

NARRAR EL 'TIEMPO' Y EL 'ESPACIO': CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES PARA UNA DIDÁCTICA DE LA ORALIDAD

Telling “time” and “space”: Linguistics and cultural contents for learning and teaching oral skills

Eva María Iñesta Mena

Universidad de Oviedo

Correspondencia:

Eva María Iñesta Mena

Mail: inestaeva@uniovi.es

Recibido: 15/06/2017; Aceptado: 21/12/2017

DOI:

Resumen

La investigación se sitúa en el contexto de la formación inicial de maestros en Didáctica de la lengua, desde una perspectiva plurilingüe e intercultural. Se plantean dos objetivos: analizar cómo el componente léxico-semántico de textos de tradición oral participa en la transmisión de saberes culturales, lo cual reforzaría su valor como contenido de enseñanza; y argumentar el interés educativo de recuperar prácticas sociales y culturales en torno a los cuentos. Se toman como objeto de estudio las nociones de 'tiempo' y 'espacio', desde un enfoque onomasiológico y cognitivo. Se desarrolla una investigación de corte etnográfico sobre documentos de fuentes diversas: un corpus de cuentos de distintas tradiciones, creado *ad hoc*, sesiones de cuentacuentos y entrevista a narrador profesional. Como primeros resultados se presentan ejemplos de contenidos léxico-semánticos, junto con estrategias de enseñanza y actividades que sustentan una reflexión sobre la enseñanza y aprendizaje de la narración oral de cuentos tradicionales.

Palabras clave: Didáctica de las lenguas, oralidad, literatura, competencia léxico-semántica, plurilingüismo.

Abstract

This research addresses initial teacher training on language teaching from an intercultural and plurilingual approach. The paper pursues two objectives: 1) to analyze the lexical and semantic components from traditional stories and their relations with cultural knowledge; and 2) to propose strategies and activities to teach and learn orality. The concepts of TIME and SPACE are studied from an onomasiological and cognitive approach. An ethnographical research is developed based on a corpus of stories from diverse cultures (created *ad hoc*), the monitoring of storytelling sessions, and interviews with a professional storyteller. The first findings are samples of lexical contents, as well as learning strategies and activities, all of which of interest for teaching storytelling.

Keywords: Didactics of languages, orality, literature, semantic and lexical competencies, plurilingualism

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se plantea desde la Didáctica de la lengua en la formación inicial del profesorado, en torno a la competencia léxico-semántica vinculándola con textos de tradición oral. Se estudia dicha competencia combinando los enfoques onomasiológico y semasiológico (del sentido a la forma, y de las formas al sentido) (Cavalla et al., 2009). Se asume que las unidades léxicas deben estudiarse en textos significativos, asociados a determinadas prácticas comunicativas que posibiliten un diálogo entre lengua y cultura, de ahí que los planteamientos didácticos presentados puedan adaptarse tanto a una situación de enseñanza de la lengua, como a una secuencia de explotación lingüística dentro de un proyecto literario. El análisis del componente léxico estimula las conexiones entre componentes de las competencias comunicativas y de las competencias generales de los usuarios o alumnos: saberes culturales e interculturales, existenciales y saber aprender, según el *Marco Común Europeo de las lenguas (MCER, 2002)*. En nuestro contexto, los futuros docentes son aprendices inmersos en un doble proceso de desarrollo de la propia competencia comunicativa (plurilingüe e intercultural), y de la competencia profesional.

Se han elegido como objeto de estudio las nociones de 'tiempo' y 'espacio' según puedan representarse en cuentos de tradición oral, leídos o escuchados en sesiones de narración oral y cuentacuentos. Estos conceptos se toman como punto de partida para ilustrar una búsqueda de contenidos sobre los que idear estrategias de aprendizaje y actividades. Es una perspectiva muy amplia, por lo que era de esperar que proporcionara contenidos significativos y diversos.

Las nociones de 'tiempo' y 'espacio': principios de sentido para contar

Tiempo y espacio perfilan nuestra existencia y posibilitan la representación y la narración de vivencias, pensadas o soñadas: verbalizamos dándole cuerpo a lo que fue, pudo ser, o podría haber sido en algún lugar; compartimos historias en actos comunicativos que requieren lo que podríamos llamar coordenadas espacio-temporales; tomamos consciencia de la vida, creamos significados.

Este apasionante proceso es investigado por la neurociencia y la lingüística cognitiva, disciplinas interesadas en nuestra capacidad de crear sentido, entendiendo para ello el lenguaje como una ventana hacia nuestra mente; comprendemos el mundo por la simbiosis que se da entre el lenguaje y ese depósito de conceptos que es la mente (Evans, 2015). Desde la semántica cognitiva, Lakoff y Johnson (1980) lideraron una fructífera línea de investigación interesada en los mecanismos conceptuales que posibilitan el lenguaje, y en especial el lenguaje figurado. Demostraron cómo nuestra experiencia física o corporal de interacción con el entorno estaría en la base del pensamiento metafórico, en la creación de metáforas y metonimias referidas a conceptos abstractos. Así, se configuran metáforas conceptuales como resultado de las asociaciones mentales que se producen entre ideas o ámbitos diferentes, generalmente un ámbito concreto o más cercano (fuente) en relación con otro abstracto (meta): por ejemplo, entre AMOR y VIAJE, el dominio fuente VIAJE ayuda a expresar el dominio meta AMOR, generando la metáfora conceptual AMOR COMO UN VIAJE; ésta a su vez motiva expresiones del tipo: *estamos en una encrucijada, nuestros caminos se han unido*, etc. Lo mismo se ha ido demostrando con la conceptualización de emociones como el *miedo* o la *ira* –expresadas frecuentemente, por metonimia, a través de los efectos fisiológicos que pueden provocar.

Asimismo, conceptos elementales como 'espacio', 'tiempo' o 'movimiento', entre otros, motivan claramente la configuración de expresiones idiomáticas y otras unidades léxicas metafóricas, lo cual parece un fenómeno universal que convive con otros principios de creación que integran referentes culturales (Pamies e Iñesta, 2000; Iñesta y Pamies, 2001, 2002; Sinner et al., 2012). La relación entre lengua y mente

es dinámica, dando lugar a una doble influencia para la generación de significado: unos procesos universales -que se explican porque compartimos un sistema conceptual y un mismo entorno físico-, coexisten con procesos específicos culturales por la influencia que lengua y cultura ejercen en nuestra manera de entender el mundo (Evans, 2015).

