

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad Ajusco



Licenciatura en Enseñanza del Francés



MONOGRAFÍA

**INCORPORACIÓN DE LA LITERATURA FRANCÓFONA EN EL
PROCESO DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA FRANCÉS**

que para obtener el grado de

Licenciada en Enseñanza del Francés (LEF)

PRESENTA

Xóchitl Flores Mayorga

Directora del trabajo recepcional

Mtra. Ruth Angélica Briones Fragoso

julio de 2021

Índice	
Introducción	2
Capítulo 1 Análisis de la literatura como recurso pedagógico para el aprendizaje de un idioma extranjero	4
1.1 Antecedes	4
1.2 Evolución metodológica del proceso de enseñanza de una lengua extranjera: el caso del idioma español	6
1.3 Evolución metodológica del proceso de enseñanza de una lengua extranjera: el caso del idioma francés	11
1.4 Argumentos a favor de la literatura para la enseñanza de lenguas extranjeras	22
Capítulo 2 Incorporación de textos literarios en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera	25
2.1 Niveles de adquisición del idioma francés: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	25
2.2 Uso didáctico de los textos literarios en la enseñanza de una lengua extranjera	30
2.3 Recomendaciones de textos literarios por nivel de dominio del idioma francés	42
Capítulo 3 Sobre la selección de textos literarios francófonos para la enseñanza de francés, el perfil docente y las actividades de aprendizaje	55
3.1 Sobre el perfil docente	56
3.2 Trabajar con textos literarios	60
3.3 Propuesta para el trabajo docente con textos literarios en la enseñanza de idioma francés.	66
3.4 La literatura en el contexto de la Francofonía	68
Conclusión	71
Bibliografía	73

Introducción

La presente monografía es un ejercicio de reflexión a través del cual expongo la posibilidad del uso de textos literarios como un elemento de utilidad para el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera.

De acuerdo al Diccionario de la Real Academia Española, literatura es el arte que emplea como medio de expresión una lengua, o el conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género¹. En el mismo sentido, en el Diccionario del Español de México se define como el arte cuyo medio de expresión es la lengua; sus géneros más comunes son la poesía, la narrativa, el teatro y el ensayo². En tanto, María Moliner en el Diccionario de Uso del español la define como el arte que emplea la palabra como medio de expresión, la palabra hablada o escrita³.

Como es evidente, referirnos a literatura involucra elementos como palabra, lengua, expresión, habla, escritura, nación, época, etc., que son afines y significativos al aprendizaje de idiomas. En la presente monografía desarrollo a lo largo de los tres capítulos un acercamiento respecto a cómo ha sido la relación entre estos dos componentes y que podríamos proyectar de ésta para el futuro en la labor docente.

En principio propongo una revisión de la relación de la cual se tiene registro entre la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y la literatura. Retomo cual ha sido el papel de la literatura en la enseñanza del español, así como del francés para extranjeros, y hago una revisión de los aspectos que tienden a considerarla un recurso útil en este proceso.

¹ Literatura. (2021). En Diccionario de la lengua española (2001). Recuperado de <https://www.rae.es/drae2001/literatura>

² Literatura (2021). En Diccionario del Español de México (2021). Recuperado de <https://dem.colmex.mx/Ver/literatura>

³ Urrejola Bernarda, El concepto de literatura en un momento de su historia: el caso mexicano (1750-1850). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/600/60023594008.pdf>

Como parte del capítulo 2 me enfoco en el tema del francés como idioma extranjero; sugiero que con base en el reconocimiento de los niveles de profundización y adquisición del idioma se explore la implementación de textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para lo cual es necesario atender una serie de recomendaciones tanto para el estudiante como el docente.

Planteo la posibilidad de revisar el perfil docente y las posibilidades de trabajo pedagógico con textos de literatura como insumo, así como una invitación a mirar a la cuestión francófona como factor inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma francés, ya que es el resultado de la influencia cultural del idioma objetivo y se suma a los recursos para su estudio.

Es importante enfatizar que instalarse en una postura antagónica del uso de textos literarios y marginar una tendencia respecto a otra, limita severamente los beneficios que pueden dar a los alumnos, de modo que la propuesta de este trabajo está orientada a que se explore el uso de texto literarios con un ánimo de revisar su valor y hacer eficientes a los estudiantes en su tratamiento, amparándose por un lado en su valor a partir de su construcción gramatical y lingüística, y por otro como un producto que enriquece la lengua desde su condición de producto cultural.

Capítulo 1

Análisis de la literatura como recurso pedagógico para el aprendizaje de un idioma extranjero

1.1 Antecedes

La motivación del tema abordado en esta monografía se centra en el objetivo de reflexionar y considerar que frecuentemente los cursos de idiomas extranjeros, en particular del idioma francés, no necesariamente se han caracterizado por el empleo de la literatura francófona como herramienta de las estrategias y métodos⁴ de enseñanza aprendizaje. Esta afirmación se basa, desde mi concepción, en que los métodos de enseñanza que predominan desde hace algunas décadas no suelen considerar el manejo didáctico de textos literarios en el idioma de estudio, condición que impide explorar su valor como medio para enriquecer el proceso, ya sea como fuente valiosa para la adquisición del acervo lingüístico y cultural del idioma que se aprende, así como elemento que permita remediar deficiencias tanto en la producción oral como escrita. Asimismo, considero que limitar el empleo de textos literarios francófonos en el aprendizaje del idioma deja un vacío que limita o inhibe el que se incentive el aprendizaje del idioma en estudiantes con preferencias por la lectura y la literatura.

A este respecto, es pertinente señalar que ya antes se ha hecho referencia a la necesidad de recuperación de los textos literarios como medio de enseñanza de una lengua extranjera, debido a que han estado, hasta cierto punto, al margen del proceso de formación.

El filólogo tunecino Khemais Jouini retoma la afirmación: un pequeño recorrido comparativo de los manuales de E/LE⁵ pone en evidencia la importancia que ha adquirido

⁴ Método en este contexto refiere a los libros y manuales de enseñanza empleados en los cursos de idioma francés como lengua extranjera.

⁵ Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

el texto literario como recurso didáctico, después de un largo tiempo de exclusión de las aulas o de una presencia limitada a un mero trazo ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas. (Jouini, 2008:150)

Asimismo, explica que los textos literarios han sido retomados para actividades puntuales tales como ejercitar signos de puntuación, acentuación, o incluso como instrumentos más enfocados a una clase de cultura, en los que se ilustran elementos típicos de la sociedad que se pretenden introducir como aprendizaje en el estudiante, y señala que dicha exclusión se debe esencialmente a la falsa creencia de la inutilidad o inadecuación del texto literario, debido a su complejidad lingüística, para la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, y la razón de ello es la confusión que se hace entre literatura, como estudio de autores, obras, géneros, corrientes y épocas, y el texto literario como muestra viva de la lengua meta (Jouini, 2008).

Así, explorar sobre la posibilidad de rescatar los textos literarios como un elemento que incentive, complemente y enriquezca el aprendizaje de un idioma, abre la posibilidad a que sean considerados en la diversificación de los materiales didácticos a usar para el proceso de aprendizaje de los estudiantes de idioma francés, al tiempo que genere la reflexión en los docentes respecto a que su incorporación y uso en la enseñanza, puede resultar en el enriquecimiento de los recursos de que disponen para el proceso. En este contexto, vale la pena retomar lo que definió Maria Moliner respecto a la literatura en el sentido de que utiliza la palabra hablada o escrita como medio de expresión, y tiene por lo tanto una relación directa con el idioma.

La literatura no ha estado necesariamente al margen de la enseñanza de idiomas, al revisar las metodologías empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso de los idiomas español y francés, es posible identificar que en diferentes contextos algunas privilegiaron la literatura como vehículo de enseñanza en tanto que otras la marginaron. En el presente capítulo

haremos un recorrido breve sobre el papel que se dio a los textos literarios en el marco de los paradigmas de los que se ha documentado constituyeron una corriente metodológica que dio pauta a formas de enseñar estos idiomas en diferentes momentos.

1.2 Evolución metodológica del proceso de enseñanza de una lengua extranjera: el caso del idioma español

Los diferentes paradigmas y metodologías que se han desarrollado a través del tiempo a propósito del aprendizaje de una lengua extranjera han posicionado a la literatura en diferentes niveles de importancia. Así, tenemos que se ha transitado por esquemas en que los textos literarios han sido considerados un componente medular en el aprendizaje de un idioma extranjero, en tanto otros modelos la han invisibilizado de modo sistemático bajo el argumento de que posee un nivel de complejidad que deviene en dificultad para que los estudiantes de una segunda lengua sean eficientes en la comunicación en el idioma que se aprende.

La literatura como medio para la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, ha sido ponderada, devaluada y revalorizada en diferentes momentos, y esa condición no ha sido privativa para algún idioma en particular. Por ejemplo, en el caso del idioma español, Molina explica que:

Los textos literarios no han sido bien aprovechados en la enseñanza de segundas lenguas por los diferentes enfoques metodológicos surgidos a lo largo del siglo XX y hasta nuestros días. De ese modo, la funcionalidad con respecto al aprendizaje de una lengua extranjera ha ido variando, para empezar, en los años 50, el modelo gramatical predominante convertía la literatura en el centro de su propuesta de enseñanza, basada en la traducción, la memorización de reglas gramaticales e imitación de muestras “cultas” de lengua. (Molina, 2009:670-671)

Al observar los elementos priorizados por el enfoque funcionalista o gramatical, es posible entender que sus principales críticas se centraron en el hecho de que limita el uso activo que tiene el idioma en la vida cotidiana, así como en la expresión oral de los alumnos, lo que significa que hace poco más de 70 años en efecto se ejerció el empleo de la literatura en la enseñanza de una segunda lengua, pero con una connotación de alta cultura⁶, por tanto alejada de los referentes cercanos, cotidianos y significativos de diversos alumnos.

Las críticas en oposición al modelo funcionalista se siguieron en las décadas subsecuentes, de esta manera se explica que en los años 60 y hasta principios de los 70, surgió un nuevo enfoque, denominado estructural, que pretendía romper con el modelo existente, y es por ello por lo que la literatura fue suprimida de los programas de lengua extranjera, pasando a ser las estructuras lingüísticas y el vocabulario el foco de atención. Posteriormente en los años 70, que la evolución en la concepción de la utilidad de la literatura, para el caso del idioma español, bajo el modelo estructuralista trae consigo además de la ruptura con el funcionalismo el predominio de vocabulario y manejo de estructuras lingüísticas, lo que llevó al alejamiento de las llamadas expresiones *cultas* de la cultura que predominaron durante el funcionalismo.

Por su parte, los programas nocio-funcionales centraron el foco en conductas observables que consistían en analizar la lengua a partir de la aplicación de los conceptos de noción y función que producen exponentes lingüísticos, esto es, que la comunicación se construía a partir de expresiones que contenían una situación, una función, con las cuales los estudiantes debían ser capaces de comunicarse de manera efectiva, por ejemplo, relacionarse socialmente, acciones en el contexto de la familia, de la vida cotidiana, etc.

⁶ Alta cultura, entendida como la cultura más intelectual y cosmopolita de las élites.

Posteriormente, hacia los años ochenta predominó el modelo comunicativo y se dirigió la atención de la enseñanza a la lengua hablada, de tal forma que nuevamente se da una marginación de los elementos literarios.

