

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
PROYECTO FINAL DE LA ESPECIALIZACIÓN EN
ESPAÑOL COMO LENGUA SEGUNDA Y EXTRANJERA.

Narrando el mundo: Cuentos
argentinos para las clases de español.
La literatura argentina como recurso
didáctico para ELSE.

Esteban Nietojadlo.

Directora: Ana Sofía Príncipi.

2015

Sumario

Justificación del proyecto.....3

Marco Teórico

Sobre la literatura en la clase de ELSE.....5

Bibliografía del proyecto.....10

Libro del profesor

Introducción.....2

Tren.....11

Matar el tiempo.....17

La escalinata de Mármol.....25

Justificación del proyecto

El proyecto aquí abordado se presenta como el trabajo final realizado para la Especialización en la Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera de la Universidad Nacional de La Plata, y tiene como objetivo la producción de un material didáctico (un libro para el estudiante acompañado de un libro para el profesor) que propone un acceso a la lengua y a la cultura a través de la literatura. Como se explicará en el apartado teórico, estamos convencidos de que la literatura, en palabras de la Dra. Gloria Chicote, *“es sin lugar a dudas una de las puertas por las cuales la lengua permite el acceso a la cultura... Los textos literarios ofrecen la lengua como un sistema que adquiere sentido y puede ser interpretado en un contexto y, de este modo, [la literatura] brinda al estudiante de una lengua extranjera un material auténtico que aglutina una riqueza excepcional”*. (En Príncipi y Rogers, 2013:12).

Creemos, a su vez, que la única forma de desarrollar la competencia literaria es presentando a los estudiantes material auténtico, es decir, textos de la literatura canónica argentina íntegros, a los que no les hemos hecho ni recortes ni adaptaciones. Esto tiene clara justificación si ubicamos nuestras prácticas en un enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua y consideramos el abordaje teórico a partir de una gramática textual, que considere al texto como unidad mínima de la comunicación.

Por ello mismo, nuestra propuesta se coloca en relación a los trabajos realizados por el equipo de investigación “Literatura Argentina y ELSE”, de la UNLP, dirigido por Gloria Chicote, y presenta tres cuentos de la literatura argentina canónica, acompañados por una serie de paratextos que facilitan su comprensión: notas sobre

los autores y los contextos culturales de producción, imágenes ilustrativas en relación a los temas abordados, glosarios adecuados en relación al nivel de lengua de los estudiantes, secuencias didácticas para el trabajo áulico o autónomo, y una serie de fichas que sistematizan los contenidos lingüísticos y discursivos.

El libro está pensado para estudiantes extranjeros jóvenes/adultos que se encuentren en contextos de inmersión o en sus países y para profesores de ELSE que deseen utilizarlo, de forma concreta o haciendo una selección, en sus clases de español.

Así, el proyecto presentará primero un apartado teórico, seguido del libro para el profesor y el libro para el estudiante.

Marco teórico: Sobre la literatura en la clase de ELSE.

En los últimos veinte años los modelos didácticos basados en el enfoque comunicativo han abierto nuevamente el espacio para la literatura en el aula de lengua extranjera, luego de la exclusión casi total prescrita por el modelo estructuralista que durara desde los años sesenta hasta los noventa. Pero el lugar que ocupa desde entonces no es el que había ocupado antes de la revolución estructuralista cuando, enmarcada en el enfoque llamado gramática-traducción, se la trataba como una muestra perfecta de la lengua en torno a la cual se organizaban todas las prácticas de enseñanza. El enfoque comunicativo no le otorga ese papel preponderante, sino que la aborda desde una perspectiva textual, considerando el fenómeno literario en relación a otros usos de la lengua, proponiendo el abordaje de textos literarios más que el de una alta Literatura como modelo de lengua ejemplar y ejemplarizante. En ese sentido, los textos literarios son reivindicados como muestras culturales de la lengua y como textos auténticos y comunicativos de una calidad superior, polisémicos, abiertos a muchas lecturas e interpretaciones posibles, y sin la banalidad y la artificialidad de los textos pedagógicos producidos ad hoc para las clases.

Como sabemos, el enfoque comunicativo desplaza la idea de enseñar un uso lingüístico por la de desarrollar un uso lingüístico y, como la lengua está atravesada por la cultura, desarrollar su uso implica conocer, aprehender e interactuar con los contenidos de una cultura, en este caso, con los de nuestra cultura. Creemos que la literatura es una puerta de acceso a la cultura, pues no sólo nos proporciona una muestra de la lengua estándar y de sus desviaciones, sino también de los modos en que los miembros de una comunidad se perciben a sí mismos en relación con los otros,

a cómo procesan la experiencia e interpretan la realidad, construyendo su mirada sobre el pasado y sus perspectivas a futuro. Tal como la antropóloga francesa Michèle Petit señala en *Leer el mundo* (2015), el relato (y en el caso que nos compete, la literatura) propone maneras de presentar el mundo, de domesticarlo para hacerlo habitable. La transmisión cultural propone formas de articular las referencias simbólicas para darle un sentido al mundo y hacerlo habitable, y la lectura, consecuentemente, permite reparar y elaborar sentidos, dar forma a la propia experiencia para “*ser un poco más sujeto de su historia*” (2015:47). Con tal excelsa perspectiva es que presentamos el abordaje de la literatura en el aula de ELSE, a partir del desarrollo de la competencia literaria.

Tal como la ha definido Bierwisch en 1965, entendemos a la competencia literaria como “*la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos*”. (1965 en Molina Gómez 2015:674). A su vez, T. A. Van Dijk ha llamado competencia literaria a “*la capacidad del hombre para producir e interpretar textos literarios*” (1972 en Mendoza-Pascual, 1988:2). Sin ánimos de profundizar en un desarrollo histórico del concepto, a partir de las definiciones podemos pensar la competencia literaria como la combinación de la competencia lectora y de la competencia cultural, entendiéndola entonces como parte de la competencia comunicativa que la enseñanza de ELSE busca desarrollar. La literatura es el núcleo de la relación entre lectura (entendiéndola como interpretación de la realidad a través del texto) y cultura. En esa relación, el texto adquiere sentido y puede ser interpretado en un contexto; la literatura argentina, entonces, puede aportar los contenidos culturales propios del contexto social de la lengua que se está adquiriendo, siendo fuente de usos auténticos de la lengua en sus diferentes variedades y registros.

