

Los cuentos infantiles como recurso para el aprendizaje de español como lengua extranjera

[Maráisa Damiana Soares Alves](#)

[Carlos Rilke Adelino Silva](#)

maraisaalves25@gmail.com

rilke.adelinosilva@usal.edu.ar

Resumen

El texto literario presenta un abanico de posibilidades al aprendiente de una segunda lengua, pues nos trae la historia, la cultura y los rasgos lingüísticos de una comunidad de habla, en este caso, del español. Para Mendoza (2008) "la competencia literaria activa distintos conocimientos para reconocer los usos y convenciones comunicativas de la lengua." Por ello, este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de aprendizaje de español por medio de textos literarios infantiles con estudiantes de la licenciatura en español, de la UFRN, que actuarán futuramente como profesores. Para la realización de este trabajo utilizamos una versión infantil del Ingenioso Don Quijote de la Mancha¹ para además de los conocimientos culturales, posibilitar una ampliación de los campos semánticos de determinados contenidos traídos en la obra y el aprendizaje de metáforas que nos son presentadas en esta versión. Concluimos que el texto literario contribuye para el conocimiento de la cultura de un país. Además nos presenta diferentes campos semánticos que pueden ser ampliados en las clases de español, generando nuevas posibilidades a los aprendientes de ELE.

Palabras clave: cuentos infantiles; campos semánticos; aprendizaje de ELE.

Abstract

The literary text presents many possibilities for the learner of a second language, because it brings the history, culture and linguistic traits of a community of speakers, in this case, Spanish speakers. For Mendoza (2008) "The literary competence activates distinct knowledge to recognize the uses and communicative conventions of the language." Therefore, this paper aims to present a proposal for the learning of Spanish through children literary texts with students taking a degree in Spanish, from UFRN, who will act as teachers in the future. For the achievement of this work we used a children's version of the Ingenious Gentleman Don Quixote of La Mancha in addition to cultural knowledge, to enable an amplification of semantic fields of certain contents brought in the title and the learning of metaphors that are presented in this version. We conclude that the literary text contributes to the knowledge of the culture of a country. Also introduces us to different semantic fields that can be extended in Spanish classes, creating new opportunities for SFL learners.

Keywords: Children's tales; Semantic fields; Learning of SFL.

1. Introducción

La enseñanza de español como lengua extranjera, en Brasil, empezó con la implementación de la ley 11.161 de 2005, en que los estados tenían cinco años para la oferta gradual en las escuelas públicas. Por lo tanto, la enseñanza de esta lengua extranjera es muy reciente y todavía no hay profesionales suficientes para la

¹ CERVANTES, Miguel. Érase una vez Don Quijote. España: Vicens Vives, 2010. Adaptación de SÁNCHEZ AGUILAR, Agustín.

demanda existente en el país. Este carácter de novedad presenta algunas dificultades en el desarrollo de la enseñanza de español: faltan profesiones con formación adecuada; una metodología apropiada al currículo de la enseñanza secundaria; materiales adecuados; además solo hay 40 horas/ clase anuales, lo que limita el trabajo de los docentes.

Consideramos que este escenario con grandes dificultades inhibe el desarrollo del aprendizaje de español. Sin embargo, este escenario puede ser cambiado con nuevas propuestas metodológicas que consideren el conocimiento previo de los estudiantes. Comprendemos que es necesario ofrecer un *input* que lleve el alumno a activar los conocimientos existentes y posibilite el contacto con un nuevo campo semántico a partir del contacto con diferentes textos/ discursos.

Por tanto proponemos el aprendizaje de la lengua española por el desarrollo de la comprensión lectora, a partir de la utilización de textos literarios. Sabemos que el uso del texto literario todavía no está tan presente en la enseñanza secundaria en Brasil. Según Santos (2007, p374- 375) *apud* Silva y Aragão (2013, p. 164) en una investigación realizada con profesores- alumnos sobre la inclusión del género literario en las clases de ELE, varias respuestas en contra al uso de este tipo textual fueron presentadas, conforme las afirmaciones abajo:

a) el género literario es una tipología difícil de ser trabajada y no hay lugar para su uso en la sala de clase; b) la literatura no es el interés básico del alumno, pues él no quiere aprender literatura, sino lengua; c) durante la licenciatura las asignaturas eran enseñadas por separado y, por eso, no saben de qué forma inserir el texto literario en las clases de lengua y; d) los textos literarios presentes en los materiales didácticos de ELE solo sirven para enseñar cultura y, así, deben estar presentes en las actividades que introduzcan cuestiones culturales.