En los años 80, llegó la ruptura más importante con el modelo comunicativo, cuyo énfasis recae totalmente en la lengua hablada y en la adquisición de la denominada competencia comunicativa por parte del alumno. En esta etapa, la Lingüística Aplicada contribuye, ayudada por otras disciplinas, a la enseñanza de una lengua extranjera, como también la Psicolingüística o la Sociolingüística. Sin embargo, según varios estudios constataron, el enfoque a los aspectos comunicativos del lenguaje de ese nuevo modelo parece provocar un rechazo hacia la literatura. El carácter utilitario de ese movimiento desvía su atención de todo aquello que no tenga un propósito práctico, y la lengua literaria no lo tiene. (Molina, 2009: 671)

Se considera que, en la década de los noventa, a partir de una diversificación en cuanto a las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras se retoma la literatura, sin embargo, se circunscribe a ser referente o fuente de información sobre autores más que a ejercicios de exploración del lenguaje y expresiones contenidas en ella que pudieran ser integradas significativamente a la enseñanza del idioma objetivo.

A pesar de esta supuesta revalorización de los textos literarios en el aula, según Carlos Lomas (1999) parece ser más fácil enseñar la vida y obra de un autor consagrado por la tradición, que enseñar a apreciar la expresión literaria y contribuir a formar lectores críticos. Por su parte, Jurado y Zayas (2002) se suman a la reivindicación, por parte de profesores y didácticos, sobre la incorporación de la literatura en la enseñanza de lenguas. Señalan que los cambios de las necesidades docentes proceden de tres factores fundamentales: de las nuevas tendencias didácticas, de los avances teóricos en el campo

de la metodología y las prerrogativas dadas en las diferentes y constantes reformas educativas de los países occidentales. Esas serían las causas que provocaron que los profesores necesitasen de innovación, para lo cual ellos sugieren una aproximación a la lengua y cultura, a partir de la literatura. (Molina, 2009:672)

La literatura, además de ser una construcción escrita con elementos gramaticales y lingüísticos, constituye una creación humana al igual que el lenguaje. Es un referente de creatividad, expresiones, emociones, contextos, etc., aspectos significativos que generan un vínculo entre los seres humanos, además de ser coadyuvante en el desarrollo de la sensibilidad del lector ya que impacta en su percepción de la realidad, por tanto, para un estudiante de lengua extranjera que trabaje con textos literarios se abre la posibilidad de tener un acercamiento a diferentes contextos socioculturales y construir significados que posibilitan su apertura al bagaje cultural del idioma que se aprende y al mundo.

En cuanto a su valor como generador de elementos para fortalecer las habilidades lecto-escritoras en los estudiantes, dentro del mundo de la literatura hay quienes afirman que han aprendido a escribir bien a través de la lectura de buenos escritores ya que este proceso es tan inconsciente como el aprendizaje de la lengua materna (Gómez, 2012).

Ahora bien, la pretensión de emplear textos literarios no es que los estudiantes de una lengua extranjera se hagan escritores, el tener acceso a estos textos, creados a partir de una serie de condiciones exigidas por la literatura, tales como el cuidado en la claridad de ideas, el uso correcto de la puntuación, el empleo de la morfología y la sintaxis para el preciso uso de las palabras, el orden y la coherencia, y haber pasado generalmente por trabajos de corrección y edición, le proporcionan al texto literario una calidad en el manejo del lenguaje indiscutible que al ponerse al alcance de los alumnos bajo un planteamiento metodológico de aprendizaje

pertinente, acorde a su nivel de adquisición de la lengua, incide en su percepción de la construcción del idioma que está aprendiendo.

Uno de los mejores métodos para redactar bien está centrado en la lectura e “imitación” de los buenos escritores, de aquellas autoridades que han sido consagradas por la crítica y por los comentarios positivos de sus lectores. (Gómez, 2012: 87)

En lo que respecta a la competencia lectora se afirma que:

Leer quiere decir comprender, interpretar y valorar el mensaje en sí mismo, pero el proceso de lectura culmina en la interpretación y la acción de valorar. De este modo, desarrollar la competencia literaria es una actividad compleja porque requiere necesariamente comprender, integrar e interpretar los componentes del discurso literario. Formar y desarrollar la competencia literaria será, pues, saber formar lectores que, autónomamente, gocen de los textos para llegar a establecer valoraciones e interpretaciones”. (Cantero y Mendoza, 2003, 13)

Leer y escribir, así como entender y hablar bien son habilidades lingüísticas, y en conjunto constituyen la competencia comunicativa.

Las actividades básicas de la comunicación oral son hablar y entender: la actividad del hablante cuando actúa de emisor y cuando actúa de receptor. Paralelamente, las actividades básicas de la comunicación escrita son escribir y leer: la actividad del escritor y la del lector. Estas cuatro destrezas o habilidades constituyen el eje central de toda la actividad didáctica en DLL⁷: enseñar la lengua oral es enseñar a hablar (la expresión oral) y a entender (la comprensión oral); enseñar la lengua escrita es enseñar a escribir (la expresión escrita) y a leer (la comprensión lectora). (Cantero y Mendoza, 2003: 14)

⁷ Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL)

Sin embargo, estas habilidades se eficientan en el aprendizaje cuando se implementa con un cierto nivel de complejidad, de lo contrario quedan, por decirlo de alguna manera, incompletas. Por ejemplo, si se trabaja únicamente la expresión oral sin ningún interlocutor para interactuar, como suele ocurrir al escuchar grabaciones en la lengua extranjera que se estudia y únicamente repetir las, el binomio receptor y emisor queda incompleto y no se forman hablantes sino únicamente escuchas o locutores, lo mismo ocurre con la expresión escrita, al trabajar un texto literario no basta únicamente con su reconocimiento o incluso con su transcripción, sino que se debe incentivar un esfuerzo adicional que lleve al estudiante a que lo que escriba en el idioma que aprende refleje la influencia que tuvo al establecer contacto con un texto literario, y dado el momento llegue a redactar un texto lo mejor construido posible en cuando a elementos lingüísticos (Cantero y Mendoza, 2003).

Los cambios en las metodologías con que se enseña un idioma extranjero son reflejo de lo que se ha considerado prioridad en determinados contextos, asimismo la evolución en estos procesos ocurre, en el mejor de los casos, al identificarse competencias y habilidades pendientes de fortalecer en los estudiantes. Estos procesos no son privativos a un idioma, ocurrieron con el español como ya hemos visto, y también con el idioma francés, por lo que en el siguiente punto de este trabajo abordo cuál ha sido la trayectoria de cambios en la metodología de la enseñanza del francés y cuál ha sido dentro de éstos el papel de los textos literarios.

1.3 Evolución metodológica del proceso de enseñanza de una lengua extranjera: el caso del idioma francés

En el contexto de este análisis, los modelos de enseñanza que se revisan en este punto se enmarcan en los estudios de la Didáctica y la Antropología Cultural de la LEF.

La Didáctica estudia el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera como método⁸, experiencia, iniciación y práctica, y se complementa con la Antropología Cultural en el sentido de que el aprendizaje de una segunda lengua implica una adquisición cultural. Es decir, involucra la aproximación y de cierta manera la incorporación de la base cultural de esa segunda lengua que se aprende por parte del estudiante, así, aprender una lengua extranjera va más allá del simple aprendizaje funcional y mecánico de expresiones comunicativas distintas a las de la lengua materna, sino que se trata de un proceso de ampliación de la visión del mundo que el estudiante adquiere desde su contexto. Partiendo de esta idea, es posible ubicar a la literatura como un insumo que enriquece el proceso, sin embargo, al igual que se ha visto en las referencias del aprendizaje del idioma español para extranjeros, en el caso francés, la literatura como instrumento de aprendizaje del idioma ha pasado por diferentes estadios de importancia en cada contexto.

En la disciplina Didáctica de francés como lengua extranjera se hace referencia al *Dictionnaire du didactique du français* como el documento que registra la evolución metodológica de la enseñanza de este idioma, en él se cita a la Metodología tradicional o Metodología gramática-traducción como los primeros modelos registrados, cuyo uso fue habitual desde mediados del siglo XIX y hasta los años cuarenta del siglo XX. En este paradigma, se consideró a la literatura, la historia y el arte como vehículos para la enseñanza, lo que implicó que se privilegiara una visión clásica de la civilización, pues cada una de estas disciplinas se entendieron como manifestaciones de una “cultura elevada” y se confiaba a ellas el acceso al conocimiento.

La historia moderna de esta disciplina es un intento antiguo, más o menos afortunado, de acercar lenguas desconocidas al hombre, proporcionándole un medio,

⁸ En este contexto, método es entendido como el modo ordenado y sistemático que sigue para llegar al aprendizaje de un idioma, en este caso el idioma francés.

cuando no una comunicación, sí de formación y sabiduría. Germain⁹ (1993) sitúa los primeros intentos hace 5000 años en la época sumeria: el contacto entre pueblos propiciaría una manera informal de hablar lenguas. Por su lado, tanto Kelly¹⁰ (1976) como Howatt¹¹ (1984) han demostrado que muchas de las cuestiones que hoy se acreditan como nuevas en la enseñanza de idiomas han aparecido y desaparecido de manera intermitente en distintos momentos del pasado [...] Podría afirmarse que este método tradicional nunca ha dejado de utilizarse. Paralelamente ha tenido siempre enemigos frontales, y hay quien opina que existe hoy una cierta tendencia a su rehabilitación. Rabelais se burlaba de los métodos memorísticos de su época (Gargantúa XIV-XV y XXI-XXIV) en la que la enseñanza del latín era primordial. (Delgado, 2003:3)

Por su parte, de acuerdo a lo expuesto en Didáctica de la LEF se señaló que la adquisición del lenguaje bajo las premisas de la metodología tradicional debía realizarse mediante una enseñanza de la gramática con base en la explicación de textos y la práctica de ejercicios interlineales, es decir una técnica de aprendizaje basada en lo hecho por la traducción del latín-griego-francés, la enseñanza de la ortografía y la enseñanza de la gramática de la lengua materna como sus principales cimientos. (El Abbouni, 2017)

Las características y críticas a esta metodología permiten entender las razones por las que hay un alejamiento del uso de los textos literarios como un recurso de aprendizaje del francés; las críticas estuvieron centradas en la utilización paralela de la lengua materna, se imitó el esquema de aprendizaje que se empleaba del latín y el griego en su condición de lenguas clásicas, así, el proceso se centró en la lectura y traducción palabra por palabra de textos literarios a la lengua materna, se dio preferencia al lenguaje empleado por autores literarios respecto al lenguaje oral

⁹ Claude Germain, Profesor emérito de la Universidad de Quebec, autor del libro *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*

¹⁰ Autor de *25 centuries of language teaching an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*

¹¹ Anthony P. R. Howatt, autor de *A History of English Language Teaching*

y cotidiano, y se usaban presentaciones puntuales de las reglas gramaticales a través de ejercicios de repetición, se criticó la fragmentación de la lengua que se aprendía, y la inhibición de los alumnos a la experiencia comunicativa del día a día.

De igual manera se criticó que la metodología tradicional empleó la memorización de frases como técnica de aprendizaje, el vocabulario presentado palabras fuera de contexto, dejando a la intuición del estudiante su significado, razón que implicaba la necesidad de recurrir forzosamente a la traducción palabra por palabra a la lengua materna, es decir, predominó un esquema vertical de la enseñanza, en el que la figura del profesor se erigía como poseedor del conocimiento y autoridad del proceso, sin gran motivación para la participación, creatividad e interacción de los estudiantes con el idioma de estudio.

