

El legado de la poesía tradicional hispánica en el cancionero popular argentino y su inclusión en el aula de ELSE

Cecilia Natoli

Introducción

La literatura es un material cultural auténtico y un recurso valioso para el aprendizaje de una lengua. Por este motivo, representa un elemento altamente funcional para la enseñanza en el aula de español como lengua segunda y extranjera (ELSE), útil para comprender el funcionamiento de la lengua dentro de los contextos socioculturales en los que esta se emplea como medio de comunicación. En este sentido, la literatura es fuente de ejemplos gramaticales y da cuenta de diferentes usos de la lengua, así como constituye un reservorio cultural que transmite elementos del contexto social en el que se desarrolla la lengua meta que se está adquiriendo (Albaladejo García, 2004; 2007; Bélières, 1997; Brumfit y Carter, 1986; Chicote y Natoli, 2014; Collie y Slater, 1987; Maley y Duff, 1999; McKay 1982; Natoli, 2010; 2012; 2016; 2018; 2019; Sanz Pastor 2007; Lázár, 1993). Además, la literatura se consolida como uno de los medios que enuncian y difunden la variedad de la lengua estándar de una sociedad (Moure, 2014), así como puede dar acogida a otras variedades lingüísticas regionales y a jergas específicas que conviven en el interior de una comunidad.

De esta forma, el empleo de textos literarios en la clase de ELSE puede utilizarse para fomentar el placer por la lectura —en tanto que el texto

literario es un producto artístico que estimula una recepción estética— como también puede usarse como instrumento para aprender una lengua y comprender el entorno sociocultural en el que esta se transforma. Asimismo, consideramos que la literatura puede ser empleada para la adquisición del español en todos los niveles de aprendizaje, incluso desde uno inicial de competencia lingüística ya que los niveles de dificultad pueden graduarse a partir de las tareas propuestas para trabajar un texto literario (Acquaroni, 2007; Gargiulo, 2008). Por otra parte, a través del trabajo con textos literarios también se puede fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (Byram, 1997, 2008, 2009; Lázár, 2007).

La lengua española que, a lo largo del tiempo se consolidó en el actual territorio argentino, trajo adosado el legado cultural de la poesía tradicional hispánica, y esta herencia que se introdujo arraigó en la cultura argentina. Muchos de los poemas folklóricos provenientes de España fueron incorporados formalmente en la educación de los/las estudiantes de nuestro país, como producto de su inclusión en el currículum de las escuelas primarias y secundarias a mediados del siglo XX. Esta institucionalización de la lírica tradicional hispánica que tuvo lugar en Argentina respondió al propósito de favorecer la construcción de una identidad nacional que concordara con el imaginario hispano-criollo y que se impusiera de forma homogeneizadora a las heterogéneas costumbres extranjeras que se instalaron en el territorio argentino a través de las inmigraciones de fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Tal construcción identitaria fue efectiva dado que estos poemas —recogidos en diferentes puntos de la Argentina hacia principios del siglo XX y difundidos institucionalmente a lo largo del tiempo mediante un proceso de selección y edición en antologías y libros de texto (Consejo Nacional de Educación, 1940; Espósito y Di Croce, 2018)— continúan vigentes en el ámbito escolar (Chicote, 2013). Por este motivo, consideramos que su inclusión en el aula de ELSE se torna relevante para que los y las estudiantes de distintas procedencias accedan a esta área del conocimiento de nuestra cultura. Gloria Chicote (2013), haciendo referencia a los poemas compilados en la *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias* (Consejo Nacional de Educación, 1940), describe el proyecto pedagógico institucional en el que se recogieron dichos textos folklóricos en los siguientes términos:

Todos estos poemas pertenecientes al acervo tradicional hispánico formaron parte de un proyecto pedagógico institucional que consistió en recolectarlos en su ámbito natural de circulación y fomentar su recuerdo a través de su inclusión en libros de texto de la escuela primaria y secundaria con el propósito de fortalecer la construcción de una identidad argentina que respondiera al imaginario hispano-criollo. Este objetivo se cumplió con creces ya que los relevamientos efectuados en las últimas décadas dan cuenta de la vigencia de los mismos cantos en los espacios escolares (p. 251).

En el Prólogo a la *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias* se enfatiza el peso cultural que tiene esta obra como herramienta para dar continuidad a la tradición nacional y perfilarla hacia el futuro:

La resolución del Consejo Nacional de Educación, transcrita precedentemente, se propone llevar a la escuela lo más acendrado del material folklórico que recogieron los maestros de su dependencia en el año 1921. Cree con evidente razón que las reliquias del pasado, hijas del alma y del intelecto populares, poseen una virtud formativa del espíritu nacional, cuyo carácter propio se sustenta en la continuidad de la tradición. Los fundamentos de aquella resolución exponen tan clara y detenidamente ese pensamiento que dispensan de explicar la índole y el propósito de la presente obra, inspirada fielmente en él, para ser instrumento de su realización (Consejo Nacional de Educación, 1940, p. 13).

