



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE

LARISSA REBECA DE BARROS SILVA

**¿Los cuentos fantásticos fomentan la Disposición a Comunicarse en clases
de Español Lengua Extranjera?**

RECIFE

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO ACADÊMICO DE RECIFE

LETRAS ESPANHOL

LARISSA REBECA DE BARROS SILVA

¿Los cuentos fantásticos fomentan la Disposición a Comunicarse en clases de Español Lengua Extranjera?

Trabajo de fin de grado presentado al Curso de Letras Español de la Universidad Federal de Pernambuco, Centro Académico de Recife, como requisito para la obtención del título de Licenciatura en Letras.

Orientadora: Edleide Santos Menezes

RECIFE

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Barros Silva, Larissa Rebeca de .

¿Los cuentos fantásticos fomentan la Disposición a Comunicarse en clases de Español Lengua Extranjera? / Larissa Rebeca de Barros Silva. - Recife, 2023.

p.38 : il., tab.

Orientador(a): Edleide Santos Menezes

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Letras Espanhol - Licenciatura, 2023.

1. Literatura. 2. Contos Fantásticos. 3. Metodologia. 4. Didática. 5. Ensino de Língua Espanhola. I. Menezes, Edleide Santos . (Orientação). II. Título.

460 CDD (22.ed.)

¿Los cuentos fantásticos fomentan la Disposición a Comunicarse en clases de Español Lengua Extranjera?

Artigo apresentado ao curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Pernambuco (Recife) como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Espanhol.

Aprovado em: 29/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dra. Edleide Santos Menezes (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^o. Dra. Dayane Mônica Cordeiro (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMEN

Este trabajo estudia la potencialidad de los cuentos fantásticos en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), especialmente, “La Casa Tomada” de Julio Cortázar. Para que esta investigación se llevara a cabo, se realizó una revisión exhaustiva de la literatura académica existente para examinar la relación entre los cuentos fantásticos y la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, se analiza la utilidad de los cuentos fantásticos como herramientas pedagógicas en el contexto de la enseñanza de ELE. Además, se aborda la relevancia de los cuentos fantásticos en la promoción de la competencia comunicativa como abordan ELLIS (2002; 2017), XAVIER (2010; 2011), BARBIRATO; ALMEIDA FILHO (2000) y la Disposición a Comunicarse (DAC), conforme estudian MENEZES (2021) y CORDEIRO (2020). A continuación, se argumenta que la naturaleza intrigante de estos relatos, caracterizada por elementos desconocidos, ambigüedad y misterio, puede fomentar la participación activa de los estudiantes en las actividades de aprendizaje, impulsando la comunicación oral, así como el análisis crítico de temas culturales y lingüísticos. En conclusión, este artículo aporta una visión integral sobre la integración de los cuentos fantásticos en la enseñanza de ELE, objetivando destacar su potencial para enriquecer el aprendizaje lingüístico y la comprensión cultural, así como para mantener la DAC de los estudiantes a lo largo del proceso educativo.

Palabras Clave: Cuentos Fantásticos, La Casa Tomada, Disposición a Comunicarse (DAC), Enseñanza de Español Lengua Extranjera.

RESUMO

Este trabalho estuda a potencialidade dos contos fantásticos no processo de aprendizagem do espanhol como língua estrangeira (ELE), especialmente, “A casa tomada” de Julio Cortázar. Para que esta investigação se levasse a cabo, foi realizada uma revisão exaustiva da literatura acadêmica existente com a finalidade de examinar a relação entre os contos fantásticos e o ensino de línguas estrangeiras. Em segundo lugar, se analisou a utilidade da literatura dos contos como ferramenta pedagógica no contexto do ensino de ELE. Ademais, se aborda a relevância dos contos fantásticos na promoção da Competência Comunicativa como abordam ELLIS (2002; 2017), XAVIER (2010; 2011), BARBIRATO; ALMEIDA FILHO (2000) y na Disposição a Comunicar-se (DAC), conforme estudam MENEZES (2021) e CORDEIRO (2020). Em continuação, se argumenta sobre a natureza intrigante destes relatos são caracterizam por elementos desconhecidos, ambiguidade e mistério, podem fomentar a participação ativa dos estudantes nas atividades de aprendizagem, impulsando a comunicação oral, assim como a análise crítica de temas culturais e linguísticos. Em conclusão, este artigo aponta uma visão integral sobre a integração dos contos fantásticos no ensino de ELE, objetivando destacar seu potencial para enriquecer a aprendizagem linguística e a compreensão cultural, bem como a manutenção da DAC dos estudantes ao longo do processo educativo.

Palavras-Chave: Contos Fantásticos; Disposição a Comunicar-se (DAC); Ensino de Espanhol Língua Estrangeira.

SUMÁRIO

1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 Metodología	7
2. REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA	8
2.1 APRENDIZAJE DE ELE	8
2.1.1 Enseñanza de ELE en Brasil	8
2.1.2 Abordaje y Enfoques de enseñanza de lenguas	10
a) Enfoque comunicativo	12
b) Enfoque basado en tareas	13
2.2 LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE (DAC) EN CLASES DE ELE	14
2.3 LA LITERATURA EN CLASES COMUNICATIVAS	17
2.3.1 Especificidades y potencialidades de la literatura en clases de ELE	17
2.3.2 Los Cuentos Fantásticos en clases de ELE:	
Reflexiones sobre sus potencialidades	18
a) La DAC	21
b) Humanización y competencia estética	23
2.3.3 El uso de los cuentos fantásticos en clases comunicativas:	
Indicaciones prácticas	25
3 CONSIDERACIONES FINALES	29
4. REFERENCIAS	31
5. ANEXOS	34

Para Luciana, minha.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por ser mi sustento y fuerza todos los días.

Agradezco a mis padres, Luciana y Fernando, por todo el cuidado a lo largo de mi vida.

Agradezco a mi tía y profesora Marlene por ser la principal impulsora en mi carrera docente.

Extiendo mi gratitud a mis amigos-familia, Carla, Larissa y Lenilson, por los años de compañerismo.

También agradezco a Thais y Diellen por el apoyo emocional y amistad durante toda esta trayectoria.

Agradezco a mi compañero, Jonathas, por el cariño y apoyo en cualquier trabajo que me disponga a hacer.

Estoy agradecida también a mis orientadoras por toda la amabilidad, disponibilidad y soporte intelectual. Profesoras, ¡son un equipo increíble!

Por último, muchas gracias a todos los que me acompañaron y ayudaron hasta aquí. Todos son muy especiales para mí.

1. INTRODUCCIÓN

En la contemporaneidad, la rapidez de procesamientos de información y consumo de contenidos es una realidad presente en cualquier área de actuación. Este fenómeno, indudablemente, refleja las nuevas formas de organización social que influyen directamente en la percepción de sí, del otro y del mundo. En las clases de E/LE, estos factores cambian la manera como los estudiantes aprenden y reciben los contenidos que necesitan mayor sensibilidad y tiempo de análisis, como es la Literatura, exigiendo – como siempre – nuevas formas de (re) pensar las clases.

Así considerando el contexto contemporáneo en el cual la transmisión de información se realiza de modo difuso, es importante cuestionarse: ¿Los cuentos fantásticos fomentan la disposición a comunicarse? Por ello, este proyecto propone una reflexión acerca del potencial motivador presente en la literatura de cuentos, más específicamente, los cuentos fantásticos en clases basadas en el Enfoque por Tareas.