La literatura sería escrita como Literatura (con mayúscula) y se circunscribe a los clásicos, al canon literario que se constituye en Francia en todo el inicio del siglo XIX con una sobrerrepresentación de autores del siglo XVII y XVIII [...] en donde se encuentra La Rochefoucauld, Boileau, La Fontaine, Voltaire, Rousseau [...] los géneros nobles, ni la ciencia ficción, ni la novela policiaca, por ejemplo, tienen el derecho de ciudad". (Girard, 2017/2018: p. 18)

Como se cita, en el caso de la historia y el arte, en el contexto de este modelo, sólo son consideradas las expresiones más reconocidas y clásicas, esto es, las que están centradas en los eventos considerados más notables de la creación humana. Cabe señalar que a la par que se desarrollaba la metodología tradicional surgió como contraparte la metodología natural a finales del siglo XIX, y supuso una concepción de aprendizaje radicalmente opuesto.

Se hace referencia a F. Gouin¹² quien, al analizar el proceso de aprendizaje del idioma alemán, afirma que la necesidad de aprender idiomas vendría con la necesidad del hombre de comunicarse con otros hombres y de franquear así las barreras culturales. Es la razón por la que bajo el análisis de Gouin, es necesario enseñar el oral y el escrito, incluso si el oral debe preceder al escrito dentro del proceso de enseñanza aprendizaje. Es a partir de este método que se toman en cuenta en las teorías del aprendizaje elementos psicológicos, sociológicos y lingüísticos, y de esta forma se pondera la importancia del oral. (Despierres, 2017/2018: 29)

Si bien la metodología natural está en clara oposición a los postulados de la metodología tradicional, no es sino hasta décadas posteriores que su influencia impactará significativamente en los paradigmas que se desarrollarán en el siglo XX, dando pauta al surgimiento de la metodología directa que se hizo predominante, ésta se orienta a una aproximación general a la cultura del idioma que se estudia, abordando aspectos generales de historia, geografía, cultura, economía, antropología, etc., sin que haya una discriminación selectiva que valore únicamente lo considerado tradicionalmente como “cultura elevada”, esta es la ruptura con la metodología tradicional, sin embargo, explica Hélène Girard, que pese a los esfuerzos por evitar las manifestaciones demasiado cultas, en los estudios avanzados de una lengua extranjera inevitablemente los profesores se topaban con la literatura. (Girard, 2017).

La Metodología Directa, cuando se enfrenta con la problemática de la enseñanza avanzada de idiomas (el "Nivel 2"), encontrará el enfoque tradicional de la civilización y la preeminencia de la literatura: la instrucción de 1902 estableció como objetivo final de la enseñanza la civilización, la adquisición por parte del alumno de una idea general de las diferentes manifestaciones de la vida nacional contemporánea en el extranjero, y por

¹² François Gouin (1831- 1896) fue un educador y didáctico francés especializado en la enseñanza de lenguas extranjeras. desarrolló su nueva metodología, opuesta en principio al del Método Directo.

lo tanto, contempla el uso de documentos no literarios y literarios. La instrucción de 1908, por el contrario, subordina muy claramente esta enseñanza de la civilización a una enseñanza de historia literaria de obras completas o de piezas seleccionadas y explicadas¹³ (Girard, 2017/2018: p. 17)

Este supuesto refleja que ambas tendencias inclinadas a los extremos y con una mutua exclusión polarizaban los procesos de enseñanza y terminaban siendo limitadas, razón por la que se abre la posibilidad de que un justo medio podría en algún sentido nutrir de manera provechosa la enseñanza de idiomas.

En el lapso de la década de los años 20 a los años 60 del siglo XX surge la metodología activa, se considera que ésta constituye el tercer gran paradigma metodológico en el contexto de la Didáctica. Sus componentes reflejan un rescate de elementos tanto de la metodología tradicional como de la metodología directa, bajo este esquema no se desecha a la lengua materna como fuente de explicación y se busca incentivar la enseñanza de la pronunciación a través de la imitación directa, presenta también un relajamiento en la priorización de la competencia oral, se pone en valor al aprendizaje razonado considerando que los alumnos deben estar conscientes de la razón de los fenómenos de la lengua y su aprendizaje, se incorpora el uso de imágenes como medio para facilitar la comprensión y se evita la traducción de vocabulario en la medida de lo posible, y finalmente se considera como elemento importante la motivación al estudiante.

Para Delgado, el desarrollo del método directo supuso un gran paso hacia lo que entendemos como enfoque comunicativo, y explica que como método natural es tan antiguo como la

¹³ Mais la Méthodologie Directe, lorsqu'elle sera confrontée à la problématique de l'enseignement des langues au niveau avancé (le « Niveau 2 »), retrouvera alors l'approche traditionnelle de la civilisation et la prééminence de la littérature : "l'instruction de 1902 fixait comme objectif final de l'enseignement de la civilisation l'acquisition par l'élève "d'une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger" (classes de Philosophie), et prévoyait par conséquent l'utilisation de documents aussi bien non littéraires que littéraires. « L'instruction de 1908 au contraire subordonne très clairement cet enseignement de la civilisation à un enseignement de l'histoire littéraire à partir d'oeuvres entières ou de morceaux choisis expliqués." (C. Puren (1988 : 178)

exploración e investigación de nuevas sociedades hechas por antropólogos y exploradores, quienes ante la necesidad de comunicarse con los hablantes de éstas, hacen las primeras aportaciones de las nociones gramaticales de un idioma desconocido, que si bien no constituye una gramática sistematizada, es funcional mediante un método directo con ayuda de un hablante nativo y el uso de frases marco que eran sometidas a la aprobación o rechazo por parte justamente del hablante nativo. (Delgado, 2003)

En este proceso de evolución surgen las metodologías integradas, dentro de las que se cuenta la metodología audiovisual y la metodología estructuro-global-audiovisual. En la primera se posiciona como tendencia en el aprendizaje lo que denominan la Francia fundamental, que está basada en conceptos simples que refieren datos de experiencias universalmente válidas respecto a lo que es la civilización y la vida francesa. De este modo hay una orientación muy dirigida de cómo aprender el idioma francés, dejando de lado las variantes culturales dentro del idioma, tales como las diferencias y particularidades existentes en otros países y culturas francófonas, así como la posición misma del estudiante y el bagaje de su propia cultura. En esta metodología se sugiere que por imitación los estudiantes adquirirán el conocimiento de la segunda lengua.

Procedemos a un trabajo de superposición colocando el método en condición más o menos estereotipada de la civilización o la vida francesa. Este es el caso de la mayoría de los libros de texto, métodos o series de películas que toman como foco de interés una familia francesa o un viaje a Francia. (...) Así vemos a Jacques, Paul o monsieur Durand en la oficina de correos, en el Museo de Louvre, en la Place de la Concorde, etc.¹⁴ (Girard, 2017/2018: p. 18)

¹⁴ On procède alors à un travail de superposition en plaquant la méthode sur un décor plus ou moins stéréotypé de civilisation ou de vie française. C'est le cas de la plupart des manuels, des méthodes ou des séries de films qui prennent pour centre d'intérêt suivi une famille française ou un voyage en France. (...) ainsi voyons-nous Jacques, Paul ou M. Durand à la poste, au musée du Louvre, place de la Concorde., etc.

Las primeras críticas a la metodología audiovisual tienen que ver con que limitan la complejidad e integralidad del idioma y sus variantes, además los textos literarios ni siquiera son aludidos, coartando su potencial como recurso pedagógico.

Existe una puntualización interesante que refiere una variación a esta metodología de acuerdo a Delgado, y es que la define como audio-oral o audio-lingual, respecto de la que señala es un producto eminentemente americano que coexistió con una propuesta situacional británica basada en la concepción de Skinner y en la teoría lingüística de Bloomfield, en el que la gramática no consiste en un sistema de reglas que rigen elementos aislados, sino que se trata de un conjunto de estructuras, principalmente cuando éstas son diferentes a las del idioma materno del estudiante, formando parte de las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, y cita:

Fueron Charles Fries y Robert Lado los lingüistas prácticos que en mayor medida proyectaron las teorías estructuralistas en la enseñanza de idiomas, uniendo tales postulados lingüísticos de un nuevo conjunto de hábitos que hay que fijar a partir de modelos (pattens) mediante la práctica repetitiva de estructuras (pattem drills) a fin de que el aprendiz logre utilizar la lengua de manera automática y con el mínimo de errores. (Delgado, 2003:17)

La metodología estructuro-global-audiovisual, explica madame Despierres, tiene lugar después de la Segunda Guerra Mundial y se concibe como reacción ante una serie de necesidades producto del cambio en el orden mundial en el que el idioma inglés se posiciona como predominante a nivel internacional, y ante eso se asume que el francés ya no se puede circunscribir como una lengua de cultura literaria y diplomática, en respuesta se busca que incursione en la circulación de otros ámbitos, como el científico, técnico o de transacciones comerciales.

La Metodología estructuro-global-audiovisual se basa en el principio de que la competencia oral del idioma que se aprende es una condición necesaria para progresar hacia la competencia escrita, por lo tanto, en esta metodología se implementa el uso de grabaciones de sonido, las cuales se hacen acompañar de imágenes, ambos son elementos considerados parte de su innovación y lo que la separa de las metodologías antecesoras, sin embargo, en este binomio: sonido e imagen, los textos literarios tampoco se toman en cuenta como aspecto que coadyuve al aprendizaje del idioma.

Sobre este punto Delgado señala que:

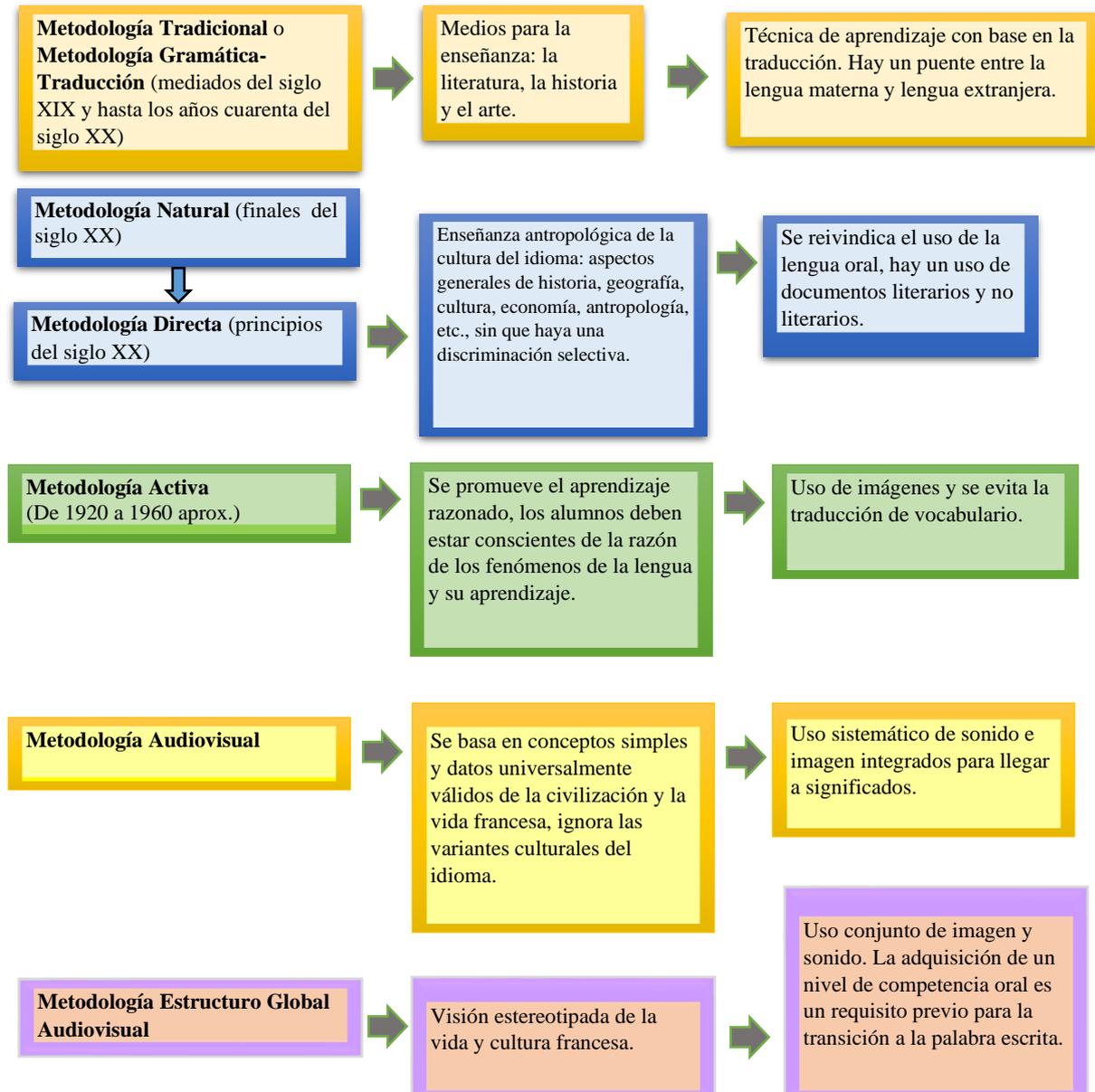
En Francia el método estructuro-global-audiovisual (EGA) basado en la versión europea del estructuralismo, jugó un papel importante el Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF), y también L'École normale supérieure de Saint-Cloud, su primera realización concreta fue el manual *Voix et Images de France* (1957). A los principios presentes en la metodología audio-oral añade el uso sistemático de material visual, partiendo de la idea de que la imagen ayuda en gran medida a la “puesta en situación” y a la comprensión del mensaje. Presenta la novedad de utilizar sonido e imagen integrados durante casi todo el desarrollo de la lección. Su interés por crear un contexto mínimo que permita acercarse al significado es el rasgo principal que la separación de la versión americana. (Delgado, 2003:8)

A lo largo de las transiciones entre una metodología y otra, ocurrieron diversos esquemas de exploración en la búsqueda de los métodos para tratar de hacer más eficiente el aprendizaje de la lengua francesa en aras de ser funcional en la comunicación. En cada uno de estos paradigmas, se fueron visualizando fortalezas y limitaciones, que si bien pudieron obedecer a las necesidades de dichas épocas, llevaron a que los textos literarios, después de la metodología tradicional, no volvieran a tener un lugar central en la enseñanza de este idioma, con esto no se afirma que la metodología tradicional haya sido la más adecuada por haberse centrado en textos literarios, pues

recordemos que su tratamiento era restrictivo y rígido, sino que sugiero que esta especie de veto a la literatura en el trayecto de estas evoluciones dejó como tema pendiente experimentar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje que retomaran los textos literarios bajo planteamientos diferentes.

Actualmente con los avances tecnológicos, el flujo creciente de información y el acceso a recursos de que podemos disponer para la enseñanza y el aprendizaje del idioma francés, se abre la posibilidad a que el aprendizaje pueda llegar a ser autónomo por parte los estudiantes, se presenta para la literatura un campo con amplias posibilidades para ser exploradas en un sentido positivo, por lo que bien vale la pena poner nuevamente a la textos literarios como un recurso complementario y valioso para el aprendizaje de francés.

Evolución de la metodología de la enseñanza del idioma francés.



1.4 Argumentos a favor de la literatura para le enseñanza de lenguas extranjeras

En el marco de los estudios realizados a favor del uso de textos literarios en la enseñanza de una segunda lengua se estima que los contenidos y destrezas que es posible adquirir por parte de los alumnos se agrupan en cuatro categorías: lingüística, psicológica, educativa y cultural.

En lo que corresponde a la categoría lingüística se afirma que leer y escuchar textos literarios es lingüísticamente positivo porque además de ayudar a la comprensión, se desarrollan estrategias lectoras complejas como inferir, interpretar, suponer, juzgar y evaluar. La complejidad reside en que los significados en los textos literarios al no estar expuestos de forma simple e inmediata hacen que el lector, en este caso el alumno, se esfuerce para encontrar el significado profundo del texto procurando hacerlo más claro y detallado para sí mismo, lo que implicaría también que el alumno se ejercite en la lectura y en la búsqueda de mayor precisión.

Widdowson (1984) afirma que el acercamiento a la literatura en clase de idioma extranjero desde la crítica literaria decayó debido al “boom” de la enseñanza de lengua extranjera desde la lingüística, que comenzó a finales de los años setenta y que con el enfoque comunicativo se diseminó mundialmente en estos contextos. Este divorcio entre literatura y lengua ha perjudicado los contenidos en lengua de los cursos de ESL/EFL, que se han centrado en la función del uso comunicativo de la lengua y han olvidado los contenidos culturales y artísticos de las literaturas universales y regionales. McKay (2001) comenta que los beneficios que la literatura ofrece al aprendiz de lengua extranjera son varios. En primer lugar, le ayuda a desarrollar un objetivo comunicativo; en segundo lugar, provee un recurso en el que se puedan integrar las cuatro habilidades, y, en tercer lugar, ayuda a concienciar al lector sobre las diferencias culturales que existen en los contextos ESL/EFL. (Noguera y Hoyos, 2009: 438)

Existen razones importantes a favor del uso de textos literarios en clases de idiomas extranjeros, como el hecho de que sean materiales auténticos, lo que permite que los estudiantes se acerquen a un contexto real de la lengua en que se originaron, enriquezcan su vocabulario y desarrollen su comprensión lectora y expresión escrita. También les da la posibilidad de que se entrenen como lectores y tengan acceso a aspectos creativos, sensoriales e imaginativos que les impactarán tanto emocional como intelectualmente, pues en una formación de idiomas extranjeros, incluso si es incipiente y con ciertas limitaciones lingüísticas al inicio, cabe la posibilidad de que los estudiantes encuentren en los textos literarios un referente de los valores y las particularidades de la cultura de la lengua meta de aprendizaje.

Así, al trabajar con textos literarios extranjeros en su idioma original, los estudiantes se enfrentarán a los retos del descubrimiento y comprensión de la nueva cultura, analizarán el bagaje de referencias, creencias y valores, y podrán alimentar su capacidad crítica, analítica, de síntesis, etc., al mismo tiempo que pueden encontrar en estos textos una fuente de creatividad e incorporarla como bagaje de su conocimiento.

También es cierto que emprender un proyecto de aprendizaje del idioma extranjero en el que los textos literarios estén presentes como parte de los recursos de enseñanza-aprendizaje no está exenta de complejidades tanto para el estudiante como para el docente:

Podemos afirmar que el principal problema del aprendiz de literatura de ELE es su propio miedo. Sabe que se trata de textos de máxima dificultad, que los escritores utilizan registros cultos, a veces rebuscados, y de este modo cree que nunca va a tener un nivel de competencia suficiente para enfrentarse a este tipo de textos [...] La asunción de roles equivocados no escapa al profesor que, en la mayoría de los casos, adolece de falta de preparación específica y de objetivos claros. [...] Asume, pues, un tipo de metodología para nativos muy centrada en la explicación y el vocabulario, lo cual presupone un alumno pasivo que escucha, lee y analiza, obviando las destrezas productivas. A veces el profesor

se defiende en la propia complicación de los textos para suplir sus carencias, transmitiendo al aprendiz una desconfianza en sus posibilidades para asimilar los contenidos satisfactoriamente. (Iriarte, 2009:191)

Es conveniente por tanto que el docente marque objetivos claros al momento de trabajar con textos literarios, tales como motivar y facilitar, pues si bien es cierto que los textos implican un grado de complejidad, las actividades con éstos tendrían que enfocarse en la selección del material, la planificación de tareas claramente orientadas en el control de técnicas literarias y hacer que el estudiante sea un agente activo en actividades planeadas que permitan su desarrollo de las destrezas de comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita. Asimismo, como parte de la motivación del estudiante es importante generarle las condiciones de confianza hacia la lectura, su disfrute y comprensión, modificar el posible temor a estos textos a fin de que gradualmente pueda disfrutar como un lector nativo.

Capítulo 2

Incorporación de textos literarios en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera

2.1 Niveles de adquisición del idioma francés: el Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

Iriarte señala que si se hace una revisión del papel de la literatura en los métodos de enseñanza de idiomas es posible apreciar que en sus comienzos la literatura era el input privilegiado, y que posteriormente desapareció completamente de los libros de texto en la etapa estructural, hecho que siguió ocurriendo tras el desarrollo de los métodos comunicativos. Actualmente aparece de manera esporádica, con referencias literarias aisladas y generalmente al final de las lecciones, como actividad complementaria.

En ese sentido, es pertinente ubicarnos en lo que implica la lengua francesa como idioma extranjero y el impacto que tiene en el ámbito mundial, pues ello da pauta para abordar el tema de la trayectoria de un estudiante en los niveles de adquisición del idioma y la mejor manera para explorar la utilización de textos literarios durante su formación en el aprendizaje del idioma francés como lengua extranjera.

La Organisation Internationale de la Francophonía (OIF) calculó en 2018 que había 300 millones de francófonos en el mundo, por lo que se considera al idioma francés el quinto idioma más hablado del mundo, el noveno por la cantidad de hablantes nativos y es la segunda lengua en las relaciones internacionales por el número de países que la emplean como lengua oficial y/o de comunicación, así como por el número de organizaciones internacionales que la usan como lengua de trabajo, tales como la propia OIF, la Unión Europea, las Naciones Unidas, el Comité Olímpico Internacional, el Tribunal Penal Internacional entre otras, además de que se le

denomina la lengua universal de los servicios postales y es la lengua principal de la Unión Africana.¹⁵

Cansigno (2006) hace un recuento del proceso de institucionalización de la lengua francesa, y explica que los comienzos son en 1966 cuando se fundó el Alto Comité por la Defensa y la Expansión de la Lengua Francesa (Haut Comité pour la Défense et l'Expansion de la Langue Française) por Georges Pompidou cuando era primer ministro francés; posteriormente fue reemplazado por el Comité Consultivo (le Comité Consultatif) y el Comisariado General (le Commissariat Général), ambos a cargo del Ministerio de la Francofonía desde 1986. Tanto el Comité Consultivo como el Comisariado General en 1989 fueron sustituidos por el Consejo Superior de la Lengua Francesa (Conseil Supérieur de la Langue Française) y la Delegación General de la Lengua Francesa (Délégation Générale de la Langue Française), a cargo del Ministerio de Cultura y del organismo comisionado para la Francofonía. En 1996, la separación de ambos departamentos ministeriales llevó a que se vincularan al Ministerio de Cultura, y para 2001, esta última institución se convirtió en la Delegación General de la Lengua Francesa y las Lenguas de Francia (DGLFLF: Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France) que rige hasta la época actual. Las prioridades de la política de la lengua de la Delegación General se centran en: garantizar el derecho a la lengua francesa, orientar la lengua francesa al servicio de la cohesión social, enriquecer y modernizar la lengua francesa, favorecer la diversidad lingüística y promover y valorizar las lenguas de Francia.