Las obras recogidas en el libro son producciones folklóricas argentinas cuyo origen es español, pero que fueron asimiladas —y por lo tanto transformadas— por el pueblo argentino como propias, y, en cuanto tales, representan productos culturales que se difunden y propagan entre las distintas poblaciones que habitan este territorio, y que “han influido e influyen en su formación espiritual” (Consejo Nacional de Educación, 1940, p. 15). La rima que seleccionamos para diseñar la propuesta didáctica que presentamos a continuación pervive —junto con otros tantos textos folklóricos— en el acervo cultural argentino. Estos textos son transmitidos a niños y niñas no solo en el ámbito escolar, sino también en el

familiar (de padres a hijos, de abuelos a nietos, de tíos a sobrinos, etc.). Asimismo, su difusión se hace efectiva y se reaviva a través de canciones y recitaciones cuando estos poemas son retomados por cantantes de música infantil contemporánea.

Por estos motivos, consideramos que su inclusión en el aula de español aporta un valioso contenido cultural y puede operar como un disparador que vincule la cultura de origen de cada estudiante de ELSE —apelando a las tradiciones de cantos folklóricos propias de su sociedad— con la variada cultura meta de la lengua que están adquiriendo: el español. Además, en este intercambio intercultural dialógico de distintas tradiciones folklóricas que entran en juego dentro del aula —y en la valoración de estas— se fomenta que el proceso de aprendizaje de la lengua meta sea significativo para cada estudiante.

Cabe destacar que, si bien estas obras populares se compilaron y fueron fijadas por escrito —y gracias a este registro atesorado en el papel, muchas se han conservado y difundido en el tiempo por medio de ediciones de libros—, son textos que fueron concebidos en la oralidad y, como tales, también perduraron y se transformaron a lo largo de los años en variantes a través del discurso oral, ya que su “medio de difusión natural [está constituido por] calles, plazas, parques o patios de recreo” (Sánchez Ortiz, 2018, p. 365). Por su propia naturaleza, el empleo de estas obras poéticas en el aula de ELSE favorece el aprendizaje del español: incita a la memorización, a la recitación y al canto de los poemas, lo cual beneficia al alumno tanto en la fijación de vocabulario como en la adquisición de estructuras gramaticales.

Asimismo, los textos de tradición oral, por la necesidad inherente de ser memorizados para su recitación, así como de poner en juego la sonoridad del léxico para lograr musicalidad a través de la rima y el ritmo, están constituidos por estructuras gramaticales fijas, que se repiten a lo largo del poema, a modo de fórmulas que son completadas con distintas palabras. Además, dado el público infantil entre el que estos poemas circulan, dicha repetición léxica y de estructuras otorga una simpleza favorable para su memorización. De esta forma, el empleo de estos textos literarios en el aula de ELSE viabiliza el conocimiento y el afianzamiento de la fonología del español —guiando, por medio de la rima y el ritmo,

la pronunciación de palabras y frases para proseguir correctamente con el canto o la recitación del texto—. Estos juegos con el lenguaje también son fuente de divertimento, que se fomenta a través de la musicalización de estas obras y de los elementos lúdicos que quedan implicados en su enunciación, ya sea por tratarse de adivinanzas¹ que invitan a dilucidar el sentido escondido, o por los juegos de palabras dentro de los poemas, por las aliteraciones, o por los sinsentidos, entre otros recursos retóricos que reúnen estos textos.

Por otra parte, apelando a la naturaleza misma de estos poemas —que surgen del discurso oral y que por lo tanto viven en variantes—, se puede fomentar la creatividad a partir de estos textos. En este sentido, las estructuras gramaticales que se repiten en los poemas brindan una guía que puede dar soporte a la escritura creativa y estimular también el trabajo con vocabulario específico. Mercedes Zavala Gómez del Campo (2018), en referencia a la importancia de la lírica tradicional en la niñez como recurso que naturalmente estimula la creatividad infantil y el juego de los sinsentidos verbales, consigna lo siguiente:

Margit Frenk nos ofreció un breve estudio comparativo entre lo que se cantaba en los siglos de oro y, lo que en ese momento —años más, años menos— cantaban los niños mexicanos. La autora hacía espe-

