es lo que ha sucedido entre la descripción histórica de la Edad media plagada de acontecimientos violentos, costumbres que podríamos tildar de bárbaras, concepciones religiosas establecidas rigidamente, y por otro lado, la aparición de obras de alto contenido espiritual, refinamiento, pureza, idealismo y deseo de ver el mundo de una manera diferente a aquella real.

El "Poema de Mio Cid" también nos lo demuestra. Un héroe y unos personajes donde el alto concepto de la moralidad, la hidalguía, el idealismo se contraponen abiertamente con las imágenes históricas del igual período.-

Mas pensemos, ¿cómo entender los romances, por ejemplo, si no entendemos que pasaba en la época en que fueron tan populares?, ¿cómo aceptarlos como demostrativos de una expresión literaria colectiva si desconocemos la importancia del Mester de Juglaría?, ¿cómo entender a un Lorca cuando desconocemos los subterfugios políticos de la Guerra Civil Española, ¿cómo entender a un José Martí, a un Rodó, a un Onetti cuando somos ciegos, desconocedores o displicentes con aquellos períodos históricos en que los autores sufrieron, amaron y murieron, y por fin nos dejaron también su legado cultural? Más...¡¡Cuidado!! Por que la tenue línea que separa la Literatura-literatura de la Historia Literaria puede llegar a confundirnos. No podemos quedarnos solo en la expresión estética del período en detrimento del proceso histórico so pena de desconectar la obra, el autor y su mensaje del contexto sociocultural de referencia, o por otro lado tampoco podremos quedarnos solo en el análisis del período

histórico porque así perderíamos lo que de rico y sublime sus autores podrán transmitirnos.

### *III) ¿Qué debemos enseñar en Literatura?*

La enseñanza de Literatura Española o Hispanoamericana, específicamente en Brasil carece de algunos estímulos fundamentales.

El primero es que nuestra literatura que conlleva las bases étnicas de nuestro concepto hispánico de ser no está dentro del marco sociológico que le corresponde.

Esto crea serios inconvenientes para comprender y analizar lo que significa "sentir el alma española o hispanoamericana", y que en conjunto con otros puntos arriba señalados hace un poco más ardua nuestra tarea de profesores de literatura, mas no por eso menos interesante.-

Nos cabe también el consuelo que esto también sucede con la literatura inglesa, adonde Shakespeare suele encontrar las mismas dificultades que nuestro Miguel de Cervantes, por lo que debemos de concordar que es un problema universal la enseñanza de literaturas de origen diferente al del país en que se está enseñando.

Esto nos obliga a ser creativos, profundamente responsables y muchas veces tolerantes con la dificultad de nuestros alumnos, ya de por sí poco preparados en su propia lengua materna.

#### *III-a) Escogiendo un tipo de literatura*

No podemos dejar de enseñar Literatura hispánica en los moldes de nuestros países porque corremos el riesgo de no llegar a alcanzar nuestra meta.

Tampoco podemos dejar de dar a conocer la vastísima producción literaria de que la cultura hispánica es detentora porque seríamos omisos con nuestra propia ética al desconocer todo lo que

nuestras letras han contribuido al desarrollo del pensamiento humanístico, y principalmente entender que el universo literario de hoy es solo la prolongación de un entorno que comenzó 500 años atrás y se expande hasta nuestro días.

¿ Y quien es más demostrativo de las letras españolas? ¿Tal vez un Cervantes...,o un Lope de Veja...,o un Calderón de la Barca...,o un Becquer, Galdós, Clarín, Azorín, Lorca, Cela...?

También es verdad que considerar a la Literatura Hispanoamericana como una forma homogénea de producción es cometer un gravísimo error. ¿Quién puede ser definido como el escritor representativo por excelencia de las letras hispanoamericanas? Por suerte la diversidad sociocultural nos ha dado y continuará dando los Rubén Darío, Pablo Neruda, José Hernández, Horacio Quiroga, Jorge Luis Borges, Juan Carlos Onetti, Eduardo Galeano, Mario Benedetti, García Márquez, Gabriela Mistral, Alfonsina Storni, Juana de Ibarbourou, por citar algunos y a sabiendas de que soy injusto al dejar muchos más en el tintero.

Particularmente cuando desarrollamos nuestras clases, debemos elegir, a mi entender, aquel autor que es más representativo dentro de su estilo y época para poder desarrollar y analizar su obra, tanto sea español como hispanoamericano.

### *III-b) El análisis en sí de la obra literaria*

Evidentemente que si nos detenemos en el trabajo literario completo de un autor, no podremos de manera alguna desarrollarlo a satisfacción, principalmente porque la carga horaria normalmente atribuida para la Literatura Española y/o Hispanoamericana demuestra que quien la otorga ya de por sí desconoce el alcance de la misma, siendo totalmente incongruente con la enorme producción literaria que debemos enseñar.

No nos cabe discutir aquí el porqué de esta situación, más se sospecha más absurda y oscura de lo que parece.

Por ello escogida la obra más representativa del autor, debemos concentrarnos en aquel capítulo que se nos demuestre y consideremos como el principal de la misma para desarrollar nuestro análisis literario.

Es en él donde realizaremos nuestro análisis, a mi entender, de la siguiente manera :

\*Elementos extrínsecos de la obra

- a) Autor
- b) Fuentes inspiradoras
- c) Período Histórico e Histórico Literario
- d) Influencias Literarias y Extra literarias

\*Elementos intrínsecos de la obra

- a) Título
- b) Argumento Principal y Secundario
- c) Género
- d) Organización del contenido
- e) Temas desarrollados
- f) Personajes y simbología
- g) Marcos referenciales
- h) Conceptos individuales o colectivos que se desprenden de la obra

- i) Transmisión de conceptos universales o no
- j) Aspectos Formales
- k) Lengua
- l) Estilo
- m) Circunstancias subyacentes

Extendernos en cada uno de estos puntos constituye de por sí un trabajo de una obra de análisis literario.

#### *IV) ¿Qué otros objetivos podremos perseguir con el análisis literario?*

Momentos reflexivos y comparativos sobre la condición humana deberán ser también nuestro alvo objetivando el desarrollo individual de la capacidad analítica y cuestionadora sobre la sociedad, el Hombre, y las relaciones interpersonales.

Debemos crear la conciencia de la necesidad del resurgimiento del Humanismo antropocéntrico y que esto propicie el crecimiento de la sociedad como un todo.

El análisis de la obra del pensamiento deberá transformar con hechos lo que creemos que puede y debe ser mejorado.

En definitiva crecer como ser humano, cómo semejante, como ser consciente y pensante en una sociedad adonde cada vez mas los demás piensan por nosotros.

#### 2) Conclusión Final

He expuesto aquí a vuelo de pájaro un poco de la experiencia que vengo acumulando en el dictado de mis clases, más siempre considerando que la posibilidad de descubrir algo diferente estará presente en cada una de las nuevas que daré.

La tarea se demuestra apasionante para quien gusta, ama y disfruta con la literatura hispánica (de España o de América), y principalmente creo que aquellos que como yo aún mantienen el fuego de la sensibilidad en el fondo de su alma ,podrán colaborar con nuestra tarea.

Para ellos tal vez sea más fácil.

## BIBLIOGRAFIA

- 1) UNESCO -- "*América latina em sua literatura*" (1972) Impreso en Portugués en 1979 Editora Perspectiva S.A . San Pablo Brasil
- 2) ENRIQUE FERRO SAN VICENTE—JOSÉ MAS MACHADO—MARÍA TERESA MATEU Y MATEU-- "*Literatura española BU·P 2*" (1988) Santillana, S. A .Madrid
- 3) JOÃO CALMON "*A Educação e o milagre Brasileiro*" 2ª. edición 1975 Livraria José Olympio Editora; Rio de Janeiro
- 4) ENRIQUE ANDERSON IMBERT --"*Historia de la Literatura Hispanoamericana*" 2ª. Edición (1957) Fondo de Cultura Económica México DF
- 5) BALINO BELLO LIMA—"*Linguagem e Pensamento em Piaget*" (1976) Editora Vozes Petrópolis. RJ Brasil
- 6) JOSÉ LUIS LAZZARINI—ALEJANDRO LOSADA—ROSA PALMA DE CARPINETTI "*Problemática del Lenguaje*" (1966) Editora Guadalupe, Buenos Aires Argentina
- 7) EDDY ROULET—"*Teorías lingüísticas, gramáticas e ensino de Linguas*" Livraria Pioneira Editora .San Pablo. Brasil
- 8) H. DOUGLAS BROWN- SAN FRANCISCO STATE UNIVERSITY—"*Teaching by Principles- An Interactive Approach to Language Pedagogy*" (1994) Prentice Hall Regents-Prentice Hall Inc. Englewood Cliffs. NJ. U.S. A .

- 9) WOLFGANG KLEIN—*"Second Language Acquisition"* (1986) Cambridge University Press. The Bath Press- Avon Great Britain.
- 10) TENTH CONGRESS OF THE FÉDÉRATION INTERNATIONALE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES – *"Active Methods and Modern Aids in the Teaching of Foreign Languages"* (1972) Oxford University Press, London, England.
- 11) JEAN PIAGET – *"A Equilíbrio das estruturas cognitivas - Problema Central do Desenvolvimento"* (1976) Zahar Editores, Rio de Janeiro, Brasil
- 12) R. VALNIR C. CHAGAS—*"Didática especial de Línguas Modernas"* 2ª. Edição. Companhia Editora Nacional, San Pablo, Brasil.
- 13) I ENCONTRO NACIONAL DE INTERAÇÃO EM LINGUAGEM VERBAL E NÃO VERBAL –María Izabel Santos Magalhaes,organizadora – *"As múltiplas faces da Linguagem"* Coletânea de Trabalhos (1996) Editora da Universidade de Brasília
- 14) PROF. JOSÉ RICARDO—*"Como Ensinar e Aprender Inglês e outras Línguas Estrangeiras"* (1988) Editora da Fundação Universitaria da Região de Blumenau (FURB) Blumenau, SC. Brasil.
- 15) JEAN-YVON LANCHEC—*"Psicolinguística e Pedagogia das Línguas"* (1977) Zahar Editores, Rio de Janeiro, Brasil
- 16) WILGA M. RIVERS (HARVARD UNIVERSITY) – *"A metodologia do Ensino de Línguas Estrangeiras"* (1975) Livraria Pioneira Editora San Pablo. Brasil
- 17) M. DE GRÈVE—F. VAN PASSEL— *"Linguística e Ensino de Línguas Estrangeiras"* (1975) Livraria Pioneira Editora San Pablo, Brasil.

- 18) JEAN PAUL SARTRE- *"Qué é a literatura"* (1989) Editora Ática  
San Pablo Brasil
- 19) NELLY NOVAES COELHO— *"O ensino da Literatura"* (1966)  
Editora FTD S.A . San Pablo Brasil

*El lugar de las literaturas hispánicas en la formación del profesional brasileño en español como lengua extranjera*

Adrián Pablo Fanjul  
Faculdade Ibero Americana

Introducción

El objetivo de la presente ponencia es proponer un lugar funcional y posible para los estudios literarios hispánicos en la formación del profesional (profesor o traductor) de E/LE en el actual contexto brasileño. Lo hago desde una experiencia de varios años de investigación en la enseñanza de español a lusohablantes, que dio como resultado mi tesis de Maestría y mi actual estudio de doctorado, y fundamentalmente, a partir de mi rol de profesor de literaturas hispánicas en uno de los principales cursos superiores de español en la ciudad de São Paulo. Dicha perspectiva me obliga a encarar la propuesta desde una perspectiva científica y que a la vez responda a las necesidades prácticas del momento.

Estableceré en primer lugar un marco teórico para abordar y descomponer esa proposición compleja (literatura hispánica en la formación del profesor de español en Brasil, hoy), y desde allí una serie de puntos que pueden resultar sanamente polémicos si los confrontamos con las actuales prácticas y sobre todo, con las soluciones que las diversas instituciones vienen dando o no al problema.

1. Cultura, lengua y literaturas extranjeras

Lo primero a definir es un lugar para la cultura y su relación con la lengua. Me inclino al respecto por la definición semiológica de la cultura de Yuri Lotman (1979) y la escuela de Tartu, que ha sido la base de innumerables desarrollos posestructuralistas, desde que en los años ochenta la lingüística comenzó a centrarse en la interacción y en la cognición social que se pone en juego en todo intercambio comunicativo. Dicha recuperación de la dimensión sociocultural para las ciencias del lenguaje posibilitó un enfoque para la Teoría Literaria

que, sin quitar su especificidad al texto literario, lo desacraliza para insertarlo entre diversas esferas de la interacción verbal.

Desde la perspectiva lotmaniana, la cultura puede ser vista como producción de sentidos. Un sistema o subsistema cultural (nacional, regional, de clase, de grupos, de etnias, etc.) se define por la regularidad en la atribución de determinados sentidos a determinados signos. De ese modo, cada espacio cultural se autodefine e interpreta. Esa autodefinición, altamente inestable, es producto de la relación de fuerzas en las luchas sociales que atraviesan ese espacio, luchas que son también por la primacía en la producción e interpretación de sentidos (Bourdieu, 1990). La materialidad de la cultura es dada fundamentalmente por signos lingüísticos, por lo cual la cultura resulta un sistema modelizador secundario respecto de esa materialidad primaria.

La literatura es un subsistema de la cultura. Se define por la capacidad de cumplir una función estética (como opuesto a "función práctica") dentro de determinado sistema cultural. Decir "una función estética" implica algo más allá de los fines de la comunicación práctica, de la ilusión de interpretación unívoca sobre la cual construimos nuestros enunciados y sin la cual no podríamos interactuar. Y decir "dentro de determinado sistema cultural" significa "dentro de determinadas formas de producir sentido con el lenguaje". O sea, la literatura sería una forma especial de semiosis (producción de sentido) en un espacio lingüístico-cultural dado (brasileño actual, español del siglo XVI, latinoamericano de los años 60, etc.). Lo que caracteriza a esa forma particular de producción de sentido es la semantización de la forma. En palabras de Lotman (1979: 76): "el procedimiento más económico y compacto de almacenamiento y transmisión de información".

Dado que la cultura se autodefine e interpreta, crea ilusión de naturalidad. Por ello, la manera de acceder a una cultura u otra (extranjera o de un espacio étnico o social muy diferente) es tomar distancia de la cultura "propia", para lo cual, contradictoriamente, hay que analizar la cultura propia en relación con lo ajeno.

## 2. Las prioridades respecto del lenguaje literario en la enseñanza de lengua extranjera

Los considerandos anteriores nos llevan a proponer la siguiente articulación de la literatura en la formación del profesor:

- una ligazón indisoluble con la enseñanza de los trazos generales de la cultura extranjera (historia, expresión de los implícitos y de la identidad cultural, otras formas de producción artística, simbología, etc.)
- ambas -cultura y literatura- subordinadas a un objetivo mayor: *exponer las diferencias en cuanto a la producción de sentidos entre los sistemas lingüístico-culturales nativo y extranjero; en nuestro caso, brasileño y de los diversos espacios culturales hispanohablantes.*

Lo antedicho es la prioridad, el norte del trabajo. En segundo lugar, tenemos que intentar que sirva, como un elemento más, al desarrollo de la creatividad estética del aprendiz y del profesor, tanto en la degustación como en la producción.

Este orden de prioridades implica presentar las literaturas hispánicas como un vehículo de la discursividad en lengua española, como voces de la heterogeneidad cultural hispánica, y en relación con la heterogeneidad brasileña. Y presupone dos situaciones ideales que pueden requerir adecuaciones organizativas en los cursos:

- a) un profesor que extreme sus esfuerzos por conocer la cultura y la literatura brasileña.
- b) una coordinación común entre quienes enseñan la lengua y la literatura extranjera, situación ausente en algunas universidades, en las que cada una es dictada por departamentos diferentes.

A partir de esta definición básica, plantearé tres problemas específicos de la enseñanza de nuestras literaturas en la actual situación de la educación superior brasileña.

### 3. Algunos dilemas actuales

#### 3.1 El peligro de la elitización y/o alienación

Un viejo prejuicio acerca de la literatura como "bellas letras" - "lo Bello y lo Bueno" (Barthes, 1972)-, unido a la representación del mundo hispanohablante como "culto", amenaza con dejar, paradójicamente, a nuestras literaturas, un lugar intrascendente, de lujo, en la formación del profesor y en las actividades del aprendiz. Por añadidura, dichos prejuicios suelen estar unidos a la desvalorización o al desconocimiento práctico de la literatura nacional brasileña.