Este proceso de formalización de la lengua ante instituciones gubernamentales constituidas da fundamento al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) que es el encargado de la valoración del dominio de la lengua francesa con base en la evaluación de las cuatro competencias lingüísticas: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión

¹⁵ Idioma francés. Consultable en: https://es.wikipedia.org/wiki/Idioma_franc%C3%A9s

escrita, y establece una escala de seis niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas y homologación de los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas. La división se agrupa en tres bloques que responden a una división de nivel básico, intermedio y avanzado, aunque no se corresponden exactamente con los niveles clásicos por estar situados por encima o por debajo de ellos¹⁶.

Esta contextualización sobre el idioma resulta útil para abordar el proceso que da formalidad al aprendizaje del francés como idioma extranjero en el ámbito mundial, así, el MCER, establece los niveles de competencia de un estudiante en el idioma que aprende, y al docente le permite guiarse a propósito de los materiales didácticos que puede emplear y los esquemas de evaluación, entre ellos los textos literarios.

El MCER da las pautas que un estudiante de idioma francés debe desarrollar en cada uno de los estadios de su formación, lo cual es un referente significativo para definir el tipo de materiales y planeaciones que son viables según cada perfil, y por lo tanto del tipo de textos literarios más conveniente para cada uno de estos niveles.

Detalles por nivel.

Marco Común Europeo de Referencia (MCER)	
Nivel	A (Usuario básico)
Subnivel	A1 (Acceso)
Descripción	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.
Nivel	A2 (Plataforma)

¹⁶ Marco Común Europeo - ACADEMIA DE FRANCÉS. Consultable en: <https://www.academiafrance.es/cursos-frances-marco-comun-europeo.html>

Descripción	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
Nivel	B (Usuario independiente)
Subnivel	B1 (Intermedio)
Descripción	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Nivel	B2 (Intermedio alto)
Descripción	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
Nivel	C (Usuario competente)
Subnivel	C1 (Dominio operativo eficaz)
Descripción	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes

	de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Nivel	C2 (Maestría)
Descripción	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

Como ya se ha mencionado, el MCER es el estándar europeo, que sirve para medir el nivel de comprensión y expresión oral y escrita de una determinada lengua. Entre sus bases teóricas se encuentran el conocimiento declarativo, el conocimiento procedimental y la competencia, entendida como el conocimiento mínimo suficiente que suponemos se requiere para ejecutar un tipo de tareas específicas. Estos conceptos se complementan con la competencia existencial (habilidades sociales), la habilidad para aprender y la competencia lingüístico-comunicativa.

A propósito de lo que implican las bases teóricas antes referidas Frida Díaz Barriga, apunta:

El saber qué o conocimiento declarativo ha sido una de las áreas de contenido más privilegiadas dentro de los currículos escolares de todos los niveles educativos [...] Como una primera aproximación, podemos definir el saber qué como aquella competencia referida al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios. Algunos han preferido denominarlo conocimiento declarativo, porque es un saber que se dice, que se declara o que se conforma por medio del lenguaje.

El saber hacer o saber procedimental es aquel conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos, etcétera [...] Los procedimientos (nombre que usaremos como genérico de los distintos tipos de habilidades y destrezas mencionadas, aunque hay que reconocer sus eventuales diferencias) pueden ser definidos como un conjunto de acciones ordenadas y dirigidas hacia la consecución de una meta determinada (Coll y Valls, 1992).

De acuerdo al MCER los niveles básicos correspondientes al A1 y A2 hacen competente al estudiante para la comunicación básica e inmediatamente al estudiante para la comunicación básica expresando aspectos sobre sí mismo, su entorno inmediato, el manejo de tiempos verbales oscila entre el presente y pasado y está habilitado para relacionarse en los términos básicos.

Una vez que el estudiante avanza de nivel y llega a ser un usuario independiente, está habilitado para desenvolverse en condiciones de exposición en los espacios donde se usa el idioma, donde además de expresar de sí mismo, puede dar opiniones y expresar ideas más complejas. Asimismo, en el nivel intermedio alto trabaja con texto complejos y asume posturas respecto a éstos.

Finalmente, en el nivel usuario competente se espera que el estudiante trabaje textos extensos y de más complejidad para la comprensión y ya también se constituye un generador de textos académicos, y por último en el nivel de maestría se aduce el alumno es fluido en las cuatro competencias lingüísticas.

2.2 Uso didáctico de los textos literarios en la enseñanza de una lengua extranjera

Una condición importante para tomar en cuenta al plantear el uso de textos literarios en el proceso de aprendizaje del idioma francés, es el hecho de que la lectura sea una práctica de interés de los alumnos constituida como una competencia, la cual se espera haya sido adquirida desde una formación educativa temprana, no obstante, si esta competencia no ha sido del todo

incentivada en los estudiantes desde su formación inicial, o simplemente no ha sido de su interés, no significa que esté negada para ellos. De modo que ante un escenario en que los alumnos no muestren disposición para leer y trabajar con textos literarios en su proceso de aprendizaje del idioma, se presenta como terreno nuevo a explorar como docentes cuya búsqueda consistirá en promover de manera creativa su utilidad apelando a la riqueza que los textos literarios pueden reportar al proceso de enseñanza.

Si bien en el primer capítulo de esta monografía se abordó cómo ha sido el proceso evolutivo de la metodología de enseñanza de un idioma extranjero y se evidencia que los textos literarios pasaron por diferentes niveles de importancia de acuerdo a los paradigmas de cada momento; en este apartado revisaremos el valor de los textos literarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad, así como los posibles obstáculos que puede implicar trabajar con ellos.

Para Molina (2009) la literatura como un fin en sí mismo puede ser la base para aprender la lengua, debido a que permite trabajar aspectos sensoriales, de interpretación y figuras retóricas; para reforzar tal afirmación sobre los textos literarios cita a Sallés: poseen unas singularidades retóricas que los diferencian claramente de otras tipologías textuales y que establecen una forma particular de comunicación con el lector de manera que éste es a la vez receptor y constructor de su sentido. Sin embargo, dado que en los cursos de idiomas extranjeros se persiguen diversas competencias comunicativas, aprender una nueva lengua no se trata necesariamente de una clase de literatura. No obstante, los textos literarios, así como fue en los inicios del uso de la literatura como parte de la metodología tradicional de enseñanza de idiomas, y desagregando la sacralización que se hizo de ella, constituyen un rasgo notable de la cultura con todo lo que ella reviste: conocimiento, originalidad de haber sido producida por la sociedad de un contexto dado, y ser un generador de emociones cuyo impacto constituye un elemento significativo en los alumnos, argumento de un valor innegable sobre el que hay que reflexionar.

Si bien ya se abordan textos en clases de idioma, existe una particular diferencia de los textos ordinarios respecto a los textos literarios, entre los primeros podemos contar aquellos que se presentan al estudiante para que sepa funcionar en situaciones habituales o cotidianas, tales como mapas de ubicación turística, cartas personales o laborales, recetas de cocina, etc., en tanto el texto literario es más complejo dado que su esquema de creación requirió una elaboración mayor y por lo tanto su grado de dificultad y aportación también será mayor al proceso de aprendizaje.

En este contexto Sanz se señala:

El texto literario pugna por hacerse un sitio en el territorio que se le reconoce a la lectura en la enseñanza de lengua extranjera junto al texto convencional. Con éste comparte un amplio campo y algunas características, pero posee otro campo propio y otras características peculiares que señalan una clara diferenciación. Los dos tipos de texto se mueven dentro del mismo código significativo, aunque el literario se mueva en él con mayor libertad, y sus desviaciones puedan despistar un poco al lector. Los dos están sometidos a la misma normativa lingüística, aunque el literario prodigue más sus actos de rebeldía contra esa norma. Los dos pueden recibir en clase un mismo tratamiento, aunque al literario puedan quedarle áreas sin explorar en las que el autor puede haber depositado gran parte del significado (Sanz, 1995:123)

Uno de los principales cuestionamientos que se hacen en contra del material literario para ser aplicado en cursos de idioma extranjero es que no necesariamente incentiva el factor comunicativo en el estudiante, aspecto que de acuerdo a las metodologías de enseñanza para idioma extranjero más recientes se ha priorizado en razón de su utilidad para hacer funcional al estudiante en un contexto de exposición real con el idioma. De ahí que el uso de los textos comunes y los literarios han sido tratados como contrapuestos y con objetivos distintos.

Por un lado se asume que los textos literarios son más propios del campo especializado de los filólogos y no ocurre así con el ámbito en que se desenvuelven los textos empleados por los docentes de idioma, así se llega a afirmar que: los primeros trabajan en el jardín remoto de la literatura y los profesores de lengua, por el contrario, tienen su tajo en la parada del autobús, en la carnicería o en el restaurante, lugares todos ellos donde ni Shakespeare ni ninguna novela del siglo XX servirán de ayuda alguna. ¿A qué molestarse entonces por la literatura? El alumno necesita un contenido que transmitir, «some flesh for the bare bones of speech functions». Las clases de lengua extranjera además de lengua requieren contenido. (Sanz, 1995:125)

De Pietro y Thonhauser recopilan las discusiones que entorno al enfoque comunicativo y al uso de textos literarios que se hace en el ámbito de la enseñanza de idiomas, bajo esta perspectiva analizan aspectos que ponen en el centro de la discusión qué tanto los enfoques metodológicos han evolucionado e innovado en la diversificación, valoración y empleo de los recursos para el aprendizaje. Así que, durante los últimos cuarenta años, la enseñanza de idiomas ha dado un giro resueltamente comunicativo y pragmático hacia el aprendizaje que se considera útil en la sociedad globalizada. Sin embargo, esta evolución ha ido a veces en detrimento de los componentes culturales de la educación, por eso, aunque la cultura nunca ha sido realmente ignorada en la educación, hoy hay varios partidarios para darle un lugar más acorde con su importancia en la formación de los jóvenes, y es justamente en el contexto de ese componente que evoca la cultura donde podemos situar a la literatura. (De Pietro y Thonhauser, 2012)

Harald Weinrich¹⁷ señaló que se aprende no para la escuela sino para la vida, es decir para poder usarlo y es así cuando se aprende un idioma, y para ello es necesario que haya una ruptura con el esquema de enseñanza tradicional basado y limitado a la gramática, listas de vocabulario

¹⁷ Harald Weinrich académico alemán clásico, considerado un erudito de filología románica y filósofo. Profesor emérito del Collège de France, y ocupó la cátedra de literatura románica desde 1992 hasta 1998.

y traducciones en el idioma, y que si bien el MCER desglosa las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, ni la "alta" cultura ni el texto literario han encontrado un lugar en ese diseño, que si bien siempre han tenido defensores, el contacto con la literatura se erige como una oportunidad de romper algo el aburrimiento de enseñanza de idiomas. (Weinrich 1981, como se citó en De Pietro, 2012).