¹ María Teresa Míaja de la Peña (2018) analiza tres fórmulas de construcción de las adivinanzas, en cuanto género lírico tradicional —de difusión tanto escrita como oral y recepcionado lúdicamente por niños y por adultos—, centrado en el juego de las palabras que velan el sentido oculto. El primer procedimiento que consigna para la formación de adivinanzas es la descripción de características concretas o de la condición de determinado objeto, ya sea su lugar de origen, tamaño, color, forma, sabor, apariencia o una acción caracterizadora del mismo. La segunda fórmula de construcción —que enuncia la autora— se basa en la habilidad del receptor para captar auditiva o visualmente el sentido oculto, ya que la adivinanza revela, en su enunciación —de manera camuflada— fragmentos de (si no toda) la palabra oculta; y esto se logra, por ejemplo, a través del empleo del recurso retórico denominado “calambur”. Finalmente, la tercera fórmula de construcción se sirve de ciertas figuras literarias o tropos específicos para construir la adivinanza. Dentro de estos procedimientos retóricos, Míaja de la Peña destaca: el palíndromo, el acróstico, la prosopopeya, el símil, el quiasmo, la antinomia, el paralelismo, la paradoja, la metáfora, la elisión paraleléstica, la comparación, la ausencia o quiebre, en cuanto recursos constitutivos que le permiten analizar la formación de las adivinanzas tradicionales. La autora consigna que el éxito de la adivinanza no radica solo en las figuras retóricas empleadas: destaca que el campo semántico aludido, al que se hace referencia para definir el significado oculto, juega un rol clave para la elucidación del juego que plantea el acertijo.

cial hincapié en la creatividad infantil que obedece a la “razón de la sinrazón”, al carácter lúdico de los textos y a la relevancia del acervo tradicional de la niñez (p. 391).

Además, los poemas tradicionales posibilitan el trabajo con la rima y la reflexión sobre su construcción en cada verso, lo cual constituye un punto de partida para que los y las estudiantes elaboren posteriormente sus propias producciones líricas haciendo uso de este recurso poético. En línea con lo planteado, presentamos a continuación una tarea didáctica centrada en el análisis y el desarrollo de la creatividad, a partir de una rima infantil de tradición hispánica, extraída de la *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias* (Consejo Nacional de Educación, 1940). Las actividades que se proponen a continuación están diseñadas de acuerdo con los presupuestos teóricos planteados por los enfoques comunicativo (Llobera, 1999), por tareas (Nunan, 1989; 2010) y orientado a la acción (Consejo de Europa, 2001; 2020).

Propuesta didáctica para el aula de ELSE destinada a los niveles iniciales de competencia lingüística (A1/A2)

Seleccionamos para este trabajo una rima infantil que fue compilada en la *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias* (Consejo Nacional de Educación, 1940) y que está vigente en el acervo cultural argentino. Las rimas constituyen un tipo de texto breve que permite la lectura de la obra completa en clase y el trabajo con distintos aspectos específicos de la lengua, mientras la atención está centrada en el juego, la rima, el ritmo, la música, la canción, el entretenimiento y la diversión en grupo. Destinamos las siguientes actividades a grupos de estudiantes de entre 7 y 12 años, de nivel inicial (A1/A2). Sin embargo, consideramos que esta actividad también puede ser trabajada con estudiantes jóvenes y adultos, con el propósito de incluir materiales folklóricos en su formación que pueden ser cantados y recitados, por ejemplo, para divertir a infantes de su entorno cotidiano como una manera de introducirlos en el español a través del juego.

El objetivo general de las actividades que presentamos consiste en promover la escritura creativa a partir de un poema que pertenece al gé-

nero lírico tradicional, y generar un espacio lúdico en el aula de ELSE por medio de la recitación, la música, el canto y la teatralización del poema.

Propuesta de trabajo para la rima “Cucú, cucú, cantaba la rana”

Presentamos a continuación los lineamientos para desarrollar una propuesta de trabajo a partir de la rima infantil tradicional “Cucú, cucú”, tal como se la cita en la *Antología folklórica argentina* (Consejo Nacional de Educación, 1940, pp. 217-218). Esta rima infantil tiene vigencia dentro del repertorio de canciones que cantan los niños y las niñas de Argentina en la actualidad. Prueba de ello son los diferentes arreglos vocales realizados por músicos contemporáneos que circulan en el mercado discográfico. Como ejemplo de la vigencia de esta canción podemos citar la versión “Cucú, cucú, cantaba la rana” —del Conjunto Pro Música de Rosario² dirigido por Cristian Hernández Larguía³— que es el tema con el que se abre el disco *Música para niños. Vol. 3* (sello “Kids Concept”, 2008).⁴ Otro ejemplo de reedición de esta rima folklórica es la versión realizada por el grupo Naranja Dulce —con las voces de Cecilia Allende y Santiago González Bienes—, que recoge el tema “Cucú, cucú, cantaba la rana” en la pista 19 del CD *Canciones tiritibreas para más de dos orejas* (2010).⁵

Haciendo honor a su naturaleza de difusión oral, observamos que las tres versiones que citamos de esta obra difieren entre sí en distintos aspectos:

² En el siguiente enlace se puede acceder a la página web del Conjunto y del Instituto Pro Música de Rosario: <https://promusicarosario.org.ar> (Consultado en julio de 2021).