Sin embargo, es prácticamente imposible que nuestro alumno lusohablante acceda, por ejemplo, a la vigorosa simpleza de Juan Ramón Jiménez sin poder experimentarla o valorizarla en Manuel Bandeira, o que vivencie la creatividad del lenguaje en Borges sin disfrutarla en Guimarães Rosa.

La propuesta de presentar la literatura como discursividad, en un marco de enseñanza de la lengua-cultura extranjera en contrapunto con la propia, puede ser un buen antídoto contra dichas tendencias, y a la vez, una manera de insertar realmente nuestras literaturas en el acervo cognitivo del futuro profesor.

#### 3.2 ¿Historia de la literatura?

Al hacer una planificación de Literatura Hispanoamericana o de Literatura Española suele preocuparnos la exhaustividad. Encontramos que es materialmente imposible, en las cargas horarias de 2 o 3 horas semanales con que contamos, desarrollar el "panorama" que querríamos, y que sería esencial para la formación de un profesor de español como lengua nacional.

Desde la perspectiva aquí propuesta, no sólo tal exhaustividad no es necesaria, sino que el eje de la preocupación debe trasladarse hacia otro punto. Presentar nuestra historia literaria como una voz más de nuestra historia cultural y en relación con la historia literaria del mundo lusohablante que, ¡sí!, es de "panorama" indispensable para el alumno universitario brasileño. Los estudios de posgrado, si el profesor ya formado desea especializarse en nuestras literaturas, completarán su inserción en esa especificidad de la cultura hispánica. Pero lo que no puede dejarse para después, porque lo necesitará desde la primera clase -a menos que quiera reducir su labor a los actos de habla pasados por agua de ciertos enfoques "comunicativos"- es su capacidad de acercarse a la función poética en español, y desde ella recurrir al acervo de su propia literatura.

### 3.3 ¿Menos que nosotros?

Muchos de los hispanohablantes que hoy enseñamos español en Brasil nos formamos como profesores en nuestros respectivos países. Y por ello, tenemos a veces como referencia nuestro aprendizaje en literaturas hispánicas. Ya hemos aprendido que la enseñanza de la lengua al extranjero, aunque vaya a ser profesor de español, no puede ni debe ser igual a la que fue en nuestros profesorados, por innumerables razones sobre las que no nos extenderemos acá. Es hora de que asumamos que así como hay una Lingüística Aplicada a la enseñanza de lengua extranjera, que nos enseña a mirar la lengua propia como otro objeto, debe haber una teoría aplicada a la enseñanza de literatura extranjera. Del mismo modo que no sirve enseñarle a un extranjero el género en español diciendo "son femeninos aquellos sustantivos que pueden acompañarse con el artículo la/las" -regla pertinente para la formación gramatical de un hablante nativo, pero absurdamente circular para un extranjero-, no podemos pretender, por sólo dar un ejemplo, que el alumno extranjero ubique las fluctuaciones de registro de lengua en un relato, ni que perciba en él el costumbrismo. Sí, en cambio, podemos esperar y estar abiertos a que encuentre en él relaciones insospechadas, que su identidad cultural le muestra y para las cuales, la nuestra está ciega.

Cuando nosotros aprendíamos nuestra propia literatura, el objetivo era otro: se trataba de que desmenuzáramos nuestro propio mundo. El aparato de contraste era diferente, esencialmente diacrónico: la evolución de nuestra función poética. Se intensificaba, entonces, el descubrimiento de figuras, tropos, la identificación de estilos. Se trataba de que formáramos en nuestro conocimiento un sistema de la expresividad literaria de un mundo que nos era dado desde pequeños, y que era el de nuestros potenciales alumnos. En nuestra actual tarea, en cambio, se trata de que abramos ese mundo a la confrontación con una alteridad que ya es adulta, que ya es inmensa. Sea cual sea el "nivel" de nuestros alumnos, traen consigo -a menos que fuesen analfabetos funcionales, cosa nada frecuente en un curso superior- la poeticidad de su espacio cultural.

Por eso, el punto de vista enunciado nos exime de preguntarnos si "más" o "menos" de literatura que lo que tuvimos en nuestra formación. Ni más ni menos, diferente.

#### 4. Para ejemplificar: nuestros barroquismos.

Podemos iluminar esta perspectiva con el tema del barroquismo en nuestras literaturas. Es ampliamente difundida, en la historia y en la crítica literaria hispanoamericana, la idea de un barroquismo constitutivo de la hispanidad, y en especial de la expresión hispanoamericana.

Desde el punto de vista propuesto aquí, no abordaríamos ese aspecto a través de una historia literaria, que no podría ser exhaustiva, sino exponiendo los múltiples rasgos barrocos de nuestra identidad cultural, desde el diálogo cotidiano hasta la literatura más excelsa, y contraponiéndola con el barroco también constante en el alma y la cultura brasileña.

Propondríamos una aprensión de nuestro barroquismo a través de esa sintaxis de la multiplicidad que caracteriza a la brasilidad casi desde sus orígenes. De ese modo, nuestra literatura sería menos sacra, pero también menos ajena.

Bibliografía utilizada

Barthes, Roland: *Crítica y verdad*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1972.

Bourdieu, Pierre: *Sociología y cultura*, México, Grijalbo, 1990.

Ceserani, Remo: "Cómo enseñar literatura", en Bombini, Gustavo (comp.) *Literatura y Educación*, CEAL, Buenos Aires, 1992.

Lezama Lima, José: "La curiosidad barroca", en *La expresión americana*, México, FCE, 1993.

Lotman, Yuri, y Uspensky, Boris: *Semiótica de la cultura*, Madrid, Cátedra, 1979.

Reisz de Rivarola, Susana: *Teoría y análisis del texto literario*, Hachette, Buenos Aires, 1989.

## *Un viaje posible. El texto-tarjeta postal*

Ieda Crauz Mota Cardoso  
Clarisse Barbosa dos Santos  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

### 1 – Una cuestión discutible: delimitar el *Texto Literario*

Nuestro trabajo en las clases de E/LE nos ha hecho reflexionar muchas veces acerca de cómo se configura el Texto Literario. La primera idea que nos ocurre cuando pensamos en literatura es la de una obra, generalmente un libro, que ya se encuentra publicada y que es conocida. De esa manera creíamos que había un eslabón entre el texto literario y el autor consagrado, o sea, lo que podíamos llamar literatura era un conjunto restringido de autores y obras. Pero después de nuestro curso conformamos una visión bastante ecléctica de la literatura, lo que nos ha facilitado el trabajo, pues nos permite echar mano de un largo abanico de textos.

Podemos pensar entonces basadas en lo ya referido y a partir de nuestra práctica pedagógica que además de novela, teatro y poesía, la Literatura es también canciones, fragmentos de noticias de periódicos, cuentos infantiles, viñetas y grabaciones de audio y vídeo.

### 2 – La Literatura en la clase de E/LE – cómo y cuándo:

A nosotras lo que parece necesario es observar a cuáles finalidades obedece el trabajo de lectura, o sea, se puede orientarlo a temas diversos, como: presentar y ampliar conocimientos culturales, suministrar conocimientos para el desarrollo de actividades profesionales específicas e informaciones relacionadas a los temas trabajados en la clase de E/LE que puedan llenar huecos existentes, etc. Es conveniente observar también que la literatura puede cumplir el rol de diversión y entretenimiento, normalmente asociado a actividades lúdicas. Llegamos hasta mismo a plantear que recrear y entretener es la mejor manera de motivar a los alumnos cuando se trabaja un texto literario en clase, ya que la lectura de un texto exige

antes de la comprensión del contenido la concentración del lector y para esto, hay que encontrar maneras de que sea agradable la presentación del texto a los alumnos.

La clase de E/LE tiene momentos distintos, cada uno sometido a un objetivo, y en nuestro caso, que hemos utilizado libros didácticos de Metodología Comunicativa, tales objetivos se refieren al desarrollo de las cuatro destrezas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. De esa manera planteamos que el texto literario puede servir no sólo para la adquisición de las cuatro destrezas ya mencionadas sino también para desvelar los posibles contenidos del mismo (semántico, gramatical y comunicativo). De una sola vez se alcanzan elementos distintos: la motivación, el descubrimiento y la recreación. La motivación se refiere al contenido semántico, ya que en las clases no todos los estudiantes piensan de la misma manera: así se promueve una discusión acerca del mensaje. El descubrimiento se hace a partir de los contenidos gramatical y comunicativo, tornando posible que el estudiante profundice el dominio de la lengua-meta. La recreación es sin duda lo que permite que se lleven a cabo la motivación y el descubrimiento, tornando las clases más agradables, divertidas y creativas.

3 – La influencia de la formación profesional de Licenciadas en E/LE Lengua y Literatura en clases a lusohablantes.

En el comienzo del apartado 2 hablábamos sobre la presencia de fragmentos literarios en los libros didácticos. Algunas veces dichos fragmentos tienen un comentario en la guía del profesor, otras veces no y queda a éste elegir la manera como va a utilizar las informaciones de la guía. El grado de conocimiento del autor y la obra en cuestión ayudan a la hora de trabajar el texto en la clase, añadiendo posibilidades de explotación didáctica que aumentan la productividad. Esto no se debe generalizar, porque si uno habla sobre Don Quijote de La Mancha, es difícil que los alumnos no hayan oído al menos hablar sobre esta obra maestra. Nos referimos a un tipo específico de obras, las no tan famosas ni tan divulgadas, pero que hacen parte del conjunto de lecturas obligadas de los estudiantes de la

carrera de Letras y en nuestro caso, en español. De este modo, se puede cambiar, mantener o ampliar la explotación propuesta por el libro, mejorando el resultado obtenido en clase.

4 - ¿ Hasta qué punto la realidad brasileña influye el trabajo con textos literarios en las clases de E/LE?

La respuesta a esta pregunta se subordina a algunos condicionantes, todos íntimamente relacionados aunque no siempre son de la misma naturaleza. En primer lugar es necesario tener en cuenta el tipo de alumno que compondrá la clase. En los casos de academias de idiomas, muchas veces tenemos una heterogeneidad ( distinción de edades, formación profesional, contacto con la lengua meta) que puede constituirse en un obstáculo al profesor, si éste no está bien preparado . En los centros de enseñanza pública o privada, en que es mayor la homogeneidad también nos enfrentamos a dificultades y, entre las muchas que hay, una es común a los dos tipos de grupos de alumnos: las dificultades que presentan en las clases de español es un reflejo de la que tienen ellos en su lengua materna.

Después viene la motivación que lleva a los alumnos a buscar una academia de lenguas y en el caso de un centro de enseñanza público o privado puede hasta no existir para algunos, ya que no les es facultado elegir lo que quieren estudiar. En los dos casos lo que se espera es un resultado rápido y satisfactorio, el cual se puede traducir en un dominio razonable de la lengua meta, para el que muchas veces el alumno no consigue ver la necesidad de saber literatura, ya que no tiene el propósito de ser crítico literario ni tampoco escritor. En último lugar presentamos el factor que nos parece el más hondo de todos: la cultura brasileña, en la que no hay una tradición de lectura y en la que la actual situación del sistema educacional contribuye a que sea más importante un título que la calidad de los estudios que se tiene que hacer para alcanzarlo. La influencia de la realidad es innegable y no podemos cerrar nuestros ojos a ella. Eso sí, tenemos que buscar maneras eficaces de transformar en ventajas las dificultades que encontremos y para eso hasta crear una metodología de enseñanza adecuada a alumnos

brasileños es una salida razonable. Si ellos no están acostumbrados a la literatura en las clases, vamos a hacer que la conozcan y que este contacto les sea agradable y duradero.

## 5 – El texto literario en la clase de E/LE: una propuesta

### a) Despertar en el alumno el placer de la lectura.

Este primer punto sigue siendo el más importante en el proceso de enseñanza que se apoya en textos literarios. Planteamos que el primer contacto del alumno con el autor o su obra, o el abordaje hecho por el profesor de un autor ya conocido, tiene que alcanzar la semejanza de una atractiva tarjeta postal, que sea capaz de provocar al que la ve hasta el punto de que una simple mirada se constituya en un viaje imaginario. Este objetivo se puede conseguir sin mucha dificultad, siempre que se observen algunos factores de gran importancia, como por ejemplo: la adecuación de la lectura al nivel de dominio de la lengua meta que tenga el grupo de alumnos. Cuando el profesor es muy experimentado sólo el conocimiento de sus alumnos es suficiente para orientarlo en la selección del texto a ser usado. Si él no se siente seguro para hacerlo, puede valerse de alguna colección de lecturas graduadas, en las que se encuentran además de la obra, cuestiones de explotación didáctica y glosario de palabras difíciles. Otro factor se refiere a fragmentos o no de textos auténticos, que algunas veces hacen parte de los manuales de enseñanza. Para estos casos, es muy productivo hacer un trabajo de pre-lectura que de acuerdo con la obra (o su fragmento) ultrapase las preguntas orientadas hacia la explotación didáctica que normalmente acompañan dicho texto. También es bueno elaborar un glosario, a semejanza de lo que ocurre con las lecturas graduadas. Una gran ayuda es ver de qué manera podemos relacionar el asunto del texto en cuestión con noticias publicadas en la prensa, sea ella diarios, radio o televisión. Estos procedimientos hacen que los alumnos reflexionen y consigan establecer vínculos entre la enseñanza de la lengua y los acontecimientos del mundo, profundizando el carácter pragmático de sus estudios.

b) Utilizar la experiencia personal de los alumnos para permitirles una lectura conjunta del texto.

Un buen comienzo es presentarles el autor antes de pasar a las actividades de pre-lectura. En estos momentos es mejor aprovechar los conocimientos de algún aficionado a literatura, si lo hay en el grupo. Se puede pedir que ellos, los alumnos, hablen sobre cualquier aspecto que conozcan del autor o de la obra en análisis y en caso de que nadie se manifieste, es recomendable echar mano de otras estrategias. Una de ellas se constituye en buscar en otros materiales, como videos, canciones, cine, propagandas, etc., lecturas distintas del tema encontrado en el texto. La relación se puede establecer de dos maneras: utilizando la inducción, o sea, presentando el material al alumno y ofreciéndole elementos que permitan ver de qué manera se hace la lectura del tema en el material de apoyo al texto. Si ésta no es adecuada al texto o al grupo, pasamos a la deducción, en que los alumnos van a hacer el camino contrario: a partir del texto y material de apoyo, van a encontrar los elementos que los relacionan. Hay que observar siempre que el tipo de texto, el material de apoyo, el nivel de los alumnos y los objetivos de la clase van a influenciar las estrategias de aprendizaje, direccionando e influenciando los resultados obtenidos en el trabajo con los textos literarios.

Otro aspecto bastante rentable es echar mano de las cuestiones propias del ser humano presentes en los textos, como las reacciones de los personajes frente a situaciones que pueden ocurrir en la vida de cualquiera. Con este abordaje alcanzamos provocar discusiones acerca de qué harían los alumnos si estuvieran en el lugar de dicho personaje. El cambio de posiciones es sólo una de las posibilidades de aprovechamiento del texto. La escenificación de un pasaje o de todo el texto, o la comparación de qué cambios habrían si se tratara de Brasil, en nuestro caso específico, también traen buenos resultados en las clases.

b) El abordaje gramatical – presentar y/o fijar temas

También en este apartado se consiguen buenos resultados a partir de los textos literarios, que por su propia naturaleza, tratan de

múltiples aspectos relativos a la cultura de la lengua meta. En estricta relación con los aspectos culturales están los usos, hábitos, vocabulario y otros temas que componen la vida de un pueblo y que por supuesto, se demuestran en su lengua. Así la presentación de las estructuras gramaticales y comunicativas empleadas para saludar y despedirse traen implícito el componente cultural, por el cual se explica que conviven dos fórmulas de tratamiento: la formal (Usted, Ustedes) y la de confianza ( Tú, Vosotros) que son específicas en cada país hispanohablante, además de poder ser diferentes de acuerdo con dicho país.

