

Un proyecto de cuentacuentos en la clase de E/LE

CARMEN PLAZA BLÁZQUEZ
Universitat de València
carmenplabla@gmail.com

Resumen: El presente proyecto pretende utilizar los cuentos y narraciones populares como forma de acercamiento a la literatura y como herramienta de mejora de la expresión escrita y, especialmente, de la producción oral. Si bien puede dirigirse a diferentes perfiles de aprendientes, hemos centrado su aplicación para sinohablantes: No en vano, el proyecto surgió trabajando la asignatura de *Literatura española* con un grupo de estudiantes de origen taiwanés. Ante la dificultad que encontramos en el tratamiento de textos literarios contemporáneos, creamos un plan de acción alternativo consistente en la simplificación de contenidos y en la realización de diferentes actividades relacionadas con la literatura de tradición oral. En este artículo exponemos la creación y puesta en práctica de un cuentacuentos.

Palabras clave: literatura de tradición oral, producción oral, competencia intercultural, componente lúdico

A storytelling project in Spanish as a second language

Abstract: This project aims to use folktales as an approach to literature and as a tool to improve writing and, especially, oral production. While it may be adapted to different profiles of learners, we have focused on their application for Sinitic speakers. Actually, the project arose from teaching the subject *Spanish Literature* to a group of Taiwanese university students. Given the difficulties we encountered in the treatment of contemporary literary texts, we decided to create an alternative strategy consisting in simplifying contents and implementing different activities related to oral literature. In this article we present the creation and implementation of a storytelling project.

Keywords: oral literature, oral production, intercultural competence, ludic component.

1. Punto de partida

En la práctica docente con sinohablantes es primordial profundizar en la mejora de la producción oral. Habitualmente estos aprendientes llegan a nuestras aulas con un dominio de la expresión y la comprensión escritas superior a su competencia oral. Por tanto, las habilidades orales constituyen uno de los principales obstáculos con los que se encuentran a su llegada a España. Por otro lado, el nivel competencia de nuestros estudiantes se sitúa entre los niveles A2 y B1 del *Marco Común Europeo de Referencia para Lenguas* (MCER). Si bien es recomendable introducir textos literarios desde los primeros niveles, la competencia con la que llegan a nuestras aulas es insuficiente para trabajar la asignatura de *Literatura Española* según el programa impartido en cursos anteriores.

El conocimiento de la literatura occidental y del contexto histórico-cultural son también limitados, habiendo sido adquiridos en su país de origen de forma esquemática. Según relatan los estudiantes, la experiencia de aprendizaje con la asignatura de *Literatura española* había consistido en el trabajo de los contenidos de la lengua materna, complementado con textos literarios en español leídos y tratados de forma

fragmentaria. El profesor, conocedor de estas condiciones, sirve de guía en el nuevo contexto cultural, lingüístico y metodológico.

El proyecto nace, por tanto, ante la necesidad de dar un nuevo enfoque tanto a la asignatura de *Literatura española* como al taller literario desarrollado dentro de la misma: ante el cambio de contexto de aprendizaje y las dificultades para afrontar contenidos literarios en la L2, decidimos potenciar el taller literario en detrimento del estudio de contenidos y textos complejos de casi imposible comprensión para gran parte de los alumnos. Esta necesidad se hizo más evidente en el curso académico 2012-2013, con la llegada de estudiantes con una competencia no superior a un nivel A2 del MCER. Decidimos entonces simplificar los contenidos y las muestras literarias de los talleres de lectura y escritura, en los que trabajaríamos con narraciones breves de carácter popular. De los talleres surgió la siguiente decisión tomada en el curso académico 2013-2014, añadiendo a las narraciones hispanas otras basadas en la tradición de su país de origen. Como proyecto final de la asignatura se propuso la representación de un cuentacuentos.

2. Objetivos

La actividad perseguía un *objetivo general* consistente en el desarrollo de la producción oral por medio de narraciones populares.

Con respecto a los *objetivos específicos*, destacamos primeramente los relacionados con la creación de los relatos y su adaptación a cuentacuentos. No obstante, los objetivos que consiguieron cumplirse en un grado más elevado fueron los referidos a la mejora de la producción oral mediante el trabajo de la pronunciación, la entonación, la fluidez y la introducción de recursos extralingüísticos. Por último, se cumplieron satisfactoriamente los objetivos relacionados con las estrategias de aprendizaje y el fomento del trabajo cooperativo.