Percibimos que hay varios pensamientos erróneos con respecto a la utilización del género literario en las clases de ELE, pues presenta una gran variedad de conocimientos que pueden ser aplicados a las clases de ELE. Como ejemplo, podemos utilizarlos para aprender rasgos lingüísticos, ampliación lexical, aspectos culturales intrínsecos a la producción literaria, diferentes formas discursivas (lenguaje formal e informal) que posibilitan el aprendizaje de sus empleos en distintas situaciones comunicativas.

Por eso, intentamos, en este trabajo, presentar una propuesta didáctica de utilización del texto literario como herramienta en el aprendizaje de ELE. Conforme afirma Mendoza (2008, p. 03) el uso de textos literarios "posibilita amplias, diversas e interesantes actividades para desarrollar tanto aspectos genéricos del

aprendizaje lingüístico y cultural como facetas específicas para el aprendizaje comunicativo.” Estas múltiples posibilidades de aplicación del texto literario nos motiva para sea una de las claves en el proceso de enseñanza - aprendizaje de ELE. Por lo tanto, proponemos en este trabajo una ampliación lexical de diferentes campos semánticos encontrados en cuentos infantiles, específicamente en el *Érase una vez Don Quijote* y qué metáforas podemos aprender a partir de esos textos.

La idea para la construcción de este trabajo surgió en las clases de Lexicología en la Universidad Federal del Rio Grande del Norte (UFRN), donde soy profesora. En búsqueda de clases prácticas para que los dicentes – de la Licenciatura en Letras Español- puedan pensar en una forma de aprendizaje más motivadora para sus futuros alumnos, proponemos de la lectura de un cuento infantil. Para que, además de conocer una historieta en LE, se lo utilicen de *input* para adentrar a nuevos campos lexicales y metáforas que son empleadas en la construcción de la narrativa.

Durante el proceso fueron analizados distintos cuentos infantiles: *Caperucita roja*, *La bella durmiente*, *Las gallinas de los huevos de oro*; *La cenicienta*; *La cigarra y la hormiga*; *Ali Baba y los cuarenta ladrones*; *Pinocho*; *Érase una vez Don Quijote de la Mancha* y *Otra vez Don Quijote*. Después de este primer momento, los futuros docentes deberían proponer una actividad de ampliación de los campos semánticos – que es necesaria y continua en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Los dicentes partieron de las siguientes indagaciones: ¿Cómo podemos ampliar el conocimiento de los alumnos por medio de la lectura de cuentos? ¿Cómo utilizar estos cuentos para el aprendizaje de ELE? ¿Es posible aprender metáforas por medio de esos textos?

A partir de las indagaciones presentadas, buscamos en este artículo, presentar una propuesta didáctica de ampliación de los campos semánticos presentes en el cuento infantil *Érase una vez Don Quijote (2006)*, una versión adaptada de la obra *El Ingenioso Don Quijote de la Mancha (1605)*. Consideramos que este género literario es tan importante como las obras canónicas, por eso presentamos las distintas metáforas que pueden ser aprendidas por los estudiantes concomitante al aprendizaje de nuevas palabras que nos son regaladas por la lectura de un texto.

Conscientes de la importancia en el desarrollo cultural y lingüístico de los estudiantes a partir de los textos literarios, haremos un recorrido por los diferentes métodos que proponen la enseñanza de LE, para que podamos percibir como la comprensión lectora era vista en los procesos de enseñanza.