La riqueza del componente cultural es prácticamente inagotable, pues en ella se explican además el léxico (vocabulario, modismos, jergas ) en las más distintas ocasiones y usos. En la ficha que sigue, presentamos un ejemplo de trabajo en el aula de E/LE con grupos de distintos niveles, siendo que ella tiene la justificativa de su elección.

#### EJEMPLO DE FICHA NO. 01

1 – En este grupo había un gran interés por las canciones que estaban de moda y los alumnos solían llevar músicas de sus cantantes preferidos para escucharlas durante las clases.

Canción: *Soy una mujer* – cantante: *Roxette* (letra y música: Per Gessie/Jimmy Fun Music)

Puede ser/ que la tonta sea yo/que sin saberlo algo falló./Puede que sí...puede que no./El caso es/ que mi vida va al revés/que me arrepiento siempre después/cuando no hay nada que hacer – Soy una mujer y a veces me equivoco/porque me fio de mi corazón/soy una mujer y por amor yo soy capaz de todo./Soy así/impulsiva y natural/en el fondo persona normal/para bien o para mal/Soy una mujer sí,/ y a veces me equivoco/porque me fio de mi corazón/soy una mujer y por amor yo soy capaz de todo – Soy capaz de todo/soy capaz de todo/hasta de perder./Soy una mujer/si me quieres tener no juegues/com mi amor/Oh... no juegues con mi amor. – Soy una mujer sí, y a veces me equivoco/porque me fio de mi corazón /soy una mujer y por amor yo soy capaz de todo. – Refrán...

Nivel: elemental

Objetivo: comprensión auditiva – presentación de vocabulario (sinónimos, antónimos, descripción de carácter) – hablar sobre gustos – identificar infinitivos de verbos conjugados –

Actividad: Escucha, lectura y escucha simultáneas seguidas de comentarios orientados sobre la canción.

Fase introductoria: Pedir que los alumnos hablen sobre cuáles son los temas de las canciones que escuchan y, específicamente, las canciones de amor.

Comprensión: audición orientada - escuchar una vez la música y hacer un listado general de lo que el grupo comprenda sobre la letra. Inducirles a relacionar la lista con uno de los tipos de canción ya nombrados. La Segunda escucha se acompaña de la letra de la canción y luego se comenta el listado anterior.

Expresión escrita: un ejercicio de tres partes, todas basadas en la letra: Encuentra en la letra de la canción:

a) Los sinónimos de: boba-erró-luego - me engaño - confío en - impetuosa - habitual - te diviertas- incluso -

b) Los contrarios de: desconocerlo- muerte - al derecho- antes -todo -a menudo - odio- incapaz - superficie - ganar - a execpción de -

c) Describe el carácter de la mujer:

d) Encuentra el infinitivo de los verbos subrayados:

e) Imagínate que tu alma gemela es como la mujer de la canción. ¿ Te gusta la idea? Explica tu respuesta.

## BIBLIOGRAFÍA

ACUARONI, ROSANA: "La experiencia de la poesía (o cómo llenar de columpios la clase de gramática)". *Frecuencia L*, no. 04, marzo/97. pp 17-20

GARRIDO, ANTONIO y MONTESA, SALVADOR: "El texto como lugar de encuentro – Lectura y textos literarios: consideraciones metodológicas". *Cable*, no. 09, abril/97. pp 22-28.

MIQUEL, LOURDES y SANS, NEUS: "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua". *Cable*, 09, abril/92. pp 15-21.

Diccionario – Salamanca – de la lengua española. Santillana Universidad de Salamanca. Edición 1996

Diccionario práctico del español moderno. Larousse. Edición 1983

Diccionario de Sinónimos y Antónimos. Espasa Calpe. Edición 1994

### *Un viaje al extranjero*

Mario García Guillén  
Centro de Artes de São Paulo

Enfrentarse a un texto literario de una lengua que no sea la nuestra, la materna, es como un viaje al extranjero. Nos lleva a recorrerlo con ojos bien abiertos, con redoblada curiosidad, porque todo es nuevo; no solamente la lengua en que está escrito, sino también su contenido, su historia, forma de presentación, originalidad...

Es como si hubiésemos caído en un país que nos es extraño y donde todo despierta nuestro querer saber y entender.

Los métodos de aprendizaje del español para brasileños, de los que somos coautores de dos de ellos, elegidos por escuelas privadas, incluyen, además de los diálogos breves del cotidiano, lecturas descriptivas, para que los brasileños puedan presentar su país a los hispanohablantes, especialmente a los que le rodean e integran el Mercosur (factor económico y social responsable por la movida de la enseñanza de nuestro idioma en Brasil), píldoras gramaticales y textos literarios de los clásicos.

El texto literario obliga, tanto a profesores como alumnos, a una mayor atención. El profesor tiene una mayor posibilidad de aportar datos del país y del autor, con el uso del texto literario. Y hace posible, por otro lado, la mejora del vocabulario y la práctica del uso de la conjugación en sus diferentes tiempos, modos y personas y la derivación nominal.

Se nos ofrece en el texto literario toda una serie de posibilidades del uso verbal que de otra manera resultaría más artificial aprender. Delante de un texto puede ser fácil explicar que "habló" es un pretérito, que "había hablado" es un antepretérito, que "hablaba" es un copretérito, que "hablaría" es un pospretérito y así sucesivamente con todos los verbos del texto.

Un texto literario nos permite entender que sufijos, aplicados a substantivos, pueden indicar lugar o profesión: "conserjería", "heladería", "zapatería", "pastelería" etc., como también nombres de acción o consecuencia: "cacería", "hechicería", "gritaría"...

Pero además de toda esa incursión por el mundo de la gramática, el texto literario nos descubre costumbres, hábitos y elementos de la cultura de los que tienen esa lengua por suya.

Dudamos mucho en incluir textos literarios en nuestros métodos, pero nos convencimos de que era la única forma de poder abarcar el idioma en su totalidad. Y por ser los primeros en trabajar teniendo como meta al pueblo brasileño, nos sentimos más obligados a ejemplificar el idioma con nuestros clásicos. Así incluimos García Lorca, Benavente, Fray Luis de León, Góngora, Bécquer, Teresa de Jesús, Cervantes, Anchieta... y algunas leyendas, antiguas y modernas, incluyendo el texto producido por la transmisión oral.

Fuimos muy criticados pues algunos profesores veían una contradicción entre el objetivo de nuestros métodos: hablar, y los textos clásicos incluidos. En verdad, criticar se criticó todo, hasta las píldoras gramaticales que para unos eran excesivas y para otros insuficientes. Insistimos en ser ese el precio a pagar, por ser los primeros.

Otro tema en discusión es el de la metodología de la aplicación de esos textos.

Siempre, a final de cuentas profesores a la antigua usanza, hemos hecho hincapié en la lectura como forma de aprendizaje y la repetición como ejercicio. Hay que leer mucho, hasta en el diccionario. Cualquier diccionario, medio o de bolsillo, cuenta entre 15.000 y 30.000 palabras, muchas más de las que caben en cualquier método.

El idioma es uno de los conocimientos multidisciplinarios más completos que existen pues sirve de comunicación entre albañiles, administradores, arquitectos, médicos, sociólogos, historiadores,

antropólogos, religiosos, todos, absolutamente todos encuentran en el idioma su medio de expresión, comunicación e intercambio, tanto de ideas como de propiedades. Conocer una lengua más es duplicar el sistema de comunicación, agigantar el horizonte.

Pero el texto, pura y simplemente le lleva al lector a adentrarse en el mundo real o aparente por lo general lógico y psicológico del autor. De ahí que el aprendizaje a través de la lectura de textos literarios sea mucho más enriquecedora.

Además, la riqueza del idioma con sus más de 350 millones de hispanohablantes puede evidenciarse en un amplio abanico de literaturas que aunque se hayan dividido en dos, la española y la hispanoamericana, es una división solamente a efectos de agrupación puesto que, en realidad, la última, la literatura hispanoamericana podríamos desmembrarla en literaturas cubana, venezolana, argentina, chilena, uruguaya, mexicana etc. etc.

Aunque cada vez más se tienda a la globalización, en el caso de la lengua, la literatura siempre alcanza matices de mayor riqueza y diversidad que no solamente la distinguen por nacionalidades sino por pertenecer a los grandes centros urbanos o a las periferias. Pero eso es ya harina de otro costal.

Lo que importa, en verdad, es saber usar el texto literario para el aprendizaje de una lengua distinta de la que tenemos por materna. El español, por ejemplo, en relación a los brasileños. Además de los textos originales en la lengua que se quiere aprender, son importantes las traducciones y las presentaciones de textos bilingües que facilitan al estudioso una mejor comprensión.

El mercado editorial viene ampliándose día a día en ese sector, no solamente por la cantidad de libros que nos llegan de fuera, donde España cumple un papel primordial, como por los que se están publicando en Brasil, cosa que hace una década no se podía ni pensar.

Insisto en que el meterse a la lectura y comprensión de un texto literario en lengua extranjera es como un viaje al exterior. Despierta en el lector las mismas curiosidades, ofrece las mismas sorpresas y sale mucho más barato.

Últimamente nuestro editor ha comprendido también la importancia de la publicación de textos bilingües y así lo está haciendo con nuestras últimas obras .

Afortunadamente a favor de la lengua española en Brasil cuenta el hecho de que los que entran en ella difícilmente la abandonan, cosa que no sucede con el aprendizaje del inglés, donde el iniciar su estudio y abandonarlo parece cosa frecuente y hasta normal.

Gracias al texto podemos comprender al ser y "el ser es ser interpretado, con la ayuda del lenguaje" (Nietzsche). También "el recuerdo, la comunicación, la síntesis y progreso del conocimiento se realizan gracias al lenguaje" (Jaspers), pues "somos hombres porque pensamos, existimos porque pensamos y pensamos gracias al lenguaje" (Aristóteles).

El lenguaje, oral o escrito, nada más es que una reproducción del acto de intentar comunicar algo o comunicarse con alguien.

En la lengua materna tengo ya la fórmula: "Eu estou tomando café" o "Yo estoy tomando café", que es una traducción de la otra, como lo es "I am drinking coffee". Y que sin embargo pueden representar circunstancias distintas de una sociedad a otra. Pues habrá lugares donde la hora del café sea el momento ideal para ser interrumpido con una conversación informal y en otros exactamente lo contrario, querrá decir: "No me molesten ahora que ahora estoy tomando café". La mayoría de las veces es causante de muchos errores el que consideremos absoluto lo que con frecuencia es relativo.

Podremos considerar un texto rico, brillante, por su gran amplitud de vocabulario o por lo rebuscado de las expresiones

contenidas... "que en nada contribuyen para el fin supremo: la clara y fácil expresión de la idea." (Monteiro Lobato). Porque el estilo "es el conjunto de rasgos característicos con que se expresa una persona" (así aparece en la "Enciclopedia de la Literatura Garzanti". Ediciones B.) "...es el modo de ser de cada uno. El estilo es como un rostro: cada cual posee el que Dios le dio. Procurar tener un cierto estilo es como procurar tener una cierta cara." (Monteiro Lobato en "El choque de las razas" Editora Nacional, 1926. S. Paulo / Rio Janeiro). Resumiendo: solamente se consigue la luminosa claridad de un texto con simplicidad. (Flaubert).

Existen, claro está, pensamientos más complejos y densos que exigen mayor complejidad y densidad de lenguaje y, por ello, son de difícil interpretación, de difícil traducción. Ahí residirá nuestra capacidad de dominio del uso del idioma y, podríamos decir, de nuestra cultura.

Lo que no conseguimos entender no existe para nosotros, por lo menos en el plano de lo real y tangible. Esos pensamientos que no llegamos a entender en su plenitud, los pasamos al dominio de lo espiritual y de lo mítico para que tengan algún sentido, o al dominio de la locura, que tampoco entendemos.

Así, el texto literario es un desafío constante que hemos de entender o interpretar y, al desconocerlo, nos colocan en el plano de la ignorancia, del no saber.

*Contribución de la lengua literaria a la formación y fijación del español*

Maria Luisa Rodríguez Antón  
Asesoría Técnico-Lingüística. Consejería de Educación y Ciencia

## INTRODUCCIÓN

El Castellano es, como bien sabemos, una de las lenguas que se formaron en la península al evolucionar el latín a lo largo de un proceso secular. Este dialecto del latín tuvo su cuna en Cantabria, en la zona comprendida entre Burgos y La Rioja, en el denominado condado de Castilla. Esa es la razón por la que los primeros textos escritos en esta lengua, llamados "Glosas" aparecieron en Silos (glosas silenses) y San Millán de la Cogolla (Emilianenses), encontrados, en las provincias de Burgos y La Rioja, respectivamente. Estas eran breves comentarios en prosa a los textos litúrgicos y escritos en los márgenes de los libros sagrados en una lengua que ya no era latín.

Los castellanos, tan innovadores en lo político y en lo jurídico frente a los otros reinos peninsulares, manifestaron la misma cualidad en lo lingüístico, ya que los cambios fonéticos en esta lengua son infinitamente más audaces que los operados en los romances vecinos.

Este carácter marcadamente progresista y diferenciador del castellano va a hacer posible que el proceso de formación y fijación del uso común de esta lengua sea mucho más rápido que el de las otras lenguas peninsulares, y su uso literario más temprano y rotundo.

Por otra parte, el nacimiento de la literatura va anejo, en todas las épocas y lugares, al uso de las figuras retóricas, aunque el grado de intensificación y complicación ha ido aumentando conforme se han ido sucediendo los movimientos literarios hasta nuestros días. Grecia y Roma, por una parte, y la literatura hebrea por otra, constituyen los dos patrones iniciales que marcarán la pauta de las

literaturas posteriores; La huella en nuestra literatura de obras como La Iliada, La Eneida, Los Salmos, o El Cantar de los cantares ha sido enorme gracias a su contenido, su técnica y su riqueza estilística. La simbología de los libros sagrados de la literatura hebrea, por ejemplo, marca la producción de nuestros místicos; el Renacimiento actualiza la obra de los Clásicos greco-latinos, desde el punto de vista ideológico y estilístico, etc; y todo ello configurando y dando cohesión y fertilidad al entramado de la lengua común.

Las interrelaciones e influencias entre ambos usos lingüísticos han sido constantes y a lo largo de la historia, dando a luz una de las lenguas más importantes del mundo actual, resultado, entre otros factores, de esta bienhechora hermandad.

Vamos a ver, pues, de una manera muy sucinta, cómo, a lo largo de la historia, el texto literario, la literatura, con todo su caudal lingüístico, ideológico y estético ha ido, imparablemente, fecundando y siendo fecundada por la lengua común, y, en este sentido, ha ido fijando el perfil humano del hombre de cada época, del hombre de todas las épocas.

## EDAD MEDIA

En líneas generales, podemos decir que la literatura medieval está marcada por el anonimato, el realismo y el carácter doctrinal. Por otra parte, el latín es la lengua oficial de los textos escritos hasta bien entrado el siglo XIII. Si a esto añadimos la influencia del mundo musulmán y que la cultura es patrimonio casi exclusivo de la iglesia, tendremos la imagen de una época en la que, desde el punto de vista literario, confluyen propósitos estéticos con una profunda preocupación didáctico-moral, derivado de la concepción teocéntrica del mundo medieval.

En los albores de la literatura: siglo XII, no existía aún un modelo lingüístico que se impusiera a ésta, y, así, el castellano de los primeros textos literarios en esta lengua ( las primeras manifestaciones literarias: las jarchas, estaban escritas en mozárabe) es aún balbuciente y poco homogéneo. Con todo la épica, y

particularmente, nuestro obra magna El Cantar de Mío Cid, en la que el uso de las figuras retóricas es muy simple, va a dejar una impronta decisiva en la facultad de contar de nuestra lengua mediante: las enumeraciones descriptivas, el dinamismo, la repetición, como recurso enfático y persuasivo de la lengua literaria que van dejando constancia en el hacerse narrativo del lenguaje común.

### Siglo XIII

Es este un siglo capital en la historia del castellano, todavía dialecto del latín, por cuanto será en este siglo cuando éste comience a desarrollar sus posibilidades de lengua escrita, tanto en verso (poetas del Mester de clerecía, con Gonzalo de Berceo a la cabeza), como en prosa, desarrollada ésta en la corte de Alfonso X El Sabio ( que reinó en Castilla entre 1252 y 1284).