Idealmente, la competencia literaria debería desarrollarse desde el nivel inicial, conjuntamente a la competencia lingüística. Esta postura implica el trabajo con textos literarios desde los primeros niveles y, como desaconsejamos el trabajo con adaptaciones y promovemos el trabajo con textos auténticos, señalamos a continuación una serie de criterios y orientaciones importantes para el abordaje de la literatura en clase de lenguas extranjeras:

Tal como plantean diversos autores, la selección del texto es crucial a la hora de trabajar con material auténtico. Siguiendo a Pedraza Jiménez (1998:61 en Jouini, 2007), el input debe ser comprensible para los estudiantes, aunque tenga elementos desconocidos, debe ser un modelo de uso de estructuras sintácticas y variaciones estilísticas de la lengua a la vez que debe dar lugar al goce estético, al enriquecimiento personal a través de su lectura, y a la multiplicidad de interpretaciones. Muchas veces, la dificultad que presenta el texto reside no en sus aspectos lingüísticos, sino en el conocimiento enciclopédico que debe tenerse para comprenderlo, como lo llama Jouini (2007), el “estado epistémico” del lector. Por ello mismo, el abordaje textual que proponemos se complementa con una serie de paratextos que están destinados a completar los conocimientos contextuales que los estudiantes puedan necesitar para comprenderlos. A su vez, es aconsejable elegir una variedad de géneros de textos literarios, de diferentes períodos y autores, que atiendan a diversos estilos y criterios estilísticos para favorecer la multiplicidad de abordajes, siempre pensando en abrir el juego a la multiplicidad de lecturas y sentidos.

Por otra parte, igual de importante que la selección del texto es su presentación y el trabajo que con él se propone en clase. En general, las actividades que se hagan en torno al texto van a determinar el nivel de dificultad de la tarea y de la lectura. Por ello, conviene, junto a los criterios de selección, desarrollar orientaciones sobre el trabajo que los complementen. Al respecto, sin intención de agotarlas, dado que no es el objetivo del trabajo, realizamos las siguientes indicaciones:

-Que utilizar la literatura en clase no equivale a dar clases de literatura, ni a enseñar la literatura, tampoco a enseñar una interpretación o una posible lectura del texto, sino que se debe favorecer la variedad de interpretaciones y el modo de aproximación que los estudiantes hagan a ella. Tampoco hay que tomar al texto como una excusa para enseñar gramática o léxico, el componente estético debe ser preponderante, y el abordaje no debe cerrarse en una sola dirección.

-Que el texto literario puede ser una puerta de acceso para la creación personal del estudiante: el desarrollo graduado de la competencia literaria y su ejercitación mediante actividades que guíen al estudiante desde la comprensión hasta la producción puede estimular la creación de producciones literarias personales, y su

consecuente corrección, con la finalidad de ampliar la capacidad expresiva en la lengua meta. Al respecto, cabe recordar que los textos literarios permiten la práctica de las cuatro formas básicas de la expresión: la narración, la narración, el diálogo y la exposición.

-Que la producción puede darse en un clima ameno y relajado, y el hecho de compartir los textos escritos por los estudiantes puede favorecer al intercambio intercultural y a la relación interpersonal dentro del grupo.

Para ordenar estas indicaciones en una metodología de trabajo, concordamos con Cecilia Natoli (2012) en que las tareas deben generar una necesidad de comunicación, deben incentivar al estudiante a expresar su postura frente una situación, siendo él quien elija el contenido de su discurso y su modo de ordenarlo. A partir de dicha necesidad, se deben generar espacios áulicos de retroalimentación entre interlocutores, donde el docente cumpla con un rol de mediador y dé espacio a la participación de los estudiantes. Una metodología propicia para lograrlo es el enfoque por tareas, método en el cual se plantean objetivos por etapas que tienden a la producción de un trabajo final. Así, a partir de actividades cerradas, semi-cerradas y abiertas, se ponen en juego las cuatro macrodestrezas de forma integrada y se ordena el abordaje de contenidos lingüísticos y discursivos en función de una intención comunicativa mayor. La evaluación se realiza sobre el producto lingüístico final y sobre todo el proceso de trabajo. También, las tareas pueden ordenarse en actividades de **prelectura**, para activar los conocimientos previos de los estudiantes (sus saberes enciclopédicos en torno a los temas que abordará el texto, y sus conocimientos lingüísticos en la lengua meta), actividades para desarrollar **durante la lectura**, aprovechando el espacio áulico para la lectura en voz alta y el acceso a la literatura a través del juego sensorial que permite la voz, y actividades de **postlectura**, que releven los contenidos abordados y propongan tareas de destrezas combinadas, como debates orales, discusiones sobre interpretaciones y, finalmente, producciones escritas con base en el texto leído. El nivel de desafío que esto implica a los estudiantes es mayor que la simple resolución de ejercicios aislados, y requiere de un trabajo guiado por el docente, pautado y organizado en tareas claras y puntuales que ordenen la progresión del trabajo de producción. El enfoque por tareas nos permite abordar la lengua y la

literatura de forma integrada, sin disociarlas por contenidos u objetivos diferentes y conflictivos entre sí, por lo que consideramos que es un método propicio para el abordaje de la literatura.

Finalmente cabe señalar, retomando las primeras observaciones, cómo el trabajo de producción sobre la literatura es una excelente forma de incentivar al estudiante a desarrollar autonomía en una lengua que no es la materna, a mirar a través de la lengua, a apropiarse de ella para dar sentido al mundo. Si aprender una lengua implica llegar a conocer una cultura, no hay mejor manera de lograrlo que a través de la literatura, que no sólo nos permite conocerla sino, lo que es más importante y mucho más seductor, habitarla, hacerla nuestra.

BIBLIOGRAFÍA DEL PROYECTO:

-Albaladejo García, María Dolores (2006) *Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica*. En Revista del Instituto Cervantes de Estambul, N° 7. [En línea] Disponible en: <http://marcoele.com/como-llevar-la-literatura-al-aula-de-ele-de-la-teoria-a-la-practica/>

-Asociación de Academias de la Lengua española y Real Academia española (2012) *Nueva gramática de la lengua española, Manual*. Segunda edición. Buenos Aires, Espasa.

-Baralo, Marta (2007). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Ponencia impartida en el Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Universidad Antonio Nebrija. España.

-Consejo de Europa (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, Evaluación*.

-Delgado, Verónica y Goldchluck, Graciela (editoras) (2013) *La isla desierta (de Roberto Arlt)*. Proyecto Literatura Argentina y ELSE, dirigido por Gloria Chicote. Editoriales Eudeba y Edulp. La Plata, Buenos Aires.

-Di Tullio, Ángela (1997) *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial. Buenos Aires.

-Dolina, Alejandro (2005) *Tren*, en *El bar del infierno*. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina.

-Fernández, S. (1991), *Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto*, *Cable*, 7, pp. 14-20.

-Iborra, Guillermo (2010) *La enseñanza del Léxico estructurado en el nivel intermedio*. Universidad de Alcalá, memoria de Máster. Archivo digital.