2. Comprensión lectora: un recorrido por los diferentes métodos de enseñanza

Por varias décadas, la comprensión lectora estuvo al margen en el proceso de enseñanza- aprendizaje de lenguas extranjeras. Es posible percibirse haciendo un recorrido por los métodos. En el inicio de la creación de los métodos de enseñanza de lenguas, comprender textos ejercía una función *pasiva* sin gran influencia en el proceso de adquisición de la lengua meta. Ello pasaba en el *método tradicional* en que los textos eran utilizados con el intuito de aprender a traducir de una lengua a otra, teniendo como herramienta básica el diccionario.

Por consiguiente, surgen los *métodos de base estructural* (método audio-oral, método estructuro-global-audiovisual y método situacional) en contra al primer método de aplicación al aprendizaje de lenguas. En estos la propuesta de ruptura se basaba en el aprendizaje de estructuras lingüísticas y en la adquisición de léxico, con las estructuras orales, totalmente distante del modelo anterior. La comprensión lectora, pensada en el método tradicional no era permitida, tampoco la atención estaba direccionada a las destrezas escritas, el eje de este método era la expresión oral en que se aprendía estructuras por medio de la repetición y la memorización de listas de palabras, por medio de una comunicación mecánica. (Muñoz, 2004)

Con la aparición del enfoque comunicativo, en la década de 1970, se pasa a pensar en un aprendizaje direccionado a la comunicación, a la lengua hablada, y la comprensión lectora empieza a ser valorada. En este momento, los textos pasan a tener importancia en la adquisición de la lengua, pues la intención del enfoque era poner el aprendiente en contacto con textos/ discursos reales de comunicación. Los textos se tornan protagonistas en el desarrollo del aprendizaje de lengua extranjera, pues pasan a ser usados como muestras reales de lengua en los diferentes ámbitos comunicativos, lo que posibilita que el alumno tenga contacto con discursos formales e informales de la lengua meta.

Posterior al enfoque comunicativo, surge el enfoque por tareas que presenta como propuesta metodológica el principio fundamental del enfoque comunicativo basado en la *teoría de los esquemas* (Estaire y Zanón, 1994 *apud* Muñoz, 2004), proponiendo que la comprensión lectora siga el modelo interactivo en que el eje principal es desarrollar destrezas por la realización de tareas. Estas propician la comunicación en su ámbito de autenticidad, construyendo nuevos esquemas

temáticos, lexicales, funcionales, gramaticales. Así como el aprendiente adentra al mundo cultural de la lengua a ser aprendida.

Comprender textos es una importante actividad que contribuye con los procesos cognitivos. Según Mendoza (2004) la comprensión lectora es realizada individualmente y este proceso hace que sean valorados los conocimientos previos del aprendiz de LE. Además, al leer un texto tenemos determinadas finalidades que guían nuestra lectura. Por medio de la interpretación, construimos los significados que nos son presentados lo que propicia un avance progresivo en los nuevos campos que adentramos cuando leemos. Las aportaciones de cada nueva lectura incrementan los conocimientos y el dominio de habilidades y de estrategias, de modo que se amplía la experiencia lectora y se consolidan saberes, previos y nuevos.

Por los motivos expuestos consideramos que el aprendizaje de ELE por medio de la comprensión lectora es de extrema importancia, pues posibilita el contacto del aprendiente con la lengua meta. Todavía posibilita que se aproxime más de diferentes campos semánticos que los textos ofrecen. En el próximo apartado, explicaremos sobre la importancia en utilizar, específicamente, los textos literarios en las clases de ELE.

3. El uso del texto literario en las clases de ELE

A pesar de las propuestas del enfoque comunicativo, de la década de 70 hasta hoy, los textos literarios suelen estar en un rincón. Mendoza (2008, p. 02) afirma que "los textos literarios suelen estar un tanto relegados, debido a que se considera que el discurso literario es una modalidad compleja y elaborada de poca incidencia en los usos más frecuentes del sistema de lengua." Esa falsa idea de complejidad del texto y elaboración del lenguaje inhibe a los profesores de lengua española de Brasil, que prácticamente no lo utilizan en sus clases, o cuando ocurre, el empleo del texto literario sirve únicamente de *pretexto*. No hay una contextualización, ni un trabajo contrastivo ni tampoco interdisciplinar que pueda ser desarrollado en las clases de ELE.