Las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje de lenguas promueven una forma de comunicación en que la significación sea más que la forma, formando el concepto de “competencia comunicativa” como objetivo de aprendizaje en los cursos de lenguas extranjeras” (BARALO; ESTAIRE, 2010). Así, el enfoque comunicativo que entre las décadas de los 70 había tenido una gran aceptación, en los 80 tuvo la necesidad de ser perfilado para una nueva perspectiva con el objetivo de superar sus limitaciones, naciendo el enfoque basado en tareas. Por ello, según Baralo y Staire (2010), el trabajo por tareas se puede considerar como una de las teorías comunicativas modernas. El enfoque por tareas se basa en la organización de actividades, en este caso, tareas que van a contribuir para la realización de una tarea final.

De esta manera, se enfatiza la realización de dinámicas comunicativas e interactivas en las que el profesor se comporta como orientador y mediador de los procesos de aprendizaje (ALMEIDA FILHO; BARBIRATO, 2000). Este modelo permite que los alumnos sean capaces de “hacer cosas” (ESTAIRE, 2009) a través de la lengua, a partir del dominio de las competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas, es decir, tener el control y autonomía pragmática/discursiva en la comunicación.

Siguiendo estas pautas, en el aprendizaje mediante tareas en las que los alumnos se ven inmersos en la comunicación funcionan como unidad de organización del aprendizaje. Así, en vez de partir de un inventario de contenidos lingüísticos (funciones o estructuras gramaticales), el currículo se organiza a partir de un inventario de tareas. Se argumenta que un inventario de estas características se ajusta mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua que un inventario de contenidos lingüísticos y ofrece el contexto apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones (BARALO & ESTAIRE, 2010)

Conforme argumentan las autoras, un aprendizaje pautado en la simple imposición de contenidos lingüísticos, funcionales, gramaticales generan una comunicación y comprensión mecánica de la lengua, mientras que, dentro del enfoque en cuestión, el estudiante se ve “forzado” a realizar una serie de movimientos psicocognitivos que lo sumergen en un inventario de contenidos y que, consecuentemente, desarrollan la competencia comunicativa.

Por ello, se considera que el enfoque elegido causa en el estudiante la motivación necesaria desde el inicio, de forma que lo haga implicarse dentro de todo el proceso (ESTAIRE, 2007), por ello, analiza el papel fundamental del uso de la Literatura en clases de Lenguas Extranjeras como clave para el desarrollo del letramento literario (COSSON, 2009), competencias lingüísticas, tales como comprensión lectora, comprensión escrita y, sobre todo, el despertar a comprender nuevas formas de ser y estar en el mundo.

El uso de la Literatura en clases de ELE requiere del docente una práctica que rompa con la imagen de una literatura artificializada que se utiliza como herramienta didáctica. Lo que se comprende por Letramento Literario sumado al trabajo por tareas es posibilitar un aprendizaje significativo dentro de contextos reales de comunicación que se pueda hacer sentido al estudiante y dialogue con sus vivencias. Por ello, la literatura tiene un potencial motivador (LAZAR, 1993) que dialoga con las emociones y subjetividad de los que se permiten tener contacto con el letramento literario.

1.1 METODOLOGÍA

Para la elaboración de esta investigación se ha adoptado como procedimiento metodológico una revisión bibliográfica que se realizó a partir de fuentes bibliográficas

pertinentes, incluyendo libros, artículos científicos, informes, tesinas y tesis doctorales. Para eso, se han utilizado bases de datos académicas y bibliotecas virtuales para garantizar la inclusión de literatura actualizada y relevante. El carácter cualitativo de la investigación se compone por una parte teórica, la revisión y una parte práctica que, basándose en el análisis conceptual, desarrolla una propuesta que contribuye a la mejora del campo de estudio. Esta propuesta incluye recomendaciones, pautas, estrategias y otras formas de implementar el conocimiento teórico.

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Reflexionar sobre el uso de los cuentos fantásticos en clases de Español Lengua Extranjera (ELE) y su potencial para generar Disposición a comunicarse (DAC).

Objetivos específicos:

- 1) Comprender los Cuentos Fantásticos;
- 2) Revisar la DAC;
- 3) Investigar la potencialidad del cuento “La casa tomada” para generar DAC.

2. REVISIÓN DE BIBLIOGRAFÍA

2.1 APRENDIZAJE DE ELE

2.1.1 Enseñanza de ELE en Brasil:

La cercanía geográfica de Brasil con otros 19 países hispanohablantes hace que la enseñanza de ELE sea una temática que merece especial atención en Brasil. Pero, aunque el país comparta una frontera con estos países y mantenga relaciones comerciales y culturales estrechas con ellos, la enseñanza de ELE en el territorio brasileño se encuentra amenazada por discursos y políticas que intervinieron en la discontinuación de la enseñanza obligatoria de la lengua.

La situación del Español dentro de la educación convencional brasileña ha experimentado, a lo largo del tiempo, la influencia de las disposiciones impuestas por las políticas públicas en vigor en cada gobierno, sean estas relacionadas con la

lingüística, la capacitación de educadores o la pedagogía de lenguajes (Fernández, 2018). Estas pautas gubernamentales han resultado en la asignación de diferentes niveles de importancia a algunos idiomas, mientras que otros no han sido reconocidos de manera significativa. En el contexto específico del español, pese la cercanía geográfica, los acontecimientos históricos semejantes a lo que pasó en suelo brasileño y los intereses políticos, la lengua se encuentra en un “inconstante proceso marcado por altibajos en el que no siempre se ha valorado su enseñanza” (Id. Ibid).

Ilustrando esta cuestión, observamos el largo proceso con las leyes de implementación del español en Brasil como lengua de enseñanza obligatoria en las escuelas públicas. Sancionada en 2005, la Ley nº 11.161 conocida como “Ley del Español” , permitió una educación multicultural en la educación básica, la cuál permitió el auge de la enseñanza de español en Brasil, aumentando el mercado para profesores de ELE y garantizando la enseñanza plurilingüe en las escuelas públicas como un derecho de cada estudiante. Este escenario cambió en 2016 cuando esta ley fue revocada, bajo una medida provisoria 746, y en 2017 la Ley nº 13.415 torna obligatorio la enseñanza de inglés en los currículos escolares y la lengua española como principal componente del apartado “lenguas extranjeras” que funciona en carácter optativo (Brasil, 2016). Este proceso representa un regreso lingüístico, cultural y social en la educación brasileña como argumenta Fernández (2018):

Claro está que al tener clases solamente de lengua inglesa durante la enseñanza fundamental y media, no resultará totalmente eficaz el /acercamiento del alumnado a diferentes manifestaciones artísticas y culturales, ni se fomentará de manera adecuada el respeto a la diversidad identitaria y cultural ya que ese contacto se verá restringido por la limitación lingüística impuesta por la ley. (Fernández, 2018)

Al limitar la enseñanza a un solo idioma, en este caso, el inglés, se restringe la capacidad de los estudiantes para acceder a una amplia gama de manifestaciones artísticas, literarias, musicales y de comunicación que pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor la estructura y el uso del lenguaje. Esta restricción lingüística resulta en una imposición de una política que encasilla la educación a una concepción monolingüe que quita la posibilidad de los estudiantes estudiaren otras lenguas extranjeras que no el inglés. La revocación de la Ley 11.161 degrada la

enseñanza volviendo la educación en lenguas extranjeras más “pobre, frágil e incompleta” (Ortiz Alvarez, 2018).

Aunque la enseñanza de ELE encuentre impases en su aplicabilidad por haber sido analizada arbitrariamente, Ortiz Alvares (2018) destaca que “temos que continuar nos esforçando e valorizando o trabalho que começamos como professores e formadores”, es decir, es necesario mantener la lucha, cuestionar, cobrar y discutir los impactos de la Ley 13.415.