- Iglesias Casal, I. (1998), *Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación*, en Moreno Fernández, F. y otros (Eds.) *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, en Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- Jouini, Khemais (2007) *El texto literario en la clase de E/LE: Propuestas y modelos de uso*. King Saud University [En línea]. En *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 20. 2008. Pp. 149-176.
- Lieberman, D (2007) *Temas de gramática del español como lengua extranjera*. Eudeba. Buenos Aires.
- Martínez, Marcos (2003) *Definiciones del concepto Campo en semántica: Antes y después de la lexemática de E. Coseriu*. Universidad de Madrid. Revista Odisea nº03. Edición digital.
- Mendoza Fillola, A. (1994) *La selección de textos literarios en la enseñanza de LE*, en *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*. ICE. UAB. pp.126-133.
- Mendoza Fillola, Antonio (2008) *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*. [En línea] Disponible en: <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6m3q1>
- Mujica Láinez, Manuel (1950) *La escalinata de mármol*, en *Misteriosa Buenos Aires*. Editorial ABC, biblioteca del viajero [2004].
- Natoli, Cecilia (2012) *La literatura en la enseñanza de ELSE: Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta* [En línea]. VIII Congreso Internacional de Teoría y Crítica Literaria Orbis Tertius, 7 al 9 de mayo de 2012, La Plata. En Memoria Académica.
- Petit, Michèle (2015) *Leer el mundo*. Traducción de Vera Waksman. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Piatti, Guillermina (2013) *Gramática pedagógica. Manual de español con actividades de aplicación*. Editorial de la Universidad de la Plata. La plata.
- Príncipi, Ana Sofía y Rogers, Geraldine (editoras) (2013) *Amores, caminos y fronteras. Poesías y canciones para aprender español*. Proyecto Literatura Argentina y ELSE, dirigido por Gloria Chicote. Editoriales Eudeba y Edulp. La Plata, Buenos Aires.

-Regueiro Rodríguez María Luisa (2013) *La sinonimia como recurso de Acceso léxico en la enseñanza de lenguas*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada.

-Sacheri, Eduardo (2001) *Matar el tiempo*, en *Te conozco, Mendizabal* (7º Ed.). Editorial Galerna. Buenos Aires, Argentina.

-Ubach Medina, Antonio (1997) *La literatura contemporánea en la clase de español*. ASELE. Actas VIII. [En línea] Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0821.pdf

NARRANDO EL MUNDO

Libro del profesor.

Cuentos argentinos para aprender
español.

Literatura argentina para extranjeros

Esteban Niedojadlo.

Narrando el mundo.

Libro del profesor

Introducción

Narrando el mundo es un material didáctico diseñado para darle lugar a la literatura en el aula de español como lengua segunda y extranjera. Está dirigido a estudiantes adultos-jóvenes de ELSE: extranjeros con formación secundaria completa o universitaria en curso, para usarse en contextos de inmersión cultural o en sus países de origen. Todo su desarrollo está pensado para estudiantes que no necesariamente estén vinculados a carreras afines a la literatura.

Tanto las secuencias didácticas como los contenidos culturales y lingüísticos que se proponen están organizados según el Marco Común Europeo de Referencia, para presentar textos literarios en todos los niveles de enseñanza. La selección actual propone textos para usuarios básicos, A1-A2+, pero a su vez se han considerado textos para usuarios independientes y competentes (B1-C2), tal como se mostrará en un índice general que presenta la colección de libros ideada.

El enfoque teórico que da lugar al libro es el comunicativo, orientado al desarrollo del uso lingüístico más que a la enseñanza del uso lingüístico. En otras palabras, nuestro objetivo es el desarrollo de estrategias de adquisición que permitan sortear problemas de comunicación reales y, a su vez, lograr un saber-hacer a largo plazo.

Propone:

-una selección de tres cuentos de la narrativa argentina, de tres autores diferentes, que atienden a diversos temas y dimensiones culturales, elegidos en base a diversos criterios: estéticos, en cuanto que cada cuento destaca por su calidad literaria y puede ser abordado por el placer de su lectura, sin más motivos que el de disfrutarlo.

Pragmáticos, vinculados a los usos didácticos que se pueden organizar en torno a ellos, y atendiendo también a su extensión, presentando cuentos breves, de dificultad moderada para el nivel seleccionado y cargados con elementos que pueden resultar de interés para los estudiantes lectores.

-Glosarios que facilitan la lectura de cada cuento.

-Paratextos que complementan la lectura con información de sus autores y de los contextos culturales de producción de cada cuento.

-Una serie de propuestas didácticas que desarrollan contenidos funcionales, lingüísticos, léxicos y culturales. Las propuestas tienden a la resolución de una tarea final, que consta siempre de la escritura de un texto y de su puesta en común a la clase, para fomentar de esta manera el intercambio cultural entre los estudiantes y beneficiarse de los conocimientos compartidos.

Los objetivos de Narrando el mundo son:

Generales:

-Ofrecer al estudiante ejemplos representativos de la literatura argentina.

-Presentar la literatura como una forma de “leer el mundo”, de interpretar la realidad.

-Aproximarse a la lectura desde su dimensión estética.

-Presentar usos culturales socialmente validados del español, en variedades propias de la Argentina.

-Presentar al estudiante un mosaico amplio de contenidos culturales, pensando a la literatura como la mejor puerta de acceso a la cultura.

Relacionados a los contenidos lingüísticos y discursivos:

-Presentar una serie de usos lingüísticos particulares.

-Adquirir contenidos lingüísticos y discursivos mediante el uso de la lengua en situaciones comunicativas.

-Producir una serie de textos escritos y orales en relación a los textos literarios leídos.

-Socializar las producciones con otros estudiantes.

Organización de contenidos

Cuentos	Contenidos lingüísticos		Contenidos interculturales	Contenidos discursivos
	gramaticales	Léxicos.		
El tren	Estructuras impersonales con pronombre <i>se</i> . Estructuras impersonales con la tercera persona del plural. Uso de adjetivos y pronombres indefinidos.	Campo semántico en torno al tren. Frases hechas en torno a actividades relacionadas con el viaje en tren.	Escritores contemporáneos: Alejandro Dolina. Programas de radio y su importancia en Buenos Aires. Barrios de Buenos Aires: el barrio de Flores en la obra de Dolina. La superstición para el argentino.	Expresiones indefinidas para presentar la información.
Matar el tiempo	Usos del gerundio como modificador de los complementos directos en verbos de representación y percepción. Usos del gerundio con valor temporal.	Campos semánticos en torno a la lluvia y al jardín. Verbos de percepción y de representación	Escritores contemporáneos: Eduardo Sacheri. Literatura y cine, obras adaptadas a la pantalla grande.	Uso de marcadores temporales. La descripción.