³ Cristian Hernández Larguía fue el creador y director general artístico del Conjunto Pro Música de Rosario desde su fundación en 1962 hasta su fallecimiento, en febrero de 2016.

⁴ La colección “Música para niños” en cuatro volúmenes del Conjunto Pro Música de Rosario fue editada en disco de vinilo durante la década de 1970 (1970, Vol. 1; 1972, Vol. 2; 1976, Vol. 3; 1978, Vol. 4), por el sello discográfico Qualiton. En su primera difusión en vinilo, la rima “Cucú, cucú, cantaba la rana” se editó en 1972 y en el volumen 2 de la colección. Posteriormente, estos discos han sido reeditados por las discográficas RGS Music y Kids Concept. Actualmente, gracias a dichas reediciones, se los puede comprar en formato CD. En el siguiente enlace se puede acceder a los contenidos del actual CD: <http://www.rgsmusic.com.ar/cgi-bin/disco.cgi?disco=1762-2&estilo=IN&subestilo=GR> (Consultado en julio de 2021). Canción disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=EXX0c9BUQOM> (Consultado en julio de 2021).

⁵ Canción disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-Ln0G3duZ8o> (Consultado en julio de 2021).

<p>Cucú, cucú (rima recogida en 1921)</p>	<p>Cucú, cucú, cantaba la rana (1972)</p>	<p>Cucú, cucú, cantaba la rana (2010)</p>
<p>Cucú, cucú, cantaba la rana, cucú, cucú, debajo del agua. Cucú, cucú, pasó un marinero, cucú, cucú, llevando romero. Cucú, cucú, pasó una criada, cucú, cucú, llevando ensalada. Cucú, cucú, pasó un caballero, cucú, cucú, con capa y sombrero. Cucú, cucú, pasó una señora, cucú, cucú, llevando unas moras, Cucú, cucú, le pedí un poquito, cucú, cucú, no me quiso dar, cucú, cucú, me puse a llorar.</p>	<p><i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> <i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> Cucú, cucú, pasa un cabal- llero Cucú, cucú, de capa y sombrero Cucú, cucú, pasa una señora Cucú, cucú, con falda de cola <i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> <i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> Cucú, cucú, debajo del agua BIS</p>	<p><i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> <i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> Cucú, cucú, pasó un caballero Cucú, cucú, de capa y som- brero Cucú, cucú, pasó una señora Cucú, cucú, con traje de cola <i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> <i>Cucú, cucú, cantaba la rana</i> <i>Cucú, cucú, debajo del agua</i> Cucú, cucú, pasó un marinero Cucú, cucú, vendiendo romero Cucú, cucú, le pidió la rana Cucú, cucú, no le quiso dar — ¿No? — No. Ts...ts...ts... Se puso a llorar.</p>
<p>Consejo Nacional de Educación (1940). <i>Antología folklórica</i> <i>argentina</i>. Buenos Aires, Kraft.</p>	<p>Conjunto Pro Música de Rosario (2008). <i>Canciones</i> <i>para niños</i>. Vol. 3. Kids Concept.</p>	<p>Naranja Dulce (2010). <i>Canciones tiritibreas para</i> <i>más de dos orejas</i>.</p>

El objetivo comunicativo de la tarea que planteamos a continuación es fomentar la escritura creativa y la comunicación de ideas. La tarea final consiste en la escritura de estrofas nuevas que complementen esta rima tradicional. Por otra parte, los recursos gramaticales con los que proponemos trabajar son: los usos del pretérito indefinido, del gerundio y de la preposición “con”, empleados en las siguientes estructuras sintácticas: “*Pasó un/una sustantivo + llevando + sustantivo*” y “*Pasó un/una sustantivo + con + sustantivo*”. Se espera que cada estudiante pueda reflexionar, a lo largo de la tarea, sobre los usos gramaticales específicos dentro del contexto lingüístico que otorga el poema trabajado:

- Pretérito indefinido: es empleado para enunciar hechos y acciones acabadas y concretas que ocurrieron en el pasado. Hace avanzar la acción.
- Gerundio: es utilizado para dar cuenta de una acción que ocurre en simultaneidad respecto de la acción descrita por el verbo principal de la frase.
- Preposición “con”: es empleada con fines descriptivos, desempeñando una función adjetiva en este poema.

Además, se propone un trabajo con recursos léxicos (i.e. vocabulario referido a objetos, personas y profesiones u oficios, animales), así como con los contenidos culturales implicados en el poema tradicional infantil y su vinculación con las tradiciones orales de la cultura de origen de cada estudiante. Sugerimos iniciar esta unidad de trabajo a partir de ejercicios de prelectura que activen los conocimientos previos de cada estudiante, le brinden herramientas para que le sirvan de andamiaje y le permitan enfrentarse al texto literario e interpretarlo mejor.