2.1.2 Abordaje y Enfoques de enseñanza de lenguas

En el contexto de la educación y la enseñanza, el término "abordaje" se refiere a la perspectiva o enfoque que los educadores adoptan al diseñar y llevar a cabo sus estrategias de enseñanza. Estos enfoques pedagógicos no son estáticos, sino que se consideran fuerzas dinámicas, lo que significa que están en constante evolución y cambio. Santos & Almeida Filho (2015) argumentan que estos enfoques pedagógicos, junto con los métodos y las técnicas de enseñanza, desempeñan un papel crucial en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. Esto implica que la elección del enfoque pedagógico correcto puede tener un impacto significativo en cómo los estudiantes adquieren habilidades en un idioma específico. Así que, como destaca Antony et. al. (2015), estos aspectos funcionan como un elemento clave en la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas.

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitiva quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. Concebemos a abordagem como uma força com o potencial de conduzir a tomada de decisão e o fazer docente (abordagem do professor) no que tange à operação global de ensino de línguas. Tratamos da abordagem do professor, mas é possível nos referirmos, de igual forma, à abordagem do aluno, dos autores de materiais didáticos e de outros terceiros. Assim, ao invés de nos referirmos à abordagem – o que sugere a existência de apenas uma – seria mais coerente nos referirmos a abordagens, dado que vamos propor a existência de duas grandes categorias de abordagem. (...) gostaríamos de fazer menção ao tripé constitutivo de abordagem do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Esse tripé é

constituído de três conceitos: o de língua estrangeira (LE), o de ensino de LE e o de aprendizagem ou aquisição de LE. Esses conceitos apresentarão uma especificidade quando tratados em cada uma das abordagens. Assim, o tripé é o nosso paradigma para a construção das teorias acerca das abordagens mencionadas. (Antony et. al. , 2015)

De esta manera, el abordaje utilizado en las clases desempeña un papel fundamental en la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, sirviendo como una guía que orienta la selección de métodos y técnicas apropiadas. Según Santos & Almeida Filho (2015), los principales abordajes que se utilizan en clases de lenguas extranjeras son: el Abordaje Gramatical (AG) y el Abordaje Comunicativo (AC), destacando además la unión de estos en el Abordaje Gramatical Comunicacional (AGc).

El Abordaje Gramatical se caracteriza por su énfasis en la escritura y las estructuras lingüísticas, con un enfoque que promueve el aprendizaje de una lengua extranjera sin necesariamente priorizar la producción de sentido. En este enfoque, el dominio de las reglas gramaticales se considera esencial, y los errores son comprendidos como desviaciones de dichas reglas. Además, el AG tiende a alejarse de contextos reales de comunicación, basándose en diálogos artificiales y de naturaleza descriptiva.

Por otro lado, el Abordaje Comunicativo proporciona un enfoque más flexible en las clases, donde el dominio de las reglas gramaticales no se considera central en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. En lugar de ello, se enfoca en el uso significativo de la lengua, generando sentido a partir de contextos auténticos de comunicación. Aunque el AC no ignora la importancia de las prácticas gramaticales en clase, no las considera esenciales.

El Abordaje Gramatical Comunicacional representa una combinación de los enfoques AG y AC, reconociendo la esencia del estudio y la práctica de la gramática mientras valora los procesos de significación y contextualización, típicos del AC.

Es importante destacar que los profesores de lenguas extranjeras conozcan y comprendan estos diferentes abordajes, ya que la elección del enfoque afecta significativamente la dinámica de las clases y el éxito del aprendizaje. Por ello, Santos & Almeida Filho sugieren que los docentes observen y analicen clases reales para obtener una comprensión más profunda de cómo influye y funciona el abordaje en diferentes contextos de enseñanza.

a) Enfoque Comunicativo

A principios de la década de 1970, se produjo un intenso movimiento de análisis e indagaciones en relación al lenguaje desde perspectivas sociológicas, psicológicas, lingüísticas, antropológicas y filosóficas (Borges, 2012). Este conjunto de investigaciones tenía como objetivo principal examinar el lenguaje desde una mirada orientada hacia el prisma del Comunicativismo, dando origen al *Movimiento Comunicativo*, que se extendió hacia las exploraciones en el campo de las Lenguas Extranjeras.

Esta difusión condujo a un debilitamiento de los enfoques basados en métodos audio linguales y del énfasis en el abordaje oral (Baralo & Estaire, 2010). Este cambio de perspectiva didáctica en el ámbito de las lenguas extranjeras, generó nuevas aportaciones las cuales “incluyen el concepto de comunicación frente al concepto de estructura” (Id. Ibid). A partir de 1972 Hymes publicó el artículo que vendría a ser el principal documento que universalizó el término “Competencia Comunicativa”, *On Communicative Competence*, que resumía los objetivos de la enseñanza comunicativa. Posteriormente, sumando a las ideas de Hymes, Howatt y Widdowson (2004) aportaron más conceptos al comunicativismo, como los de “Abordaje Comunicativa” formando un “paquete” (Borges, 2012) comunicativo completo. De esta manera, la Competencia comunicativa y el Abordaje Comunicativo se volvieron sinónimos de la Enseñanza Comunicativa de Lengua.

Sin embargo, en 1978 Prabhu propuso una nueva nomenclatura para el enfoque, cambiando, también, su perspectiva metodológica. Trabajando con las tareas, el profesor defendió el concepto de Enfoque Comunicacional (ECC), lo cual, según Moura (2007) “é a capacidade de circular com autonomia na língua-alvo produzindo e compreendendo insumo de qualidade para a comunicação e para a formação do sujeito como agente histórico transformador.”. En otras palabras, el enfoque comunicacional, tiene como objetivo principal capacitar al estudiante para una comunicación auténtica en el idioma objetivo, abarcando tanto la expresión oral como la escrita. Este enfoque pedagógico emplea frecuentemente materiales genuinos y se centra en actividades que buscan replicar de manera precisa situaciones reales fuera del entorno educativo.

De esta manera, Onorato (2023) afirma que aunque el Enfoque Comunicativo (EC) y el Enfoque Comunicacional (ECC) compartan algunas ideas venidas del

movimiento comunicativo, el “EC y el ECC son modelos de enseñanza distintos que deben ser investigados y tratados como tal. Sin embargo, la contribución que se destaca del movimiento comunicativo, sea el EC o el ECC, es el énfasis en la comunicación e interacción en el aula” (ONORATO, 2023, p. 17). En resumen, el enfoque Comunicacional es una evolución del Enfoque Comunicativo.

A partir de esto y considerando las estrategias de comunicación en LE, la enseñanza comunicacional involucra experiencias relevantes y útiles a los alumnos, permitiendo que sea posible la utilización de la lengua meta para interactuar con otros hablantes (Almeida Filho, 2002). Asimismo, el abordaje comunicacional permite que las experiencias de clase promuevan oportunidades de comunicación y aprendizaje en LE (Barbirato, 2000), sobretodo si basadas en tareas la cual dedicamos el próximo tópico para verificar sus especificidades y ventajas en clases de ELE como fundamento estratégico para lograr los objetivos de una clase comunicativa.

b) Enfoque basado en Tareas

Situada dentro del enfoque comunicacional, el trabajo por tareas es una de las metodologías posmodernas (BARALO & ESTAIRE, 2010) que prioriza las experiencias y el uso real de la lengua como propósito comunicativo. En primer lugar, es necesario considerar las distintas formas de definición de una tarea, según Long (1985), una tarea es una actividad que las personas hacen todos los días, como por ejemplo, alquilar un libro en la biblioteca. Concomitantemente, el Enfoque basado en Tareas transforma la *tarea* en unidad didáctica para el planteamiento de un curso o proyecto. Una secuencia basada en tareas, presupone una planificación de tareas las cuales giran en torno de un tema y buscan alcanzar un objetivo final (ESTAIRE, 2007).