Sequero (2014) también expuso que el desarrollo del enfoque comunicativo predominante en los años 80 fijó su atención en la lengua hablada, y los textos que se trabajaban eran fundamentalmente sobre situaciones cotidianas de la vida, de modo que al igual que Weinrich, Sequero afirma que la literatura no tendrá cabida en esos programas de enseñanza, sino que más bien serían vistos como un impedimento para el aprendizaje, y es en razón de eso que son relegados a un segundo plano y solamente recuperados en los niveles avanzados cuando se abordan temas relacionados con la cultura.

Si bien con base en las reflexiones expuestas, con el método comunicativo en la década de los ochenta se prolongó el alejamiento de la literatura para la enseñanza de idiomas, hacia la década de noventa del siglo XX se da la incorporación de textos literarios y si bien su tratamiento no necesariamente estuvo alejado del esquema meramente gramatical con el que se descalificó el empleo de textos en un principio, su incorporación remitió a un aspecto que es inherente e importante al texto literario, y tiene que ver con su riqueza como documento con un valor de creación que atrae y enseña a un público.

Sequero (2015) plantea una interrogante interesante que tiene que ver con la presencia de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera, la paradoja está en que su aplicación didáctica y la finalidad con la que se introduce en las aulas de español no siempre es literaria, sino que frecuentemente es para enseñar gramática o para la adquisición de nuevo vocabulario, por tanto, él plantea que cabe preguntarse: qué es lo que impulsa a los

profesores a escoger un texto literario, si de lo que se trata es de enseñar gramática o, simplemente, que los estudiantes amplíen su léxico y hay otros textos no literarios útiles para esta finalidad. Si se reflexiona sobre ello, se llega a la conclusión de que no tiene mucho sentido seleccionar un fragmento literario sobre todo si se considera que son complicados, inaccesibles para los estudiantes y poco adecuados para la enseñanza de lenguas, por lo que entonces se abre la posibilidad de que se eligen porque la literatura tiene la cualidad de entretener, atraer y enseñar.

De acuerdo a lo anterior se clarifica una dimensión que quizás no siempre se visualiza en el contexto del aprendizaje de una lengua, y tiene que ver con que del mismo modo que uno aprende la lengua materna, el nivel con que ésta se aspira a dominar no se limita a saber saludar, pedir alimentos, preguntar una dirección o hacer una presentación personal de uno mismo ante un interlocutor, sino que este aprendizaje está revestido de un valor mayor, el de la amplitud que implica el conocimiento, incluso el conocimiento del otro, de la otredad propia de contextos multiculturales en los que actualmente estamos inmersos con la globalización, en términos más amplios, del valor de una cultura que se está incorporando al acervo propio del estudiante de idioma extranjero. Ahora bien, si en el marco del aprendizaje de la lengua materna una aspiración válida es lograr en la medida de lo posible el mejor dominio de ésta para acceder a los bienes culturales que ofrece, no debería ser del todo distinto en el aprendizaje de una segunda lengua, aún si en esta empresa haya limitaciones en cuanto al dominio dados los niveles de avance en su estudio, en este punto, como docentes vale la pena tomar el riesgo.

En otras palabras y a modo de analogía, es como si en el aprendizaje de la lengua materna, el objetivo fundamental consistiera en ser funcional comunicativamente, hablar fluidamente y comunicarnos eficientemente, esta condición en algún momento sería insuficiente para las aspiraciones de conocimiento, y por tanto del dominio de la lengua.

A este respecto Sequero señala que considerar el aprendizaje de un idioma como un simple proceso de adquisición de normas gramaticales supone reducir el mundo que la enseñanza de una lengua puede abrir.

Asimismo, sobre este punto retoma a Calderón Campos:

Enseñar una lengua no puede ser enseñar fríos esquemas gramaticales ajenos a cualquier acto comunicativo. Se trata de evitar que el saber lingüístico de los alumnos sea un saber estéril, una inútil acumulación de conocimientos que no sepan poner en práctica fuera del aula. ¿Qué sentido tiene que los estudiantes resuelvan de forma rápida y mecánica miles de ejercicios, dominados por la perfección formal, pero carentes por completo de veracidad comunicativa? Para evitar que el saber gramatical se convierta en algo exterior, no interiorizado, para el alumno extranjero, hay que precisar claramente cuáles son los contextos en que ese material lingüístico puede ser utilizado. (Calderón, 1993, como se citó en Sequero, 2015)

La literatura forma parte de la cultura de una lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera supone justamente una adquisición cultural; incluir textos literarios en una clase de idioma francés coadyuva en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes, además de que propicia el hábito de la lectura y la comprensión de textos.

A propósito de las competencias comunicativas, es conveniente detenerse un momento en este concepto para identificar su particularidad respecto a la adquisición y dominio de la lengua, pues si bien ya se ha hecho referencia a las competencias lingüísticas en este trabajo con base en lo que el MCER dicta, es importante la puntualización que sobre las competencias comunicativas han hecho los académicos de la lengua, en cuanto a las dimensiones de su adquisición y dominio, ya que éstas también involucran a una segunda lengua.

Hymes propuso el concepto de «competencia comunicativa», que incluye las reglas de uso a las que hace referencia. En él incluye el significado referencial y social del lenguaje, y no solo se refiere a la gramaticalidad de las oraciones, sino también a si estas son apropiadas o no en el contexto. Para Hymes la competencia comunicativa presenta cuatro dimensiones: el grado en que algo resulta formalmente posible (gramaticalidad), el grado en que algo resulta factible, el grado en que algo resulta apropiado y el grado en que algo se da en la realidad [...] El concepto de «competencia comunicativa» propuesto por Hymes tiene gran fuerza como herramienta organizadora en las ciencias sociales y es utilizado con gran frecuencia en la lingüística y psicolingüística, especialmente en relación con la adquisición de la primera y la segunda lengua. (Cenoz, 2005: 451)

En relación con las cuatro dimensiones atribuidas a la competencia comunicativa: que el lenguaje sea posible gramaticalmente; que sea factible, entendido como que sea realizable; que sea apropiado y que se dé en la realidad, son componentes que involucran factores sociales y culturales del hablante-oyente, refiriendo con ello tanto a un hablante nativo como a un alumno de lengua extranjera, quienes emplearán estos componentes en su comunicación, y para el tema que nos ocupa, estos rasgos o dimensiones están asociadas a los textos literarios.

Existen varios aspectos a favor del uso de la literatura como recurso didáctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera que ya se han mencionado a lo largo de este trabajo, entre los cuales destaca que son materiales originales procedentes del idioma que se estudia, que ayudan a enriquecer el vocabulario, que inciden favorablemente en el desarrollo de la comprensión lectora y expresión escrita, entre otros.

Mendoza esquematiza en cinco puntos los argumentos a favor de la inclusión de textos literarios en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

1. El texto literario es un material, susceptible de ser trabajado y explotado según los intereses de profesores y alumnos, adaptable a cualquier enfoque elegido. Es fácil comprobar que son auténticos "materiales didácticos", tan reales y válidos como los textos periodísticos y comerciales, los folletos de instrucciones u otros textos escritos de uso cotidiano que se utilizan en una clase de L2.
2. Amplían el conocimiento de otros recursos e inciden en la diversidad de la expresividad comunicativa.
3. La producción literaria abarca diversidad de registros, recursos lingüísticos y posibilidades expresivas. Sería, pues, un error caer en la simplificación conceptual literatura = dificultad [...] el texto denominado "literario" no es necesariamente exponente de complejidad lingüística. En ocasiones, la producción literaria es modelo de sencillez expositiva, de esencialidad gramatical y de claridad. Entendamos que literatura no equivale en todos los casos a arbitraria barroquización o complicación gratuita en el uso de la lengua.
4. En las creaciones literarias, novela y teatro principalmente, los personajes de ficción proyectan sus actos de habla a partir de la experiencia cotidiana del uso del lenguaje.
5. Frecuentemente el alumno tiene un conocimiento previo e intuitivo, por lo menos, de la literatura de su L1, derivado del estudio, observación o reconocimiento de rasgos del uso literario de la lengua [...] Las peculiaridades de la lengua literaria son, en general, comunes a diversas lenguas; pero la finalidad de su empleo es parcialmente distinta en L1 y en L2 y por ello se trata de aplicar una metodología diferente en su funcionalidad. (Mendoza, 2008: 24)

Hay varios elementos señalados por el autor que ayudan a la desmitificación de lo complejo que puede suponer trabajar con los textos literarios en la enseñanza de una lengua extranjera, en

principio aceptar que no necesariamente deben ser complejos lingüísticamente, así como reconocer su valor en el uso correcto de la lengua ya que han pasado por un proceso de trabajo editorial, son diversos y poseen un reflejo auténtico del uso del lenguaje. Si pese a estos argumentos se titubea respecto a su uso, conviene asumir un compromiso y convencimiento por parte del docente, así como incentivar la motivación en el alumno para que logre un interés genuino respecto a este tipo de contenidos.

En ese sentido Mendoza (2008) señala que para prevenir la complejidad literaria que pueda presentarse y evitar que el empleo de los textos literarios tenga un efecto contrario al desarrollo funcional y comunicativo que se espera logre el alumno, el trabajo del docente requiere llevarse a cabo considerando algunos aspectos propios de los que se emplean en la comprensión lectora de textos en la lengua materna, esto es, dar un marco para una comprensión y significación adecuada a través de una explicación y justificación previa del texto y proporcionarles los referentes del registro estándar y coloquial de la lengua extranjera que pueden encontrar en los textos literarios que se emplearán. En este sentido es importante apelar al principio de que los alumnos conocen textos literarios de su lengua materna y concientizarles que del mismo modo en que acceder a estos textos les ha implicado un esfuerzo intelectual no se será distinto en el caso del trabajo con textos literarios en una segunda lengua.

Para Sanz el papel del docente que pretenda trabajar con textos literarios requerirá un método para activar la destreza en la lectura de literatura y por consiguiente de la escritura y la producción oral, para lo cual sugiere tomar en consideración los siguientes puntos:

- ~ Hay que dirigir la comprensión a estructuras amplias con pleno sentido en sí mismas, como el párrafo, o el texto en su conjunto, para no perderse en los significados parciales contenidos en las unidades inferiores.

- ~ Siendo el primer objetivo la comprensión global, las actividades que realicen los alumnos, dentro de su competencia, irán encaminadas en esa dirección, en un primer término: sentido general del texto, finalidad, etc., facilitando su determinación con un ejercicio de selección múltiple, si fuera necesario, para dar confianza al alumno.
- ~ Entrar en la comprensión más detallada de partes más concretas del texto: estructuras, vocabulario, etc., facilitando la actividad hasta donde se crea oportuno.
- ~ Ha de trabajarse siempre sobre textos auténticos, es decir, textos que constituyan parte de la vida de los nativos de la lengua que se estudia. No deben rechazarse textos que a primera vista puedan parecer demasiado difíciles. La simplificación llegará después, al sustituir algunas estructuras, al redactar de nuevo alguna parte del texto con recursos más llanos, o haciendo un resumen con los medios propios del alumno. Sucede a menudo que lo que resulta verdaderamente difícil no es el texto en sí sino las actividades que sobre el mismo se les impone después.
- ~ La autenticidad se resalta más fácilmente respetando el formato original.
- ~ El tratamiento que la lectura requiere es el de una destreza activa, pues activo es el proceso que se opera en el lector, en el que se mezclan constantemente el ejercicio de predicción con el de comprobación de la información asimilada, lo que uno está aprendiendo con lo ya sabido, interrogantes que van surgiendo en la mente del lector con el avance de sus propias respuestas.
- ~ Los ejercicios irán encaminados a algún tipo de acción, como puede ser comparar la información nueva con el conocimiento previo, usar el texto para poner algo en práctica, siguiendo unas instrucciones, por ejemplo, o responder una carta. (Sanz, 1995:122)

Es importante puntualizar que la propuesta para el manejo de textos que actualmente se hace debe ir más allá del esquema propuesto por la metodología tradicional, de modo que la traducción literal palabra por palabra, centrarse en la biografía del autor y darles a los contenidos un sentido unívoco debe ser superado, por el contrario, sería conveniente centrarse en el análisis de los contenidos de las obras literarias.