Así, El castellano que había sido utilizado hasta entonces con fines notariales, en el siglo XII y ,sobre todo, en el XIII se hace literario: se traduce La Biblia, se escriben algunas crónicas y obras jurídicas, como El Fuero Juzgo, y hasta se emplea para traducir algunas colecciones de cuentos indios(Calila e Dimna). Pero estos precedentes son superados por la enorme labor que llevan a cabo los más insignes sabios de las tres culturas vivas que existían en ese momento en la península: judíos, moros y cristianos, quienes traducen las más importantes obras de la Antigüedad, dotando así al castellano del caudal léxico necesario para hacer frente a las más diversas disciplinas y conceptos: desde la filosofía griega a la botánica árabe todo tiene cabida en esa nueva lengua emergente y pulcra que va saliendo de la pluma de aquellos hombres eminentes bajo la mirada atenta y creadora del Rey Sabio. De esta manera la célebre Escuela de Traductores de Toledo hace posible la conversión al castellano de lengua de cultura creando el potencial léxico mayor de toda la historia de la lengua castellana.

Los propios nombres de las ciencias son creados en este momento de esplendor. Veamos una pequeña muestra.

*Las Siete Partidas : Los Estudios o Universidades*

*Estudio es ayuntamiento de maestros e de escolares que es fecho en algunt lugar con voluntad e entendimiento de aprender los saberes. E son dos maneras dél: la una es a que dizen " estudio general", en que ha maestro de las Artes, así como de gramática e de lógica e de Rectórica e de Aritmética e de Geometría e de Música e de Estremonia, e otrosí, en que ha maestros de decretos e senores de leyes, e este Estudio deve su estableçudo por mandado de Papa o de Emperador o de Rey...*

#### Siglo XIV

A la largo del siglo XIV el castellano va afianzando la madurez adquirida en el siglo anterior. La literatura va a tener un peso decisivo en este hecho.

También será la prosa con la obra de D. Juan Manuel la que ayude a proporcionar al castellano una total independencia con respecto del latín. Y así estamos ya ante una lengua capaz de argumentar, de saber hacer frente a los sutiles laberintos del raciocinio y de la lógica a la búsqueda de la concisión y la claridad como notas distintivas de un lenguaje que persigue esa finalidad didáctico-moral de la que hablábamos. Por otra parte, este autor, conocedor de las literaturas orientales, recoge ese talante sentencioso concretado en máximas, proverbios, aforismos - recordemos la obra del judío D. Sem Tob- tan característico de estas literaturas y que tanta impronta va a dejar en la nuestra: pensemos en obras fundamentales como La Celestina o El Quijote. Refranes, dichos, sentencias forman, como sabemos, parte fundamental de nuestro acervo comunicativo.

La reciente obra de Néstor Luján Cuento de cuentos recoge magistralmente buena parte de esta riqueza lingüística.

Asimismo, la obra de Juan Ruiz, Arcipreste de Hita : su idioma lírico, coloreado y popular, su sabiduría léxica inagotable con la creación de neologismos; su acertada utilización de los recursos fónicos de la lengua contribuyen eficazmente a ensanchar las posibilidades estilísticas y expresivas de la lengua común.

## Siglo XV

En la época de Juan II, Enrique IV y Reyes católicos, la posición del castellano como lengua literaria está firmemente establecida. La Edad Media se cierra, pues, con la literatura cortesana del siglo XV y *La Celestina* que suponen dentro de la producción medieval una intensificación de los elementos retóricos. Efectivamente, el conceptismo de los poetas de cancionero, y la elegancia expresiva de Jorge Manrique, por un lado; la dirección idiomática popularista del *Romancero* y el mundo renacentista de la *Celestina* por otro; logran crear un equilibrio entre retoricismo y sencillez que están poniendo las bases definitivas de ese perfil brillante y rico, pero cercano y entrañable que caracteriza a los mejores autores de nuestra literatura desde Jorge Manrique a García Lorca y que caracteriza también al uso común de nuestra lengua, especialmente, en el español de América.

La transfiguración al plano literario de la lengua común que renace, así, más poética y dúctil, aparece claramente manifiesto en estos textos pertenecientes a las Coplas, cuyas sobrias metáforas han pasado a formar parte del uso cotidiano de la lengua, al tiempo que se han quedado como símbolos literarios perdurables:

### *Copla 3.*

*Nuestras vidas son los ríos  
que van a dar en la mar  
que es el morir:  
allí van los señoríos  
derechos a se acabar e consumir:  
allí los ríos caudales,  
allí los otros, medianos  
e más chicos,  
allegados son iguales,  
los que viven por sus manos  
e los ricos.*

### *Copla 5*

*Este mundo es el camino  
para el otro, que es morada  
sin pesar.*

*mas cumple tener buen tino  
para andar esta jornada  
sin errar.*

*Partimos cuando nacemos,  
andamos mientras vivimos  
y llegamos*

*al tiempo que fenecemos;*

*así que cuando morimos  
descansamos.*

O en este bellissimo romance carcelero:

*Que por mayo era por mayo,*

*cuando hace la calor,*

*cuando los trigos encañan*

*y están los campos en flor,*

*cuando canta la calandria*

*y responde el ruiseñor,*

*cuando los enalorados*

*van a servir al amor,*

*sino yo, triste, cuitado,*

*que vivo en esta prisión,*

*que ni sé cuándo es de día*

*ni cuándo las noches son,*

*sino por una avecilla*

*que me cantaba al albor.*

*Matómela un balletero;*

*¡Déle Dios mal galardón!*

### RENACIMIENTO

Durante el siglo XVI , el español va adquiriendo su perfil fonético moderno. Nuestra lengua posee un gran prestigio

cancilleresco de lengua internacional: se conoce y se habla en las principales cortes europeas. Carlos I en ocasión memorable ante el Papa se niega a expresarse en latín; lo hace en "mi lengua española, la cual es tan noble que merece ser entendida e sabida de toda la gente cristiana".

Muchas voces penetran en otras lenguas extranjeras. Inversamente, como resultado de nuestras activas relaciones internacionales, el castellano se enriquece con abundantes y útiles extranjerismos.

Se incorporan múltiples voces procedentes de las lenguas indígenas americanas ) patata, chocolate, maíz, huracán, tiburón); Con ellas, España y Europa adquieren el conocimiento de muchas realidades nuevas.

A este esplendor de la lengua no es, en absoluto, ajena la significación de los hechos literarios que sustentan el alcance lingüístico del español en este momento.

Dos son las notas significativas de la literatura renacentista: la naturalidad y la mesura. Esta norma trae consigo el equilibrio en la utilización de las figuras retóricas, ya iniciado en el siglo anterior y de tanto rendimiento en el uso común de la lengua. Juan de Valdés expone con estas palabras el ideal estilístico del momento.

*El estilo que tengo me es natural y sin afectación ninguna escribo como hablo; solamente tengo cuidados de usar de vocablos que signifiquen bien lo que quiero decir..*

La armonía y moderación están presentes en la obra de nuestros más eximios escritores y en todos los géneros literarios: los logros en cuanto a musicalidad y adjetivación de Garcilaso de la Vega, la profunda simbología de nuestros místicos, la riqueza lingüística del Lazarillo de Tormes, y, fundamentalmente, la genial maestría de Cervantes, son una exquisita muestra de esta afirmación y con ello el mejor y mayor soporte en que se apoya esa lengua que alumbra en ese momento histórico los destinos de Europa y América.

Presentamos dos textos poéticos ejemplificadores: dos fragmentos: de la égloga primera de Garcilaso y del Cántico espiritual de San Juan de la Cruz, respectivamente, exponentes magistrales de ese perfecto maridaje entre lengua común y lengua literaria: la sabiduría lírica de Garcilaso y San Juan elevando a excelsa la palabra común.

#### Égloga primera

*¿ Quién me dijera, Elisa, vida mía,  
cuando en aqueste valle al fresco viento  
andábamos cogiendo tiernas flores,  
que habría de ver con largo apartamiento,  
venir el triste y solitario día  
que diese amargo fin a mis amores?  
El cielo en mis dolores  
cargó la mano tanto  
que a sempiterno llanto  
y a triste soledad me ha condenado;  
y lo que siento más es verme atado  
a la pesada vida y enojosa,  
solo, desamparado,  
ciego, sin lumbre, en cárcel tenebrosa...*

#### Cántico espiritual

##### Esposa

*¿ Adónde te escondiste,  
Amado, y me dejaste con gemido?  
Como el ciervo huiste  
habiéndome herido;  
salí tras ti clamando y eras ido.*

*Pastores los que fuerdes  
allá por las majadas al otero,  
si por ventura vierdes  
Aquel que yo más quiero,  
decidle que adolezco, peno y muero (...)*

*Ay, ¿Quién podrá sanarme?  
Acaba de entregarte ya de vero.  
No quieras enviarme  
de hoy más ya mensajero,  
que no saben decirme lo que quiero (...)*

*Descubre tu presencia  
y máteme tu vista y hermosura.  
Mira que la dolencia  
de amor, que no se cura  
sino con la presencia y la figura.*

## BARROCO

Se confirma y aumenta el prestigio del español en el mundo. Las obras literarias de los siglos XVI y XVII se traducen a diversas lenguas y se editan en Francia, Italia e Inglaterra gramáticas y diccionarios para aprender el castellano. Ya existe conciencia de que el idioma ha alcanzado su madurez y a ello responden una serie de estudios que sobre él se realizan en el siglo XVII. No es casualidad que también nuestras letras lleguen en este siglo a su apogeo. Ahora el idioma español es instrumento dócil para la expresión de los más delicados y complejos sentimientos y lo aprovechan bien los prosistas como Cervantes, Mateo Alemán, Quevedo, Gracián; Los dramaturgos: Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de la Barca; y los grandes líricos como Góngora y Quevedo.

Pese al desequilibrio estético y el rebuscamiento expresivo que caracterizan a las manifestaciones artísticas de este periodo, y, por supuesto, a la literatura, ésta, y particularmente el teatro con Lope de Vega a la cabeza van a ofrecer, brillante, pero sabiamente pulida, una lengua literaria que va arraigando en el decir común, de una manera apenas perceptible, pero, no por ello menos eficaz. Escuchemos los consejos que Pedro Crespo da a su hijo en estos inolvidables versos del Alcalde de Zalamea de Calderón de la Barca, ese otro gran genio de nuestro Teatro Nacional :

## CRESPO

*...Por la gracia de Dios, Juan,  
eres de linaje limpio  
más que el sol, pero villano;  
lo uno y lo otro te digo.  
Aquello, porque no humilles  
tento tu orgullo y tu brío,  
que dejes, desconfiado,  
de aspirar con cuerdo arbitrio  
a ser más. Lo otro, porque  
no vengas, desvanecido,  
a ser menos. Igualmente  
usa de entrambos designios  
con humildad; ...*

*No hables mal de las mujeres:  
la más humilde, te digo  
que es digna de estimación,  
porque, al fin, de ellas nacimos.  
No riñas por cualquier cosa...*

*Adiós, hijo,  
que me enternezco en hablarte.*

## JUAN

*Hoy tus razones imprimo  
en el corazón, adonde  
vivirán mientras yo vivo.*

## SIGLO XVIII

En este siglo el idioma presenta ya una configuración absolutamente moderna. A la modernidad del lenguaje contribuyen en buena medida la creación de diferentes instituciones: La Real Academia Española, cuya finalidad era velar por la pureza del idioma y acabar con la invasión de galicismos importados de

Francia; El Diccionario de Autoridades en el que cada vocablo va autorizado con breves textos de autores que lo han empleado; la Ortografía o la Gramática.

Nuestra cultura toma contacto con la nueva ciencia y filosofía europea, y el idioma se capacita paulatinamente para ellas. Esta capacitación para la transparencia y la claridad, exigibles a una lengua que quiere hacerse eco de la modernidad en todos los ámbitos y quiere hacerla llegar a todas las mentes y sensibilidades cultas de la época tiene una deuda innegable con la literatura de este momento. Los escritores luchan contra el estilo difícil impuesto por conceptistas y culteranos en el siglo anterior y se sirven de la literatura para apoyar el afán ilustrado del siglo. En esta tarea, de alguna manera similar a la del siglo XIII en la corte Alfonsí, de índole eminentemente didáctica, ocupa un lugar destacado las insignes figuras del padre Feijoo y de Cadalso, quienes, con su Teatro crítico Universal y Cartas Marruecas, respectivamente, y el tratamiento objetivador y racionalista del lenguaje en ambas obras, contribuyen a la fijación de una lengua, el español, como lengua, definitivamente, de cultura: una cultura, ahora, de tintes, rotunda y sustancialmente, modernos.

Transcribimos un breve fragmento de Las Cartas Marruecas significador de estas características, tanto por su temática como por esa intención didáctica que mencionábamos:

*El atraso de las ciencias en España en este siglo, ¿Quién pudo dudar que proceda de la falta de protección que hallan sus profesores?*

*Hay cochero en Madrid que gana trescientos pesos duros, y cocinero que funda mayorazgo; pero no hay quein no sepa que se han de morir de hambre como se entregue a las ciencias, exceptuadas las del Ergo que son las únicas que dan de comer.*

## SIGLO XIX

Los dos grandes movimientos literarios del siglo Romanticismo y Realismo confirieron al castellano aun mayor riqueza y flexibilidad .

El primero, aportando plasticidad y libertad al encorsetamiento consustancial al lenguaje literario y, por ende, al idioma de los libertarios, europeístas y exaltados románticos. Esa admiración por el pensamiento y la cultura europea, especialmente la francesa, de nuestros más notables escritores: Esproceda o Larra por citar dos ejemplos, facilita el hecho de que durante el ochocientos se incorporaran al léxico multitud de voces del lenguaje político internacional como consecuencia de las emigraciones a que se vieron obligados los liberales y de la intensa vida parlamentaria posterior en la que participaron algunas de las figuras literarias más eminentes del siglo.

A partir de la segunda mitad de siglo el lenguaje literario más objetivo y sobrio de la novela realista, que recoge esa convulsa y tantas veces lastimera realidad española, coopera en la delimitación de un lenguaje apto para el positivismo y los avances tecnológicos del final de una centuria tan engrandecedora para España, y, al tiempo, tan calamitosa. Recordemos el denominado "Desastre del 98", este año conmemorado, que dio origen a una Generación : Generación del 98, de tendencias reformadoras, que aportó grandes dosis de ideología y crítica a la lengua literaria, pero también a la lengua común, estableciendo, definitivamente el marco lingüístico del ensayo, más acorde al ideal estilístico de nuestros días, y haciendo el primer periodismo moderno, con lo que de órgano definidor del lenguaje común tiene este medio de comunicación de masas.

Veamos una muestra de este hallazgo en estas líneas del conocido artículo de Larra: "Vuelva usted mañana", en el que, la pereza, la desidia, la incompetencia, son duramente criticadas por nuestro autor:

*Pasaron tres días.*

- *Vuelva Vd mañana - nos respondió la criada-, porque el señor no se ha levantado todavía .*

-*Vuelva vd. mañana- nos dijo al siguiente día-, porque el amo acaba de salir.*

- *Vuelva vd. mañana -nos respondió el otro-, porque el amo está durmiendo la siesta.*

- *Vuelva vd mañana - nos respondió al lunes siguiente-, porque hoy ha ido a los toros.*

- *¿ Qué día, a qué hora se ve a un español?*

*Vímosle por fin, y "vuelva usted mañana"-nos dijo-porque se me ha olvidado. Vuelva usted mañana, porque no está en limpio".*

*A los quince días ya estuvo; pero mi amigo le había pedido una noticia del apellido Díez, y él había entendido Díaz, y la noticia no servía. Esperando nuevas pruebas, nada dije a mi amigo, desesperado ya de dar jamás con sus abuelos.*

## SIGLO XX

Y ya estamos en el siglo XX. La historia del español culmina en este siglo con estos rasgos principales:

-Fijación de la norma ortográfica, vigente por la Real Academia Española.

- Penetración de neologismos, particularmente, barbarismos.

-

-Mayor nivelación idiomática por acción de la radio, la televisión y los medios de comunicación de masas, en general.