Por otro lado, Richards, Platt e Weber (1986) argumentan que una tarea es el resultado de una acción realizada de un procesamiento de entendimiento de la lengua, es decir, para los autores la tarea es la respuesta a un insumo comprensible, como por ejemplo, escuchar una instrucción y realizarla correctamente. En cambio, Prabhu (1987) defiende que una tarea es una actividad que exige una respuesta de los alumnos partiendo de una información suministrada de antemano por medio de un proceso de pensamiento que permite a los profesores controlar y regular este proceso.

A continuación, en el siglo XX, Ellis (2003), discute 6 procesos que hacen parte de una tarea que son (1) una tarea es un trabajo realizado por el aprendiente, (2) el enfoque principal es en el significado, (3) involucra procesos similares al del “mundo real”, (4) se asocia a cualquiera de las cuatro habilidades lingüísticas, (5) permite procesamientos cognitivos, (6) el resultado comunicativo es claro y definido. Para Nunan (1989), la significación de una tarea, “involucra a los alumnos en la comprensión, manejo, producción e interacción en la lengua meta.”

Um trabalho de sala de aula que envolve os estudantes na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua alvo, enquanto a atenção deles é principalmente focada no significado em relação à forma”. (NUNAN, 1989, p.10, tradução: Frigieri y Zambon, 2018)

Es decir, los procesos cognitivos que se despiertan durante la realización de una tarea, la motivación, el esfuerzo para alcanzar la comprensión, la movilización de mecanismos de interacción y producción oral permiten que los estudiantes manejen la lengua meta de una nueva manera que no sería posible si la clase se concentrará en el repaso enyesado de la lengua por la lengua, o sea, su forma lingüística sin contexto y mecanizada.

Además, dedicamos un apartado para la disposición del estudiante a comunicarse, pues el enfoque por tareas posibilita una significación que rompe con las prácticas estructurales, gramaticales de la lengua admitiendo nuevos contextos de uso.

2.2 LA DISPOSICIÓN A COMUNICARSE (DAC) EN CLASES DE ELE

En la enseñanza de lenguas extranjeras el objetivo primordial es el desarrollo de la competencia comunicativa. Esto significa que aprender un idioma no se trata solo de conocer sus reglas gramaticales y vocabulario, sino también saber cómo usarlos efectivamente en los contextos reales de comunicación. De esta manera, tal característica incluye entender cómo los hablantes interactúan en la comunidad lingüística para respetar sus reglas de uso (Canale, 1983 apud Cordeiro, 2020). Por ello, se considera el aprendizaje de LE una actividad altamente interactiva en la que

hablar y entender un idioma, considerando personas involucradas y el contexto en el que se comunica, son aspectos esenciales (Cordeiro, 2020).

El aprendizaje de LE se concibe como un proceso sumamente interactivo, al considerar el habla como un acto comunicativo donde los participantes y la situación comunicativa ocupan un lugar destacado. (Ibid., 2020)

Asimismo, este proceso de interacción contribuye para el progreso de la comunicación oral a medida en que expande las oportunidades de utilización de la lengua. En cambio, posibilitar momentos de interacción oral dentro del aula fomentan el aprendizaje de lenguas, pero no es del todo suficiente para asegurarnos que el estudiante sepa comunicarse fuera de la seguridad de este entorno. Por ello, se considera que además de la comunicación, el desarrollo de la Disposición a Comunicarse es sumamente importante.

Siendo la comunicación el objetivo final de la enseñanza de lenguas, la disposición a comunicarse en lengua extranjera (DAC - LE) es un requisito vital, si no el más importante, del aprendizaje de lenguas (Yashima, Zenuk-Nishide y Shimizu, 2004 apud Menezes, 2021)

La característica que convierte la DAC en un *requisito vital* en clases de lengua, es su capacidad en generar actitud y disposición de los estudiantes para participar activamente en la comunicación oral y escrita en el idioma que están aprendiendo. Esta disposición implica la voluntad de hablar, escribir, escuchar e interactuar en el idioma objetivo, a pesar de cometer errores y enfrentar desafíos lingüísticos, es decir, la DAC es una condición *volitiva*, fruto de la voluntad (Menezes, 2021).

El carácter volitivo de la DAC la convierte en una variable situacional que trabaja y cambia de acuerdo con las circunstancias en las que el sujeto se expone (Id. Ibid.). Es decir, los factores ambientales, contextuales, cognitivos, sociales y afectivos (Cordeiro, 2020), influyen en la disposición a comunicarse de cada sujeto. Cordeiro (Ibid.), destaca tres factores que impactan la DAC en el alumnado que son: Social, Individual y Situacional. Los factores sociales se someten a las relaciones sociales que los sujetos mantienen, es decir, cuánto más equilibrada es la conexión entre los hablantes, mejor y mayor será la DAC.

A continuación, los niveles de ansiedad vinculados al factor individual son, según la autora, “el factor personal que obstaculiza en mayor medida el buen desarrollo de las destrezas orales”. Considerando que el aprendizaje de Lenguas Extranjeras interactúa con la identidad de los individuos hace que este aprendizaje se convierta en un espacio para la actuación de los mayores niveles de ansiedad. Asimismo, es indispensable transformar el aula en un ambiente de resguardo en el que el alumno pueda concientizarse de que es un hablante competente, confiante y dispuesto.

Por fin, el factor situacional está determinado por la decisión de comunicarse a depender de las circunstancias internas o externas al sujeto. En otras palabras, el grado de cercanía con el interlocutor, formalidad o informalidad influyen en la elección de los hablantes. Esta condición entre los elementos internos y externos corroboran en la naturaleza dual, volitiva y situacional de la DAC (Menezes, 2021).

Por estas razones, conocer el alumnado e identificar las causas que obstaculizan la disposición a comunicarse es una de las iniciativas del profesorado para fomentar la DAC.

Por lo tanto, no es suficiente con ofrecer oportunidades para que los alumnos practiquen las destrezas comunicativas, es necesario crear un ambiente comunicativo en el aula y conocer los factores que favorecen o bloquean la comunicación a nivel lingüístico y personal. (Cordeiro, 2020)

Por este motivo, una vez que se examinan las influencias destacadas por la autora, deliberamos que el uso de la Literatura en clases comunicativas posee un potencial para fomentar la DAC, característica a la que dedicamos el apartado siguiente.

2.3 LA LITERATURA EN CLASES COMUNICATIVAS

La incorporación de la literatura en clases comunicativas ofrece una serie de beneficios significativos para el proceso educativo. Este enfoque pedagógico se basa en la idea de que la literatura no solo es una herramienta para aprender un idioma, sino también una ventana hacia la cultura y la expresión humana. De esta manera,

consideramos que la literatura desempeña un papel fundamental en la enseñanza de un idioma en contextos comunicativos, que rompen con el límite de la enseñanza centrada en gramática y vocabulario, la literatura ofrece una perspectiva más rica y profunda sobre la lengua y la cultura. Por esta razón, integrar este importante componente en las clases comunicativas impulsa a los estudiantes una serie de beneficios que enriquecen la experiencia de aprendizaje, los que exponemos en las siguientes secciones de este apartado.

2.3.1 Especificidades y potencialidades de la literatura en clases de ELE

Las construcciones sociales, lingüísticas y culturales se funden a la literatura volviéndola un gran espacio de expresividad, creatividad y lengua. Por ello, indisociablemente, las sociedades son representadas lingüísticamente dentro del lenguaje literario (Menezes, 2008, p. 41). Este carácter discursivo presente en la literatura, según la autora (Id.Ibid.) proporciona una “porta de acesso para o uso comunicacional da língua estrangeira em diferentes regiões, épocas, estilos e gêneros”.