En términos de Séoud (2009), la literatura sirve para explicar el mundo más allá de que los textos y la literatura se extraigan del mundo como un objeto de estudio en sí mismo, desvinculado de los entornos que se supone refleja y critica, para ello hace una serie de observaciones sobre obras literarias francesas y las realidades que su literatura denuncia o evidencia. En ese sentido, comenta que más que estudiar a Balzac como autor, su obra refiere la Restauración, haciendo alusión a la restauración de la monarquía; que más que hablar de la mentalidad campesina de Émile Zola, su obra *Germinal* relata las condiciones de trabajo de los mineros en el norte de Francia en la década de 1860.

El texto de la literatura es nada menos que un laboratorio de idiomas, para usar la expresión de J. Peytard (1988: 11) porque en él funciona el idioma y se trabaja más que en cualquier otro texto, o como dice H. Besse (1991: 53) porque sobre todo beneficia la autonomía en relación a sus condiciones de producción y recepción, autonomía que la hace más apropiada para la clase de una segunda lengua porque finalmente por su propia naturaleza tiene una función antropológica que explica la experiencia del mundo del contexto donde se produce, la literatura permanece, como dice Georges Mounin (1976: 153) la mejor etnografía de la cultura de un país determinado, en el sentido propio de la palabra etnografía: casi todas las imágenes e ideas más duraderas que tenemos sobre ingleses, rusos o griegos vinieron obras literarias, por este conjunto de razones, el texto literario debe tener su lugar en el aula [...] Reuter intentó hacer un balance en la revista *Enjeux*: enseñamos literatura para desarrollar la mente analítica,

desarrollar habilidades lingüísticas, desarrollar habilidades de lectura y escritura, desarrollar conocimiento en literatura, desarrollar el trasfondo cultural del estudiante, desarrollar su mente crítica, permitirle apropiarse de una herencia, desarrollar su sentido de la estética y la sensibilidad, hacer que disfruten participar en la formación de su personalidad (Reuter, 1999: 191). (Séoud, 2009: 65)

De acuerdo a lo anterior, implementar trabajo en el aula con textos literarios implica el uso de una planificación por parte del docente, entendida como un instrumento para la organización de la propia práctica, actividad constante que involucra diseño, planes, contenidos, actividades, evaluaciones, y es en esta parte donde cada uno de los docentes podrá encontrar alguna alternativa para accionar a partir de los elementos con que cuente, tales como la identificación del manejo del nivel de la lengua extranjera que tengan sus estudiantes a fin de graduar los niveles de complejidad que podrán ser manejados y los intereses, así como el tipo de texto y su tratamiento, aspectos todos ellos que serán abordados en el siguiente punto.

2.3 Recomendaciones de textos literarios por nivel de dominio del idioma francés

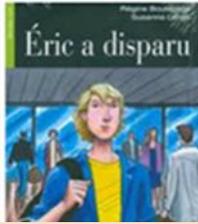
Existen recomendaciones de textos literarios para estudiantes de francés de acuerdo su nivel de dominio y en correspondencia con la complejidad a que se enfrentarán como lectores, en ese sentido es conveniente atender recomendaciones y allegarse de herramientas pertinentes que coadyuven al proceso lector y de aprendizaje del idioma.

En los cuadros siguientes se presentan textos que se sugiere pueden ser trabajados por estudiantes de francés en los diferentes niveles de dominio, es así como se muestran de manera graduada desde el nivel A1 al B2. Una recomendación generalizada para cualquier lector es tener a la mano un diccionario que ayude con las palabras o expresiones desconocidas y que no puedan ser inferidas, a modo de ejercicio pueden ser anotadas al margen del texto o en su caso ilustradas por el propio estudiante, también es recomendable que una vez terminada la primera lectura, se

realice una segunda en voz alta, de ser posible grabándose, pues es ideal para que al escucharse, el alumno atienda su pronunciación, y así comience su experiencia de profundización en el tratamiento de la lengua extranjera.

Nivel A1. En este nivel se valoran las primeras adquisiciones, se trata del nivel elemental de utilización de la lengua, también es conocido como el nivel de acceso, y en el cual el alumno tiene interacciones simples como hablar de sí mismo y su entorno inmediato, por lo que requiere tiempo para articular expresiones. Las lecturas recomendadas para este nivel son sencillas y sin un manejo de tiempos verbales complejos o avanzados.

Textos literarios sugeridos para Nivel A1¹⁸

	<p>1. Anémone et les Poissons-Closés</p> <p>Quatre petits poissons aiment jouer et nager au fond de la mer bleue et profonde. La vie est belle, mais ils ont peur de trois poissons méchants. Heureusement, la fleur Anémone veille sur eux. Cette jolie histoire nous montre que la vie est bien plus agréable lorsque l'on est solidaires.</p>
	<p>2. Barbe Bleue</p> <p>Le roi Barbe-Bleue se marie pour la septième fois. Sa nouvelle femme a le droit d'entrer dans toutes les pièces de sa maison, sauf une. Pourquoi?</p>
	<p>3. Éric a disparu</p> <p>Il est tard et Éric n'est toujours pas rentré. Personne ne l'a vu au lycée. Une fugue ? Ses parents sont très inquiets mais le commissaire résoudra avec flegme cette affaire.</p>

¹⁸ 10 libros de lectura en francés (nivel A1). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/10librosfrancesa1/>



4. Jamais de jasmin

Qui aurait dit qu'une vieille dame vive et un peu curieuse trouverait le fin mot d'un mystère dans une résidence tranquille de la belle banlieue parisienne? Rien n'échappe à la tenace et perspicace Colette qui mène, tambour battant, une enquête en bonne et due forme.



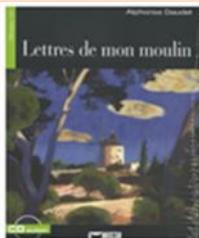
5. La Belle et la Bête

Dans une grande ville près de la mer, un homme très riche élève seul ses six enfants. Lorsqu'il perd toute sa fortune, il est contraint de déménager avec sa famille à la campagne. Un jour, il s'égaré dans une forêt et se réfugie dans un grand château. Là, il cueille une rose pour l'offrir à sa fille cadette, la Belle. Soudain, une Bête horrible apparaît...



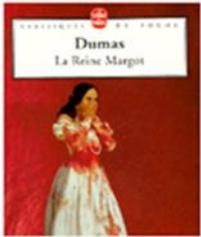
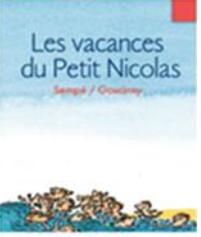
6. La petite Fadette

Dans la campagne berrichonne du début XIXe, la Fadette, une pauvre enfant, un peu sorcière, réussira-t-elle à gagner l'amour du beau Landry ? Pour cela, elle devra affronter la jalousie de son frère jumeau Sylvinet et de la plus belle fille du village, Madelon. Ce personnage mystérieux que nous présente ici George Sand reflète bien les difficultés de la vie à la campagne à l'époque du roman.



7. Lettres de mon moulin

Des histoires naïves, drôles et parfois fantastiques, qui décrivent avec humour et sagesse la vie méridionale. Dans ce livre, vous découvrirez le courage et la ténacité de la chèvre de monsieur Seguin, le secret de maître Cornille et vous comprendrez pourquoi il est préférable de ne pas déranger la mule du pape Boniface?

	<p>8. Pierre et le loup</p> <p>Pierre veut aller jouer dans la forêt, mais son grand-père le met en garde : nous sommes en hiver et les loups sont affamés! Évidemment, Pierre n'écoute pas son grand-père et s'aventure dans le bois avec ses amis. Cette nouvelle version du célèbre conte russe vous surprendra et vous enchantera!</p>
	<p>9. La Reine Margot</p> <p>Catherine de Médicis règne, toute puissante, sur la France que gouverne tant bien que mal Charles IX, et sur ses enfants : ses fils, Charles évidemment, Henri duc d'Anjou, François duc d'Alençon, et sa fille Marguerite. Intrigues, alliances, complots, trahisons vont se succéder tandis que Margot entretient une tendre liaison avec un gentilhomme protestant, La Mole.</p>
	<p>10. Les vacances du petit Nicolas</p> <p>C'est le début des grandes vacances. Chaque année, papa et maman se disputent pour savoir où partir. Cette année, papa décide de partir dans le Midi. À sa grande surprise, la mère de Nicolas approuve cette proposition. Papa projette alors de faire des parties de pêche avec son fils ; seulement, d'après la mère, il y a trop de pêcheurs en Méditerranée et les poissons se font donc rares</p>

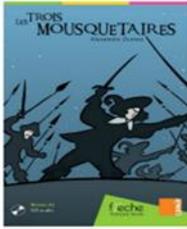
Nivel A2

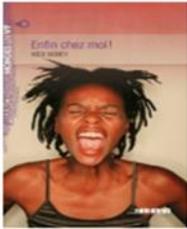
En este nivel también se valida la competencia lingüística de usuario elemental, se le considera al alumno como actor social y se parte de que es capaz de interactuar de manera simple en la vida cotidiana, por tanto, se presume que el alumno ya maneja ciertas expresiones de uso frecuente y hace intercambios sencillos, además ya posee conocimiento de los verbos en tiempo presente y de forma básica del pasado verbal. Las lecturas sugeridas deberán contener por tanto narraciones bajo este parámetro.