La actividad de prelectura que proponemos consiste en desarrollar un trabajo específico con el vocabulario de la canción que esté basado en la asociación de palabras e imágenes. Para lo cual, las palabras “rana”, “agua”, “debajo”, “marinero”, “romero”, “criada”, “ensalada”, “caballero”, “capa”, “sombbrero”, “señora”, “moras”, “dar”, “llorar”, “llevando/llevar”, “pedir”, deben tener un correlato en imágenes con las cuales deben ser unidas. Puede plantearse la actividad por medio de distinto tipo de ejercicios: unir con flechas, escribir el nombre debajo de cada imagen, recortar

y pegar la imagen con la palabra que le corresponda, hacer los dibujos correspondientes a cada significado, entre otras opciones posibles. Luego, proponemos la escucha del poema y, a partir de las palabras presentadas en el ejercicio anterior, identificar de manera auditiva y seleccionar las que efectivamente aparecen en la canción. Se debe hacer un círculo a las palabras que escuchen y a su respectiva imagen. Para ello, se sugiere incluir en el primer ejercicio de unión de términos e imágenes, otras palabras que no forman parte de este poema, por ejemplo: “giba”, “arriba”, “niño”, “guiño”, “abuela”, “muela”, “gallina”, “colina”, “bruja”, “dibuja”, “profesora”, “hora”, “paloma”, “idioma”, “enfermera”, “tijera”, etc. Observamos que el léxico extra que sugerimos incluir se conforma de pares de palabras que riman.

En segundo lugar, pasamos a la formulación de las tareas de lectura y relectura. Como primer paso para adentrarse en el texto, se propone leer la obra y chequear el ejercicio auditivo anterior de identificación de palabras presentes en el poema. Posteriormente, proponemos el reconocimiento de las formas verbales y del tiempo, el modo y la persona gramatical en la que están enunciadas. Cabe destacar que, si los y las estudiantes todavía no están en condiciones de trabajar con el pretérito indefinido, es posible seleccionar inicialmente la versión de la canción del Conjunto Pro Música de Rosario, enunciada en tiempo presente. Se puede hacer una alusión al pretérito imperfecto en el que se enuncia el verbo “cantar” (“cantaba”), pero solo mencionando que es un tiempo del pasado, si es que todavía no es pertinente introducirlo por el nivel de lengua de la clase de español.

También se sugiere reflexionar sobre los gerundios y sobre detalles formales de su formación, prestando especial atención a la construcción de sus terminaciones *-ando/-iendo* (*amar/amando, temer/temiendo, partir/partiendo*), así como a la transformación de la vocal “i” de la terminación *-iendo* en “y” cuando la raíz del verbo termina en vocal —lo cual da como resultado la terminación *-yendo*: *caer/cayendo, leer/leyendo, ir/yendo, construir/construyendo*)—, tanto como a la identificación de la raíz de los verbos regulares e irregulares que sufren los cambios vocálicos “e” > “i” (*decir/diciendo, conseguir/consiguiendo, vestir/vistiendo, etc.*) y “o” > “u” (*morir/muriendo, dormir/durmiendo, poder/pudiendo, etc.*)—. Para que el

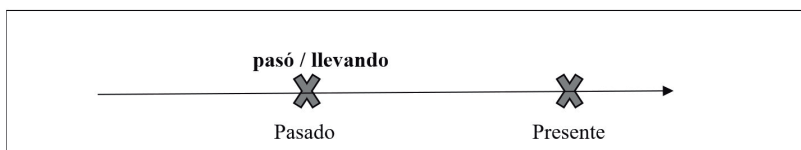
aprendizaje de la formación de los gerundios sea más efectivo, es conveniente que el docente evite la presentación de una clase netamente expositiva del tema, sino que opte por una actividad en la que cada estudiante reconozca las formas e identifique y razone los detalles sobre su construcción, y pueda inferir y enunciar las reglas gramaticales de formación de estos verboides. Para ello, se puede partir del análisis de los versos del mismo poema y sumar otros enunciados complementarios con el fin de suministrar un material suficiente para deducir las normas de construcción lingüística. El trabajo en pequeños grupos es propicio para que el aprendizaje sea más eficaz a través del diálogo y del intercambio de ideas.

Por otra parte, es necesario que se identifique que los gerundios operan marcando simultaneidad en el tiempo con relación al tiempo verbal principal del enunciado al que se vinculan. En la versión de la *Antología folklórica para niños*, los versos están enunciados en pretérito indefinido, mientras que en la versión del Conjunto Pro Música de Rosario, los verbos aparecen en presente, salvo el verbo “cantaba” que está en pretérito imperfecto en todas las versiones consultadas. En este sentido, se espera que se identifique la simultaneidad que expresa el gerundio respecto del verbo principal de la frase del que depende y al que se vincula. Para que esto sea posible y para que cada estudiante logre comprender y enunciar la normativa de uso del gerundio, se pueden separar algunos versos de ambos poemas citados y plantear las acciones involucradas en cada enunciado en una línea del tiempo, por ejemplo:

Cucú, cucú,
pasó una criada,
cucú, cucú,
llevando ensalada.