La escalinata de Mármol	Usos del presente y del pretérito imperfecto del indicativo.	Adjetivación, sinonimia y antonimia.	Grandes escritores del siglo XX: Manuel Mujica Láinez. Referencia a la historia de Buenos Aires. La nostalgia del argentino. Mitos y leyendas en torno a figuras históricas de la Argentina.	La descripción. La metáfora, usos narrativos.
-------------------------	--	--------------------------------------	---	--

Índice de la colección

Libro 1: La literatura como acceso a la lengua. (Libro aquí presentado).

Tren, de Alejandro Dolina. (Nivel A1 sugerido)

Matar el tiempo, de Eduardo Sacheri. (Nivel A2 sugerido)

La Escalinata de Mármol, de Manuel Mujica Láinez. (Nivel A2+ sugerido)

Libro 2:

El incendiario, de Roberto Arlt. (Nivel B1 sugerido)

Subjuntivo, de Juan Sasturain. (Nivel B1 sugerido)

Petróleo, de Héctor Tizón. (Nivel B2 sugerido)

Libro 3:

Axolotl, de Julio Cortázar. (Nivel C1 sugerido)

El indigno, de Jorge Luis Borges. (Nivel C1 sugerido)

El monito, de Roberto Fontanarrosa. (Nivel C2 sugerido)

La organización del material

-El libro del estudiante fue organizado en base a un criterio de sencillez y claridad para facilitar a los lectores las vías de acceso a los textos y a todo el sistema de paratextos, compuestos por:

- Información sobre los autores y el contexto de producción cultural.
- Glosarios adecuados al nivel de lengua propuesto.
- Unas palabras preliminares dirigidas al estudiante.

-Un esquema gráfico que explica la organización.

-Una serie de actividades en relación a cada cuento, que pueden ser abordadas en la clase, siguiendo la guía del profesor, o pueden desarrollarse de manera autónoma por los estudiantes, fuera del aula de ELSE.

-Una serie de fichas que sistematizan los contenidos lingüísticos y discursivos propuestos en los diferentes cuentos.

-El libro del profesor retoma las secuencias de actividades propuestas a los estudiantes, y las complementa con una serie de indicaciones teóricas sobre los contenidos culturales y los contenidos lingüísticos abordados, sugerencias e indicaciones sobre sus posibilidades de uso en clase y posibles metodologías de trabajo para distintos grupos de estudiantes.

Cada cuento va acompañado de información contextual, una secuencia didáctica y de una serie de propuestas y recomendaciones hechas para el profesor. Éstas están organizadas en 4 momentos que son, tan solo, ¡sugerencias! Es importante recordar que la literatura no se plantea, de ninguna manera, como un medio para trabajar otros contenidos. La literatura es el fin mismo de este material, pues lo que se busca es proponer al estudiante formas de ver el mundo a través del uso artístico del lenguaje. Por eso, los momentos que se enuncian a continuación se presentan a suerte de sistematización, pero se espera que cada cuento se aborde en función del grupo con que se lo lee, de sus intereses y de sus posibilidades. Los cuatro momentos se pueden esbozar de la siguiente manera:

-Antes de la lectura: el docente propone, en este espacio, diversas formas de abordaje previo a la lectura del cuento, con el objetivo de suscitar el interés y generar conocimientos previos que ayuden y organicen la lectura. Cuando se trata de estudiantes que no han tenido contacto previo con la literatura, es útil plantear una serie de lineamientos que sirvan como guía a la interpretación, para que sepan qué esperar, qué buscar, o qué considerar de importancia a la hora de la lectura.

-Para la lectura: El docente propone diversas formas de lectura dependiendo del grupo, de sus intereses, del ambiente de la clase y del grado de confianza que tenga con los estudiantes. Cada modo de lectura focaliza en diferentes competencias, sirve a

diferentes fines: en voz alta e individualmente, si se quiere aprovechar para la práctica de la pronunciación y superar la inhibición por la vergüenza. –En voz alta, a voluntad de los estudiantes, para darles un espacio de seguridad en el que expresarse. –por turnos dados por el profesor, si el objetivo es hacer participar a todos, incluso a los más tímidos. –En pequeños grupos, para fomentar el trabajo autónomo y la cooperación grupal. –De forma individual y en silencio, si se quiere realizar una lectura profunda, comprensiva, o una lectura enfocada al relevamiento de determinados temas. La clase puede, por supuesto, presentar más de un momento de lectura, combinando muchas de estas prácticas.

-Después de la lectura: Se organizan una serie de actividades, todas ellas consignadas en el material para el estudiante y se amplían con propuestas complementarias. Se agregan explicaciones gramaticales, que se apoyan en el fichaje ubicado al final del material para el estudiante.

-Tarea final: Cada cuento propone una actividad final de integración de contenidos y competencias que requiere la escritura de un texto y su puesta en común con la clase. Se presentan a su vez posibles variaciones sobre la tarea.

TREN

Este cuento está pensado para un nivel A1, según el MCERL.

Tren es un relato de Alejandro Dolina, aparecido en *El bar del infierno* (publicado en 2005), que gira en torno al misterio de un tren peculiar que llega a la estación periódicamente, sin que nadie sepa de dónde viene, o hacia dónde va. El cuento trabaja sobre las supersticiones, y el misterio de los relatos que se cuentan sin que se sepa de dónde provienen, o quién los narra. Los rasgos impersonales de la enunciación y los sujetos indefinidos que cuentan la historia son característicos de la narrativa de Dolina, y se repiten en otros libros, como en *Crónicas del Ángel Gris*.

Estos datos se pueden desarrollar de forma complementaria a la lectura que hacen los estudiantes, y están en relación con los contenidos que se abordan en base al cuento.

Preguntas de comprensión antes de la lectura:

A continuación, se proponen una serie de preguntas, que el docente puede hacer a los estudiantes, para abordar el tema, antes de la lectura:

-¿Qué importancia tiene el tren en sus ciudades de origen?

-¿les gusta viajar en tren?

Estas dos preguntas buscan relevar tanto información sobre gustos e intereses de los estudiantes, como sus conocimientos léxicos en torno al campo semántico que va a desarrollarse luego, y puede ser útil para el docente como una base, o como disparadores de la lectura. Así y todo, el docente debe ser quien considere si las preguntas son pertinentes a su clase, o si en verdad conviene comenzar la lectura sin realizarlas, puesto que muchas veces, los textos literarios no necesitan de una introducción, o de actividades previas a su lectura, y se puede proponer a los estudiantes un abordaje directo.

-¿Sabes lo que es una superstición?

-¿en torno a qué cosas/objetos se narran las supersticiones?