Los autores Mendoza (2008), Albaladejo (2007) rechazan la afirmación de complejidad y elaboración del texto literario, pues lo consideran como una oportunidad de adentrar a un nuevo mundo, en que el lenguaje formal así como el

informal caminan de la mano. El texto literario presenta un carácter auténtico, con estructuras lingüísticas determinadas y con un léxico propio que posibilita que el aprendiente se comunique con nuevos campos lexicales y lingüísticos.

Consideramos el texto literario un importante *input* lexical y lingüístico, además de los aspectos culturales que están intrínsecos en estas producciones. Tenemos conciencia que cada obra literaria es única, que presenta características relacionadas con quien produjo el escrito. El género literario posibilita distintos ámbitos de acceso al aprendiente de lengua extranjera por su multitud de informaciones.

Mendoza establece algunas razones que justifican el empleo del discurso literario en el aprendizaje de LE:

La combinación y contraste del uso literario y del uso estándar de la lengua que se da en muchos textos, de modo que se unen los diferentes usos; el continuum de usos, códigos y expresividad que funciona como input para la formación; y la lectura como una actividad base para el aprendizaje; mediante la lectura se franquea el acceso al discurso literario y, especialmente, se favorece la observación de la continuidad de usos lingüísticos que en él aparecen (Mendoza, 2008, p. 06).

El texto literario transita entre la formalidad y la informalidad, con distintos usos lingüísticos, que propicia un conocimiento socio-cultural intrínseco a la lengua. Su uso nos da muestras de forma pragmática de adecuación de la lengua y la construcción de nuevos significados. El texto literario nos proporciona un *input* de lengua que nos hace relacionar los nuevos campos semánticos con los que conocemos, haciendo que el aprendizaje sea significativo, representativo en nuestros estudios.

Irma Ghosn (2002, p. 175) *apud* Albaladejo (2007, p. 08) afirma que la lectura nos da mecanismos que llevan a la práctica de la oralidad:

A través de la literatura podemos proveer a los estudiantes de lengua extranjera con experiencias lingüísticas que motivan y fomentan el lenguaje oral, ya que el entusiasmo creado por una buena historia genera mucha más conversación entre alumnos que los a menudo artificiales textos de lengua.

El texto literario posibilita –además de conocimientos culturales, lingüísticos y semánticos– el desarrollo de la expresión oral, ya que favorece un abanico de posibilidades que llevan al desarrollo cognitivo y un aprendizaje que sea significativo y que sea internalizado por el aprendiente.

Por eso, nuestra propuesta es hacer que los estudiantes puedan aprender nuevos campos semánticos a partir de la lectura de textos literarios, considerando el conocimiento previo de ellos. En el próximo apartado detallaremos esta actividad.

4. El aprendizaje significativo: la ampliación de los campos semánticos

Antes que presentemos los diferentes campos semánticos que fueron creados con la lectura del *Érase una vez Don Quijote*, necesitamos aclarar el concepto de campo semántico y de metáfora que basaron nuestros estudios. Coseriu define el concepto de campo lexical:

El campo léxico es una estructura paradigmática primaria del léxico; más aún: es, en este dominio, la estructura paradigmática por excelencia. Puede definirse como 'paradigma constituido por unidades léxicas de contenido («lexemas») que se reparten una zona de significación continua común y se encuentran en oposición inmediata unas con otras (Coseriu, 1977^a, p. 210 *apud* Martínez, 2003, p. 13).

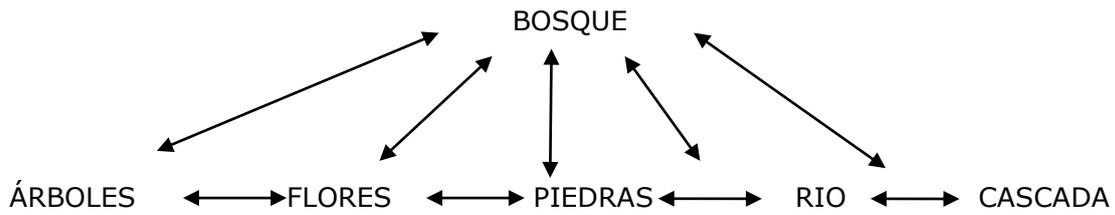
El campo semántico abarca un grupo de palabras que están relacionadas por su sentido. Son esos sentidos, que nos llevan a construir nuevos aprendizajes y adentrar a nuevos mundos. Las palabras reflejan nuestro mundo particular y proyectan una nueva posibilidad de aprendizaje.