Creemos que estos principios teóricos pueden ser relevantes para un análisis de cuentos de tradición oral que se articule mediante la conexión de lengua y cultura, para lo cual elegimos la comunicación del *tiempo* y del *espacio* en textos del patrimonio cultural. Se eligen estas nociones porque es de esperar que sean productivas en cuanto a riqueza de elementos léxicos. El ámbito conceptual del ESPACIO permite nuestra representación de objetos y lugares, situación, ubicación de sentidos...; el del TIEMPO hace que tomemos conciencia de la duración, simultaneidad, secuencias de eventos, presente, pasado y futuro; ambos son conceptos universales, cruciales para categorizar nuestra experiencia. Son dominios fundamentales de la experiencia: el espacio se relaciona con entidades materiales y el tiempo con la acción, facilitando además el procesamiento de los estímulos derivados del mundo espacial (Evans, 2015). Por lo tanto, rastrear la representación de estas nociones en cuentos, podría proporcionar contenidos interesantes para la Didáctica de las lenguas y culturas.

Coordenadas espacio-temporales en los cuentos de tradición oral

Los cuentos dan cuerpo a inquietudes universales a la vez que responden a anhelos propios; la narración, situada espacio-temporalmente, recoge referencias a épocas y lugares reales o imaginarios dándoles vida. Las unidades léxicas simples y las pluriverbales, como fraseologismos y paremias, canalizan esta información cultural. El interés por lo universal y lo cultural en la literatura del patrimonio inmaterial ha sido estudiado por corrientes que suponen referencias sólidas para el análisis de elementos literarios, lingüísticos y culturales. Se recuerdan, a continuación, algunas aportaciones que estarían en línea con la aproximación multilingüe y multicultural de este trabajo, como los estudios sobre temas, mitos, motivos comunes, funciones..., que tienden puentes entre producciones de horizontes diversos.

Los mitos son considerados como expresiones del inconsciente colectivo, desde Jung y su noción de *arquetipo*; o manifestaciones del inconsciente individual, como se observa desde la escuela psicoanalítica de Bettelheim (2010) en torno a los símbolos en los cuentos de hadas. No obstante, las narraciones de tradición oral admiten múltiples clasificaciones, según el rasgo de las mismas que se toma como referencia: perspectivas históricas y comparativistas dirigen su interés hacia elementos comunes, los *motivos* compartidos por culturas, y que permiten distinguir versiones y variantes. Así, a principios del s.XX, desde la escuela finlandesa, Aarne sentaba las bases de un fructífero sistema de clasificación, que completarían Thomson y Uther (sistema de *Aarne-Thompson-Uther*).

Un siglo antes, Pushkin había plasmado la riqueza de los cuentos en la imagen de un roble situado a orillas de un mar lejano; este roble daba cobijo a todos los personajes maravillosos que el autor había conocido a través de las historias que le narraba su niñera. La voz del pueblo fue canalizada por el poeta, inaugurando de ese modo la literatura en lengua rusa. Unos años después, desde la Sociedad Geográfica Rusa, Afanasiev retomaba esa inquietud atesorando muestras de la literatura y la mitología popular (leyendas, supersticiones, creencias...). En la colección de *Cuentos populares rusos* (1855-1863) conservó las producciones, con audacia y sabiduría, en la lengua viva en la que habían sido recuperadas por sus colaboradores, diseminados a lo largo y ancho de Rusia, (Pedrosa, 2004). Entre estos se hallaba Dal, compilador de un valioso repertorio de proverbios publicado por primera vez en 1862, y reeditado desde entonces. Según testimoniaba el folclorista Propp, Afanasiev, a diferencia de los hermanos Grimm, había respetado los cuentos sin reelaboración literaria ni censuras, como bien expone Pedrosa (2004). Sobre

estas fuentes documentales aplicó Propp el método formalista – estructuralista, articulado en las treinta y una *funciones* de los cuentos. La difusión de sus obras, *Morfología del cuento* (1928) y *Las raíces históricas del cuento* (1946) motivaron la recopilación y reconstitución (*arquetipos*) de cuentos de la tradición oral de todo el mundo.

Paralelamente, desde la antropología de los años 50, Lévi-Straus desplazó la mirada de la cuestión de los orígenes hacia la existencia de estructuras comunes entre relatos de orígenes y épocas diferentes; buscaba elementos constantes (*mitemas*) que constituyeran un *sistema* configurado por las relaciones de fragmentos de episodios narrativos. Recientemente, se suma a esta trayectoria una visión histórica renovada por el recurso a la biología y la genética: se investiga la difusión con el fin de trazar la ruta de narrativas orales que, como ramas procedentes de un mismo árbol, conservarían unos motivos elementales, vectores de cultura (Staes, 2014). Podemos pensar en el mismo roble de Pushkin para representarla.

Para el campo de la Didáctica en el que se sitúa este trabajo, interesa vincular estas investigaciones con el ámbito educativo, para lo cual es imprescindible recurrir a Rodríguez Almodóvar (2009), quien en relación a la profusión de aportaciones complementarias y multidisciplinares, recordaba el interés de proyectarlas en una labor pedagógica que salvaguarde este patrimonio cultural. Efectivamente, los cuentos de tradición oral narran el paso de nuestra especie por la historia; recorridos que acompañan y orientan a cada individuo, grupo o comunidad, en movimientos continuos a lo largo del tiempo: *alejamientos, partidas, viajes heroicos, regresos...* -por expresarlo en términos de Propp. Narraciones orales que, como piedras de ámbar, conservan preciosos vestigios del tránsito: voces, usos, expresiones orales, fórmulas, retahílas, expresiones idiomáticas, proverbios, refranes... Todo esto forma parte del patrimonio cultural inmaterial de la humanidad, definido en el art. 2 de la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial* de la UNESCO (2003):

Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas - junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes - que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003, art. 2)