Estas preguntas se pueden orientar para explicar, antes de leer el texto, qué es una superstición y en torno a qué cosas se puede ser supersticioso. El docente puede explicar que una superstición es una creencia popular, sin razón o fundamento lógico, que se tiene con respecto a un tema, y puede dar ejemplos conocidos:

Pasar por debajo de una escalera abierta es de mala suerte.

Romper un espejo o volcar la sal es de mala suerte.

A su vez, se puede preguntar cuál será la relación entre los trenes y las supersticiones, para que la lectura se guíe en esa dirección, y sea más fácil para los estudiantes encontrar la información importante para comprender el relato.

Propuestas de lectura:

Se lee el cuento y se ayuda la comprensión con el glosario. En caso de ser necesario, puede intervenir el profesor, o se puede recurrir al diccionario. La lectura puede ser, como se ha explicado anteriormente: -en voz alta -individual -grupal -por turnos dados por el profesor -en silencio.

Después de la lectura:

1º trabajo sobre el léxico:

El profesor propone completar el cuadro con el campo semántico organizado en torno al tren. Hay muchas formas de llevar a cabo la actividad. El profesor puede confeccionar un cuadro en el pizarrón, y los estudiantes pueden realizar las búsquedas y dictarle al profesor. De esta forma, la actividad se realiza rápidamente, y no es necesario tomar tiempo para corregirla. Otra forma es que los estudiantes trabajen en pequeños grupos y organicen sus listas, para luego confrontarlas a las de otros grupos, así, el trabajo se irá complementando en la corrección. Esta forma de trabajo puede ser

propicia para la comprensión del relato, puesto que, al trabajar en grupo, los estudiantes se harán preguntas entre ellos y confrontarán sus interpretaciones mientras buscan el léxico apropiado. El trabajo individual es una opción para el estudiante que realiza las actividades fuera de la clase, pero se desestima para el trabajo áulico, ya que implicaría la pérdida de un momento de comunicación potencial.

A continuación se ordena el campo semántico a partir del léxico que figura en el cuento:

Partes del tren	Relacionado a las estaciones	Actores	Acciones relacionadas.
Ferrocarril	Estación	Pasajeros	Pasar (el tren)
Vagón	Boletos	Guardas	Llegar a la estación
Locomotora	Andén		Detenerse en el andén
Ventanillas	Plataforma		Bajarse del tren/ subirse al tren
Formación			Apearse del tren. Ponerse en movimiento /estar en movimiento.

2º Trabajo sobre expresiones impersonales o con sujetos indefinidos:

El profesor propone revisar la ficha gramatical que compare la estructura impersonal con *se*, y la 3º plural impersonal.

Tal como se muestra en la ficha, la información con que cuenta el estudiante es la siguiente:

Estructuras impersonales:

En las estructuras impersonales se focaliza el evento, dejando oculto el argumento agentivo (el sujeto que realiza en verdad la acción). En muchos casos, el hablante selecciona esta forma para crear un efecto de generalidad o para hacer hincapié en el evento sin considerar el agente que los produce:

***Se rescató** a los turistas perdidos.*

En este caso, el énfasis está puesto en el evento, y no en los sujetos que lo realizan. Para construirla se utiliza la tercera persona del singular en el presente del indicativo, con el pronombre se antepuesto.

En Tren, el uso impersonal borra las marcas de los sujetos que cuentan las historias sobre el tren, produciendo así un ambiente de incertidumbre que crea la atmósfera del cuento:

***Se discute** si los vagones de la formación son siempre los mismos o si se renuevan.*

***Se da por sentado** que cualquiera que desaparece es porque se lo llevó el ferrocarril.*

Otra estructura, propia del español y muy usada para presentar información de forma impersonal es el uso de la tercera persona del plural con sujeto tácito, borrando las marcas del sujeto:

***Dicen** que ver a un pasajero equivale a morir.*

***Cuentan** que a veces bajan del tren unas sombras siniestras.*

***Aseguran** que el destino de aquellos trenes es el infierno.*

Valiéndose del pizarrón, el profesor puede hacer dos secciones y explicar los usos de cada estructura. A continuación, puede solicitar a los estudiantes ejemplos para completar los cuadros, y comprobar la comprensión de las estructuras.

Luego, el profesor puede proponer que en parejas, o de manera individual, los estudiantes escriban breves textos donde presenten a sus compañeros de forma impersonal información sobre las supersticiones que conocen. Una variante posible para esta actividad es hacerla de forma oral, sin un paso de escritura previa.

3º Sobre expresiones con sujetos indefinidos:

Propongan más formas de referirse a sujetos de manera indefinida, sin precisar exactamente los autores de la acción:

Por ejemplo:

Los vecinos tratan de alejarse... algunos dicen que lo vieron llegar, otros cuentan que siempre trae desgracias.

El profesor puede copiar una oración en el pizarrón que sirva como ejemplo de una estructura con un sujeto indefinido. Puede explicar, a su vez, que los adjetivos alguno/a, ninguno/a, otros/as, o todos/as, son usados como sujetos indefinidos, para presentar la información de una forma vaga. Los estudiantes pueden buscar sus usos en el texto, y dictarlos, o pueden usarlos en nuevas oraciones, que leerán a sus compañeros en voz alta. Nuevamente, este tipo de ejercicios se presta para el trabajo en parejas o en pequeños grupos. El docente, en estos casos, se retira de momento de una posición central, y se dedica a ayudar a los estudiantes en caso de que tengan inconvenientes.

Tarea final:

Elijan una superstición que se cuente en sus países, o inventen una si no conocen, y escriban un relato que se desarrolle en torno a ella, usando expresiones impersonales, o con sujetos indefinidos.

Para desarrollar esta práctica de escritura, que puede hacerse en clase, o de forma particular fuera del aula, el docente puede proponer un esquema organizativo:

-Sugerir al estudiante que primero haga un esquema con la historia que quiere contar, y que releve y anote el léxico que va a necesitar.

-Luego, que piense en qué estructuras va a usar, y proponga variantes, para enriquecer el texto.

-Con ambas listas hechas, proponer su escritura, y su posterior corrección.

Como corrección final, la tarea escrita puede ser entregada y corregida formalmente por el profesor. A su vez, se sugiere la puesta en común: cada estudiante puede realizar la lectura de su texto, luego de haber sido corregido por el profesor, si se quiere (para evitar exponer a los estudiantes en sus errores), para compartir con sus compañeros las supersticiones que existen en sus países, fomentando así el componente cultural de la clase.

MATAR EL TIEMPO

Este cuento está pensado para un nivel A2, según el MCERL.