Crear campos semánticos a partir del conocimiento de mundo de los estudiantes posibilita que el conocimiento sea representativo para el alumno, significativo. Como propone Ausubel (1963) el concepto básico de la teoría es:

Un aprendizaje se dice significativo cuando una nueva información (concepto, idea, proposición) adquiere significados para el aprendiz a través de una especie de anclaje en aspectos relevantes de la estructura cognitiva preexistente del individuo, o sea en conceptos, ideas, proposiciones ya existentes en su estructura de conocimientos (o de significados) con determinado grado de claridad, estabilidad y diferenciación (Ausubel, 1963 *apud* Moreira, 2005, p.43).

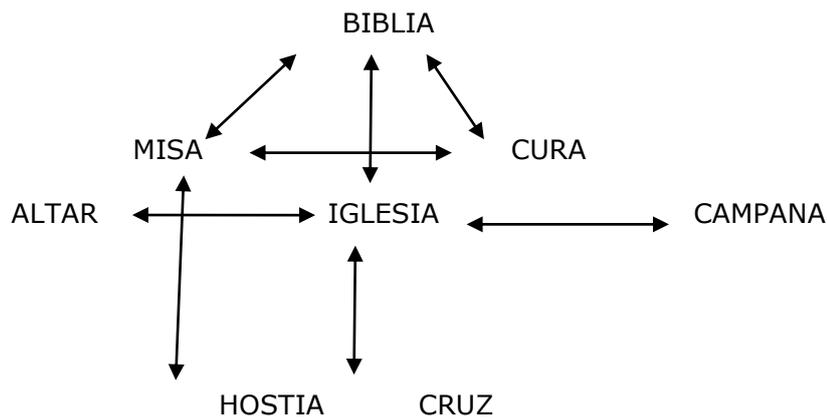
A partir del aprendizaje significativo podemos hacer que las nuevas estructuras percibidas sean asimiladas de forma representativa a la vida del aprendiz. Las estructuras cognitivas existentes se mezclan con las nuevas informaciones y ofrecen al estudiante una nueva forma de comprender el mundo.

Pensando en este aprendizaje significativo, proponemos la ampliación de algunos campos semánticos que fueron percibidos dentro de la narrativa:



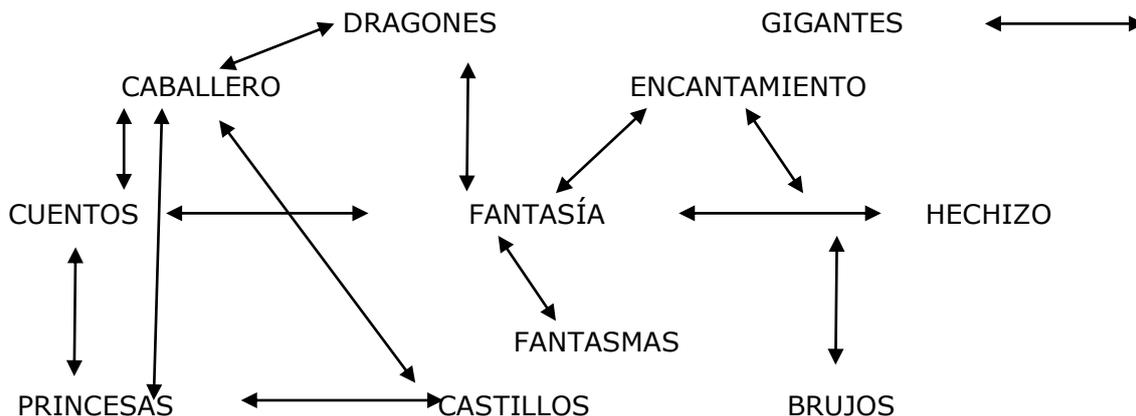
Esquema 01: campo semántico de bosque

En este primer esquema, empezamos con un léxico más simple. Las palabras expuestas hacen parte del conocimiento de mundo del aprendiente, se relaciona de forma significativa a su entendimiento de bosque. Por ser un campo semántico común a los estudiantes, solicitamos que expliquen de qué forma comprenden cada una de las palabras constituyentes.