Es grande la consideración de que goza el español en el mundo como consecuencia de la creciente importancia cultural, económica y demográfica de los pueblos hispanohablantes. Se emplea como lengua oficial en los principales Organismos internacionales y es estudiado por millares de extranjeros de todas las latitudes.-

Estos hechos también están despertando la convicción, cada vez mayor de que los españoles no somos los dueños del idioma: es propiedad que compartimos con todas las Repúblicas hispanoamericanas y en ello trabajan con rigor las comisiones de las Academias de la lengua a ambos lados del Atlántico.

Pero más que a la labor de las Academias, por meritoria que esta sea, la modernidad lingüística del español de nuestros días viene dada desde la urdimbre idiomática de voces, estilos e ideas, de que hace gala la literatura contemporánea escrita en lengua castellana en España y América; erigiéndose, así, en claro exponente de esa dimensión totalizadora e integradora que la literatura tiene en este siglo, especialmente en la segunda mitad.

Ciertamente, desde que Rubén Darío a finales del siglo pasado iniciara esta fecunda andadura encaminando la palabra poética de todo el siglo XX, o desde el desgraciado exilio de algunos de nuestros autores de la denominada Generación del 27 como Salinas, Guillén o Alberti, así como de nuestros intelectuales más notorios, que se nutrieron de la savia social y cultural de los pueblos de América, particularmente, la literatura ha venido una vez más, de forma meridianamente evidente, a forjar con renovado afán ese instrumento infinito que es el lenguaje. Poetas como Antonio Machado; ensayistas como Ortega y Gasset; prosistas como García Márquez, entre otros muchísimos nombres, dan fe de ello. Leamos un fragmento de Cien años de soledad en el que García Márquez presenta la imagen de Macondo cuando cesa el diluvio purificador con ese lenguaje catártico, vivificador, como todo verdadero lenguaje.

*Un viernes a las dos de la tarde se alumbró el mundo con un sol bobo, bermejo y áspero como polvo de ladrillo, y casi tan fresco como el agua, y ya no volvió a llover en diez años.*

*Macondo estaba en ruinas. En los pantanos de las calles quedaban muebles despedazados, esqueletos de animales cubiertos de lirios colorados (...) De la ciudad alambrada sólo quedaban los escombros. Las casas de madera, las frescas terrazas donde*

*transcurríabn las serenas tardes de naipes, parecían arrasadas por una anticipación del viento profético que años después había de borrar a Macondo de la faz de la tierra (...) La región encantada que exploró José Arcadio Buendía en los tiempos de la fundación, y donde luego prosperaban las plantaciones de banano, era un tremedal de cepas putrefactas, en cuyo horizonte remoto se alcanzó a ver por varios años la espuma silenciosa del mar.*

Y terminamos con la otra gran voz de América: la de Rubén Darío en su poema "La Salutación del optimista", de Cantos de vida y esperanza, escrito como respuesta ante el "Desastre del 98" y la amenaza estadounidense. He aquí esta ferviente proclamación de fe en el destino de los pueblos hispánicos:

Íncultas razas ubérrimas, sangre de Hispania fecunda,  
espíritus fraternos, luminosas almas, ¡salve!  
Porque llega el momento en que habrán de cantar nuevos himnos  
lenguas de gloria. Un vasto rumor llena los ámbitos; mágicas ondas  
de vida van renaciendo de pronto;  
retrocede el olvido; retrocede engañada la muerte;  
se anuncia un reino nuevo, feliz sibila sueña  
y en la caja pandórica de que tantas desgracias surgieron  
encontramos de súbito, talismánica, pura, riente,  
cual pudiera decirla en su verso Virgilio divino,  
la divina reina de luz, ¡la celeste Esperanza! (...)

Un continente y otro, renovando las viejas prosapias,  
en espíritu unidos, en espíritu y ansias y lengua,  
ven llegar el momento en que habrán de cantar nuevos himnos.

Latina stirpe verá llegar la gran alba futura  
en un trueno de música gloriosa millones de labios  
saludarán la espléndida luz que vendrá del Oriente  
Oriente augusto en donde todo lo cambia y renueva  
la eternidad de Dios, la actividad infinita.

Y así, sea esperanza la visión permanente en nosotros.  
¡Íncultas razas ubérrimas, sangre de Hispania fecunda!

*El texto literario: aportaciones a la enseñanza del español como lengua extranjera*

Ana Cristina dos Santos  
Ejército Brasileño

El objetivo de nuestra charla es establecer la importancia de los textos literarios en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español lengua extranjera (ELE) e intentar trazar caminos para responder a algunas preguntas formuladas durante el proceso de enseñanza/aprendizaje que afligen a todos los profesores de ELE: *¿Por qué enseñar Lengua y Literatura? ¿Qué enseñar? ¿A quién enseñar? ¿Dónde? y ¿Cómo?*

Antes, es necesario referirse a algunos preceptos imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua materna o extranjera:

- el sistema mismo de la lengua y de su funcionamiento en cada situación;
- los mecanismos de la adquisición del lenguaje en general según edad, evolución y nivel del alumnado;
- el medio y condicionamientos socioculturales donde se realiza;
- las técnicas más adecuadas para favorecer la adquisición y desarrollo del lenguaje.

Sin lugar a dudas, todos los preceptos expuestos anteriormente son claramente planteados por todo y cualquier profesor que trabaja con la enseñanza de LE, pero, por su vez, suelen ser excluidos cuando el asunto es la enseñanza de la literatura de esta LE. Generalmente, no se piensa en la literatura como una técnica a más que favorece la adquisición y el desarrollo de la lengua estudiada y tampoco se la asocia al medio sociocultural donde se desarrolla el texto literario. Algunas veces incluso oímos: *¿Hay qué enseñar literatura en la clase de lengua extranjera? ¿Cómo se puede insertar la literatura en las clases de lengua? ¿Se debe enseñar las teorías literarias a los alumnos de escuelas de idiomas que sólo quieren aprender a hablar la lengua para objetivos*

específicos? Preguntas que cada uno contestará de manera distinta. Para nosotros, no nos parece lógico aislar los objetivos de la enseñanza de lengua extranjera de los de literatura. Ambos, a pesar de sus particularidades, van a completarse. Creemos que si el profesor utiliza la literatura como un material auténtico - que refleja una determinada sociedad en una determinada época - entonces habrá una perfecta interacción. Los textos literarios (sean infantiles, clásicos, juveniles, de humor, etc.) bien como los cassettes, los videos, los periódicos, las revistas, etc. son materiales auténticos que deben siempre estar presente en una enseñanza que privilegia la comunicación.

Parece que el profesor se olvida que la literatura sólo ocurre a partir y en el transcurrir de la lectura y, que ésta, como el habla, la escucha y la escritura, es una de las habilidades necesarias (y trabajadas) en cualquier enseñanza de lengua extranjera que tiene como objetivo final la comunicación. Además, hay otro fuerte motivo que vuelve fundamental la inserción de textos literarios en clase: la difusión de la cultura. De esta manera, nos acercamos a la máxima que dice y repite que enseñar una lengua extranjera es enseñar la cultura del pueblo que habla esta lengua. Partiendo de esta afirmación, defendemos la idea de que el texto literario es un gran elemento para la difusión cultural, ¿no encontramos reflejados en él el espacio sociocultural en que transitan los personajes o la voz de un determinado grupo social minoritario, ignorado por el poder y, por consiguiente, sin expresión en los manuales de enseñanza? Podemos citar el problema de los indígenas en Hispanoamérica o de las culturas catalán, vasca y gallega en España. Así, los textos literarios se transforman en un importantísimo bien cultural que debe ser adquirido por el estudiante. No cabe al profesor negar al alumno este conocimiento o rechazarlo a un eslabón inferior en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El uso de los textos literarios de autores españoles o hispanoamericanos en clases de ELE facilitaría la inserción del alumno en el universo sociocultural y lingüístico que él busca conocer. A través de la literatura se pueden hacer nuevas combinaciones de palabras o de sentidos, aprender que la lengua

extranjera, como su propia lengua materna, está presa a sistemas y estructuras, pero que dentro de éstos se pueden crear nuevas combinaciones, producir nuevos sentidos, modificar las significaciones, en fin, crear lo nuevo a partir de lo ya existente. Así, la literatura ayuda al alumno a vislumbrar nuevas significaciones para las palabras y los textos.

Sin embargo, lo que comúnmente encontramos - sabemos que toda regla posee su excepción - es el texto literario siendo utilizado para explicar un punto gramatical específico en el curriculum de lengua extranjera o para una lectura interpretativa, sin explotar las características que lo transforma en un texto literario. ¿No les parece que para tal procedimiento cualquier texto escrito en español serviría y no habría la necesidad de ser uno específicamente literario?

De esta manera, se subutiliza el texto literario. Se utiliza un texto que aportaría grandes contribuciones lingüísticas y culturales para la clase como cualquier otro material escrito producido en esta cultura. Empieza un círculo vicioso: si cualquier texto sirve para presentar temas gramaticales o hacer interpretaciones (una vez que el trabajo literario no encuentra espacio en las escuelas de idiomas y del primer y segundo grado en la enseñanza de ELE), entonces, ¿por qué no usar textos de periódicos y revistas que son más actuales que los literarios?

Según Catharina (1996), este menosprecio por el texto literario en cuanto material didáctico adviene de metodologías de carácter estructuralistas que los rechazaba por creer ser difícil trabajarlos en clase y, como consecuencia, los abandonaban. Aún actualmente, con las metodologías comunicativas que resaltan la importancia del material didáctico auténtico, se sigue la misma política. El profesor al elaborar una clase de ELE con material auténtico va en búsqueda de periódicos, revistas, guías turísticas, etc., pero, no piensa en el texto literario como uno que puede ser aprovechado en clase. De esta manera, se lo ve (los propios profesores y manuales de enseñanza) como ilustrativo y de difícil acceso y comprensión. Esta mitificación se perpetúa desde el profesor hacia el alumno, creando un obstáculo a su manejo.

Es con el intento de rever esta práctica que estamos reunidos aquí hoy. No enseñaremos el abréte sésamo: las soluciones para el problema del uso de los textos literarios en clase de ELE, incluso porque tampoco las tenemos. Lo que proponemos aquí son algunos caminos que pueden o no ser seguidos cuando de la utilización de un texto literario en clases de ELE.

Sabemos que son muchos los problemas que poseen el profesor de lengua cuando piensa en utilizar un texto literario en clase. Las primeras preguntas que se hace son:

- ¿qué texto seleccionar? ¿Un fragmento o un texto integral? ¿Un texto de épocas distintas o homogeneidad temporal?
- ¿Cuándo proponerlos: al final del estudio o ya al inicio?
- ¿Cómo abordarlos: utilizando un diccionario? ¿Cómo explicarlos: utilizando qué metodología?

Creemos que en los niveles iniciales se debe elegir textos pequeños: cuentos o fábulas, en el intermedio los cuentos pueden ser más grandes y también se puede trabajar con capítulos de una novela o con el resumen de una obra, o incluso con una pequeña obra. En el nivel superior se puede elegir entre una obra completa para ser trabajada con la clase o cuentos más grandes. En el nivel inicial sería aconsejable que los textos perteneciera a una misma época para que el alumno se acostumbrara con este tipo de texto, pero en los demás ya no es necesario. Los alumnos deben leer y comprender la idea global del texto. El diccionario puede y debe ser utilizado (pero antes el profesor debe enseñar al alumno cómo). El método empleado debe siempre adecuarse al practicado por el profesor durante las clases, para que los textos literarios no se distingan de los demás por la metodología utilizada. Así, dependiendo del nivel de dificultad del texto, se puede proponer los textos literarios a los alumnos desde cuando ya estén alfabetizados en la lengua extranjera (como hacemos en lengua materna).

El profesor debe cuidarse para trabajar con los alumnos que posee. Conocer las reales posibilidades del alumno leer el texto y realizar las tareas propuestas. Todos queremos trabajar con el

alumno ideal, pero entre el alumno ideal y lo real, hay una gran diferencia. A la hora de preparar un texto literario para la clase el profesor debe atenerse a dos cuestiones para no proponer un trabajo que la clase no pueda realizar: 1) qué elementos culturales existentes en el texto el alumno domina: el saber enciclopédico sobre una cultura extranjera, algunas veces, no es suficiente para el alumno percibir el texto como literario - él puede no dominar algunas cuestiones específicas de literatura en su propia lengua, y por consiguiente, no dominará en la lengua extranjera; 2) proponer textos y actividades de acuerdo con la competencia del lector: cuál es el mínimo de comprensión narrativa que el alumno debe tener y cuáles son los elementos culturales que podrán ser un obstáculo para la comprensión del alumno

Una vez analizadas estas cuestiones y seleccionado el texto, el profesor debe adoptar una metodología interactiva, donde el alumno pueda participar activamente del trabajo realizado. Como proponemos a continuación:

- *una prelectura*: etapa de observación global del texto, de anticipación, de deciframiento. Tiene como objetivos: a) adelantar el contenido del texto a través del título, del género del texto, etc.; b) crear condiciones que favorezcan la recepción del texto a través de los elementos facilitadores de la lectura: los ritos sociales, la época y las condiciones históricas que están presentes en la narrativa.
- *una explotación de la situación inicial*: posibilita determinar el cuadro de la narrativa, a fin de permitir la formulación de hipótesis y el deseo en el alumno de leer el texto.
- *una lectura descubierta*: se organiza alrededor de una serie de investigaciones, a partir de órdenes que objetivan hacer descubrir el sentido a través de los personajes, de lugares, de conversaciones, de modos de narración, de léxico, etc. Los alumnos deben hacer varios tipos de investigaciones sobre el texto para buscar informaciones sobre: a) los personajes: sus relaciones con los demás, la relación de los demás con él, sus características, su retrato, los detalles de sus características, las palabras que pueden ser asociadas a él, la intención que los

demás personajes, etc.; b) sobre la sucesión de los hechos, la distinción entre los acontecimientos positivos (agradables) y los negativos (desagradables), reponer los hechos en el orden de lo narrado; c) los diálogos de los personajes: son de forma directa o indirecta, ¿están relacionados con el género del texto o hay otra relación?; d) la comprensión de las etapas principales de la narrativa: de qué manera el personaje (o los personajes) pasó de la situación inicial a la final, pudiendo apoyarse en el siguiente esquema: situación inicial, complicación, consecuencia, resolución y desenlace.

- *una postlectura*: el objetivo es incitar al lector a reaccionar sobre el texto: ¿cuál es su opinión sobre el texto?, ¿puede hacer alguna hipótesis sobre la secuencia del texto?, ¿el desenlace del texto era lo que esperaba?, ¿aconseja o desaconseja la lectura del texto y por qué? Algunas sugerencias de trabajos en esta etapa serían:
  1. Pedir al alumno para inventar consecuencias para las acciones de los personajes, prolongar la historia, cambiar el final o parte del texto. De esta manera, el alumno/lector se volvería coautor del texto.
  2. Mejorar la percepción del género de la novela que se leyó, haciéndole reflexionar sobre sus características específicas. Por ejemplo, después de una novela fantástica, hacer que el lector la vuelva racional o viceversa o descubrir en el texto las partes que parecen tratar de temas específicos del fantástico.
  3. Introducir la experiencia del alumno y su subjetividad en lo leído: ¿Vivió o fue testigo de algún hecho semejante? Si él fuera uno de los personajes, ¿tendría actuado de la misma manera? ¿Sí o no? ¿Con qué personaje él se identificó más? ¿Por qué? ¿Cree en los valores sociales que están presentes en el texto?
  4. Favorecer una aproximación con la lectura literaria en la lengua materna del alumno: intentar hacerlo reflejar sobre la experiencia de la lectura, ¿qué tiene de específico? ¿La lectura fue capaz de cambiar su opinión sobre el tema? ¿Al final de la lectura, el lector está sorprendido, disgustado, etc.? Pedir para hacer un acercamiento de esta lectura con otra(s) lectura(s).

Se puede también hacer un recuadro de referencias con los elementos principales del texto leído con los siguientes ítemes: los personajes; el lugar de la acción; la época de referencia; el estado inicial y final de los personajes; los acontecimientos y la posición del narrador.