El componente léxico-semántico de los cuentos, clave para la interculturalidad

La transmisión de los cuentos conlleva comunicar tradiciones orales, usos sociales, rituales, actos festivos, conocimientos y prácticas relativos a la naturaleza y al universo, saberes y técnicas:

[...] la salvaguardia se centra sobre todo en los procesos inherentes a la transmisión o comunicación del patrimonio de una generación a otra, y no tanto en la producción de sus manifestaciones concretas, como la ejecución de una danza y una canción, o la fabricación de un instrumento musical o un objeto de artesanía (UNESCO, 2011, p.8)

Por eso, como apuntara Paulme (1986) en su morfología de los cuentos africanos, el folclorista debe ser también etnógrafo para conocer previamente la sociedad, sus técnicas, instituciones, valores morales, para comprender un texto que suele ser lacónico porque el contador no siente la necesidad de describir con detalle acciones o situaciones que su auditorio conoce bien, ni comenta un diálogo que ese mismo público captará al vuelo. Ahora bien, el texto, una vez comprendido, proporciona elementos para el conocimiento de esta misma sociedad (Paulme, 1986).

Dado que las unidades léxicas facilitan el acceso a dichos elementos culturales, cotejar este componente en cuentos de tradiciones diferentes puede facilitar el desarrollo de la competencia intercultural. Esto es evidente en tareas de mediación cultural, como es la traducción según explica Atanasova (1998), quien refiriéndose al trasvase de los cuentos búlgaros al español, expone la dificultad de traducir referentes culturales que faciliten un disfrute pleno, respetando además recursos estilísticos específicos de cada tradición. Por ejemplo, ciertos “epítetos constantes” que surgieron por alusión a objetos concretos, evocando algún rasgo distintivo, y que se transforman con el paso del tiempo en imágenes folclóricas: la “fuente cristalina”, el “arroyo saltarín”, la “espada de fuego”, el “caballo brioso”. Otro es el caso de palabras “intraducibles”, *realia* que designan elementos de determinada época, como vocabulario de prendas, pesos y medidas, comidas, bebidas, lugares, etc.

[...] la principal plataforma léxica sobre la que se construye el estilo de las piezas folclóricas, por encima de su pertenencia nacional, es el vocabulario de uso cotidiano, coloquial y familiar, salpicado de vulgarismos, dialectalismos y fraseologismos que remiten al modo de hablar del pueblo y al folclore oral. (Atanasova, 1998, p.139)

La interpretación de sentidos culturales pasa por el tratamiento del vocabulario, pero no es cuestión de diseccionar los textos, sino de intentar recrearlos en prácticas sociales y culturales, cuando los miembros de una comunidad de habla interactúan en determinados eventos comunicativos: la escucha o narración se ve entonces moldeada por el contexto común, unas creencias, expectativas, o saberes culturales... Es el sentido amplio de la alfabetización que promueve la UNESCO, o de literacidad, y que nos gustaría seguir en esta investigación para indagar sobre nuevos modos de integrar el aprendizaje del vocabulario en conexión con la narración o representación, para contribuir a la formación de formadores, desde la Didáctica de la lengua.

Objetivos

La investigación persigue un doble objetivo: en primer lugar, analizar el componente léxico-semántico de textos de tradición oral y su relación con saberes culturales, eligiendo en este caso las nociones de *tiempo* y *espacio*; en segundo lugar, y basándose en los resultados primeros, se pretende plantear estrategias didácticas y actividades para la enseñanza y aprendizaje de la oralidad.

MÉTODO

Se adopta un enfoque de carácter etnográfico, en una investigación empírica y cualitativa, basada en análisis de textos escritos y en la observación y análisis de sesiones orales de narración de cuentos. Se consultan además diccionarios generales y fraseológicos, todo lo cual permite recopilar un repertorio de unidades léxicas. Los textos escritos constituyen un corpus de cuentos (creado *ad hoc*) de tradiciones diversas, una muestra de cuentos en español, francés y ruso, aunque aquí se aportan los ejemplos en español.

Las muestras orales proceden de 3 sesiones de narración de cuentos de África, por el contador y escritor camerunés Ofogo. Se graban dos de las sesiones, para su posterior análisis, y además se realiza una entrevista al contador. Son tres situaciones de comunicación diferentes que suponen la transmisión de textos originarios de una cultura a otra: la primera tuvo lugar en el contexto académico de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación (Universidad de Oviedo), encuentro que propició la explicación de

algunas estrategias de interacción y de referentes culturales; la segunda, en un contexto escolar en el que la observación de las reacciones del alumnado infantil revela el éxito de la comunicación; la tercera situación, fue en un encuentro por el día de África, ante un público heterogéneo, donde el contador activó estrategias comunicativas necesarias para captar la atención o salvar el ruido ambiente, y compartió experiencias culturales (algunas relativas a tiempos y lugares, que son las que aquí se muestran). Además, han sido referencia clave para interpretar estos datos, los ejemplos que recoge y comenta la antropóloga Paulme (1986) en sus ensayos sobre la morfología de cuentos africanos.

Las obras seleccionadas son las siguientes (ver referencias completas en Anexo):

- Cuentos españoles: *Cuentos al amor de la lumbre: cuentos maravillosos*; *La verdadera historia de Caperucita*, de Rodríguez Almodóvar.
- Cuentos rusos: *El cuento del Zar Saltán, de su hijo, el valeroso príncipe Gvidon Saltanovich y de la hermosa Princesa Cisne*, de Pushkin. *Vasilisa la Bella*, de Afanásiev, (Versión original y traducciones).
- Cuentos de Quebec (Canadá francófono): *La chasse-galerie*, versión de Beaugrand.
- Cuentos de distintos países africanos, y versiones escritas y orales de: *El León Kandinga*, de Ofogo. *La pequeña Caperucita africana*, de Daly.

De dicho corpus se extraen datos relacionados con la expresión del *tiempo* y del *espacio* que suponen distintos recursos comunicativos: pragmático-discursivos, lingüísticos y culturales.