Cucú, cucú,
pasó una señora,
cucú, cucú,
llevando unas moras.

Antología folklórica argentina.



Además, con el fin de lograr la inferencia de las reglas gramaticales del español respecto de este tema, posteriormente se pueden formular preguntas tales como la siguiente, en la que se puede elegir la respuesta correcta dentro de una selección de opciones múltiples:

En los versos citados, ¿cómo se relaciona el gerundio con el verbo principal de la frase? Marcá la opción correcta:

1. El gerundio describe una acción anterior a la que describe el verbo principal.
2. El gerundio describe una acción simultánea a la que describe el verbo principal.
3. El gerundio describe una acción posterior a la que describe el verbo principal.

Para concluir el trabajo con gerundios, se propone un ejercicio de formación de estos verboides, en el que se practiquen los verbos regulares e irregulares de uso frecuente, y se preste especial atención a determinados verbos que pueden ser funcionales a la tarea final de escritura, en la que deberán vincular las palabras con rima del primer ejercicio de esta unidad de trabajo. Por ejemplo, sugerimos introducir los siguientes verbos: *mirar/mirando*, *hablar/hablando*, *hacer/haciendo*, etc. El último ejercicio vinculado a los aspectos gramaticales de construcción de frases lo destinamos al uso descriptivo de la preposición “con” para indicar los objetos que acompañan a una persona u objeto.

Pasó un/una sustantivo + con + sustantivo (+ y + sustantivo)

Cucú, cucú,

pasó un caballero,
cucú, cucú,

con capa y sombrero.

Para llevar a cabo este ejercicio, sugerimos presentar fotos o dibujos con el fin de que se describan las imágenes, y así se pueda poner en uso esta estructura gramatical y se continúe ampliando el vocabulario adqui-

rido. Para plantear este ejercicio de tipo descriptivo, se sugiere que las fotos o imágenes utilizadas conserven la línea descriptiva del poema. Por ejemplo, se propone presentar imágenes de personas que posean algún objeto que se pueda definir en español con la ayuda de un diccionario bilingüe, para así formular las frases de este tipo: *una señora con paraguas, un niño con corbata, una bruja con escoba, un abuelo con anteojos/gafas*, etc. En este punto, no consideramos necesario trabajar la rima —ejercitación que vendrá más adelante—, sino que se plantea un juego más libre con las palabras, ya que en este ejercicio la atención está puesta en la construcción de frases descriptivas haciendo uso de la preposición “con”.

Paso seguido, proponemos un ejercicio de relectura en el que se agrupan las palabras del primero, considerando su vínculo sonoro, y se pintan las terminaciones de las palabras que suenan igual. Podemos comentar que este procedimiento de terminaciones que se repiten se llama “rima” y es un recurso que otorga sonoridad y musicalidad al texto lírico. Sugerimos brindar al final de este ejercicio la definición de este procedimiento que aparece en la entrada del *Diccionario de la lengua española* (RAE/ASELE, 2018):

[La rima es la] identidad de sonidos vocálicos y consonánticos, o solo vocálicos, a partir de la última vocal acentuada en dos o más versos.

Como tarea final de producción escrita para fomentar la creatividad, sugerimos que se vinculen de manera coherente las palabras que tienen rima que se trabajaron en la primera actividad de esta propuesta. Palabras que, como hemos visto, también se revisaron en el ejercicio anterior para reflexionar sobre el recurso de la rima. Se debe solicitar a los y las estudiantes que, para la construcción de sus secuencias de versos, sigan como guía los dos esquemas de base que ofrece el poema:

Pasó un/una + sustantivo + gerundio + sustantivo

Cucú, cucú,

pasó un marinero,
cucú, cucú,

llevando romero.

Pasó un/una sustantivo + con + sustantivo

Cucú, cucú,

pasó un caballero,
cucú, cucú,

con capa y sombrero.

Como los pares rimados de palabras que propusimos son numerosos, se puede sugerir que el trabajo de escritura se realice en grupos de dos a tres personas, y que cada grupo se encargue de formular tres conjuntos de cuatro versos. Luego el/la docente debe chequear los fragmentos inventados y debe ayudar a los grupos a crear vínculos coherentes entre las palabras y a formular enunciados correctos. Para lo cual también es necesario servirse de los verbos trabajados durante el ejercicio de formación de gerundios. Asimismo, es posible incluir vocabulario que sea de interés del alumnado.