Se podría construir también un recuadro para cada personaje que podría contener:

DATOS DE BASE DE IDENTIDAD: nombre, edad, profesión, status social, lugar donde vive, etc.
RELACIÓN CON LOS DEMÁS PERSONAJES: establecer los diferentes lazos entre los demás personajes y decir si es un personaje principal o secundario.
APARIENCIA: modos de vestirse, gestos, trazos psicológicos
TRAZOS DE CARACTERES: establecidos por el autor o inferidos por el lector.
¿QUÉ SE PIENSA DE ÉL?: palabras o pensamientos de los demás personajes sobre el personaje analizado.
¿QUÉ EL PERSONAJE ANALIZADO PIENSA DE LOS DEMÁS?: su juicio de valor sobre los demás.
EVOLUCIÓN DE LA PERCEPCIÓN DEL PERSONAJE: a lo largo del texto, los diversos elementos que cambian la interpretación del lector de dicho personaje.

Sabemos que no agotamos todas las posibilidades de analizar un texto literario dentro de la clase. Buscamos solamente huir de cuestiones sencillas que sólo nos enseñan a utilizarlo para enseñar gramática. Como ya decimos anteriormente, creemos que para esto cualquier texto sirve. Nuestra propuesta tuvo como objetivo analizarlo bajo una visión interactiva, donde el alumno no sólo lee el texto pero, interactúa con él para construir sus significados.

BIBLIOGRAFÍA:

- 1- CATHARINA, Pedro Paulo G.F. Texto literário e ensino/aprendizagem de FLE. IN: *Estudos Neolatinos*. Rio de Janeiro: UFRJ/FL, 1(1):1996. p. 260-5.
- 2- CICUREL, Francine. La lecture littéraire. IN: ---. *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1991. p. 125-53.
- 3- LAJOLO, Maria. Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos que uma solução. *Leitura - perspectivas interdisciplinates*. Org. Ezequiel Theodoro Silva e Regina Zilberman. São Paulo: Ática, 1988. p. 87- 99.
- 4- LÓPEZ-CASANOVA, Arcadio. Comentario literario (de un texto poético). *El análisis textual -comentario filológico, literario, lingüístico, sociolingüístico y crítico*. Salamanca: Colegio de España, 1997. p. 31-70.
- 5- LÓPEZ VALERO, Armando. La didáctica de la lengua y la literatura: estado de la cuestión. *Didáctica de la lengua y literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI* . Org. Francisco José Cantero et alli. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1996. p. 525-7.
- 6- MOIRAND, Sophie et PEYTARD, Jean. *Discours et enseignemen du français*. Paris: Hachette, 1992. p. 198-215.

*Acercamiento lingüístico a un texto literario*

Pascual Hernández del Moral  
Colegio Miguel de Cervantes

La literatura es una magnífica fuente de materiales lingüísticos que pueden y deben ser utilizados para el perfeccionamiento de la lengua.

A través de la contextualización de autores y obras se asumen objetivos de "Cultura" y de "Literatura", muy del gusto de estudiantes de nivel avanzado; con la observación y manipulación de los significados (hiponimia, hipernimia, sinonimia contextual...) se obtienen resultados excelentes en el nivel léxico-semántico; y mediante el empleo de la reducción y la amplificación se mejora el nivel morfosintáctico en la producción de textos escritos.

A partir de un fragmento de La Colmena, de C.J. Cela, se mostrará a los asistentes cómo conseguir, con alumnos de niveles avanzados, los objetivos que se indican arriba.

*El cosquilleo de la añoranza, ¿me hace llorar... o reír? (Vamos a trabajarlo y a resolverlo juntos, profesora y alumnos)*

Susana Beatriz Slepoy de Zipman  
Cursos de Español/Asociación Colegio Español de São Paulo

El tema de la nostalgia, de la añoranza, del echar de menos, del ¡extraño!, está muy bien tratado en variados estilos y por diferentes autores.

Voy a leerles, porque no me atrevo, absolutamente no me atrevo, a repetir de memoria trechitos de un diálogo entre Borges y Sábato. Fue registrado y brevemente comentado por un periodista, Orlando Barone, y está en un libro delicioso que se llama justamente así: "Diálogos Borges-Sábato", publicado por Emecé, en 1976. Los encuentros se realizaron en 1974.

*Borges, pensativo, refiriéndose a encuentros que tuvieron en 1945: Sí, aquellas reuniones... Podíamos estar toda la noche hablando sobre literatura o filosofía... Era un mundo diferente... Ahora me dicen, sé, que se habla mucho de política. La política abstracta, no. A nosotros nos preocupaban otras cosas.*

*Sábato: Yo diría, más bien, que en aquellas reuniones hablábamos de lo que nos apasionaba en común a usted, a Bioy, a Silvina, a mí. Es decir, de la literatura, de la música. No porque no nos preocupara la política. A mí, al menos.*

*Borges: Quiero decir, Sábato, que no se hacía ninguna referencia a las noticias cotidianas, fugaces.*

*Sábato: Sí, eso es verdad. Tocábamos temas permanentes. La noticia cotidiana, en general, se la lleva el viento. Lo más nuevo que hay es el diario, y lo más viejo, al día siguiente.*

.....  
*Borges: Caramba, usted se refiere a aquel tiempo como si fueran épocas muy lejanas. Sí, claro, cronológicamente son lejanas. Sin embargo, siento, pienso en aquello como si fuera contemporáneo.*  
.....

*Sábado :Pero no todos los tangos son así. Algunos han cantado con austeridad la muerte, la soledad y la nostalgia.*

Trechos como estos me sirvieron para entrar en tema con los alumnos. Y les expliqué con las mismas transparencias que les muestro a ustedes hoy aquí, el objetivo de aumentar léxico y enriquecer así el vocabulario en torno al tema.

También usé párrafos de las cartas de Pablo Neruda, cuando, por ejemplo, le escribe a Albertina Rosa:

Otro día te escribiré largamente. Te diré palabras dulces. Te quiero mucho, siempre. A veces, hoy, me da una angustia de que no estés conmigo. De que no puedas estar conmigo, siempre.

*Largos besos de tu Pablo. septiembre, 16, de noche.*

Claro que este es un asunto para discutir con alumnos de un nivel tal que puedan entender los matices de los sentimientos expresados en las palabras, por lo tanto lo sugiero a partir de un Avanzado uno, por ejemplo. Como en este momento yo tenía Avanzados uno y dos, lo apliqué específicamente con estos grupos de alumnos. Esto significa, en nuestros Cursos de Español, el quinto o el sexto nivel de estudios.

Además, dejar muy claro que la nostalgia no es solamente amorosa, que puede ser un sentimiento que se refiere a paisajes, situaciones, familiares, ¡ si hasta los algún día detestados estudios habrán de provocar en el mañana ese agrídulce sabor de lo "añorado"! (Tal como en alguna simpática canción nos cantan los tunos de Salamanca, cuando en la letra se anticipan y preveen que algún día tendrán nostalgias de, por ejemplo, el reloj de la universidad...)

Presento siempre primero los textos tristes, los más serios, y luego termino con la canción de Les Luthiers, así no nos despedimos con lágrimas, siempre es mejor hacerlo con sonrisas.

En realidad, después que preparé esta reflexión, recibí de sorpresa un extraordinario aporte: un vídeo que les mostraré al final.

En el libro que usamos en este momento para estos niveles, que es el Ven 3, el tema se adecua al capítulo primero y al séptimo, ya que tratan de las diferencias entre vivir en la ciudad grande o en una ciudad pequeña, y se habla mucho de sentimientos y de rasgos característicos de la personalidad.

Los textos me servirán como tema de diálogo, si se presenta, mejor aún, de amigable discusión. El vocabulario será ampliado, los puntos gramaticales analizados. Y la conclusión será una tarea escrita en la que se podrán apreciar los resultados de este estímulo. (Presentación de redacciones reales de los alumnos.)

Para algunos de los oyentes no será ésta una ponencia muy académica. Y no lo es, no pretende serlo. Me dirijo en realidad a los que sé que vienen a estos seminarios buscando ideas prácticas que les puedan ayudar a solucionar aquellos problemitas de algunos días, de algunos temas, de cómo manejar situaciones y aprendizajes con los alumnos, nuestros eternos cuestionadores, nuestros eternos maestros. Sin sus preguntas no aprenderíamos todo lo que poco a poco sabemos, sin sus preguntas dejaríamos también de pasar los sofocantes momentos del no saber lo que nos están preguntando, o no saber cómo hacer para que ellos lo adquieran y lo retengan.

Marita Lüning nos hace notar en su artículo sobre "Aprendizaje creativo del vocabulario" que "actualmente se puede notar el regreso de la literatura a las clases de lengua extranjera explicándolo con la importancia de transmitir una sensibilidad para la lengua meta".

Es esa sensibilidad, que también podemos llamar de "familiaridad" la que debe ser buscada con todo ahinco. La meta creo que es el hecho de que el alumno lea confortablemente los textos (literarios, comerciales, meteorológicos, de propaganda, todos), pueda aprovechar su contenido, y sepa cómo transmitirlos si necesita hacerlo.

Bueno, yo he comenzado por el resumen de lo que quería decirles. Voy a tratar ahora de explicarlo.

Veamos las transparencias. La palabra, el ciclo de adquisición de una palabra, las diferentes formas de organizar un aspecto del léxico. O sea que voy a utilizar el tema literario y desde ya les diré que considero literario tanto el resumen, como el discurso, la prosa como la poesía, la narración simple como la carta elaborada, y entonces la música y la presentación cómico-culta entran también, ¿por qué no?

Ya comenté la carta de Neruda. Pasamos por Juan Ramón Jiménez, por Jorge Manrique. Los citados textos de Borges y Sábato.

Intentamos conversar con los alumnos sobre su situación real. Generalmente en una clase de 12 ó 13 personas, aquí en São Paulo, tendré algunos de Santos, alguien de Piracicaba, o de Americana, alguna persona de Porto Alegre... y alguien de São Paulo. ¿Cómo fue la infancia de cada uno? O la escuela, o la adolescencia, o la relación los abuelos, o tantas otras cosas que se fueron en el tiempo pero no en la memoria y menos aún en el corazón...

Damos entonces un salto y escuchamos el rock del grupo Animal. Y después, España Cañí. Y finalmente, "Añoralgias".

Después, por supuesto, la redacción del alumno. A veces corregida y comentada. Otras veces, con los errores solamente marcados, y tendremos que pedirles la soberana tarea de encontrarlos solitos, y lo que es peor, comentarlos.

En este caso, este bimestre, el tema de redacción de la prueba número uno del avanzado uno sería justamente hablar sobre la escuela primaria.

¡Demás está decir que las redacciones fueron estupendas! Claro, no todos los temas se pueden trabajar tan a fondo.

Pero la comprobación de que el tema muy trabajado rinde excelentes redacciones fue sin duda contundente.

Y como retorno y recuperación del tema, este vídeo nostálgico (en broma) de mis queridos (¿sabrán ellos que son tan DIDACTICOS?) Les Luthiers, a quienes algún día tendré que confesarles que son mis co-profesores, junto con Plácido Domingo, Joan Manuel Serrat y Carlos Gardel.

Espero que se rían y entiendan el mensaje. Como mis alumnos en su momento se rieron y pidieron más. El día que piden más, al igual que el día que piden que les grabe la cinta de lo que escucharon, estoy segura de que mi clase rindió el efecto esperado, y que ese léxico forma parte de sus "cabecitas" (recuerden que doy clases para adultos, a quienes trato y seguiré tratando en clase de "mis chicos").

*Aplicación de obras literarias en la enseñanza del español para alumnos de niveles de extensión: algunas consideraciones y relatos de experiencia*

Cleudene de Oliveira Aragão  
Verônica Barbazán  
UECE – Universidade Estadual do Ceará

Es indiscutible la importancia de la utilización de textos en la enseñanza de lenguas extranjeras una vez que podemos reconocer en la escritura toda la gama de factores intrínsecos y extrínsecos del ser humano; desde los aspectos que ese desea verter en el papel sobre el mundo, su semejante y aún sobre sí, a través de los más variados géneros literarios; sea a través de la poesía, prosa o teatro.

La preocupación del hombre por dejar sus ideas a sus descendientes ya viene desde muchos siglos, y existe desde los primeros garabatos en cuevas, lo que no podemos considerar todavía una *expresión literaria* pues aquellas pinturas, aunque nos traigan la idea de narración, sólo retratan las primeras experiencias del hombre con la escritura y con el arte, por supuesto. Pero, el hombre evolucionó y, adquiriendo más familiaridad con esa escritura, llegó a producir lo que llamamos hoy día de textos literarios.<sup>18</sup>

Este tipo de texto a que llamamos "literario"<sup>19</sup> nos ofrece una serie de factores que nos proporciona a nosotros, profesores de lengua extranjera, indiscutiblemente, comodidad y seguridad cuando los utilizamos como instrumento en las clases, como nos dice Luisa Juanatey hablando sobre los clásicos "... igual de cierto es que sus

---

<sup>18</sup> Platão y Fiorín, en la obra *Para entender o texto*, conceptualiza Texto literario considerándolo como siendo éste portador de *função estética*, mientras el Texto no literario posec una *função utilitária*, es decir, busca informar, convencer, explicar, documentar, etc. (1992:350)

<sup>19</sup> Además de la preocupación que el autor del texto literario tiene de presentar el mundo a los lectores, también existe una intención que es la de recrear las palabras, importando tanto lo que dice y la manera como dice. (PLATÃO e FIORIN, 1992:351). ( La traducción es nuestra).

apreciaciones, en general, pueden tomarse como válidas con mucha más seguridad que las de quienes lo ignoran todo sobre la literatura." (1996: 28). Aún en la obra *Aproximación a los textos narrativos en el aula*, estamos de acuerdo cuando esta autora define "clásicos" como siendo "... los mejores que han sabido escoger el asunto de sus narraciones, los que mejor han sabido dar forma a ese asunto".

Sin embargo, no podemos olvidar que los conceptos de "clásico" y de "canónico" pueden establecerse por cuestiones no puramente estéticas, sino por reglas del sistema literario al que pertenece la obra, como nos aclara Montserrat Iglesias Santos, comentando la Teoría de los Polisistemas de Itamar Even-Zohar en la recopilación hecha por Darío Villanueva (1994:332).

" Tradicionalmente los estudios literarios han utilizado el canon como un concepto normativo, que se asume sin ser cuestionado y que limita las fronteras de lo que es literatura. Aproximaciones teóricas recientes pretenden poner en evidencia las relaciones de poder implicadas en la configuración del canon, que han marginado de éste las producciones y el discurso de grupos que podríamos denominar "periféricos" (sea la literatura escrita por mujeres o la literatura afroamericana)."

Aun comprendiendo la relatividad del concepto, consideramos que los clásicos españoles o aún, aquellos representantes así nombrados en cualquier otra lengua, constituyen huellas imborrables de una nación en los más variados aspectos histórico, político, socioeconómico y cultural, y que los profesores podemos percibirselos, sea a través de sus personajes cuando planteados en sus rasgos descriptivos físicos y / o psicológicos ofrecidos por el narrador, sea por medio de la intención que dicho autor nos quiere transmitir, cuando de sus acciones y puntos de vista.

Puede parecer, a través de una mirada despreocupada, encunto profesores de lengua española a alumnos lusoparlantes, que la lectura de clásicos, y ahora aquí entendidos como siendo aquellos que tratan temas de valores totalmente alejados de nuestra

realidad, en una época que no nos concierne en la actualidad, no nos ofrezca razón de introducirselos en nuestras aulas, debido a esta lejanía entre valores, época e incluso la propia evolución del idioma .

Pero, no podemos olvidar que es a través de su lectura que esos aprendices encontrarán más facilidades a la comprensión de los términos del español de hoy, a través de sus varias comunidades de habla por que han pasado (entendidas dichas comunidades aun como aquellas comunidades lingüísticas pertenecientes al mismo idioma español, en un tiempo determinado, fijado y pasado, por supuesto), en contraste con aquellos otros términos utilizados en las actuales comunidades de hablas portuguesa e incluso españolas que antaño se originaron de la misma Península Ibérica; y aquí, como ejemplo, nos reportamos al tratamiento de *Vuestra Merced* y sus cambios para llegar en la actualidad a Usted, tan perceptible en el "Lazarillo de Tormes". (1994:08).

"Pido a *Vuestra Merced* que reciba este pequeño libro que no he sabido ni podido escribir mejor. Y pues *Vuestra Merced* quiere que le cuente el asunto con todo detalle, preferí no empezar por el medio, sino por el principio."