RESULTADOS

Se analizan en primer lugar las muestras de cuentos escritos, cuyos resultados se relacionan directamente con el primer objetivo; y a continuación, las muestras de oralidad, que motivarán especialmente las estrategias para el aula. Para realizar el análisis se parte de la idea que el tiempo histórico en los cuentos de tradición oral es indeterminado, sugerido mediante fórmulas de inicio y de cierre, mientras que el tiempo interno admite variaciones entre versiones arquetípicas y otras dirigidas a un público infantil (escritas o contadas), en las que puede concretarse. El espacio aparece apenas esbozado, como escenario de los movimientos de los personajes: bosques, lagos, pantanos, o palacios..., son lugares con carga simbólica en los cuentos. Es de esperar que haya diferencias entre las versiones escritas y las contadas.

Cuentos españoles

En los *Cuentos maravillosos*, de *Cuentos al amor de la lumbre*, Rodríguez Almodóvar reúne 59 cuentos, aportando un amplio repertorio de fórmulas de inicio y cierre. De las primeras, habría entre 15 y 20 estructuras principales, según se consideren las variaciones. Serían estas las primeras coordenadas espacio-temporales de la narración. Las fórmulas de cierre son igualmente numerosas, dado que junto a las expresiones fijas, aparecen finales específicos directamente relacionados con la historia y la suerte de sus personajes. En la siguiente tabla se presenta una muestra de ejemplos, comenzando por las fórmulas más

representadas en los cuentos analizados: se emplea *Érase una vez*, o variantes, en 16 cuentos (un 27%); *Había una vez*, o similar, en 8 cuentos (un 13%). Sorprende la riqueza, aun sabiendo que estas fórmulas son intercambiables, y que más que por sus componentes tienen un valor funcional como unidad, para adentrarnos en el cuento.

Tabla 1.

Fórmulas de inicio y de cierre

<p>Coordenadas espacio-temporales: Muestras de <i>Los cuentos al amor de la lumbre: cuentos maravillosos</i>, de Rodríguez Almodóvar Rodríguez Almodóvar (2011).</p>
<p>Fórmulas de inicio</p> <p><i>Érase una vez (un grande de España, un padre, una mocita..)</i> <i>Érase que se era (un rey...)</i> <i>Érase (un matrimonio, un mercader...)</i> <i>Era (una hija.., una isla...);</i> <i>Era una vez (un labrador...)</i> <i>Éste era (un leñador, un rey, un viudo...)</i> <i>Esto era (un matrimonio, un pescador....).etc.</i></p> <p><i>Había una vez (un rey y una reina...)</i> <i>Había (un rey...)</i></p> <p><i>Una vez era/eran (un matrimonio, una madre, dos hermanos...).</i> <i>Hace ya mucho tiempo (había un matrimonio...; vivía en un pueblo...)</i> <i>Pues bien, señor: era este (un matrimonio...)</i> <i>Pues, señor, esta vez era/n (un matrimonio, dos amigos...)</i> <i>Pues, señor, este/esto era...</i> <i>Pues, señor, este/esto era una vez (un rey, un padre...)</i></p> <p><i>Allá por los tiempos de Maricastaña...;</i> <i>Cuentan de (un matrimonio)...;</i> <i>Un día...</i> <i>Vivían una vez en un pueblo...</i></p>
<p>Fórmulas de cierre</p> <p><i>Se acabó mi cuento con pan y pimienta, y todos contentos;</i> <i>[...] se casaron y vivieron felices y comieron perdices. Y a mí no me dieron porque no quisieron;</i> <i>Y colorín colorado, este cuento se ha acabado;</i> <i>Y yo me fui y volví y solo me dieron unos zapatos de manteca que se me derritieron en el camino;</i> <i>Y ya se casaron y vivieron felices, y comieron muchas perdices, y yo me quedé con tres palmos de narices;</i> <i>Y fueron felices y comieron perdices, y a mí me dieron con los huesos en las narices;</i> <i>Y este cuento se ha acabado, y tal como me lo contaron te lo he contao;</i> <i>Y aquí se acaba el cuento, y como me lo contaron te lo cuento;</i> <i>Y yo me fui y vine y no me dieron ni para unos botines;</i> <i>Y se acabó mi cuento con pan y rábano tuerto;</i> <i>Y aquí se acabó el cuento con pan y pimienta, y por un agujero salgo y por otro entro; Y aquí se acabó el cuento con pan y pimienta, y el que se levante el culo se encuentra un duro, etc.</i></p>

En estas versiones arquetípicas el lenguaje es sencillo, no aparecen otras unidades fraseológicas, a diferencia de las ediciones dirigidas a un público infantil, o de narraciones orales que se animan con descripciones, locuciones y expresiones, algunas con referentes culturales. Un ejemplo de ello lo encontramos en la *Verdadera historia de Caperucita*, de Rodríguez Almodóvar, cuyo bosque es tentadoramente descrito por el lobo como un lugar idílico en el que hay *herrerillos, mirlos, pinzones... violetas, campanillas, narcisos...* Hay múltiples expresiones idiomáticas en los cuentos, que son de uso común en la vida cotidiana, como las que se recogen en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Otras coordenadas espacio-temporales de cuentos españoles

<ul style="list-style-type: none"> • Situar en el tiempo: Expresiones idiomáticas: <i>En tiempos de Maricastaña; cuando reinó Carolo...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Duración (resolución de la acción): Expresiones idiomáticas: <i>En menos que canta un gallo; en un santiamén; en menos que se reza un credo; en menos que se santigua/persigna un cura loco...</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de espacios Vocabulario para caracterizar el bosque: <i>fauna y flora...</i>

Cuentos rusos

En *El cuento del Zar Saltán, de su hijo, el valeroso príncipe Gvidon Saltanovich y de la hermosa Princesa Cisne*, Pushkin emplea una expresión que forma ya parte de las unidades fraseológicas de la lengua rusa: [*l rastiôt ribionak tam nie po dniám, a po chasám*], literal sería: “y creció el niño, no por días sino por horas”, lo cual en la versión española se traduce reforzando el proceso mediante la repetición del verbo (la acción repetida implica ‘tiempo’ y “movimiento” en el espacio): “el niño crecía y crecía, no por días, sino por horas”. Se describe el rápido crecimiento del príncipe aludiendo a los momentos temporales que permitirían apreciar dicha transformación, de modo que aparentemente se invertiría la relación habitual de explicar lo abstracto mediante lo concreto, dado que un cambio físico acelerado, se destaca nombrando el tiempo (abstracto) que precisa. Una expresión idiomática condensa la imagen del tiempo que pasa y sus efectos.