Matar el tiempo es un cuento de Eduardo Sacheri, perteneciente al libro *Te conozco, Mendizábal*, publicado en el 2001. El narrador, un sujeto que ha muerto recientemente, se propone pasar su tiempo pensando y recreando mentalmente el día que no puede vivir. Para ello, se concentra y piensa en la lluvia. Las descripciones que hace el narrador se ordenan en torno al uso del gerundio como modificador del complemento directo de los verbos principales de cada oración: “me imaginé la lluvia lloviendo”. A medida que avanza el relato, la descripción gana autonomía, y se van borrando las marcas del narrador (imaginé, pensé, etc.) hasta que se presenta puramente el paisaje capturado al movimiento. Hacia el final del relato, se abre una reflexión sobre el estado propio de la muerte, y el narrador se descubre en su calidad de muerto, con lo cual toda la ordenación del cuento cambia de perspectiva y se resignifica.

Antes de la lectura:

Preguntas de comprensión:

-¿Dónde se encuentra el narrador del cuento?

Esta pregunta puede ayudar al estudiante a guiarse en la comprensión y estar atento a la información que debe encontrar en el cuento, para que así, cuando lee el final, comprenda con presteza la situación del narrador. La idea de la pregunta, entonces, no es contestarse antes de la lectura, sino plantearse como una incógnita.

Salvo por esta pregunta, recomendamos comenzar el texto sin actividades previas, ya que se trabajará la comprensión en una instancia posterior.

Si se quiere, pueden relevarse los contenidos culturales en torno al cuento antes de leer.

Propuestas de lectura:

Para Matar el tiempo, se recomiendan las propuestas de lectura ya planteadas al inicio, en el abordaje general de los cuentos.

Después de la lectura:

Preguntas de comprensión:

-En un momento, el narrador dice que “pensó en ella, y en la inminencia del olvido”; al conocer el final, cambia la perspectiva del relato, ¿qué es ese olvido al que se refiere?

-El narrador describe su estado como “perpetuo e irrevocable”, ¿qué otras formas se te ocurren de describirlo?

Las dos preguntas anteriores permiten al docente trabajar sobre el cambio de perspectiva que se produce al final de la narración, y comprobar de esa manera que los estudiantes hayan comprendido el juego que se hace en torno al estado del narrador.

La pregunta sobre su estado “perpetuo e irrevocable” puede abrir un pequeño debate oral en torno a la concepción de la muerte. Si el clima es propenso para desarrollar el debate oral, el profesor puede complementarlo con preguntas como: ¿Qué piensan ustedes de la muerte? ¿Creen que hay vida después de la muerte? ¿Si la hay, cómo creen que puede ser?

Este posible derrotero del debate debe ser, por supuesto, abordado con cuidado y si el caso lo permite, puesto que en aulas interculturales puede producir problemas o malestares entre los estudiantes, por lo que aquí se plantea tan sólo como una sugerencia posible, en función a los derroteros que puede seguir una clase.

Para trabajar léxico:

La riqueza descriptiva del relato hace que el trabajo sobre el léxico sea un elemento fundamental. Por eso, se proponen dos campos semánticos diferentes, que los estudiantes podrán relevar en el cuento y organizar en cuadros. Como en *Tren*, la metodología de trabajo puede variar: el profesor puede organizar el léxico en el pizarrón, mientras los estudiantes participan colectivamente y le dictan, o puede designar grupos de trabajo y luego confrontar los resultados para complementarlos. Nuevamente, si se trata de clases de poca duración y la lectura y la comprensión ha llevado mucho tiempo, se puede recomendar esta tarea como actividad para realizar fuera del aula, con lo que el alumno podrá prepararse para hacer, a la siguiente clase, las tareas de escritura dentro del aula.

A continuación se presentan los campos semánticos completos en base al léxico del cuento:

Lluvia			
Fenómenos climáticos relacionados	Verbos relacionados	Sustantivos relacionados	Adjetivos relacionados
Lluvia Tormenta	Estrellarse Regar Desprenderse Precipitarse Salpicar	Truenos Gotas Burbujas Charcos Nubes Viento salpicaduras	Húmeda Grisácea Cristalina Tormentoso

El jardín			
Insectos	Verbos relacionados	Sustantivos relacionados	Adjetivos relacionados
Cascarudo		Pasto	Colores vivificados

(errático)		Suelo	Manto verde
Mariposa		Charcos	Mojada (tierra)
Hormigas		Hebra (de pasto)	Empantanado
		Tallo – nervadura	Anegado
		Tierra	Tierra saciada
		Lodo	
		Túneles	

Para trabajar contenidos Lingüísticos:

En este apartado, se proponen al estudiante dos tareas: una en torno a las estructuras de gerundio, y otra en torno a los marcadores temporales.

Ambas tareas, semiabiertas, están pensadas como ejercicios sobre contenidos lingüísticos que luego serán aplicados de forma abierta en una tarea final de escritura, con una intención comunicativa.

Las consignas, tales como aparecen en el libro del estudiante, son las siguientes:

En Matar el tiempo se nos describe la lluvia como en una fotografía o, mejor, como en una película en cámara lenta. El uso de los verbos en gerundio nos da en la descripción esta idea de “imagen capturada en movimiento”. Te proponemos que los encuentres en el cuento y los ordenes en una lista.

Por ejemplo:

La lluvia cayendo

Las gotas estrellándose

La lluvia regando

La gota inclinando su posición

Variando su temperatura

Deslizándose

El tallo resistiendo el embate

La tierra tragándose las.

Las hormigas escupiendo montañas

-Elijan una foto o una imagen y describanla en un epígrafe, usando la estructura de gerundio.

Al abordar esta actividad, el profesor puede pedir a los estudiantes que se dirijan al apartado final del libro y busquen la ficha sobre las estructuras de gerundio. Para explicarlas, el docente puede valerse del pizarrón, y pedir a los estudiantes que le dicten los ejemplos que encuentren en el texto. A continuación también puede pedir que inventen frases orales para comprobar que se ha entendido. La ficha, tal como figura en el libro del estudiante, es la siguiente:

El Gerundio:

En Matar el tiempo, las descripciones se completan con un uso particular del gerundio:

Como adjunto al complemento directo del verbo principal de la oración, el gerundio modifica el complemento directo de algunos verbos, principalmente los verbos de percepción y los de representación, lo cual puede considerarse una extensión del gerundio con valor temporal.

Pensé en la lluvia cayendo.

En este ejemplo, cayendo se coloca como un modificador de lluvia, que es el núcleo del complemento directo del verbo principal, pensé.

Otros ejemplos:

*Percibí el rumor de las gotas **estrellándose** contra el suelo.*

*Pensé en la lluvia **regando**.*

*Imaginé la gota inclinando su posición, **variando** su temperatura.*

Verbos de percepción: ver, observar, oír, escuchar, notar, encontrar, etc.