Esq. 02: campo semántico de iglesia

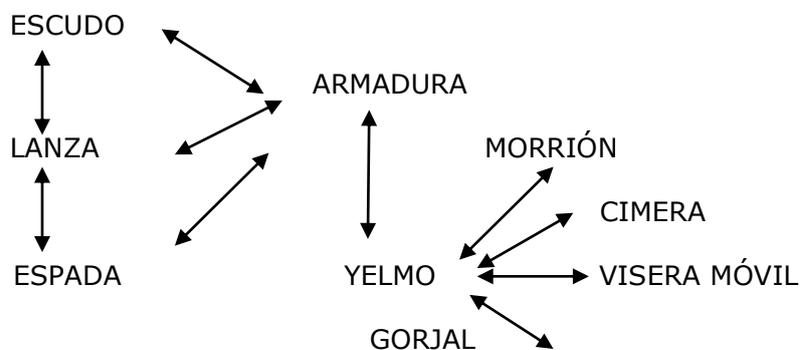
Al mirar el campo semántico propuesto, podemos percibir una interrelación entre el léxico presentado, pues donde hay un cura, se reza la misa, que normalmente es realizada en una iglesia, que distribuye la hostia, que lee la biblia. En la iglesia hay una cruz que es símbolo de la fe cristiana católica, donde suena la campana, que hay un altar donde se celebra la misa. Todas estas palabras están concatenadas en el léxico de la iglesia.



Esq. 03: campo semántico de la fantasía

Según la proposición de Ausubel, a partir del *input* presentado, podemos pedir a los alumnos que organicen su mapa conceptual, a partir del campo fantasía. Varias de las palabras en este campo se encuentran dentro del cuento infantil, lo que hará que el campo semántico sea significativo para los aprendientes.

Pasando a una subdivisión del léxico anterior, proponemos la ampliación del término armadura que protege al caballero. Así tenemos:



Esq. 04: campo semántico de armadura.

El esquema 04 es más complejo que los anteriores, pues recorre a un léxico específico de la antigüedad, que hace referencia a la caballería. Podemos desarrollar la propuesta por niveles, trabajando desde un léxico más básico y caminando por etapas hasta llegar a un léxico más elaborado.

4.1 Metáforas en la narrativa

El término viene del latín *metaphora* que significa traslación. El término se forma de *meta-* que significa junto a + *-phóros / -phérein* que significa llevar: transferencia del significado literal de una palabra a otra que no tiene ninguna relación semántica o ninguna analogía. La metáfora suele ser una comparación de al menos dos elementos. En el cuadro abajo presentamos las metáforas encontradas en el cuento infantil:

Metáforas	Metáforas
1ª parte – Érase una vez Don Quijote	2ª parte – Otra vez Don Quijote
Se le secó el cerebro	Estar sudando mares
El caballo estaba en los puros huesos	Una mirada de sacamantecas que helaba la sangre
Tenía un pelo recio como pajas de escoba	Cara de pocos amigos
Dulcinea huele a rosas	Sonreír de oreja a oreja
Una mujer con ojos de sapo	Lleva la muerte pintada en la cara
Estaba loco de atar	Me rompes el corazón
Dormido en un satiamén	Matar el hambre
Dejó bailando tres o cuatro dientes	dormir a pierna suelta
Una pelea la mar de graciosa	A Don Quijote se le encogió el corazón
De lo lindo	Abrid bien las orejas
Estaba muerto de hambre	Has tenido un corazón de oro
El mercador se quedó de piedra	Pues ya ves que no me chupo el dedo
La felicidad se le escapaba por los ojos	Cada uno sabe donde le aprieta el zapato
Había metido la pata	Me azotaré el trasero hasta que me salten chispas
Hay gato encerrado	
Estaba en los puros huesos	
Se me caigan las narices	
Enamorado hasta los hígados	
Donde menos se espera se salta la liebre	
Somos como la uña y la carne	