Serrani (2005), argumentando sobre los beneficios de presentar la literatura en clases de lengua, afirma que cuánto mayor la diversidad de géneros discursivos presentados al aprendiente, mejor será la “possibilidade de desenvolvimento da capacidade textual-discursiva”. Así, se puede entender que el acceso al lenguaje literario no solamente posibilita un acceso a diferentes perspectivas sociales y culturales de la lengua, sino que permite al estudiante un camino al uso real, comunicacional de la lengua y mayor será su capacidad de uso del discurso.

Otro beneficio de la literatura en clases de lengua es la oportunidad de proporcionar a los aprendientes un aprendizaje bajo perspectivas y experiencias que cada estudiante-lector expresa sobre el texto literario. Menezes (2008) argumenta que:

O uso da literatura em aulas de língua estrangeira amplia a capacidade de compreensão da linguagem, também pela possibilidade de interação com o texto, isto é, por permitir que o aprendiz se veja refletido nele.

Este momento en el que el aprendiente interactúa con el texto abre espacio para que la subjetividad entre en escena, es decir, el uso de la literatura en clases de lengua extranjera amplía la comprensión del lenguaje al permitir que los estudiantes

se reflejan en los textos y encuentren un *eco de si mesmo* (Id.Ibid.).

Desde estas perspectivas, observamos la importancia de conocer las reglas culturales del uso del lenguaje, pero también es relevante aprender a elegir palabras y expresiones conscientemente, considerando el efecto de los discursos. Esta enseñanza guía a los estudiantes en sus elecciones y promueve un uso del lenguaje más humano. Así, el aprendizaje de idiomas además de desarrollar la competencia comunicativa y la Disposición a Comunicarse construye individuos competentes en su uso a través de la literatura.

2.3.2 Los Cuentos Fantásticos en clases de ELE: Reflexiones sobre sus potencialidades:

Uno de los fenómenos que me han motivado a investigar con más cuidado esta temática es la inmediatez en la contemporaneidad, es decir, en un mundo donde dominan la rapidez y las recompensas instantáneas, es esencial encontrar enfoques educativos que motiven a los estudiantes inmersos en este contexto. Por ello, actividades que naturalmente requieren más cuidado, atención y, sobre todo, tiempo de dedicación como la lectura se quedan aisladas.

Los avances tecnológicos permiten que la información esté al alcance de un clic. Esta facilidad puede afectar la atención y, sobre todo, la paciencia necesaria para aprender una lengua extranjera. Este escenario puede que provoque reacciones o respuestas de los estudiantes que pueden volverse impacientes ante la idea de invertir tiempo y esfuerzo en desarrollar habilidades lingüísticas, esperando resultados inmediatos que, en el caso del aprendizaje de un idioma, rara vez se materializan.

Álvarez et. al. (2020) argumenta que “la educación moderna se vale de la cultura digital”, es decir, las nuevas formas de organización social bajo el íntimo vínculo con las redes sociales han cambiado la manera de mantener relaciones, afectividad, atención, y, sobre todo, el aprendizaje.

(...) o sujeito digital aqui delineado busca sua formação educacional no espaço escolar onde a pouca velocidade exigida para a concretização de um raciocínio ao lado das múltiplas ideias concebidas instantaneamente permite-nos colocar como hipótese a questão: as ações de alunos detentores de cabeças digitais (FREITAS, 2006), no ambiente escolar, ações tidas como indisciplina escolar podem ser resultado da existência de pensamentos rizomáticos no qual estão imersos. (VILELA, 2019, p. 22)

Conforme la autora argumenta, la rapidez con la que se procesa la información causa efectos directos en los espacios de aprendizaje, generando múltiples ideas en las que no siempre germinan de un pensamiento lineal. Así que, considerando estos nuevos constructos sociales y la inevitable sustitución de hábitos, el campo de la educación en lenguas encuentra la necesidad de hallar estrategias para incluirse y adaptarse en la inédita cultura de los aprendientes.

Abogar por estas nuevas estrategias de adecuación al contexto, considero que los cuentos con un enfoque educativo adecuado y la promoción de la paciencia y la profundidad en el aprendizaje, es posible superar estos obstáculos y lograr un dominio efectivo y duradero de lenguas extranjeras en un mundo en constante movimiento.

Bajo esta perspectiva, los cuentos fantásticos, con su rica narrativa y elementos imaginativos, ofrecen una solución para estimular y mantener el interés de los estudiantes en las clases de ELE. Más allá de ser simples relatos, estos cuentos aportan una serie de beneficios que no solo enriquecen el aprendizaje lingüístico, sino que también fomentan el pensamiento crítico, la creatividad y la conexión con la cultura. A continuación, se expondrán algunas ventajas clave de estudiar cuentos fantásticos en este contexto.

Todorov (1975), argumenta que el género fantástico se define por la presencia de elementos sobrenaturales o insólitos que aparecen en una narrativa donde la frontera entre lo real y lo imaginario se vuelve borrosa tanto para los personajes como para el lector. Además, se puede identificar este género por su componente clave que es la presencia de seres o acontecimientos extraordinarios dentro de una concepción narrativa que desafía la lógica del cotidiano.

El centro del cuento fantástico se encuentra en la incertidumbre causada por la relación entre los personajes y el lector cuando en conflicto sobre lo real y lo imaginario presentados por el desarrollo de la narrativa. Esta relación vacilante guarda la posibilidad interpretativa que asegura al lector el momento de especular, crear e imaginar causas o soluciones para la historia.

Los cuentos fantásticos, por su brevedad y carácter estimulante, como se argumentó anteriormente, contribuyen para la creación de espacios de aprendizaje donde las cuatro destrezas lingüísticas, es decir, hablar, escuchar, leer y escribir (ORTÍZ, 2008 apud BATISTA, 2022). Guerra (2015) está de acuerdo cuando argumenta que “essa narrativa é o primeiro momento de contato do leitor incipiente

com a linguagem escrita. É, portanto, um referencial para a formação do leitor que deverá encarar o mundo sob diversos prismas”.

Batista (2022) no se equivoca cuando afirma que “el cuento fantástico, en particular, proporciona una experiencia de alto poder formativo”, pues como el género fantástico a menudo aborda temas profundos y cargados de cierta complejidad, permite que los estudiantes conozcan dilemas o reflexiones que van más allá de lo cotidiano, promoviendo discusiones y análisis más amplios.

Essas reflexões sobre a narrativa fantástica muito contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que essa experiência literária é, poder-se-ia dizer unanimemente, a primeira a qual os sujeitos leitores são expostos a refletir e a pensar sobre a arte literária. (GUERRA, 2015, p. 64)

Si nos profundizamos más en la afirmación de la autora, pudiéramos decir que el contacto con los cuentos fantásticos en clases de ELE no solo proporciona reflexiones sobre el arte literario, sino que también posibilita una inmersión en la literatura. Esta experiencia, no solo enriquece el repertorio cultural de los estudiantes, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y de la capacidad de interpretar y comprender diferentes etapas de significado en un texto.

Observamos, por ejemplo, a Cortázar, uno de los escritores más influyentes del siglo XX, desempeñó un papel fundamental en la evolución de la literatura fantástica. Su cuento "La Casa Tomada" es una obra maestra que ejemplifica su genialidad en este género. Este cuento, publicado por primera vez en 1946, ha dejado una marca en la literatura y sigue siendo una referencia importante para escritores y lectores de todo el mundo.

En "La Casa Tomada", Cortázar crea una atmósfera de inquietud y suspense a medida que los protagonistas, Irene y el narrador, son testigos del lento pero implacable avance de una presencia invisible que toma el control de su hogar. Sin recurrir a explicaciones sobrenaturales, Cortázar logra mantener al lector en un estado de desconcierto constante, donde la amenaza invisible se convierte en un símbolo poderoso de los miedos y las tensiones que acechan en la vida cotidiana.