La segunda etapa de la tarea final consiste en la puesta en común de las creaciones poéticas, para lo cual se propone que todos canten al unísono la primera parte del poema publicado en la *Antología folklórica argentina*, más precisamente la secuencia de versos 1 al 16, para que luego cada estudiante pueda recitar o cantar, uno por uno, una secuencia nueva de cuatro versos de las construidas como tarea final. Por último, se propone volver al coro grupal, para cantar los últimos diez versos de la versión original seleccionada del poema, es decir, los versos 17 a 26. Los siguientes ejemplos pueden tomarse como guía del tipo de producciones escritas que se espera que los y las estudiantes produzcan:

<i>Pasó un/una + sustantivo + gerundio + sustantivo</i>	<i>Pasó un/una + sustantivo + con + sustantivo</i>
<p>Cucú, cucú,</p> <p>pasó una paloma, cucú, cucú,</p> <p>hablando otro idioma.</p>	<p>Cucú, cucú,</p> <p>pasó una enfermera, cucú, cucú,</p> <p>con gasa y tijera.</p>
<p>Cucú, cucú,</p> <p>pasó un niño, cucú, cucú,</p> <p>haciendo un guiño.</p>	<p>Cucú, cucú,</p> <p>pasó una abuela, cucú, cucú,</p> <p>con dolor de muela.</p>

Como tercera etapa de este cierre de la propuesta didáctica, se puede solicitar a los y las estudiantes que compartan y comenten alguna rima similar que conozcan y que pertenezca a su cultura de origen. De esta manera, a través de este intercambio de poemas líricos folklóricos tradicionales de distintas procedencias, se abre el diálogo intercultural entre los y las alumnos/as y se trazan lazos de contacto entre las distintas culturas implicadas en la clase de lengua extranjera.

Conclusiones

Con esta propuesta didáctica hemos ejemplificado un posible abordaje de un texto de lírica tradicional en el aula de ELSE. Hemos visto la funcionalidad y las potencialidades del poema seleccionado para ampliar el vocabulario del alumnado y para presentar algunas construcciones gramaticales de interés para el nivel de lengua A1/A2. Asimismo, hemos empleado el poema para analizar cuestiones de corte literario como el análisis de la construcción de la rima en el texto elegido, y hemos promovido la escritura creativa por medio de una tarea final en la que se conjugan todos los contenidos trabajados a lo largo de la unidad didáctica.

Además, esta tarea final tiene un doble objetivo vinculado a la naturaleza misma de los poemas tradicionales. Por un lado, se propone despertar el juego, el entretenimiento y la diversión fomentados a través del canto de esta rima musicalizada, lo cual permite la puesta en práctica de la fonética y la fonología del español. De esta forma, la correcta pronunciación de las palabras y de los enunciados se transforma en un medio que hace posible disfrutar de la música. La repetición de frases y estructuras, propia del género lírico tradicional, es un recurso que permite afianzar los conocimientos del español y desarrollar la competencia comunicativa en esta lengua.

El segundo objetivo de la tarea final planteada en este trabajo concibe al poema tradicional como una puerta que se abre para dar lugar a la imaginación y a la creatividad a partir de un texto literario de base; en este sentido, se apela a la naturaleza en variantes de los poemas folklóricos de tradición oral que han ido mutando en cada recitación a lo largo del tiempo. Si bien esta propuesta de variantes creada por los y las estudiantes se completa a partir de sus escritos —en lugar de generarse en el discurso

oral—, consideramos que, de todas formas, consiste en una manera creativa de trabajar sobre el poema que contempla el espíritu lúdico propio del género lírico de tradición oral. De este modo, la poesía lírica folklórica en el aula de ELSE se presenta como un material que incluye elementos culturales enriquecedores para la formación en español, portadores de tradiciones históricas y con vigencia dentro y fuera del marco institucional escolar contemporáneo.

Referencias bibliográficas

- Acquaroni, R. (2007). *Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2*. Madrid: Santillana.
- Albaladejo García, M. (2004). Marco teórico para el uso de la literatura como instrumento didáctico en la clase de E/LE (I). *Cuadernos Cervantes* (7), 37-43.
- Albaladejo García, M. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *Marco ELE*, (5), 1-52.
- Bélières, P. (1997). Leo. Luego aprendo. ¿Puede la literatura constituir una entrada a la lengua extranjera? *Idiomanía*, (57), 14-17.
- Brumfit, C. y Carter, R. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon / Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). Socialisation and Social Identity. In *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Byram, M. (2009). Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education. In Language Policy Division. IV (15). Recuperado de <https://rm.coe.int/multicultural-societies-pluricultural-people-and-the-project-of-interc/16805a223c>
- Chicote, G. (2013). El camino del sur: temas y géneros seculares en el cancionero popular infantil de la Argentina. En P. Cerrillo y C. Sánchez Ortiz (Coords.), *Presencia del cancionero infantil en la lírica hispánica* (pp. 249-264). Cuenca: Universidad Castilla-la Mancha.
- Chicote, G. y Natoli, C. (2014). *Cuentos del más allá. Relatos folklóricos argentinos*. Colección ELSE Literatura. (Eds.). La Plata: Eudeba-Edulp.