Otro cuento muy representativo de la tradición rusa es el de *Vasilisa la Bella*, de Afanásiev. Aparecen espacios simbólicos como el bosque y la casa de la bruja Baba Yaga. En cuanto al transcurrir del tiempo, viene marcado por los sucesivos encuentros de Vasilisa con tres caballeros: aparece *un jinete blanco*, y amanece; *un jinete rojo*, y el sol asciende; y al anochecer, surge *un jinete negro*. Estos elementos simbólicos y culturales pueden interpretarse desde las distintas corrientes de estudios arriba citadas.

Tabla 3.

Coordenadas espacio-temporales: cuentos rusos

En <i>El Zar Saltán</i> : (esp.)“el niño crecía y crecía, no por días, sino por horas”.
En <i>Vasilisa la Bella</i> : Espacio: El bosque, la casa de Baba Yaga Tiempo: Los tres jinetes: blanco, rojo y negro.

Cuentos de Quebec

Publicada en 1900 por el polifacético Beaugrand (periodista, político, folclorista) *La Chasse-galerie* es de las leyendas o cuentos tradicionales más emblemáticos del Canadá francófono. Cuenta el auténtico viaje fantástico que una noche realizan en canoa voladora unos leñadores, desplazándose desde el bosque al pueblo para festejar la entrada del nuevo año, gracias a un pacto que hacen con el diablo, jugándose con ello la salvación de sus almas. El prefacio, como corresponde a este tipo de cuentos fantásticos, ofrece las primeras coordenadas espacio-temporales: nos acerca a los hechos narrados en un juego de voces entre el narrador externo omnisciente, y la voz en primera persona del protagonista que jura y perjura no estar inventando nada y que cuenta estos hechos para alertar sobre los peligros que entraña el trato con criaturas malignas (todo ello, a la vez que hace la señal de la Santa Cruz). Se identifican referentes culturales,

creencias religiosas: por ejemplo, el relato se sitúa en la víspera del año nuevo del 1858, teniendo lugar la acción en el mismo bosque donde se reúnen el contador y su público. En este y otros cuentos que se acercan a la leyenda, se dibuja una época con sus creencias, supersticiones y modos de vida.

Coordenadas espacio-temporales destacadas son: el prefacio, como elemento textual, discursivo que sitúa al lector. En cuanto al contenido: el bosque, como espacio de misterios; la fiesta que marca el final de año. El tiempo y el espacio son dominados por el diablo, que les concede a los protagonistas el deseo de volar.

Tabla 4.

Coordenadas espacio-temporales: La Chasse-galerie

Prefacio: presentación de las coordenadas espacio-temporales
Tiempo: de noche, víspera de fiestas, invierno, Navidad (elemento cultural)...
Espacio: el bosque, una cabaña...

Cuentos africanos

Esta muestra es muy productiva porque se cuenta con versiones escritas y con la participación en tres sesiones narrativas que ilustran tres situaciones comunicativas distintas, como se explicaba más arriba. En cuanto a las versiones escritas, es de destacar el papel de la imagen para situar en el espacio: la ciudad y el mercado, en *La pequeña Caperucita africana*; la selva en *El León Kandinga*. Así pues, en la narración de este cuento, el propio escritor se convierte en mediador cultural, función que en el álbum es ejercida por la ilustradora, de manera que trazos enérgicos y colores cálidos facilitan la interpretación de la historia. En este caso, han sido las versiones orales las que han aportado más datos, como se analiza a continuación, distinguiendo los tres momentos de la interacción:

- Antes de la narración: Riqueza del preámbulo para situar y acercar la cultura de referencia: el contador comparte muestras del idioma del que proceden los cuentos (saludos y otras expresiones que servirán para animar y acompañar la narración). En cuanto a las nociones de 'tiempo' y 'espacio': ofrece datos geográficos y socioculturales, adaptándose a la edad y supuestos saberes de su auditorio: dónde está su país, cómo es, en qué momento se cuentan historias, y dónde (*¿cuándo? de noche, ¿dónde? reunidos junto al fuego*), cómo era él mismo de niño cuando escuchaba esas historias; indica el tiempo de la historia: *la tierra era joven* (-de la misma edad que una niña de 5 añitos que lloraba en el público); describe lugares (*los animales convivían en la aldea, con los humanos, y estos no los trataban bien, así que se van al bosque...*); aclara que la tortuga era considerada el animal más sabio y símbolo del tiempo, por su longevidad. De este modo, se viven sus cuentos africanos.

- Durante la narración: El contador va secuenciando y situando la acción espacio-temporalmente: Juega con el ritmo narrativo para captar la atención del auditorio; interviene en el tiempo del discurso sin cambiar la sucesión cronológica (que se corresponde con determinadas funciones); modela deteniéndose, prolongando acciones, repitiéndolas, amplificando por medio de recursos estilísticos: duración del *desafío*, según las idas y venidas para consultar animales (que resultan ser tantos como niños quisieron participar). Introduce algún comentario que ayuda a visualizar el espacio: paisajes, calles, mercados... En alguna ocasión orienta realmente nuestra mirada con algún gesto, para luego recordar con humor que no hay que "ver" ahí fuera lo que señala, sino en la imaginación. Dedicamos unos 20 minutos a cada historia, si bien, en la situación escolar uno de los cuentos dura hasta diez minutos más que en los otros contextos.

- Después de la narración: El contador retoma moralejas, dirigidas sobre todo a los más pequeños; destaca valores culturales y costumbres del lugar: *acoger al extranjero, compartir con él...*

Asimismo, la entrevista aportó información muy valiosa, dado que algunas de estas estrategias fueron puestas de relieve y comentadas por el orador, lo cual demuestra la intencionalidad de las mismas. Así pues, el contador da vida a lo maravilloso de los cuentos manejando con arte coordinadas espacio-temporales, convirtiendo conscientemente sus narraciones en un “portal” hacia lugares y épocas remotas.