La importancia de Cortázar en la literatura fantástica radica en su habilidad para crear un mundo en el que lo inexplicable se convierte en algo plausible y perturbadoramente real. Su narrativa invita a los lectores a cuestionar la realidad y a explorar los límites de lo posible, generando así un profundo sentido de asombro y

admiración por su obra.

Además, la lectura y discusión de "La Casa Tomada" en un contexto de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) pueden ser altamente beneficiosas para aumentar la disposición a comunicarse. Este cuento no solo presenta un vocabulario desafiante, sino que también promueve la discusión y el análisis crítico, lo que fomenta la comunicación efectiva en español. Los estudiantes pueden debatir sobre las posibles interpretaciones del cuento, expresar sus opiniones y argumentar en español, lo que mejora sus habilidades lingüísticas y su confianza en la comunicación.

En última instancia, Julio Cortázar ha contribuido de manera significativa a la literatura fantástica y a la literatura hispanoamericana en general. Sus obras, como "La Casa Tomada" y "La Muñeca Menor," no solo enriquecen la literatura, sino que también brindan oportunidades para mejorar la comunicación y la comprensión en lengua española, alentando a los estudiantes a explorar nuevos horizontes literarios y culturales.

a) La DAC

La disposición a comunicarse, como componente que parte de una predisposición del sujeto se caracteriza por una variable situacional. Esta vacilación, dependiente de la situación comunicativa, implica pensar en cómo adecuarse y crear ambientes cómodos y que fomenten la DAC dentro y fuera del entorno escolar. Partiendo de lo que hemos diseñado en los apartados anteriores, se nota que un ingrediente que se destaca en el aprendizaje de lenguas con el uso de los cuentos fantásticos y que es, por supuesto, un carácter inherente de la Literatura, es el contacto, manejo y trabajo con la imaginación.

Según Almeida (2019) "O imaginário, inseparável da educação, cria sentimentos diante do real, que desencadeiam ações e possibilidades de transformação.", por esta razón, se observa que la interacción entre enseñanza e imaginación poseen un potencial para generar un impacto significativo en la forma en que las personas ven y se relacionan con el mundo. De esta manera, como se ha discutido en el apartado 2.2, la DAC no siempre se manifiesta fuera del entorno de comodidad del alumnado, por lo que el trabajo con lo imaginario, tras los cuentos

fantásticos, desencadenan los componentes necesarios para dialogar con los aspectos socio-psicológicos y afectivos que influyen en el comportamiento comunicativo de los aprendices.

Bajo esta perspectiva, Menezes (2021, p. 161) discurrendo a partir de McCroskey y Richmond (1987), afirma que la DAC está determinada “fundamentalmente por los rasgos de personalidad”. Es decir, así como pasa en la L1, la DAC se vincula con las experiencias de los hablantes, situaciones comunicativas e, incluso, ansiedad. Según esta noción, se nota que la personalidad de los sujetos divide espacio con su individualidad que incluye rasgos como la apertura a nuevas experiencias, la creatividad y la disposición a asumir riesgos o no.

Por consiguiente, estos rasgos personales pueden influir en la forma en que un estudiante se relaciona con el trabajo que requiere la imaginación en clase. Por ejemplo, un estudiante más abierto y creativo puede sentirse más cómodo y motivado al participar en actividades imaginativas, mientras que alguien más reservado puede requerir un enfoque más gradual o un ambiente de apoyo para participar. En otras palabras, el proceso de aprendizaje y enseñanza no ocurre en un vacío, sino que está profundamente influenciado por factores culturales, históricos, lingüísticos y de personalidad así como por las experiencias y la psicología individual y colectiva de las personas. De esta manera, Almeida (2019) explica cómo las mentes interactúan con la realidad tangible y con el mundo de la imaginación a medida que se adquiere y se comparte conocimientos:

Aprender e ensinar são atos da consciência cognoscente rumo ao saber, atos esses mediados pela cultura, pela história, pela linguagem, pela liberdade individual e coletiva dos homens, pelo psíquico, enfim pelo real e pelo imaginário.

Complementando, la autora argumenta:

Esta educação, compreende o imaginário como possibilidade da ação livre e engajada, profundamente comprometida com o humano, com o que se realiza como movimento perpétuo entre o instituído e o instituinte, o real e o irreal, o existente e o inexistente, enfim, entre o que somos e o vir-a-ser.

Asimismo, es posible deprender que el trabajo con la imaginación a partir de los cuentos fantásticos, atendiendo a los límites del alumnado, fomentan la creatividad y la imaginación pueden ayudar a los estudiantes a expandir sus horizontes y sentirse más cómodos con el proceso imaginativo. Este tratamiento comprometido con la personalización del proceso de aprendizaje, posee potencialidades para desencadenar la disposición a comunicarse además de promover un aprendizaje humanizado, como discutiremos en el próximo apartado.

b) Humanización y competencia estética

El ingrediente principal para lograr una educación comunicacional en lenguas atenta a la sensibilidad crítica, es la reflexión sobre las prácticas que sostienen un sistema bancario de educación lo cual aleja el alumnado del “estado da arte, a estética, a literatura assim como o sonho, os desejos e as fantasias” (Menezes, 2008), partes constructivas de la humanidad. En esta perspectiva, una parte fundamental en el proceso de formación docente es la construcción de una conciencia empática y escéptica. De esta manera, considerar las singularidades de cada alumno, reconocerlo como sujeto con emociones, inquietudes, aspiraciones y, sobre todo, pensante, hace parte de la trayectoria de una enseñanza humanizadora.

Este pensamiento alude a una mentalidad consciente que comprende la posibilidad de la competencia comunicativa en mantener un contacto con la estética como parte constituyente de un aprendizaje significativo. Asimismo, la literatura incrementada a clases de lenguas abre espacio por su potencial en despertar la sensibilidad y la contemplación estética.

O texto literário figura no cenário da arte como componente propício à aprendizagem de línguas, também por sua linguagem estética e por seu potencial de sensibilização. Acreditamos que a experiência literária no ensino de línguas permite aquisição de uma língua estrangeira dentro de um amplo sistema de significação, que estende as possibilidades de uso da linguagem, além de permitir que a linguagem adquirida não seja a convencional, prática, mas aquela dotada de literariedade, beleza, encantamento, próprios da arte, matéria-prima da linguagem estética. (Menezes, 2008, p. 47).

Conforme argumenta la autora, enriqueciendo el aprendizaje, el componente estético propiciado a través de los textos literarios es más que puramente un camino para alcanzar los objetivos de enseñanza y sí que sería, por tanto, una puerta para la expresividad de los sentimientos, contacto con lo bello y comprensión del ser humano como un todo (Moura, 2005 apud Menezes, 2008).

A partir de esta perspectiva, posibilitar una comprensión del ser humano en totalidad también implica una conciencia atenta a lo social. Si por un lado la contemplación estética admite la expresividad de la subjetividad inherente al ser, también, en mayor o menor nivel de lucidez, permite que la conciencia comunitaria, política, entre en escena.