- Collie, J. y Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: CUP.
- Conjunto Pro Música de Rosario (2008). *Canciones para niños*. (3). Kids Concept.
- Consejo de Europa [2001] (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MEC), Anaya e Instituto Cervantes. Recuperado de https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/publicaciones_espanol/espanol_lengua_extranjera/marco_comun_europeo.htm
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors*. Recuperado de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Consejo Nacional de Educación (1940). *Antología folklórica argentina para las escuelas primarias*. Buenos Aires: Kraft.
- Espósito, F. y Di Croce, E. (2018). La lírica en el *Catálogo de la Colección de Folklore*. En G. Chicote, M. Masera y V. Stedile Luna (Coords.), *Lyra mínima. De la voz al papel: difusión oral y escrita de textos poéticos populares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/ Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.
- Gargiulo, S. (2008). Literatura y TICs. Dos herramientas valiosas para estimular la producción oral y escrita. *Puertas Abiertas*, (4), 5-9. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/88905>
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: CUP.
- Lázár, I. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. En et al. (Eds.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Llobera, M. (Comp.) (1999). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Maley, A. y Duff, A. (1999). *Literature*. Oxford: OUP.
- McKay, S. (1982). Literature in the ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 16(4), 529-536.

- Miaja de la Peña, M. T. (2018). La representación del mundo de lo abstracto en las adivinanzas. En Chicote, G., Maser, M. y Stedile Luna, V. (Coords.), *Lyra mínima. De la voz al papel: difusión oral y escrita de textos poéticos populares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.
- Moure, J. (2014). Unidad de la lengua, pluricentrismo y academias: una encrucijada. En Elizaincín, A. (Eds.), *Actas de las II Jornadas Académicas Hispanorrioplatenses* (pp. 89-110). Montevideo: Academia Nacional de Letras.
- Allende, C. y González Bienes, S. (2010). Naranja Dulce. *Canciones tiritibreas para más de dos orejas*.
- Natoli, C. (2010). La importancia de los textos literarios en la enseñanza del español como Lengua Segunda y Extranjera. En *Actas. Segundas Jornadas Internacionales de Adquisición y Enseñanza de Español como Primera y Segunda Lengua*. Rosario, Santa Fe: Universidad Nacional de Rosario.
- Natoli, C. (2012). La Literatura en la enseñanza de ELSE. Un recurso que permite trabajar diferentes aspectos de la lengua y la cultura meta. En T. Basile y E. Foffani (Eds.), *Actas 2012. VIII Congreso Internacional Orbis Tertius. "Literaturas compartidas"* (pp.1-14). La Plata: UNLP. ISSN 2250-5741. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2471/ev.2471.pdf
- Natoli, C. (2016). Unidad 5: Del consumo al consumismo. Compras y salidas / Unidad 6: Los hábitos y la rutina: ¿Una cuestión personal o cultural? *Curso auto instruccional de español: "Español sin fronteras". Curso de nivel inicial (A1)*. Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) Argentina y Consorcio ELSE. Recuperado de <http://www.cursosdeespanolautoinstruccionales.com.ar/cursos/>
- Natoli, C. (2018). El cancionero popular infantil en el aula de ELSE. Una propuesta metodológica para los niveles iniciales de aprendizaje del español como lengua extranjera. En Chicote, G., Maser, M. y Stedile Luna, V. (Coords.), *Lyra Mínima de la voz al papel: difusión oral y escrita de los géneros poéticos populares* (pp. 414-424). México D. F.: Universidad Autónoma de México / Escuela Nacional de Estudios

- Superiores / Unidad Morelia. Recuperado de <http://www.librosoa.unam.mx/handle/123456789/607>
- Natoli, C. (2019). *La literatura en el marco de la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera. Aplicaciones al campo cultural argentino*. (Tesis doctoral). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. Recuperada de <http://www.memoria.FaHCE.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1738>
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: CUP.
- Nunan, D. (2010). *Task Based Language Teaching*. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- RAE/ASALE, (2018). *Diccionario de la lengua española (DLE)*. Edición en línea (versión electrónica N.º 23.2). Recuperado de <http://dle.rae.es/>
- Sanz Pastor, M. (2007). El lugar de la literatura en la enseñanza del español: Perspectivas y propuestas. *La enseñanza del español como lengua extranjera*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf
- Sánchez Ortiz, C. (2018). De la calle al aula: la presencia del cancionero popular infantil en los libros de texto. En Chicote, G., Masera, M. y Stedile Luna, V. (Coords.), *Lyra mínima. De la voz al papel: difusión oral y escrita de textos poéticos populares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.
- Zavala, M. (2018). La lírica infantil mexicana actual: una reelaboración lejos del papel o vino nuevo en odres viejos. En Chicote, G., Masera, M. y Stedile Luna, V. (Coords.), *Lyra mínima. De la voz al papel: difusión oral y escrita de textos poéticos populares*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Escuela Nacional de Estudios Superiores Unidad Morelia.