Tabla 5.

Coordenadas espacio-temporales: Sesiones orales de cuentos africanos.

<ul style="list-style-type: none"> • Preámbulo: Datos culturales <p>Idioma: saludos y otras expresiones de la vida cotidiana, junto con fórmulas de interacción para animar la narración.</p> <p>Localización del país de origen de los cuentos.</p> <p>Información relativa al evento, contar cuentos: cuándo: <i>de noche</i>, dónde: <i>junto al fuego...</i></p> <p>Tiempo y espacios de la historia: dónde ocurrió, cómo era el paisaje...</p> <p>Símbolo cultural del tiempo: la tortuga</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Durante la narración <p>Juegos de modulación de la duración: repite acciones, añade personajes, etc.</p> <p>Descripción de paisajes y lugares.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Después de la narración <p>Moralejas.</p> <p>Explicación de costumbres y valores culturales destacables.</p>

DISCUSIÓN

Los resultados anteriores motivan una serie de reflexiones y una propuesta de estrategias y actividades que exponemos en este apartado, destacando que son adaptables a distintos niveles, desde la escuela a la universidad. La revisión del corpus (oral y escrito) desde el enfoque onomasiológico ha facilitado unas categorías motivadas por cada situación comunicativa, a las que hemos llamado coordinadas espacio-temporales, expresadas fundamentalmente por medio de fórmulas de inicio y de cierre, símbolos culturales y estrategias de interacción. Estos elementos que el análisis ha permitido destacar, serían contenidos de aprendizaje para desarrollar la habilidad de contar, representar o crear cuentos. Pero incluso, en la formación de formadores, podrían replicarse análisis similares en torno a cuentos de tradiciones diversas, especialmente en aulas multilingües, como documentación para enriquecer narraciones orales o producciones escritas.

Los futuros docentes deben estar alertas a las estrategias de interacción que los contadores dominan. Veíamos el caso de la descripción del bosque en *La Verdadera historia de Caperucita*, en cómo la profusión de especies de plantas y animales que animan el texto podrían prolongarse, aplicando las estrategias que empleaba el contador Ofogo con sus paisajes, de manera que se incorporarían las sugerencias de los niños y niñas participantes en una narración oral para dibujar el bosque, y cuanto más rico fuera en especies propuestas por el público, más tiempo tendría el Lobo para planear su fechoría.

La escuela ha de participar activamente en la comunicación y difusión del patrimonio cultural, según se recoge a lo largo del currículo de Educación Primaria (según el RD 126/2014). Los docentes son mediadores culturales que deben contribuir a la salvaguardia de este patrimonio, lo cual implica apreciarlo, e interesarse por el contexto cultural que facilitará la interpretación (Cerrillo, 2007). En este sentido, Boivin (1996) explica respecto a los cuentos de Quebec, que como hemos señalado, contienen saberes culturales, pero que hoy en día resultan difíciles de interpretar por los más jóvenes; en unos casos es debido a que

estos desconocen la sociedad tradicional, y en otros a que la religión católica ha evolucionado (por ejemplo, en lugar de hablar del diablo, que tanto miedo daba a los niños y niñas de otros tiempos, se habla de un Dios misericordioso). La figura del diablo pierde el efecto que en otro tiempo ejercía, y no se entienden expresiones de algunas leyendas que aluden a prácticas religiosas, otros muchos seres fantásticos dejan indiferentes; tal vez, apunta, habría que reinventar leyendas adaptadas al imaginario de estos jóvenes:

Plusieurs écoliers fréquentant les écoles primaires du Québec ignorent jusqu'à l'existence du diable. Ils ne connaissent pas non plus les expressions clés des légendes : « faire ses pâques », « faire des pâques de renard », de sorte qu'ils ne comprennent pas les manifestations. Et les loups garous, feux follets, bêtes à grande queue, voire le diable, les laissent indifférents. Il faudra réinventer des légendes qui répondront à leur propre imaginaire et qui seront étrangères à une pratique démodée (mais vraiment démodée) de la religion. (Boivin, 1996, p.19).

En la escuela, una lectura o narración de cuentos va acompañada de conversaciones y reflexiones, y para acceder al sentido cultural es necesario proceder a la identificación de unidades léxicas, simples o complejas (locuciones, colocaciones, fórmulas, expresiones idiomáticas, o paremias). Estas piezas léxicas pueden motivar indagaciones sobre elementos culturales, como objetos, ritos, costumbres, valores, maneras de expresar sentimientos, emociones, estados, acciones.

Puesto que la comparación y el contraste ayudan a ver al otro y a vernos a nosotros mismos, ambas operaciones pueden transformarse en estrategias que allanen el camino de la competencia intercultural del alumnado. Si el contexto lo permite, pueden manejarse otras lenguas del repertorio del aula para alimentar la competencia comunicativa plurilingüe. Dado que no hay correspondencia formal entre las lenguas para expresar el sentido, una aproximación onomasiológica como la que ilustramos puede ser fructífera, aunque luego se convine con otros ejercicios centrados en la forma. El objetivo último es que cada estudiante active sus propias conexiones o vínculos, facilitando estrategias y actividades sugerentes. De este modo, el componente léxico-semántico facilita el acceso a *competencias generales* (el conocimiento del mundo, el sociocultural, la consciencia intercultural, las destrezas y habilidades interculturales, la competencia existencial) y a otros componentes de la *competencia en comunicación lingüística* (en función de los objetivos seleccionados).