Sobre la elección de los clásicos a nivel de enseñanza de lengua extranjera, el factor de "obra adaptada" y "obra original" en publicaciones literarias, también constituye un razonamiento a nosotros profesores y en especial a los que trabajamos tanto dentro de los cursos de Filología cuanto en la extensión; pues sabemos que el alumnado de la carrera de licenciatura tiene por deber y porque no decir obligación de conocer la obra literaria escrita en su época, una vez que esos serán los profesionales de esta área, y de este modo tendrán más subsidios para aclarar detalles oriundos del castellano. Sin embargo, deben aún conocer las adaptaciones y actualizaciones de las editoriales que existen, porque sabemos que estos licenciados deberán trabajárselas con sus alumnos, ya que estos últimos necesitan casi que exclusivamente la lengua cervantina para comunicarse.

Aún sobre las obras adaptadas, debemos resaltar la existencia de las notas previas o notas aclaratorias sobre el léxico propio de la época, que pueden conferir a estas adaptaciones confiabilidad a los lectores/estudiantes, además de servir como apoyo a los profesores, definiendo y aclarando durante la lectura en el aula.

Reflexionando sobre *El Cantar de Mio Cid* y el *Lazarillo de Tormes*, hemos podido sentir que la lectura de estas obras despierta la curiosidad e indagación; a partir de ello surgen, automáticamente, analogías entre lo antiguo y lo actual. Presentamos como contextualización notoria el tratamiento dispensado entre los personajes, las costumbres de la época y las problemáticas sociales.

El estudio de la obra literaria en el aula puede desarrollarse de muchas maneras. Como este trabajo se centra en la importancia de los clásicos españoles aplicados en la enseñanza a nivel de extensión, presentaremos nuestra experiencia a través de algunas reflexiones seguidas de actividades que pasamos ahora a relatar.

La elección de la obra literaria *El Cantar de Mio Cid* para los alumnos iniciantes de lengua española, ya se presenta motivada a partir del primer día de clase en donde les presentamos un panorama de España desde los primeros pobladores, pasando por los romanos, bárbaros, árabes y judíos. Les ofrecemos aún, a los estudiantes, un poco de la historia de la lengua española desde su formación durante el romance y aquí, en esta primera etapa hablamos del Cid y quiénes fueron los juglares. Después del aprendizaje de los fonemas españoles y sus variaciones para el español hablado en algunos países iniciamos la lectura de la obra adaptada a través de las informaciones en las notas introductorias a partir de las primeras páginas. Aquí, los alumnos leen y el profesor comenta la época y costumbres, la importancia de la obra para España etc. En seguida, después de otras actividades comunicativas, cada uno de los estudiantes va leyendo, para los demás los párrafos, dando oportunidad de lectura para cada uno de ellos. Cabrá al profesor trabajar la producción/realización de los fonemas de los alumnos a

partir de la lectura oral, en este primer encuentro con la lengua española.

Para el segundo nivel de la enseñanza del castellano, seleccionamos *El Lazarillo de Tormes* enfocando a los alumnos la representatividad de la primera obra picaresca. El empleo de las formas de tratamiento en esa obra aclararán la utilización actual de pronombres como Usted. Tanto la lectura cuanto la dramatización, por equipos, de la obra, constituyen aquí técnicas que les proporcionan a los alumnos, oportunidad de poder vivir de cerca episodios tan lejanos de nosotros.

En el tercer nivel trabajamos *La Celestina*, buscando contextualizar una España transitoria, que abandonaba los valores medievales. Durante esta fase de aprendizaje del español, los alumnos buscarán desarrollar una lectura dramatizada, centrada principalmente en la expresión oral, una vez que ésta es primordial para lograr hablar una lengua extranjera.

El último curso de lengua española todavía no ha sido aplicado, pero está pensado en mostrar *El Quijote* como apoyo clásico, pero, a través de una distribución de sus capítulos por equipos. Cada equipo de estudiantes leerá y lo comentará a los demás, poniendo de relieve temas específicos como por ejemplo la utilización de refranes, las costumbres de la época, la Literatura de entonces, la decadencia económica de España, lo ideal X lo real u otros temas vistos de manera monográfica, con el objeto de desarrollar aun la expresión oral y la producción escrita.

Este trabajo constituye sólo la puesta en marcha de una investigación más profundizada sobre el tema y esperamos que los aspectos señalados sirvan de puntos de partida para nuevas aportaciones de otros estudiosos, a fin de enriquecer el panorama de estrategias para una mejor utilización de los textos literarios en la enseñanza del español.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANÓNIMO. *El cantar de mío cid*. Madrid: Edelsa, 1996
- ANÓNIMO. *El lazarillo de tormes*. Madrid: Edelsa, 1996.
- ANÓNIMO. *Lazarillo de tormes*. Madrid: Santillana, 1994.
- BARBAZÁN, Verônica Carvalho. *La comunidad lingüística y la comunidad de habla: distinción necesaria a alumnos lusoparlantes*. In *Anais do VI Congresso de Professores de Espanhol*. Brasília, 1995, p.87-88.
- FIORIN, José Luiz. SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto*.6.ed. São Paulo: Ática, 1992.
- IGLESIAS SANTOS, Montserrat. El sistema literario: teoría empírica y teoría de los polisistemas. In: VILLANUEVA, Darío. *Avances en teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Servicios de Publicaciones e Intercambio Científico, 1994 (Avances en ...nº 3).p. 309-356.
- JUANATEY, Luisa. *Aproximación a los textos narrativos en el aula I*. Madrid: Arco Libros, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994
- LÁZARO, Fernando Carreter y CORREA, Evaristo Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. 31.ed. Madrid: Cátedra, 1994.
- ROJAS, Fernando. *La Celestina*. Madrid: Santillana, 1994.

(\*) Cónsul Honoraria de España en Fortaleza y profesora de la Universidade Estadual do Ceará. Rua Ildefonso Albano 2021/ 1501. Aldeota Fortaleza Ceará. CEP: 60.115-000 Telefax: 085 2310669. E-mail: [barbaza@ibm.net](mailto:barbaza@ibm.net)

(\*\*) Profesora de la Universidade Estadual do Ceará. Rua 39 N° 130. 1ª Etapa. José Walter. CEP: 60.750-530. Teléfono: 085 29111598. E-mail: [cleuece@ibm.net](mailto:cleuece@ibm.net)

*¿Puede la enseñanza de la lengua española a través de la literatura contribuir para el desarrollo de la interlengua de los aprendices?*

Adja Balbino de Amorim B. Durão  
Universidade Estadual de Londrina

Nos proponemos a examinar la cuestión supracitada a partir de la premisa de que la enseñanza del lenguaje y de la literatura son tan solo dos caras de una misma actividad. Para que podamos evaluar esta problemática, será necesario repasar, en primer lugar, el concepto de competencia lingüística frente al de competencia comunicativa, para luego demarcar cómo el sistema lingüístico se emplea en la comunicación general y cómo funciona en las diferentes expresiones del discurso literario.

El concepto de competencia lingüística viene de Chomsky y está relacionado con la capacidad que un hablante tiene de producir sentencias<sup>20</sup> bien formadas en su lengua materna, a partir de un conjunto finito de elementos y de reglas sintagmáticas (lo que forma el indicador sintagmático o estructura profunda de dicha lengua) y de operar sobre esos indicadores sintagmáticos con un conjunto también finito de reglas transformacionales, lo que por su parte, da origen a nuevos indicadores sintagmáticos, y forma la estructura superficial de la lengua. Lo que Chomsky postula es, en otras palabras, que la adquisición de una lengua no es el resultado de una formación de hábitos, sino de una generación de reglas. Desarrolla una teoría en la que dice que los seres humanos tienen una inclinación innata para inferir las reglas de la lengua a partir del *input* a que estén expuestos. Una vez deducidas dichas reglas, se pueden crear y comprender expresiones nunca oídas antes. La teoría de Chomsky<sup>21</sup>, por tanto, enseña que el niño no adquiere su L1 sólo por imitación del habla de los adultos; sus enunciados son creaciones propias, pero a la vez universales, en el sentido de que todos los

---

<sup>20</sup> Sentencias se diferencian de frases porque son unidades lingüísticas mínimas, mientras que las frases son unidades pragmáticas mínimas.

<sup>21</sup> CHOMSKY, N. (1959) "Review of B. F. Skinner's verbal behaviour." *Language*, 35:26-58.

niños a la misma edad producen más o menos los mismos tipos de estructuras, superando los mismos tipos de dificultades sea cual sea la comunidad lingüística donde esté insertado. La existencia en su mente de una dotación innata especificada para el lenguaje, le orienta en su interacción con los datos de la lengua a la que está expuesto, y así puede elaborar el conocimiento lingüístico de la L1. Ese módulo del cerebro responsable de la adquisición de la lengua, es lo que se conoce dentro del modelo teórico chomskyano como gramática universal (GU)<sup>22</sup> y es gracias a los principios de esta GU como el niño puede llegar tanto a producir sus enunciados, como a interpretar lo que escucha<sup>23</sup>. En este ensayo, se sostiene que la GU puede ser utilizada también para las L2<sup>24</sup>, lo que quiere decir que los principios de la dotación genética para el lenguaje dirigen las

---

<sup>22</sup> *Gramática universal* es una abstracción que contiene los procesos y elementos imprescindibles en relación con la teoría general del lenguaje. Chomsky dice que: "Los principios que definen la forma de la gramática y seleccionan una gramática de forma apropiada sobre la base de ciertos datos representan lo que tradicionalmente se denomina gramática universal. El estudio de la gramática universal es en este sentido el estudio de la naturaleza de las capacidades intelectuales. Intenta formular las condiciones necesarias y suficientes que ha de satisfacer un sistema para poder valer como lenguaje humano potencial. Esas condiciones (...) están enraizadas en la 'capacidad lingüística' humana y representan la organización interna que determina qué cuenta como experiencia lingüística y qué saber lingüístico surge de esa experiencia. La gramática universal es una teoría explicativa." CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachussets, M. I. T. p. 24.

<sup>23</sup> Ver LICERAS, J. M. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Síntesis. p. 19-33.

<sup>24</sup> Aunque hay algunos investigadores, como el biólogo Eric Lenneberg, que creen que hay un período crítico, situado alrededor de la pubertad, que de alguna manera cierra las posibilidades de adquisición de una L2, o al menos de ciertos aspectos del conocimiento lingüístico, como por ejemplo la sintaxis y la fonología. Lenneberg considera que el período crítico coincide con el fenómeno biológico de la lateralización, o en otras palabras, la especialización lingüística de un hemisferio cerebral, normalmente el izquierdo. Para él, pasada esa etapa, la lengua permanecería fija e inmutable. En un primer momento su teoría gozó de gran aceptación, pero poco a poco se demostró que el período de lateralización se desarrollaba desde el nacimiento y las pruebas demostradas por Lenneberg para justificar la existencia de un período crítico, fueron destruyéndose gradualmente.

hipótesis del aprendiz acerca de qué puntos son relevantes para la construcción de la lengua meta.

Partiendo de la teoría de Wittgenstein sobre el lenguaje, Habermas señala un tipo de competencia que implica el uso de reglas que pueden ser reconstruidas de forma análoga a la de la competencia lingüística del modelo chomskyano: la competencia comunicativa. Dicha competencia está asociada a la capacidad de uso de la lengua basada en el conocimiento intuitivo del hablante. Es decir, la competencia comunicativa expresa una capacidad de uso de frases, que no se basa solamente en su carácter de buena formación, sino también, y especialmente, en los fines y propósitos comunicativos.

A ejemplo de Habermas, Hymes, al observar que el concepto de competencia lingüística chomskyano no estaba relacionado con la interacción social, amplía tal visión partiendo del supuesto de que "hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática son estériles"<sup>25</sup>. Para Hymes, la competencia comunicativa se refiere a lo que un hablante ha de saber para poder intervenir en la comunicación, en situaciones diferenciadas cultural y socialmente, y comprende un conjunto dividido en cuatro áreas de conocimientos y habilidades: 1) la de *la competencia lingüística*, definida como la capacidad de utilizar el lenguaje para expresar significado; 2) la de *la competencia sociolingüística*, que es la capacidad de usar palabras y formas gramaticales de manera adecuada al contexto social; 3) la de *la competencia del discurso*, entendida como la capacidad de realizar diversas clases de interacciones comunicativas, como narrar experiencias, prometer, iniciar una conversación, etc; 4) la de *la competencia estratégica*, comprendida como la capacidad de transmitir mensajes cuando alguno o algunos de los anteriores tipos de competencia son deficientes<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> HYMES, D. "On communicative competence." In: PRIDE, J. B. y HOLMES, J., eds. (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin. p. 281.

<sup>26</sup> Durante los años 70 el concepto de *competencia comunicativa* se amplía en manos de numerosos lingüistas. Sheils, por ejemplo, destaca un conjunto de cinco distintas competencias que constituyen para él el concepto: competencia gramatical o lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva, competencia

Hymes resalta que la competencia comunicativa de un hablante va allende sus conocimientos lingüísticos y aclara que no es suficiente solamente ser poseedor del saber de la lengua, sino que es necesario saber cómo usarlo en las más diversas situaciones. Con ello, Hymes supera el carácter idealizado con que es interpretada la competencia de los hablantes en la gramática generativa y la enseñanza pasa a atender no sólo a lo que se llama competencia en estos dominios (capacidad de construir oraciones) sino que se conduce hacia la capacidad de expresión según la situación de habla<sup>27</sup>. La definición de competencia comunicativa incluye no sólo a los hablantes nativos, abarca también a los aprendices de lenguas extranjeras, por lo que la referida noción se ha vuelto un concepto de enorme interés en el campo de la enseñanza de la L2. A través de ella se entiende que en el proceso de aprendizaje de una L2 es indispensable asumir una actitud participativa (la de la 1ª persona) y no la actitud de una 3ª persona (que caracteriza al observador neutro y parcial)<sup>28</sup>. Cuando se asume

---

estratégica, competencia social y competencia sociocultural. (Ver SHEILS, J. (1988) *Communication in the modern languages classroom. Project nº 12: Learning and teaching modern languages for communication*. Estrasburgo, Council for Europe. p. 1-2.

<sup>27</sup> La formulación del concepto de competencia comunicativa de Hymes coincide en el tiempo con la teoría de los actos de habla de Austin y Searle y con los primeros trabajos sobre análisis del discurso de Sinclair y Couthard, que proponen diferentes perspectivas de la dimensión del uso social de la lengua.

<sup>28</sup> BARBIERI DURÃO, A. (1995) "La competencia lingüística frente a la comunicativa." *Revista de la Asociación de Profesores de Español del Estado de Rio de Janeiro*. 2:15-6:

*"Cuando un hablante (...) adopta la actitud objetivante de tercera persona actúa como si no estuviera exactamente envuelto en el proceso de habla, como si fuera alguien que presencia el habla de otros, de la misma manera que un científico observa el comportamiento de los actantes sociales y trata de describirlo sin inmiscuirse en el proceso. Su actitud es neutra respecto a la acción de los que participan en el proceso. Esta actitud, obviamente, sólo es aceptable en los estadios iniciales de aprendizaje, puesto que la pertinencia a la situación - de - habla, entonces, es claramente dificultada por la escasez de recursos gramaticales e incluso por las intuiciones de habla. La actitud característica de quienes disponen de una competencia lingüística y comunicativa es completamente distinta: hay una*

la actitud de 1ª persona, hay un entendimiento previo que sirve para dirimir algunas de las dificultades de comprensión dentro del propio campo del lenguaje ordinario, lo que quiere decir que cuando un aprendiz de una L2 se pone en la actitud participativa, gradualmente adquiere la capacidad de operar las reglas de una determinada comunidad a través de su intersubjetividad. Dicha experiencia le posibilita para realizar una reinterpretación de ese mundo, asentada en el lenguaje ordinario.