3. Planificación y temporalización del trabajo

En primer lugar exponemos los tiempos requeridos para desarrollar el proyecto, tanto dentro como fuera del aula. Aproximadamente son necesarias 10 horas lectivas y, al menos, otras 10 horas de trabajo personal y/o con el grupo:

Presentación del proyecto	2 horas
Lectura de diferentes cuentos populares	trabajo fuera del aula
Puesta en común sobre la lectura	1 hora
Escritura y corrección de los cuentos en grupos	trabajo fuera del aula
Adaptación para ser representados	1 hora
Pronunciación, entonación y comunicación no verbal	2 horas
Memorización de papeles. Creación de escenografías	trabajo fuera del aula
Ensayo en clase y aportaciones de compañeros	2 horas
Ensayo fuera de clase y resolución de dificultades	trabajo fuera del aula
Representación con público infantil	1 hora
Valoración y evaluación de la actividad	1 hora

Es recomendable que los cuentos sean breves y se trabajen en grupos de 4-5 personas. En nuestro caso, los 20 alumnos participantes representaron 4 cuentos de 5 minutos de duración. La representación no debe exceder de 30 minutos, pues el público infantil reduce considerablemente la atención en sesiones prolongadas.

El proyecto cuenta con tres fases: lectura, escritura y representación. En la primera fase dedicada a la lectura, los alumnos deben leer narraciones populares de la cultura de inmersión, analizando sus componentes principales. Esta fase tiene como objetivo la identificación de la estructura del texto y la definición de los papeles de los personajes y del narrador. A continuación se realiza en el aula una puesta en común sobre estos puntos básicos.

Se procede entonces a la segunda fase de escritura de los cuentos. Previamente, en el gran grupo, los alumnos proponen temas de cuentos representativos de su cultura. Una vez seleccionados los temas y los títulos de los cuentos por parte de cada grupo, se procede a su escritura. Los cuentos son entregados para su corrección. En sesiones posteriores se exponen las pautas para la adaptación a un cuentacuentos y se asesora a los alumnos para que puedan vencer las dificultades surgidas en el proceso.

Pasamos a la tercera fase de representación, en la que es importante insistir tanto en las técnicas de dramatización, como en la comunicación no verbal y en la mejora de la pronunciación y la entonación. Tras un periodo de trabajo personal para memorizar los papeles y crear las escenografías básicas, se procede al ensayo de los cuentos en el aula. Cada grupo recibe comentarios y aportaciones de sus compañeros acerca de los aspectos que deben ser mejorados. Pasados unos días en los que han podido completar sus ensayos, se representan los cuentos ante los niños. Contamos con una sesión final en la que valoramos y evaluamos tanto las dificultades como los logros obtenidos.

Para la representación del cuentacuentos se necesita la colaboración de una entidad externa. Nosotros contamos con la colaboración de la Biblioteca Pública de la ciudad de Cuenca que, además de facilitar los cuentos a través del club de lectura, sirve de anfitriona para hacer posible la representación en un escenario real. La misma biblioteca se encarga de proporcionar el público infantil.

4. Metodología

Como hemos señalado, los destinatarios de nuestro proyecto son un grupo de estudiantes de origen asiático con una tradición de aprendizaje centrada en el trabajo autónomo y con un menor desarrollo de las estrategias de trabajo en grupo. Será labor del docente facilitar un proceso de adaptación durante el cual, además de trabajar de forma autónoma, los alumnos deberán habituarse a trabajar en grupo y a colaborar con sus compañeros.

Nuestros alumnos son conscientes de que esta metodología ecléctica produce una mejora de sus estrategias de aprendizaje. A su vez, tratamos de poner en práctica diferentes tipos de actividades: al lado de actividades personales de mejora de la expresión oral, como la práctica de la fonética o la memorización de diálogos, se anima a los alumnos a realizar actividades interactivas en grupo, como la creación de narraciones y su posterior teatralización.

A todo ello debemos añadir las pertinentes exposiciones y explicaciones del docente en la fase inicial del proyecto. Dado que nuestro método de aprendizaje está centrado en el alumno, los participantes reciben asesoramiento personal durante el desarrollo de la actividad. También aprenden a valorar su propia labor y a supervisar la de sus compañeros, con lo que se fomenta el respeto por el trabajo de los demás y la tolerancia al error. La evaluación de los resultados se realiza mediante una puesta en común en grupo, una vez finalizado el proyecto. Consiste en una valoración de los objetivos propuestos y de los resultados obtenidos.

5. Hallazgos y resultados destacables

En la valoración de resultados pudimos observar que se alcanzaron los principales objetivos propuestos. No obstante, dada su relevancia, en este último apartado nos gustaría resaltar algunos aspectos del proyecto relacionados con la mejora de la producción oral, con la interacción como herramienta para la mejora de estrategias de aprendizaje y con el intercambio cultural.

5.1. La producción oral

Es frecuente que en clase de literatura la lectura y la escritura adquieran mayor protagonismo, quedando las destrezas orales relegadas a un segundo plano. Para compensar este posible desequilibrio, decidimos fomentar la interacción oral. El proyecto conlleva un proceso de recopilación de información que obliga a los alumnos a interactuar en el aula y a interactuar con nativos de su entorno inmediato. Estas tareas son auténticas y están contextualizadas en el mundo real. Potenciando la interacción oral en su medio natural, facilitamos su práctica y la hacemos más significativa.