La elaboración de redes semánticas y léxicas sería la actividad más coherente con este análisis, pues supone la selección y organización del vocabulario, buscando conexiones o relaciones significativas para cada aprendiz, en función de sus conocimientos. La efectividad de este tipo de estrategias es investigada por autores como Cavalla et al. (2009), que destacan la utilidad de establecer relaciones lógicas diversas (morfológicas, semántico-lexicales, históricas o culturales), para lo cual recomiendan tres acciones simultáneas: conocer el sentido propio y los sentidos asociados, a menudo figurados (plano semántico); conocer las construcciones en la que se inserta (plano sintáctico); conocer los contextos de uso (el plano cultural). Es imprescindible la contextualización, pero también los listados son útiles en ocasiones; la traducción puede servir como control; y la elaboración personal de redes semánticas y léxicas marcadas culturalmente, permite poner de relieve las relaciones entre unidades favoreciendo la adquisición. Esta estrategia de aprendizaje del componente léxico-semántico es probablemente más habitual en la didáctica de las lenguas segundas y extranjeras (Baralo, 2007), pero aplicada en lengua materna facilitará la toma de conciencia de elementos culturales propios, y la curiosidad por elementos de otras culturas, además de que contribuye a la configuración de categorías. Ejercicios de este tipo aparecen en los manuales escolares de lengua y literatura, conectados o no con lecturas, pero suelen ser propuestas cerradas, mientras que aquí destacamos la utilidad de que sea un ejercicio de construcción dirigido, pero personal. La elaboración de

redes puede incluirse dentro de una secuencia didáctica cuyo estímulo o elemento de entrada fuera un cuento, y la tarea final fuera leer en voz alta o contar el cuento, o bien buscar otros cuentos similares (en la misma lengua o en otras). Esta estrategia permitiría filtrar los saberes culturales, a partir de ciertas imágenes de búsqueda que serían las nociones propuestas, esto desde antes de la lectura, por ejemplo, mediante lluvia de ideas en torno a alguna noción. O incluso centrarse en elementos como los presentados en la introducción, facilitados por la tradición literaria, o antropológica: mitos, motivos, funciones... La Didáctica de las lenguas y culturas debe interesarse por propuestas que aúnen el conocimiento lingüístico con el cultural, como la aquí presentada en torno a la literatura y la oralidad. Es decir, reforzar el desarrollo de la competencia léxica, que aquí tomamos como ejemplo, mediante los saberes culturales, y el conocimiento del contexto social y cultural y de sus prácticas.

Algunos ejemplos de actividades en torno a corpus de textos, orales o escritos, relacionados con coordenadas espacio-temporales -aplicables a otras nociones-, podría ser los siguientes:

- Identificación de unidades léxicas que inspiren determinados listados, y elaboración de campos léxicos y semánticos en lenguas diversas: fórmulas de inicio o cierre; locuciones o marcadores discursivos que indican el paso del tiempo; unidades léxicas relativas a espacios, al tiempo.
- Búsquedas de saberes socio-culturales, relacionados con el tiempo y el espacio: indagar sobre cuándo y dónde se contaban los cuentos (el momento de la situación de comunicación: atardecer, noche; época, fiesta...; dónde: casas, escuelas...; lugares del relato: bosques, reinos, etc.).
- Actividades y juegos en torno a expresiones idiomáticas, cotejando distintas lenguas (Iñesta, 2010a; Iñesta, 2010b).
- Creación de glosarios monolingües o multilingües ilustrados, con citas de uso, y ejemplos de los cuentos: unidades léxicas con referentes culturales, o categorías temáticas (lugares, tiempo).
- Listados de refranes o proverbios relacionados con épocas del año, festividades, o con ciertos paisajes. Una referencia útil es el *Refranero Multilingüe* de Sevilla, de Sevilla y Zurdo (2009).

CONCLUSIONES

La aproximación adoptada en esta investigación, en torno a lo que hemos llamado coordenadas espacio-temporales, puede inspirar un aprendizaje creativo. Hay que facilitar a los aprendices estrategias cognitivas y actividades, como la creación de redes, que contribuyan a interpretar y crear sentido mediante la conexión de conceptos con el vocabulario y con el contexto sociocultural. Cobra sentido en nuestro ámbito la imagen que desde la lingüística cognitiva propone Evans (2015) de un "triángulo de oro" para representar la unión de lengua, mente y cultura generadora de sentido, para nuestra especie cooperativa:

[...] meaning-making arises from the confluence of language and the mind's concepts. But collective intentionality -the culturally sophisticated cooperative strategy exhibited by modern human – has created systems of rich material and ideational cultures, within which the confluence of languages and minds are embedded and construe each other. And as meaning arises in a cultural context, a full account of meaning-making ultimately needs to include all three points of this golden triangle: together, the golden triangle –language, mind and culture – underpin our unique prowess for creating meaning, everyday. (Evans, 2015, p. 320)

Así pues, es preciso atesorar vocabulario de manera significativa, permitiendo la integración de otras lenguas y culturas si fuera posible; los aprendices pueden enriquecer su competencia léxico-semántica manipulando este componente para darle cuerpo a la narración, sin perder de vista el disfrute con el texto. Los futuros docentes pueden componer corpus, y desarrollar igualmente tareas de etnógrafos para comprender el contexto de las narraciones, como recomendaba Paulme (1986) a los folcloristas. De este

modo se enlazan lengua y literatura para compartir ese objetivo que Ballester (2015) señala para la educación literaria, y que se articula en torno a tiempos y espacios: “[...] las clases de literatura deben ser una ventana abierta al mundo, tanto al real como al imaginario. Como un gran territorio sin límites ni fronteras, una extensión solidaria y la lectura como el viaje, como la travesía hacia un universo infinito de posibilidades” (p.137).

Los maestros y maestras cuentan historias en sus aulas, dándoles vida disfrutando, y las conocidas bondades de los cuentos tendrán sin duda más alcance si se mantienen las prácticas asociadas a los mismos, reservando en la vida familiar y en la escuela alguna “hora del cuento” y algún rincón especial para este evento, dado que: “Para mantenerse vivo, el patrimonio cultural debe seguir siendo pertinente para una cultura y ser practicado y aprendido regularmente en las comunidades y por las generaciones sucesivas” (UNESCO, 2011, p.7).