Esquema 05: metáforas en el Quijote

A partir de la lectura del cuento *Érase una vez Don Quijote*, fue posible encontrar diferentes metáforas que pudieron ser aprendidas por medio de la narrativa. Un ejemplo de que es posible y real la utilización de textos literarios, en nuestro caso, de cuentos infantiles, para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Conclusión

Percibimos que es posible la ampliación de los campos semánticos a partir de la lectura de los cuentos infantiles, haciendo que los nuevos conocimientos sean representativos a los estudiantes de ELE a partir del conocimiento previo que presentan. Así como el aprendizaje de metáforas que propicia una nueva percepción a los estudiantes de ELE.

El texto literario, así como otros géneros textuales, posibilita el desarrollo de la comprensión lectora, ofreciendo al alumnado conocimientos lingüísticos, pragmáticos, sociolingüísticos, y haciendo que el aprendiente tenga más léxico y así consiga desarrollar también la expresión oral.

Concluimos que el texto literario contribuye para el conocimiento de la cultura de un país. Además nos presenta diferentes campos semánticos que pueden ser ampliados en las clases de español, generando nuevas posibilidades a los aprendientes de ELE. El texto puede ser usado para producir una didáctica de enseñanza del español por medio de la comprensión lectora, por ser una muestra real de la lengua.

Bibliografía

ALBALADEJO, M. D. G. (2007). Cómo llevar la literatura al clase de ELE: de la teoría a la práctica. In: MarcoELE. Revista de didáctica ELE. Nº 5, 2007, recuperado de <http://marcoele.com/num/5/02e3c099fc0b38904/albaladejo.pdf>.

CERVANTES, M. (2010). *Érase una vez Don Quijote*. España: Vicens Vives, 2010. Adaptación de SÁNCHEZ AGUILAR, A.

MARTÍNEZ, M. (2003). "Definiciones del concepto *campo* en Semántica: antes y después de la *lexemática* de E. Coseriu". (p. 101-130) Revista Odisea, no 3, 2003, ISSN 1578-3820.

MENDOZA, A. F. (2008). "La utilización de materiales literarios en lenguas extranjeras. Aspectos didácticos de lengua y literatura" (p.109 -140). Zaragoza: Publicaciones ICE/ Universidad de Zaragoza, 2002. n. 12. p. 109-140.

_____ (2004). "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa". *RedELE: Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*.

MOREIRA, M.A (1997). "Aprendizagem significativa: um conceito subjacente". Em Moreira, M.A., Caballero, M.C. e Rodríguez, M.L. (orgs.). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo* (p. 19-44). Burgos, España.

_____ (2005). Mapas conceptuales y aprendizaje significativo. Traducción de Ileana María Greca. Revisado y actualizado en 2005(p. 38-44) Publicado en español en la *Revista Chilena de Educación en Ciencias*, 4(2).

MUÑOZ, R. A. (2004). La comprensión lectora. En: Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español: como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE). (p. 943- 964) Madrid: SGEL.

SANTOS, A. C. (2004). El texto literario: su importancia en la enseñanza y aprendizaje de E/LE. En: BENÍTEZ PÉREZ, Pedro; ROMERO GUILLEMAS, Raquel (Coords.). *Actas del I Simposio de Didáctica Español para Extranjeros: Teoría y Práctica* (p. 82-93). Rio de Janeiro: Associação Hispano Brasileira Instituto Cervantes.

SILVA, G.M. & ARAGÃO, C.O. (2013). "A leitura literária no ensino comunicativo da língua espanhola no ensino médio". *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 9 - n. 1 - p. 157-173 - jan./jun. 2013.*

Maraísa Damiana Soares Alves

Licenciada en Lengua Española - IFRN. Especialista en Estudios del lenguaje – UFRN Maestranda en Lingüística-UFRN. Profesora temporaria de Lengua Española – UFRN.

Carlos Rilke Adelino Silva

Licenciado en Lengua Española – IFRN. Profesor de Lengua Portuguesa - Casa de Brasil.

[Subir](#)