En líneas generales, al sumergirse en el reino de lo estético, contemplamos a nosotros mismos, exploramos nuestros pensamientos más profundos, nuestras emociones y nuestras experiencias personales. En este lugar, este acto de introspección permite desarrollar una conciencia más profunda de la identidad y de su lugar en el mundo. Sin embargo, esta contemplación no es un viaje solitario y desconectado de la realidad, por el contrario, al volverse hacia el interior, a menudo se encuentran reflexiones sobre el entorno (Costa, 2005, apud Menezes, 2008). Este proceso de percepción del entorno hace parte del proceso de humanización tras la Literatura como propone la reflexión de Candido (2004, p. 180):

Entendo aqui por humanização (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Asimismo, la literatura juega un papel importante en el desarrollo de la humanización, ya que instiga el despertar a una mirada solidaria y permite una apertura hacia la naturaleza, la sociedad y las experiencias humanas. A través de la literatura, las personas pueden explorar y reflexionar sobre estos rasgos esenciales

que contribuyen a la humanización, volviéndose más conscientes de sí mismas y del mundo que las rodea. Esperamos, así, como afirma Menezes (2008) que “Nessa perspectiva, a literatura passa a ocupar não o lugar da possibilidade, mas o da necessidade no ensino de línguas”, pues, como se nota, enfatizar su importancia cultiva aspectos fundamentales de la humanidad para una vida más enriquecedora y significativa.

2.3.3 El uso de los cuentos fantásticos en clases comunicativas: Indicaciones prácticas

Los principios teóricos de la abordaje comunicacional, según Almeida Filho y Widdowson (apud Menezes, 2008) , se centran en la prioridad de la comunicación sobre la gramática en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, enfocándose en actividades contextualmente relevantes en la lengua objetivo, promoviendo la construcción de significados en un ambiente comprensible y destacando la dimensión social, cultural y política de la lengua. Entre los 10 principios teóricos destacados por Menezes a partir de las planificaciones de Widdowson y Almeida Filho, separamos tres que creemos corresponder a lo que planteamos como objetivo de esta indicación práctica: el tercero, cuarto y el octavo.

3. primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional; 4. visão do ensino-aprendizagem de línguas como um processo complexo de ensinar e aprender no qual a dimensão lingüística da forma não é mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política. Esta visão pressupõe uma utilização limitada de exercícios mecânicos e aprendizagem consciente de regularidade lingüística, bem como a preocupação com o conteúdo dos textos e com as formas de sua estruturação discursiva; (...) 8. observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos alunos para compor objetivos do curso. O que implica utilização de temas do universo deles como forma de problematização e ação dialógica e respeito às suas limitações, além de dedicar atenção à variável afetiva e às diferenças individuais; (Id. Ibid)

Asimismo, este enfoque implica aprender a través de la comunicación, utilizando una terminología específica, considerando los intereses y necesidades de los estudiantes, tratando los errores como oportunidades de aprendizaje y desarrollando competencias comunicativas en un contexto auténtico de uso de la lengua. Como producto primordial para la enseñanza comunicativa/comunicacional, destacamos el trabajo por tareas como metodología adoptada para estas indicaciones prácticas, por su diálogo siempre con la realidad práctica.

(...) la tarea es una acción orientada a la resolución de un problema o situación empleando conocimientos en un proceso de elaboración de un producto final. Se trata siempre de la adquisición de un conocimiento práctico que se pueden transferir a la vida cotidiana y se integran el saber, el saber hacer y el saber ser. (Calvillo, 2018)

Al enfocarse en actividades comunicativas auténticas y relevantes, se promueve la resolución de problemas y situaciones reales utilizando conocimientos lingüísticos y culturales, lo que lleva a la construcción de habilidades que los estudiantes pueden transferir a su vida cotidiana. En este contexto, se destaca la relevancia de desarrollar competencias comunicativas y comprender la dimensión social y cultural de la lengua, lo que está en línea con la idea de integrar el "saber, saber hacer y saber ser" que menciona la autora. De esta manera, ambos enfoques convergen en la noción de que el aprendizaje de una lengua debe ser significativo y aplicable en situaciones reales. Para la elaboración de estas indicaciones, hemos revisado y tomado como inspiración la organización propuesta por López (2009), la que se expone a continuación.

Taller: Mundos Fantásticos: Explorando el Español a través de Cortázar.

Objetivo General: Fomentar la disposición a comunicarse en español mediante la exploración del cuento "La Casa Tomada" de Julio Cortázar y la interpretación creativa del misterio del cuento.

Objetivos específicos:

- 1) Construir un ambiente de aprendizaje que fomente la DAC a partir del trabajo con la imaginación y creatividad;
- 2) Desarrollar habilidades de síntesis y representación artística;
- 3) Potencializar la comunicación en grupo a través del trabajo colaborativo.

Temporalización: 3 sesiones de 60 minutos

Negociación preliminar:

Informar los objetivos del taller;

Plantear los contenidos abordados;

Planificar la metodología de enseñanza.

Materiales Necesarios:

1. Copias de los cuentos "La Casa Tomada"
2. Acceso a recursos en línea para la investigación visual (opcional).
3. Guión: Investigando el fantástico

Tarea final: Elaborar una puesta en escena representando una solución para el misterio del cuento "La Casa Tomada".

Paso 1: Distribución de las Partes del Cuento

El profesor esconderá partes del cuento "La Casa Tomada" de Julio Cortázar por todo el aula y luego invitará a los estudiantes a buscar estas partes. Esta etapa se puede llevar a cabo al principio de la clase, antes que los alumnos se acomoden, por ejemplo. Al final, cada alumno se quedará con una sección del cuento.

Paso 2: Lectura y Ordenamiento de las Partes

Una vez que los alumnos tengan sus respectivas partes del cuento, se les pedirá que las lean detenidamente. Luego, deberán trabajar en grupo para ordenar las partes de manera que el cuento esté completo. Esto fomentará la colaboración, la comprensión de la trama y también generará un ambiente con mucha interacción oral, elemento clave de la DAC.

Paso 3: Discusión sobre los Aspectos Fantásticos del Cuento

Después de haber reconstruido el cuento, el profesor dirigirá una discusión en clase sobre los aspectos fantásticos presentes en la obra de Julio Cortázar. Por ello, será necesario el uso del guión de identificación de elementos fantásticos (Cuadro 1). A continuación, los alumnos podrán compartir sus observaciones sobre los elementos del género fantástico que aparecen en "La Casa Tomada."

Paso 4: Investigación de la Causa de la Casa Tomada:

Luego de la discusión, los alumnos tendrán la tarea de investigar y proponer teorías sobre lo que pudo haber causado que la casa en el cuento fuera tomada. Esto fomentará la reflexión y el pensamiento crítico sobre los eventos de la narrativa además de generar aún más escenarios de interacción oral.

Paso 5: Puesta en Escena y Representación:

Para profundizar en la comprensión de la historia, los alumnos participarán en una puesta en escena. Interpretarán a los personajes del cuento, incluyendo a los hermanos que viven en la casa, así como a los vecinos. Además, se designarán roles adicionales para que algunos alumnos interpreten a la policía encargada de investigar el caso. En esta etapa, se recomienda que se atribuya algunos apellidos a los vecinos e roles comportamentales, por ejemplo, los "Sánchez" que son los vecinos comprensivos, los "Muñoz" que son los que no hacen caso de los hermanos y los "Matinez" que serían los que abrigan a los hermanos en su casa temporalmente. Con la participación e imaginación de los alumnos, se puede atribuir nuevas características a los personajes para fomentar una respuesta creativa para lo que pasó en la casa y lo que sucedió tras este episodio.

Paso 6: Descubrimiento de lo Ocurrido en la Casa:

Durante la representación teatral, los estudiantes interpretarán a los personajes y colaborarán para descubrir lo que ocurrió en la casa. A medida que avanza la escena, se animará a los alumnos a improvisar diálogos y acciones que puedan arrojar luz sobre los eventos misteriosos.

Esta actividad combina la lectura, la discusión, la investigación y la representación teatral para fomentar una comprensión más profunda del cuento "La Casa Tomada"

de Julio Cortázar, explorar los elementos del género fantástico presentes en la obra y, a la vez, disponer de muchas oportunidades de diálogos y discusiones orales las cuales fomentan la disposición a comunicarse a partir del trabajo con los cuentos. ¡Diviértase explorando el misterio de la casa tomada!

3. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo se puede notar cómo los cuentos fantásticos ofrecen un terreno fértil para explorar la lengua y la cultura de manera significativa. Estas narrativas desafiantes estimulan la curiosidad y la creatividad de los estudiantes, alentándolos a sumergirse en el mundo de la literatura hispánica y a comprender la complejidad de la lengua en un contexto auténtico.

Además, la naturaleza de lo fantástico en estos cuentos ofrece oportunidades únicas para fomentar la disposición a comunicarse. Los elementos de misterio y lo sobrenatural a menudo despiertan debates apasionados en el aula, lo que promueve la participación activa y el intercambio de ideas en español. Así, se puede crear ambientes en los que los estudiantes se ven inmersos en discusiones sobre el significado y la interpretación de los cuentos, lo que contribuye a la mejora de sus habilidades comunicativas.

Por consiguiente, la humanización y la competencia estética es otro aspecto clave. Al explorar los personajes y sus reacciones ante situaciones fantásticas, los estudiantes pueden relacionarse con las emociones y experiencias de los personajes, lo que promueve la empatía y la comprensión de las perspectivas de los demás. Esto refuerza la idea de que la literatura no solo enriquece nuestras habilidades lingüísticas, sino que también nos conecta con la humanidad y la diversidad cultural.

A continuación, también se observó que el enfoque comunicativo resaltado en los principios teóricos subraya la importancia de la comunicación auténtica y contextualmente relevante, lo cual se alinea con la idea de que los cuentos fantásticos proporcionan una plataforma única para involucrar a los estudiantes en discusiones significativas en español. Además, la consideración de los intereses y necesidades de

los estudiantes, así como la valoración de los errores como oportunidades de aprendizaje, coincide con la idea de que trabajar con cuentos fantásticos enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje al permitir a los estudiantes explorar temas que les interesan y reflexionar sobre las experiencias de los personajes en los cuentos.

En resumen, los principios teóricos de la abordaje comunicacional proporcionan un marco sólido que respalda la idea de que los cuentos fantásticos son una herramienta efectiva para generar disposición a comunicarse y promover la humanización en clases de ELE, ya que fomentan un aprendizaje contextualizado, significativo y centrado en la comunicación real.

Finalmente, trabajar con cuentos fantásticos en clases de ELE no solo enriquece la comprensión literaria y lingüística, sino que también tiene el potencial de generar disposición a comunicarse en español y promover la humanización al involucrar a los estudiantes en discusiones profundas y significativas sobre la vida, la cultura y la lengua española.

4. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. São Paulo; Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA, L. B. Jean-Paul Sartre: a imaginação como modo de existir e de educar. 153f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

ÁLVAREZ, R. G et al. Uso de redes sociales en el desarrollo de estrategias de lectura crítica hipertextual en estudiantes universitarios. Propósitos y Representaciones, vol. 8, n° 1, e432, jan- abr 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.432>

BALDIN, M. J. O enfoque por tarefas no ELE: reflexões teórico práticas. Monografia (Trabalho de conclusão de curso). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, 2013.

BARALO, M. & ESTAIRE, S. Tendencias metodológicas postcomunicativas. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, p. 210 - 225, 2010.

BATISTA, S. M. S. La Literatura Fantástica en la enseñanza y aprendizaje de Español Lengua extranjera : Relatos de experiencia.2022. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Espanhol)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022.

BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Lei no 11.161, de 05 de agosto de 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11161impressao.htmArt .. Acesso em : 11 jul. 2023

BRASIL, Presidência da República. Secretaria-Geral. Lei no 13.415, de 16 de fevereiro de 2017(c). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em:

11 jul. 2023

BOTELHO, L. S. COSSON, R. Letramento Literário: Teoria e Prática. (Resenha). Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011.

BORGES, E.F.V. Comunicativo e comunicacional no ensino de línguas. Linguagens e Diálogos, v. 3, n. 1, p. 29-42, 2012.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORDEIRO, D. M. ¡Que nadie te quite la palabra! estrategias para aumentar la disposición a comunicarse en el aula de ELE. Foro De Profesores De E/LE. 2020. p. 103-116.

CALVILLO, J. M. El enfoque por tareas: una propuesta didáctica para la mejora de la enseñanza del Inglés. Publicaciones Didácticas, n° 96, 2018.

EMÍDIO, D. E. Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERNÁNDEZ, G. E. Políticas públicas para la (no) enseñanza de español en Brasil. In: La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General Técnica, 2018.

FRIGIERI, T. C. & ZAMBON, T. B. O Ensino Baseado Em Tarefas Na Aula De Língua Portuguesa Como Língua Materna: Uma Análise De Materiais Didáticos. Língu@ Nostr@, Canoas, v. 6, n. 1, p. 63-81, jan.-jul. 2018.

GUERRA, F. A narrativa fantástica na aprendizagem escolar. Olhares & Trilhas, v. 16, n. 1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/12475>. Acesso em: 24 jul. 2023.

LÓPEZ, M. V. Aplicaciones Prácticas del Enfoque por Tareas. Monográficos: Marco ELE. n° 9, 2009.

MENEZES, E. S. Literatura e Ensino Comunicacional De Línguas na formação do Professor de Espanhol LE. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Letras, Universidade de Brasília. Brasília, p. 133. 2008.

ORTIZ ALVARES, M. L. A des (valorização) do ensino do Espanhol no Brasil. In: La lengua española en Brasil. Enseñanza, formación de profesores y resistencia. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica, 2018.

ONORATO, N. S. La Disposición A Comunicarse En Clases De Ele : Una Revisión Integrativa. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso Letras Espanhol - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SANTORO, E. Da Indissociabilidade entre o ensino de língua e de literatura: uma proposta para o ensino de italiano como língua estrangeira nos cursos de Letras. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Linguística da Faculdade de Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 355. 2007

SANTOS, M. & ALMEIDA FILHO, J.C.P. Análise de abordagem de ensino de língua no limite. Revista SIPLE - Sociedade Internacional de Português- Língua Estrangeira. Belo Horizonte, 2012.

TIBÉRIO, D. A Literatura no Ensino de Língua Inglesa. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico em Educação à Distância. João Pessoa, p. 40, 2014.

VILELA, S. O. M. O conto fantástico na formação do leitor. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

5. ANEXOS

Cuadro 1:

GUIÓN INVESTIGANDO EL FANTÁSTICO	
Lo Inexplicable	Presta atención a los eventos, objetos o situaciones que no pueden explicarse mediante la lógica o la ciencia convencional. ¿Hay sucesos misteriosos o fenómenos inexplicables en la historia?
Alteraciones de la Realidad	Observa si la realidad en la historia se ve alterada de alguna manera. Esto podría incluir cambios en el tiempo, el espacio o las leyes naturales, como viajes en el tiempo, mundos paralelos o eventos que desafían las leyes de la física
Ambigüedad y Duda	Fíjate si el narrador o los personajes experimentan dudas sobre lo que están viendo o experimentando. La incertidumbre sobre la realidad es una característica común en la literatura fantástica.
Transformaciones	Observa si los personajes experimentan transformaciones físicas o psicológicas inusuales. Esto podría incluir metamorfosis en criaturas diferentes o cambios en la personalidad debido a influencias externas.
Metáforas o Simbolismo	Analiza si los elementos fantásticos se utilizan como metáforas o símbolos para representar temas más profundos o conceptos abstractos en la historia.
<p>Recuerda que la literatura fantástica a menudo juega con la frontera entre lo real y lo irreal, desafiando las expectativas y explorando lo desconocido.</p>	