Además de la mejora en la producción, destacamos la mejora de la comprensión oral, pues la interacción con nativos facilitó el contacto con una mayor variedad de registros orales. Hasta entonces las posibilidades de interactuar se habían limitado al intercambio con los compañeros, en una interlengua no exenta de artificialidad.

Nos gustaría añadir que en este contacto de los alumnos con la población nativa se produjo un rápido cambio de actitud. Si al principio encontraban dificultad en la interacción con nativos, durante la evaluación y valoración del proyecto reconocían el desarrollo de la afectividad y la socialización como ventajas de la actividad. Ello facilitó la compenetración con el público durante las representaciones, lo que proporcionó una mayor confianza y satisfacción personal.

5.2. Las estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y sociales

La interacción como herramienta de aprendizaje fomenta el desarrollo de diferentes estrategias cognitivas. Así, en nuestras relaciones sociales actuamos como hablantes y oyentes de forma alterna, construyendo significados de forma conjunta. En este sentido, los alumnos se han visto obligados a negociar significados, empleando estrategias cognitivas de comprensión y de expresión.

No obstante, por experiencias anteriores con este perfil de alumnado, éramos conscientes de que debíamos desarrollar estrategias metacognitivas, afectivas y sociales que facilitaran su adaptación al nuevo entorno de enseñanza. El proyecto nos permitió mejorar estrategias metacognitivas, como la organización y planificación de las tareas, el trabajo fuera de clase, la toma de responsabilidad o la capacidad de evaluación.

Por otra parte, se produjo una notable mejora de las estrategias sociales y afectivas. Creemos que el componente lúdico es un elemento especialmente favorecedor de las estrategias afectivas, ahuyentando temores y aumentando la confianza. También las diferentes formas de trabajo colaborativo en parejas, en grupos o con nativos; así como la necesidad de cooperar para obtener buenos resultados sirvieron para aumentar las estrategias sociales.

Por último, nos gustaría señalar que los diferentes recursos puestos en funcionamiento tuvieron un efecto positivo no solo en el momento del proyecto, sino a largo plazo; lo cual, tratándose de estrategias de aprendizaje, realza su importancia.

5.3. El intercambio cultural

El enriquecimiento sociocultural que supone compartir cuentos y leyendas de tradiciones diferentes ha sido valorado por todos los participantes: público, alumnos y profesores. Dada la composición del grupo, las narraciones elegidas para los cuentacuentos provenían de la cultura china. Los alumnos recurriendo a tradiciones ancestrales como *El monstruo de Año Nuevo*, donde se explica el origen de las celebraciones del Año Nuevo Chino, *Mulán*, una historia tradicional popularizada por una película de Disney, *El festival de la Luna o Festival de Otoño*, la segunda fecha más celebrada en la cultura china tras el Año Nuevo y *El niño Mozi*, basada en la infancia de un filósofo de la China Antigua, contemporáneo de Confucio. Con ello no solo han enseñado aspectos de su cultura a un público nativo, sino que entre ellos han colaborado para completar y mejorar los contenidos de las historias, profundizando en aspectos de su propia cultura.



Imagen 1: *El Monstruo de Año Nuevo*

Como conclusión, podemos afirmar que el proyecto ha permitido practicar aspectos comunicativos de la lengua, a la vez que ha servido para canalizar dimensiones culturales, integrando aspectos socioculturales y afectivos.

Bibliografía

- Aguilar, V. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria*. Madrid: Gredos.
- Benetti, G., Casellato, M. y Messori, G. (2004). *Más que palabras*. Barcelona: Difusión.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Cortés, M. (2002). «Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE». En *Carabela* 52, pp.77-98. Madrid: SGEL.
- Cortés, M. (2009). «Análisis de la enseñanza del ELE en China: dificultades y soluciones». En *Actas de las II Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China*. Disponible en http://marcoele.com/descargas/china/cortes_analisis.pdf

- Figueras, N. (2004). «Docencia, evaluación y contexto de uso real de la lengua oral». En *Carabela*, n.º 55, pp. 31-43.
- González, A. y Romero, C. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- Llobera, M. *et alia* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Martos, E. (2004). «Reflexiones sobre los conceptos de mito, leyenda y cuento». En López, A. y Encabo, E. (coord.). *Didáctica de la Literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro-EUB
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua». En *Cable*, 9, pp. 5-20. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9.
- Sáez, B. (2010). «Texto y literatura en la enseñanza de ELE». En Actas del XXI Congreso Internacional de la ASELE. Salamanca. Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0057.pdf.