Verbos de representación: imaginar, pensar, representar, mostrar, pintar, etc.

Sobre la escritura del epígrafe, el profesor puede proponer diversas variantes: una es entregar a los estudiantes diversas fotos previamente seleccionadas, con campos semánticos que el profesor sepa que conocen, al menos someramente. Otra opción es

pedirles a los estudiantes que busquen imágenes en sus celulares, o incluso que las elijan del banco de imágenes del aula (si ésta contara con uno).

La segunda tarea que se piensa para esta etapa es la siguiente:

Durante el día que el narrador trata de describir, los hechos se ordenan temporalmente en el relato, a medida que él los imagina. Para ello, se utilizan una serie de conectores temporales. Encuéntralos en el cuento, y organícenlos en la lista:

Nuevamente, el esquema de trabajo, si se quiere hacer rápido, repite el de tareas anteriores: el profesor puede organizar la lista en el pizarrón en base al aporte de todos. Si esto ya se ha realizado en la clase y quiere cambiarse la metodología, puede considerarse el trabajo en parejas.

Al final del libro hay una ficha de marcadores temporales que puede complementar las explicaciones si el profesor nota que representan un problema para la clase.

Los marcadores temporales:

Son estructuras que introducen en el discurso relaciones temporales entre sus partes.

Algunos de ellos son:

Cuando – de pronto – mientras tanto – más tarde – luego – después – al cabo de dos horas.

En el Matar el tiempo, el autor utiliza estos marcadores de las siguientes maneras:

Primero me imaginé una escena usual.

Al cabo de dos o tres horas, advertí que era una imagen demasiado pobre...

Luego me representé el momento del choque con la hebra de pasto.

Después la emprendí con las gotas yacentes en la propia tierra.

Entonces sí creo que pensé en ella y en todos los demás.

Con el uso de estos conectores podemos seguir la progresión temporal del relato, y ordenar el texto con una variedad de recursos.

Tarea final:

A partir del cuento, piensen en un día, o una situación cotidiana, y describanla aprovechando las estructuras del cuento. Por ejemplo: piensen en el camino que hacían al regresar al colegio, o en una salida al cine, o en una tormenta vista desde sus casas, o un día de sol en la playa, o una tarde en el mercado, etc. El texto escrito también puede ser, si lo desean, sobre un personaje inventado para el relato.

La idea es que, al leerlo para el grupo, sus compañeros sepan un poco más de ustedes, de lo que les gusta, de lo que les interesa, o de algo que los haya marcado en su vida.

La tarea final se plantea como un texto descriptivo relativamente corto que busca poner en práctica los contenidos abordados y, más allá de eso, propone mirar desde otro foco las actividades cotidianas. En ese sentido, puede pensarse como una suerte de rarefacción aplicada a la realidad a través del uso del lenguaje. La escritura individual, si se hace en clase, puede desarrollarse en unos 25 minutos, para dar tiempo al estudiante a una organización, a un trabajo de escritura y una posterior corrección. Otra posibilidad es dar la actividad como cierre de la clase, y pedir su entrega para la reunión siguiente, con lo cual los estudiantes tendrán tiempo de elegir mejor la situación, reflexionar sobre ella y organizar textos más complejos. Si se ha seguido esta opción, el comienzo de la clase siguiente puede dar lugar a socialización de los relatos, como una forma de compartir experiencias y enriquecer los lazos a nivel grupal.

LA ESCALINATA DE MÁRMOL

Este cuento está pensado para un nivel A2+, según el MCERL.

La escalinata de mármol es un cuento de Manuel Mujica Láinez, que forma parte del conjunto de *Misteriosa Buenos Aires*, publicado en 1950. Allí Manucho hace gala de su erudición y de su destreza narrativa al reconstruir a partir de relatos de sesgo fantástico o real maravilloso la vida de personajes (algunos ficticios, otros reales) a lo largo de toda la historia de Buenos Aires, desde su primera fundación en 1536 hasta el siglo XX.

En la escalinata de Mármol, cuento situado en 1839, nos presenta a Pierre Benoit, arquitecto y marino francés radicado en Buenos Aires luego de la revolución, famoso por ser el diseñador de planos del Departamento de Ingenieros y Arquitectos y, posteriormente, el director del Departamento Topográfico, aparte de haber sido el padre de Pedro Benoit, quien contribuyó a la realización de los planos de la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires. En su lecho de muerte, Pierre Benoit trata de recuperar la memoria de su pasado que, borrosa y fragmentaria, se ordena en torno a la escalera de mármol. Esa escalera, metáfora del ascenso a otra vida y del camino hacia la muerte ordena dos estructuras descriptivas muy claras que marcan la estructura del relato: las relativas al presente y las que introducen el tiempo pasado, hechas en el pretérito imperfecto del indicativo. En su memoria, a medida que sube la escalera se encuentra con el mundo perdido, con Francia, el palacio y Madame de Tourzel, la institutriz de Luis XVII, hasta descubrir, finalmente su procedencia real. En el momento de la muerte, Pierre se reconoce como el Rey de Francia, y es rodeado por sus antepasados, que vienen a buscarlo y lo convencen de no revelar su secreto en el lecho de muerte. Para el cuento, Mujica Láinez utiliza un rumor famoso que se contaba hacia el siglo XX y que proponía, justamente, la posibilidad de que el hijo de Luis XVI hubiera escapado hasta llegar a Buenos Aires. Posteriormente, estudios de ADN hechos sobre un corazón mantenido en París demostraron que el verdadero Delfín había muerto en esa ciudad.

Finalmente, el profesor puede aprovechar este espacio de intercambio para referirse a la nostalgia que caracteriza al argentino, ese sentimiento de anhelo sobre épocas pasadas que tantos escritores han manifestado, entre los que Manucho y Borges son sólo algunos, y que da lugar a un género musical propio, el tango.

Guía de actividades:

Por la riqueza descriptiva y el refinamiento del léxico, este cuento se propone principalmente para su comprensión y su lectura por placer. Si bien se sugieren muchas actividades en torno a contenidos lingüísticos, se hace énfasis en la dimensión estética de su lectura. El estudiante se encontrará con mucho vocabulario pasivo, que probablemente no sea útil para sus intercambios lingüísticos del día a día, pero que ampliarán su representación sobre la riqueza del español, y sus capacidades de “presentarnos el mundo”. Por esto mismo, el glosario en este cuento jugará un papel importante, y los estudiantes necesitarán recurrir a él frecuentemente.