De modo general, sobre todo en los niveles introductorios de enseñanza de una L2, centramos nuestra preocupación docente en llevar al alumno a la elaboración de sentencias bien formadas. Efectivamente, el aprendiz debe ser conducido a internalizar estructuras bien formadas de la lengua, para que pueda aplicarlas luego en la construcción de sus sentencias, sin embargo no nos podemos olvidar que es necesario desarrollar la competencia comunicativa, caso contrario las estructuras bien formadas no van a servir para mucho. Para que se desarrolle la competencia comunicativa del aprendiz, éste deberá ser capaz de involucrarse en las intuiciones propias de los hablantes nativos. La competencia comunicativa es lo que hace que el hablante comprenda todas las sentencias insertadas contextualmente, incluso cuando están abreviadas, incompletas, con doble sentido, equivocadas o problemáticas desde el punto de vista gramatical, porque en un contexto nativo, frases mal formadas pueden ser entendidas y de hecho aparecen rutinariamente en las *situaciones de habla real*, sin que con ello pierdan su función comunicativa.

Todo lo dicho hasta ahora, nos lleva a inferir que es necesario introducir, en la medida de lo posible, desde los niveles elementales de enseñanza de la lengua, recursos que permitan al aprendiz adoptar esa actitud objetivante de participante de la comunidad lingüística de la lengua meta. Sólo así el estudiante podrá ser considerado hablante efectivo, ya que será capaz de

---

*integración con los hablantes. En lugar de mirar desde afuera a un habla ajena y lejana, se consideran a sí mismos integrantes del proceso. En lugar de una actitud neutra, asumen el papel de participantes.”*

asumir la misma posición que tiene un hablante nativo, porque pasará a compartir su comunidad de intereses.

Tener competencia lingüística, por tanto, es desarrollar la capacidad de producir sentencias bien formadas y tener competencia comunicativa, es ser capaz de emplear las frases de la lengua en las situaciones ordinarias de habla.

¿Dónde entra la literatura en todo ello? En el hecho de que la concepción que venimos desarrollando a lo largo de esta exposición, impone parámetros importantes para su utilización en la clase de L2. Las obras literarias procuran reproducir las acciones comunicativas realmente desempeñadas por los hablantes reales, lo que significa que el discurso literario no puede manifestar un completo alejamiento con respecto a las formas de la acción social, porque de ser así correría el riesgo de perder la dimensión significativa del propio discurso literario. Wittgenstein demostró que la significación está asociada al desarrollo de una habilidad para la performance de los juegos de lenguaje y esa habilidad es adquirida e intuida por los hablantes/oyentes en su ambiente comunicativo rutinario. Es compartiendo un ambiente lingüístico-cultural que las reglas se van transformando en convenciones, acuerdos, hábitos, lo que indica que no puede existir significado privado, es decir que no existe un significado exclusivo de y para un individuo. El significado es un concepto que depende de caer en el dominio público, tiene que ser compartido por la comunidad de hablantes. Un discurso literario no puede ser una forma de lenguaje privado, puesto que tiene que tener significado y por ello, debe ponerse a la disposición del examen público. Sería una auténtica paradoja que un autor escribiera una obra literaria que no sirviera para la lectura pública, ya que el simple hecho de escribir un texto literario implica una intención comunicativa. Eso nos permite comprobar, por tanto, que para que una obra literaria sea significativa, debe mantener relaciones estrechas con la acción comunicativa ordinaria y que es de ella que va a sacar su fuerza hermenéutica<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Obviamente, no queremos esbozar una teoría apresurada que exprese que la literatura debe ser copia de la realidad o cosa semejante.

Lo que intentamos decir coincide con lo que dijo McKay<sup>30</sup>, es decir que la literatura es el medio ideal para desarrollar la conciencia y la apreciación del uso del lenguaje en sus distintas manifestaciones, ya que presenta el lenguaje en un contexto auténtico en lo referente a registros y dialectos variados, encuadrados dentro de un marco social. Bajo ese punto de vista, la literatura se hace un elemento importante para quien quiere introducir el aprendiz a una segunda lengua, porque la literatura es un vehículo que señala los juegos de lenguaje de esa lengua. La literatura desnuda el modo como los participantes nativos ejercen su competencia comunicativa, como la habilidad para los juegos de lenguaje fueron intuitos y se transformaron en reglas de comunicación, y, sobre todo, desvela como se supera la actitud objetivante a través de una actitud participativa. Si los textos literarios son bien elegidos, los estudiantes pueden extraer de ellos las normas culturales y de estilo que rigen el buen uso; pueden despertar en los alumnos, la motivación para reconocer los valores que le son familiares, lo que les puede llevar a la actitud participativa. La actitud participativa que se manifiesta cuando los alumnos se identifican con lo leído, les induce a intuir lo que no entienden muy bien y esa búsqueda puede abrir un flujo interactivo entre lector-texto-profesor, que actuará como mediador, interviniendo para explicar aquellos puntos, que para el lector nativo pueden ser obvios, pero que para un lector de L2, pueden no ser bien comprendidos, y también para trabajar las estructuras sintácticas y léxicas que resulten difíciles o interesantes. Una cosa es cierta, en condiciones normales, nadie llegará a ser capaz de usar una L2 correctamente si sigue encarcelado a los juegos de lenguaje de su lengua materna. Para escapar a esa "cárcel", que puede ser el mantenimiento de las concepciones de mundo de la L1, es necesario comprender los juegos de lenguaje de la L2 en toda su amplitud, para lo cual la literatura puede ser fundamental.

Un punto igualmente importante para llegar a evaluar si la enseñanza de la L2 (en nuestro caso específico, el español) a través

---

<sup>30</sup> McKAY, S. (1982) "Literatura in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 16:4.

de la literatura puede contribuir para el desarrollo de la IL de aprendices de español, es si la literatura clásica también permite acceder a la acción comunicativa que la literatura contemporánea normalmente facilita. Según nuestro punto de vista, la literatura refleja la cultura y la cultura, por su turno, abarca muchos elementos. Creemos que la obra literaria proporciona no solo un acercamiento a los valores estéticos, sino también a los valores sociales, éticos y espirituales del país que sirve de marco para esa cultura. Evidentemente, el conocimiento intuitivo posee un origen. El estado actual de la acción comunicativa es el resultado de un depósito de capas sucesivas de formas superadas de la acción comunicativa, algunas pasadas, que se transformaron en *folklore*, otras conservadas, que reciben el nombre de *tradición*. El proceso histórico de la acción comunicativa desempeña un papel importante para su actual forma, por eso su conocimiento posibilita la comprensión de la manera como los hablantes piensan, actúan y hablan modernamente. Eso quiere decir que el estudio de la literatura clásica facilita la comprensión de la génesis de las intuiciones lingüístico-comunicativas actuales. Su papel no es meramente ilustrativo; expresa lo que Gadamer nombró *efectividad histórica*, es decir un pasado que se acumula en el presente y continúa desempeñando un papel hermenéutico en la extensión de esa continuidad. Esa visión cumulativa de las realizaciones humanas, son vistas en nuestro cotidiano, so forma de tradición cultural, que siguen teniendo una fuerza motriz para impulsar nuestros motivos de acción. La literatura clásica, por tanto, puede auxiliar no solamente a comprender cómo el pasado dio origen al presente, sino también ejercer su fuerza sobre el presente en la medida que dejó sus huellas sobre lo que somos.

La lengua española es patrimonio de muchos países, por ello el espectro cultural que tenemos al alcance de nuestras manos, es inmenso. Si somos hábiles y astutos profesores de español como L2, y sabemos sacar provecho de una selección adecuada de textos literarios, que sean representativos en lo que toca a tendencias, variedades regionales, dialectales, estilísticas, temática y cultural, seguramente vamos a aportar elementos que favorecerán la interlengua de los aprendices de español, sirviéndoles un riquísimo

*input* y favoreciendo una aproximación a la historia, al pensamiento, a la idiosincrasia de los pueblos que hablan tal lengua y el *modus vivendi* de tal gente, lo que de por sí les señalará el camino para la actitud participativa, actitud esa que favorece la progresión de la interlengua.

Krashen<sup>31</sup> sostiene que entre las actividades que sirven para garantizar un *input comprensivo*, está la lectura. Hay evidencias de que un mayor índice de lectura influye de modo positivo en el desarrollo de la capacidad lingüística y comunicativa de los aprendices. Aunque el control de la comprensión lectora en una L2 entraña dificultades de orden sociocultural, las técnicas de lectura son básicamente las mismas tanto para la L1 como para una L2, sobre todo si nos acordamos que el portugués y el español son lenguas estrechamente próximas. Además, diversas investigaciones realizadas por otros estudiosos revelan que logran adquirir un mejor nivel de expresión los estudiantes que cultivan en su vida rutinaria el hábito de leer varios tipos de escritos<sup>32</sup>, lo que indica que el *input comprensible* que facilitamos a los alumnos, debe ser el más variado posible. Así que creemos que si el aprendiz tiene acceso al horizonte sociocultural contenido y abarcado en la literatura hispánica, va, poco a poco, adquiriendo automáticamente los mecanismos lingüísticos y expresivos de que necesita para llegar a tener los dos tipos de competencia sobre los que venimos hablando.

---

<sup>31</sup> KRASHEN, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.

<sup>32</sup> WAAL, S. y PETROVSKY, A. (1981) "Freshman writers and revision. Results from a survey." *Journal of Basic Writing*, 3:109-22.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARBIERI DURÃO, A. B. A. (1995) "La competencia lingüística frente a la comunicativa." *Revista de la APEERJ*, 2.12-8.
- (1997) *Aproximación al análisis de errores de luso hablantes aprendices de portugués*. Valladolid, Tesina presentada en la Universidad de Valladolid.
- (1998) *Caracterización de la competencia lingüística transicional de luso hablantes aprendices de español e hispanohablantes aprendices de portugués*. Valladolid, Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valladolid.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, M.I.T.
- COLLIE, J. y SLATER, S. (1987) *Literatura in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GAJDUSEK, L. (1988) "Toward wider use of literature in ESL: Why and HOW." *TESOL Quartely*, 22.2.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus. Tomo I.
- (1987) *Dialética e hermenêutica. Para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Rio de Janeiro, L&PM.
- HYMES, D. "On communicative competence". In: PRIDE, J. B. y HOLMES, J., eds. (1972) *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- KRASHEN, S. (1981) *Second language acquisition and second language learning*. Oxford, Pergamon Press.
- LICERAS, J. M. *Adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid, Síntesis.
- MCKAY, S. (1982) "Literatura in the ESL classroom." *TESOL Quartely*, 16.4.
- OSTER, J. (1989) "Seeing with different eyes: another view of literature in the ESE class". *TESOL Quartely*, 23.1.
- SHEILS, J. (1988) *Communication in the modern languages classroom. Project nº 12: learning and teaching modern languages form communication*. Estrasburgo, Concil for Europe.

- WAAL, S. y PETROVSKY, A. (1981) "Freshman writers and revision. Results from a survey". *Journal of Basic Writing*, 3:109-22.
- WITTGENSTEIN, L. "Investigações Filosóficas". In: VV.AA. (1979) *Os pensadores*. São Paulo, Abril Cultural.

*Estudio de los calificativos a través de la poesía: aplicación en clases de español*

Shirley de Souza Pereira

Verónica Barbazán

UECE – Universidade Estadual do Ceará

La propuesta de trabajo en el aula utilizándose de la lírica intenta despertar en el alumnado el interés por el estudio de la lengua española en su sentido amplio, enfatizando los aspectos gramaticales, lingüísticos y literarios, imprescindibles al aprendizaje de una lengua, sea esta extranjera o materna.

En lo que concierne al estudio de los calificativos, pensamos tornar posible su aprendizaje, tomando como soporte motivador la poesía que en su carácter esencialmente estético, es riquísima en elementos calificadores, vehiculadores importantes de lo bello que encierra la poesía. Ello proporciona, a los alumnos la oportunidad de goce a la medida que tienen la oportunidad de expresar sus sentimientos y vivencias, por medio de su conocimiento de mundo.<sup>33</sup>

La poesía como concretización del arte literario nos permite, a través de su lectura, una toma de conciencia de lo que la vida nos ofrece, cuando nos damos cuenta de que estamos pasando por ella, y la dejamos de sentir o saborearla, es decir, apreciamos la poesía cuando nos fijamos en que lo que ha escrito el poeta es algo de lo que nos hemos olvidado y que merece la pena que lo vivenciamos, incluso durante la adoración de lo que está escrito. Por ello la motivación despertada durante su lectura hace que los alumnos sean participativos.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> REIZÁBAL, María Victoria. La lírica: técnicas de comprensión y expresión. p.15. Nos comenta "el disfrute de los estudiantes cuando se adentran en los textos poéticos conociéndolos y recreándose con ellos..."

<sup>34</sup> ROGEL, Samuel. Manual de teoría literaria. P. 179. En su estudio sobre *Comunicación e información literaria*, nos dice que "La literatura informa aquello que todos nosotros no vemos porque olvidamos, a saber, la propia realidad. Olvidamos la realidad, porque la admitimos como natural. La naturalizamos. La literatura informa la realidad, como si esta fuera una completa novedad".

El estudio de los calificativos teniendo como apoyo la poesía, resulta más atractivo a los alumnos, una vez que los profesores, debemos buscar siempre que sea posible algo de nuevo para esos estudiantes, poniéndolos a la par de lo que está ocurriendo en los países de habla española, ofreciéndoles a esos alumnos, informaciones actualizadas. La necesidad de dicha actualización se hace imprescindible, una vez que la información responde a un atractivo más para el aprendizaje.

Tomando como ejemplo las conmemoraciones de aniversario de los cien años de muerte del poeta Federico García Lorca, decidimos llevar a los alumnos de lengua española de nivel intermedio, los poemas *Romance Sonámbulo* y *La Sangre Derramada* de este autor. Iniciamos la clase preguntando a los estudiantes sobre qué les parecía a ellos la poesía; después de escuchar los puntos de vista y si les gustaba, pegamos el primer poema en la pizarra y tuvimos la preocupación de cubrir con un papelito la autoría. Lo leímos y pedimos que algunos lo leyeran otras veces, atendiendo siempre a la entonación, con la intención de trabajar la producción de los fonemas del idioma español y de crear un clima favorable a la reflexión del mensaje poético. En seguida nos detuvimos en aspectos de comprensión textual, partiendo del conocimiento del vocabulario. La lectura y comentarios sobre el autor, las festividades gubernamentales por que España estaba pasando este año tan especial, también merecieron relieve. A partir de aquí pasamos a entrar en el tema de los calificativos, disfrazadamente, es decir, a través de la poesía pegada en la pizarra empezamos por preguntar cuáles serían las palabras existentes en la poesía que atribuían cualidades a los nombres, aquellas que embellecían el lenguaje poético y sobre qué función desempeñaban aquellos términos dentro de la poesía. A partir de ahí, hicimos una aclaración sobre la definición de los adjetivos calificativos, así como sus variaciones y empleos, utilizando los ejemplos de la propia poesía.

Pudimos comprobar que paralelo al análisis de la poesía por parte de los alumnos, iba surgiendo una motivación gradativa y placentera que superaba la tradicional pesadez que suponía el

aprendizaje de la estática y tradicional gramática. Cabe resaltar que este fenómeno no sólo ocurre en los ámbitos gramaticales; sino en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura, vista simplemente como una actividad cumulativa de información a ser memorizada.

*El tradicional enfoque teórico del proceso de enseñanza y aprendizaje de la literatura tiene como consecuencia la simple adquisición memorística por parte del alumnado de algunos datos o conceptos, generalmente de forma aburrida y hasta abrumadora* (Reyzábal, 1996:17)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1994

FERNÁNDEZ, Francisco J. et al. *Antología de textos*. 2.ed. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC, 1987.

LÁZARO, Fernando Carreter y CORREA, Evaristo Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. 31.ed. Madrid: Cátedra, 1994.

REYZÁBAL, María Victoria. *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. 2.ed. Madrid: Arco Libros, 1996

SAMUEL, Rogel. *Manual de teoría literária*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1997

(\*) Profesora del Núcleo de lenguas de la Universidade Estadual do Ceará. Universidade Sem Fronteiras. Monitora y alumna del Curso de Licenciatura em Letras de la UECe. Av. Castelo de Castro, 194. Conjunto São Cristóvão. CEP: 60.666-681. Fortaleza Ceará Teléfono: (085) 2310669.

( \* \* ) Cónsul Honoraria de España en Fortaleza y profesora de la Universidade Estadual do Ceará. Rua Ildefonso Albano 2021/ 1501. Aldeota Fortaleza Ceará. CEP: 60.115-000 Telefax: 085 2310669. E-mail: barbaza@ibm.net