REFERENCIAS

- Atanasova, D. B. (1998). Traducción y fraseología en el cuento folclórico. Notas de una traductora de cuentos búlgaros al español. *Paremia*, 7, 135-140.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Colección: Crítica y Fundamentos, 48. Barcelona: Graó.
- Baralo, M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. Ponencia del *Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*. Munich: Univ. Antonio Nebrija, Ed. SGEL, Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Bettelheim, B. (2010). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bovin, A. (1997). *Les meilleurs contes fantastiques québécois du XIX siècle*. Québec: Fides.
- Cavalla, C ; Crozier, E. ; Dumarest, D. ; Richou, C. (2009). *Le vocabulaire en classe de langue. Techniques et pratiques de classe*. París : CLE International.
- Cerrillo, P. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria: Hacia una nueva enseñanza de la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MECD /Instituto Cervantes/ Anaya.
- Evans, V. (2015). *The Crucible of Language. How Language and Mind Create Meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iñesta Mena, E.M. (2010 a). ¿Cómo lo ves...? Competencia fraseológica en L.E.: acercamiento plurilingüe y multicultural. En J. Herrera et al. (Coord.). *Estudios sobre didáctica de las lenguas y sus literaturas. Diversidad cultural, plurilingüismo y estrategias de aprendizaje* (pp. 377-395). La Laguna: Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Iñesta Mena, E.M. (2010 b). Didáctica das expresións idiomáticas dende un enfoque plural: imaxes e emocións na aula de lingua estranxeira. *Cadernos de Fraseoloxía Galega*, 12, 141-153.
- Iñesta Mena, E.M. y Pamies Bertrán, A. (2001). La conceptualización de la ira a través de las unidades fraseológicas. En G. Wotjak (ed.) *Studien zum romanisch-deutschen und interromanischen Sprachvergleich* (pp. 123-143). (Akten der IV Internationalen Tagung zum romanisch-deutschen und interromanischen Sprachvergleich, Leipzig 7-9. okt.1999, Berlin: Peter Lang.
- Iñesta Mena, E.M. y Pamies Bertrán, A. (2002). *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*. Serie Granada Lingüística, Granada: Método Ed.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press (Trad. Esp. *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra, 1995).
- Pamies Bertrán, A.; Iñesta Mena, E.M. (2000). El miedo en las unidades fraseológicas: enfoque interlingüístico. *Language Design*, 3, 41-75.
- Pedrosa, J.M. (2004). Estudio Preliminar, en A.N. Afanásiev, *El anillo mágico y otros cuentos populares rusos*, (en edición de E. Bulatova, E. de Beumont y J.M. Pedrosa). Madrid: Páginas de Espuma.
- Paulme, D. (1986). *La mère dévorante: Essai sur la morphologie des contes africains*. París: Gallimard. (1ª ed. 1976)
- Propp, V. (2000). *Morfología del cuento*. Madrid: Ed. Fundamentos (10ª ed.).
- Propp, V. (2008). *Las raíces históricas del cuento*. Madrid: Ed. Fundamentos (7ª ed.).
- Rodríguez Almodóvar, A. (2009) *Cuentos al amor de la lumbre, contados por A.R. Almodóvar: Actividades para la lectura*, Madrid: Alianza Editorial.
- Rodríguez Almodóvar, A. (2011). *Cuentos al amor de la lumbre* (I y II), Madrid: Anaya.
- Sevilla Muñoz, J.; Zurdo Ruiz-Ayúcar, M.I.T. (dir). (2009). *Refranero multilingüe*. Madrid. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes) [versión electrónica] <http://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Sinner, C.; Tabares Plasencia, E. y Montoro Del Arco, E. (Eds.) (2012). *Tiempo, espacio y relaciones espacio-temporales en la fraseología y paremiología españolas*. München: Peniope.

- Staes, H. (2014). L'origine des mythes : Pourquoi l'humanité partage les mêmes histoires. La Science veut y croire. *Le cahiers Science et vie*, 147, 12-17.
- UNESCO (2003). *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. París: UNESCO.
- UNESCO (2011). *Kit de la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*. PCI. Versión en español: Gobierno de España, Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, AECID. Recuperado de <http://www.unesco.org/culture/ich/es/kit>.

Anexo: Corpus

Cuentos españoles

Rodríguez Almodóvar, A.

(2011). *Los Cuentos al amor de la lumbre (I): Cuentos maravillosos*. Madrid: Anaya.

(2013). *La verdadera historia de Caperucita*. Ilustrada por Marc Taeger. Sevilla: Kalandraka.

-Colección *La Media lunita (consultas a varios cuentos)*.

Cuentos de Quebec

Bovin, A. (1997). *Les meilleurs contes fantastiques québécois du XIX siècle*. Québec: Fides. -*La chasse-galerie* (Honoré Beaugrand, 1900).

Cuentos rusos

De A. Pushkin: *El zar Saltán...*

- Olañeta, J.J. (ed.) (2000). *Alexander Pushkin, El Zar Saltán y otros cuentos rusos*. Con prólogo y trad. de C. Bravo-Villasante. Biblioteca de cuentos maravillosos. Palma de Mallorca: J. J. de Olañeta Ed.

- (*El cuento del Zar Saltán, de su hijo, el valeroso príncipe Gvidon Saltanovich y de la hermosa Princesa Cisne*). Edición rusa: Moscú, Raduga, 1993.

De A. Afanasiev: *Vasilisa la Bella*.

- Bulatova, E.; Beumont, E.; Pedrosa, J.M. (eds.) (2004) *El anillo mágico y otros cuentos populares rusos, de Alexandr Nikoláievich Afanásiev*. Madrid: Páginas de espuma.

- Imaginaria (www.imaginaria.com.ar) – *Vasilisa la Bella*, ilustrado por Iván Bilibin.

- Edición rusa: Moscú, *Tsentr "TERRA"*, con las ilustraciones de Iván Bilibin, 1992.

Cuentos africanos

Daly, N. (2006). *La pequeña Caperucita africana*. Barcelona: Intermón Oxfam

Ofogo, B. (2009). *El león Kandinga*. Ilustrado por E. Arguilé. Sevilla: Kalandraka.

Boniface Ofogo: Sesiones de narraciones orales, durante el curso 2015-16:

-Facultad de formación del profesorado y educación (marzo de 2016): taller de oralidad, organizado desde la Mención de francés, por lo que animó alguna narración en francés, y mostró ejemplos de yambasa.

- Colegio público; alumnado de Educación infantil y primer ciclo de Primaria. Día de África (25 de mayo).

-Acto público organizado por ONG. Celebración del Día de África (25 de mayo).