Antes de la lectura:

No se sugieren preguntas para abordar el texto antes de la lectura, pero sí el trabajo sobre los paratextos. El docente puede presentar a Manuel Mujica Láinez, y leer junto a los estudiantes los paratextos que se incluyen en torno a su persona. A su vez, puede aprovechar para explicar oralmente de qué se trata el libro *Misteriosa Buenos Aires*, y hacer referencia a la fecha de fundación de la ciudad. Saber que se encontrarán con un texto abundante en vocabulario desconocido puede ya preparar a los estudiantes para el desafío, evitando así que se desanimen luego si les cuesta comprender y seguir el hilo del relato.

Durante la lectura:

Como se ha mencionado en el abordaje general, todos los métodos de lectura pueden aplicarse sobre el cuento, pero, dada su extensión y su complejidad, se sugiere la lectura individual y en silencio, e incluso se puede proponer una lectura previa a la clase, fuera del aula de ELSE, para que los estudiantes planteen sus dudas al profesor ya al comienzo de la clase en el aula.

Después de la lectura:

Preguntas de comprensión:

-¿En qué condiciones se encuentra Pierre Benoit?

-El relato superpone dos situaciones diferentes, ¿Cuáles?

-¿Por qué su vida se compara a una escalera? ¿En qué sentido?

-Por mucho tiempo, en Buenos Aires se consideró la hipótesis de que Pierre Benoit fuese el rey Luis XVII, exiliado para salvar su vida. En el 2000 se demostró que el rey Luis VII había muerto en Francia. ¿Por qué te parece que Mujica Láinez decidió usar esta figura y este mito en sus cuentos?

Estas son algunas preguntas sugeridas para comprobar la comprensión del texto. No es necesario hacerlas a todas, tampoco el orden en el que se las plantea. Reconocer las dos situaciones diferentes y la escalera como nexos y metáfora va a permitir, luego, la explicación de las dos formas de describir, en presente y en pasado, y va a ayudar a los estudiantes con la tarea final, que también propone una superposición de descripciones.

Por otro lado, la pregunta final sobre Pierre Benoit relaciona el cuento en sí con los contenidos culturales leídos previamente sobre Mujica Láinez. El profesor, de ser necesario, puede guiar la interpretación para que los estudiantes vean el nexo entre la idea de la aristocracia venida a menos que es un tema recurrente para el escritor, y este Pierre Benoit que es un rey escondido y en retirada, último representante de un mundo antiguo que desaparece.

Componentes Lingüísticos y discursivos:

En el cuento abundan los adjetivos. A continuación les presentamos una lista de ellos con sus opuestos desordenados en otra columna. Ordénelos y escriban textos breves usándolos.

-Romántico

Realista

-Trémulo

Tranquilo

<i>-Cotidiano</i>	<i>Inhabitual</i>
<i>-Maravilloso</i>	<i>Ordinario</i>
<i>-Suave</i>	<i>Áspero</i>
<i>-Soez</i>	<i>Cortés</i>
<i>-Inmenso</i>	<i>pequeño.</i>

Esta actividad parte de un ejercicio cerrado y propone luego un ejercicio semiabierto. Se puede realizar en pequeños grupos, o de forma individual, y corregir en dos etapas: el reconocimiento de los antónimos primero, y la producción textual luego. Es una actividad relativamente corta y guiada que hace énfasis sobre el trabajo con el léxico y la adjetivación, y puede combinarse con la actividad siguiente.

-En el cuento leído abundan las descripciones de situaciones y ambientes. ¿En qué tiempos verbales están hechas? ¿Qué marca esa diferencia? Ordenen las descripciones que más les llamen la atención en un cuadro:

<i>Descripciones sobre el pasado.</i>	<i>Descripciones de la situación presente.</i>
<i>Allá, los cortinajes eran azules y rosas... y el niño llevaba un traje celeste, con una faja y un gran moño al costado.</i>	<i>Vibra en la oscuridad la mancha blanca de los planos y los dibujos encrespados sobre la mesa.</i>
<i>Lo ha reconquistado todo: la risa de su madre cuando jugaba con él, la pachorra de su padre, que forjaba llaves bonitas como flores...</i>	<i>La escalera de mármol levanta frente a él la nobleza arquitectónica de sus verdes, sus negros y sus rojos.</i>

La idea de completar el cuadro puede incluso ayudar a la comprensión, al delimitar qué situaciones están referidas al presente y cuáles al pasado reconstruido. Al ordenarlas en el cuadro, los estudiantes pueden reconocer las situaciones en el texto, detectar de qué forma están narradas, y ordenarlas temporalmente. Este ejercicio puede complementarse pidiendo a los estudiantes, si han mostrado una buena comprensión del texto, que detecten de qué forma el autor une las memorias del pasado a las del presente.

Por ejemplo:

Ahora va a morir

Allá, los cortinajes eran azules y rosas.

Su vida es también como una escalera y Monsieur Benoit la desciende vertiginosamente hacia la niñez, salvando las etapas que son como descansos.

Y ahora la escalinata vuelve a apoderarse de su delirio

La última variante del ejercicio puede dar al estudiante ideas para el trabajo posterior en la tarea final.

Tarea Final:

Si alguna vez en sus vidas se mudaron, seguro que debieron adaptar sus hábitos y sus costumbres a la nueva ciudad. Les proponemos que escriban un texto describiendo y comparando sus vidas antes y ahora, en otra ciudad y en ésta.

Pueden para eso guiarse con las formas del cuento, por ejemplo:

-Antes vivía en el campo, en una casa antigua y enorme, ahora vivo en el centro de la ciudad, en un departamento monoambiente muy moderno.

La tarea final está en relación con la tarea presentada en *Matar el tiempo*, puesto que también propone el trabajo sobre la descripción de situaciones cotidianas, aunque ésta es más compleja, y está atravesada por la narración y por la complejidad que supone la superposición de dos marcos narrativos. Por esto mismo, se recomienda realizar esta actividad fuera del aula, y dedicarle, en todo caso, una instancia de corrección presencial a la clase siguiente. Una vez corregida, se sugiere su puesta en común, tal como se ha presentado para todas las tareas finales.

Una variante a esta actividad, si quiere hacérsela en clase, puede ser la narración cruzada hecha por parejas de estudiantes: un estudiante puede narrar su vida presente, y superponerla a la vida pasada del otro, o ambos pueden ir superponiendo

sus vidas pasadas. Esta variante, mucho más libre, da lugar al juego creativo, y puede hacerse en clase si se le dedica un tiempo considerable. Por su carácter de juego discursivo grupal, no se buscará que esta actividad tenga la misma calidad de desarrollo que podría esperarse de un texto escrito fuera del aula, con tiempo para hacer lecturas y relectura, para seleccionar el léxico, etc., y se evaluará más como una práctica cooperativa, donde los estudiantes tendrán que negociar significados y ordenar sus prácticas en conjunto.