Textos literarios sugeridos para Nivel A2¹⁹

	<p>1. Autour de la Lune</p> <p>Le 1er décembre 186... trois hommes courageux, Michel Ardan, intrépide aventurier, le président du Gun-Club Barbicane et le Capitaine Nicholl, s'embarquent dans un projectile en direction de la Lune. Après le choc du départ, ils commencent enfin leur véritable voyage. Quelles découvertes vont-ils faire? Quelles aventures vont-ils vivre? Pourront-ils revenir sur Terre?</p>
	<p>2. Cinq semaines en ballon</p> <p>Explorateur infatigable, le docteur Samuel Fergusson est déterminé à mener à bien un projet audacieux: traverser par les airs toute l'Afrique, d'Est en Ouest! Il embarque donc sur le Victoria, un ballon construit selon ses propres plans. Avec ses compagnons de voyage, Dick Kennedy et Joe, son fidèle serviteur, il va vivre de Zanzibar jusqu'aux sources du Nil, une succession d'aventures palpitantes et dangereuses...</p>
	<p>3. Des traces dans la neige!</p> <p>Patrick a quinze ans et il adore la montagne. Un jour, il découvre des traces dans la neige? L'abominable homme des neiges est-il revenu? Qui a accroché une lettre anonyme à la porte du chalet de son ami Ernest? Qui est cet homme qui le bouscule à la sortie de la mairie? Pourquoi son ami Vincent ne veut pas l'aider? Pour chercher la réponse à ces questions et pour sauver le village d'une terrible menace, il va dans la montagne, où il découvre la vérité.</p>
	<p>4. Deux ans de vacances</p> <p>Dans le Pacifique, un yacht, le Sloughi, est en perdition. A bord, quinze enfants de huit à quatorze ans. Pas un adulte avec eux; le bateau a rompu mystérieusement ses amarres dans un port de la Nouvelle-Zélande alors que les enfants</p>

¹⁹ 10 libros de lectura en francés (nivel A2). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/10-libros-de-lectura-en-frances-nivel-a2/>

	<p>s'apprêtaient à entreprendre une croisière, et que tout l'équipage se trouvait à terre.</p> <p>La tempête précipite le Sloughi sur des écueils et les enfants, non sans peine, arrivent sur une île déserte. Les longues "vacances" commencent... Pour subsister, les enfants n'ont rien, que leur courage : ils chassent, pêchent, inventent des pièges, dressent des animaux, cultivent.</p>
	<p>5. La Belle Époque</p> <p>Cette lecture propose une description d'une des époques mythiques de la civilisation française : la Belle Époque, transition entre deux mondes...</p>
	<p>6. La guerre des boutons</p> <p>Les héros de cette histoire sont des adolescents. Deux bandes rivales s'affrontent et se livrent à une "guerre des boutons" : cette guerre consiste à s'emparer des camarades adversaires, à les fesser, à les dévêtir et à couper les boutons qui retiennent leurs vêtements... Ce livre a été porté à l'écran par Yves Robert (1962).</p>
	<p>7. Mystères au Grand Hôtel</p> <p>À la fin de ses études, Caroline rêve de travailler dans un grand hôtel. Son rêve se réalise lorsque son oncle Georges, le célèbre chef d'un hôtel de luxe sur le lac de Genève, lui propose de passer l'été en travaillant au Grand Hôtel du Lac. Caroline est enthousiaste : finies les vacances avec les mêmes amis, aux mêmes endroits, en faisant les mêmes choses ! Mais l'hôtel cache un danger qui mettra en péril sa propre vie...</p>
	<p>9. Les trois Mousquetaires</p> <p>D'Artagnan arrive à Paris pour réaliser son rêve : devenir mousquetaire. Il rencontre Athos, Porthos et Aramis, les trois meilleurs mousquetaires du roi, qui deviennent aussitôt ses compagnons d'aventure. Un pour tous, tous pour un ! Les quatre amis s'unissent pour sauver l'honneur de la reine Anne d'Autriche et la vie du duc de Buckingham. Ils devront pour</p>

	cela éviter les pièges du cardinal de Richelieu et de son agent, la belle et dangereuse Milady.
	<p>10. Enfin chez moi!</p> <p>Propriétaire d'un appartement à Paris ! C'est trop beau pour être vrai ! Pour Karine, jeune femme d'origine africaine, c'est la preuve d'une intégration réussie, preuve que tous ses efforts en valaient la peine.</p> <p>Mais au moment de partager sa joie avec sa famille, Karine éprouve un drôle de malaise. Elle a peur de se faire envahir. Comment trouver sa place «ici » sans renier « là-bas » ? Un roman sensible sur la quête d'identité d'une jeune femme prise entre plusieurs appartenances.</p>

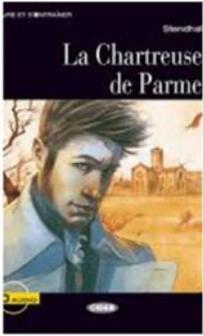
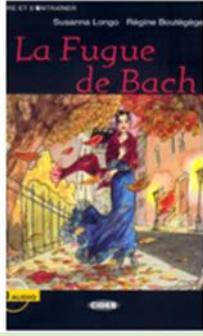
NIVEL B1

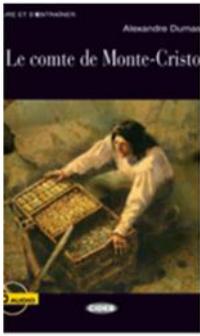
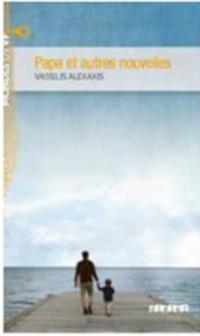
En este nivel el alumno ya es independiente, puede interactuar, comprender, conversar, dar opiniones y puede resolver situaciones imprevistas en la vida cotidiana, se considera que comprende puntos principales en lengua estándar, producir textos sencillos y coherentes sobre temas de su interés, y escribir opiniones y explicaciones.

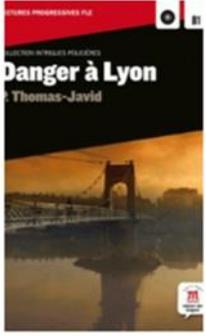
Textos literarios sugeridos para Nivel B1²⁰

	<p>1. Enquête à Saint-Malo</p> <p>Un site de fouilles sous-marines au large de Saint-Malo en Bretagne, le vol d'un coffre datant du XVIIIe siècle, un historien, un archéologue et un plongeur suspectés... Voilà de quoi mouvementer les vacances de Sophie, Gaël et Loïc, trois cousins qui n'hésitent pas à se lancer dans l'enquête, accompagnés de leur chien Surcouf...</p>
---	---

²⁰ 10 libros de lectura en francés (nivel B1). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/lecturas-graduadas-en-frances-nivel-b1/>

	<p>2. La Chartreuse de Parme</p> <p>Jeune noble italien, Fabrice del Dongo rêve d’aventure et de gloire militaire. Voilà pourquoi il rejoint l’armée de Napoléon et assiste à la bataille de Waterloo. Après avoir passé trois années à Naples, il tue malencontreusement un acteur. Emprisonné dans la tour Farnèse, il finit par tomber sous le charme de la belle Clélia, la fille de son geôlier.</p>
	<p>3. La Fugue de Bach</p> <p>Le rideau se lève. Le public consterné apprend que la première étoile a disparu ! Le commissaire Morand débrouillera les fils de cette intrigue, conduit par les notes obsédantes d’une fugue de Bach. Suivez pas à pas l’enquête et partez à la découverte de Genève, de la danse et des voitures de collection.</p>
	<p>4. La griffe</p> <p>Monsieur Delaunaye est connu dans tout le pays, et bien au-delà des frontières. En effet, les produits qui portent sa griffe sont synonymes de bon goût, distinction, richesse... Quand il disparaît mystérieusement, sans laisser de traces, l’inspecteur Gaudin mène une enquête discrète sur la personnalité du grand chef d’entreprise. Il découvre alors les coulisses d’une façade brillante: entreprise en crise, conflits familiaux, gestion discutable... Les lecteurs devront faire preuve d’une grande perspicacité pour retrouver – mort ou vivant – le célèbre manager. Les exercices notamment de préparation au DELF et les dossiers font découvrir les rouages d’une grande entreprise.</p>
	<p>5. Le Fantôme de l’Opéra</p> <p>Qui est donc ce fantôme qui hante les souterrains et les coulisses de l’Opéra de Paris? Derrière les murs richement décorés de l’Opéra, Érik tire les fils. Il commande aux trappes, aux miroirs et aux murailles, apparaît et disparaît au milieu du personnel médusé. Érik le monstre a jeté son dévolu sur</p>

	<p>Christine prisonnière d'un pacte terrifiant qu'elle doit respecter. Les alliés de Christine réussiront-ils à déjouer les plans du maître des ténèbres et à libérer la jeune fille? Pour en savoir plus, suivons les personnages dans les étages et les souterrains du temple de la danse et de la musique.</p>
	<p>6. Le comte de Montecristo</p> <p>Edmond Dantès est un jeune marin qui semble promis à un bel avenir. Malheureusement, le jour de ses fiançailles il est arrêté, accusé d'être un agent bonapartiste et enfermé dans le château d'If, la terrible prison de Marseille. Après quatorze années de captivité, il réussit à s'échapper et s'empare du trésor de l'île de Monte-Cristo. Devenu riche et puissant, il ne pense plus qu'à une chose : se venger.</p>
	<p>7. La Valse des Tarots</p> <p>Pendant ses heures de loisir, Monsieur Silvestre chercheur estimé dans les milieux scientifiques, aime interroger les tarots... Ce violon d'Ingres inattendu et inoffensif va cependant l'entraîner dans des mésaventures et bouleverser toute sa vie.</p>
	<p>8. Papa et autres nouvelles</p> <p>Dans le bois de Vincennes, un jeune homme est abordé par un petit garçon qui l'appelle papa. Mais qui est cet enfant? Comment sortir de cette situation? Et d'ailleurs est-il possible d'en sortir? Atmosphère étrange de cette première nouvelle, tantôt grave, tantôt absurde, qui laisse la place à l'imagination... Paternité, amour, jalousie, pouvoir de la langue, sens de la vie : Vassilis Alexakis aborde, dans ces nouvelles, de grandes questions, mais sans jamais affirmer quoi que ce soit. Le doute fait partie de nos vies et la folie parfois n'est pas loin. Alexakis s'y confronte, non sans une certaine dose d'humour.</p>

	<p>9. Danger à Lyon</p> <p>Clémence, passionnée de cinéma, cherche à obtenir la signature qui lui manque sur une affiche : celle de la star de télé, Belado. Mais, est-il vraiment aussi engagé qu'il le prétend ? L'ambiance à Lyon commence à devenir dangereuse pour elle...</p>
	<p>10. Alex Leroc, journaliste. Un cas hard rock</p> <p>Les titres des chansons d'un célèbre groupe de rock sont utilisés pour formuler des menaces de mort. Alex Leroc, fan et ami des musiciens, mène l'enquête pour L'Avis.</p>

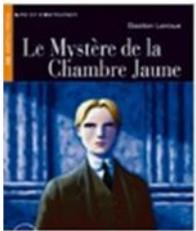
NIVEL B2

En este nivel, el alumno tiene un grado de independencia que le permite argumentar para defender sus opiniones, desarrolla puntos de vista, negocia y puede corregir sus propios errores. Entiende las ideas principales de textos complejos, temas abstractos o técnicos, siempre y cuando sean de su materia de conocimiento.

Textos literarios sugeridos para Nivel B2²¹

	<p>1. Double assassinat dans la Rue Morgue et La lettre volée</p> <p>Un crime affreux a eu lieu rue Morgue. Qui pouvait en vouloir à Madame L'Espanaye et à sa fille? Et qui pouvait s'acharner ainsi sur les pauvres femmes? Où Monsieur le Ministre a-t-il donc pu cacher la lettre compromettante avec laquelle il compte faire chanter une personne d'importance?</p>
---	--

²¹10 libros de lectura en francés (nivel B2). Consultable en <https://elblogdeidiomas.es/libros-en-frances-nivel-b2/>

	<p>2. Le Mystère de La Chambre Jaune</p> <p>Même en déployant tout son esprit logique, l'intrépide Rouletabille, journaliste détective, réussira-t-il à résoudre le mystère de la pièce fermée de l'intérieur d'où l'assassin s'est enfui ?</p>
	<p>3. Vengeance à La Réunion</p> <p>Qui sont les auteurs des lettres anonymes menaçant de mort la population de Paris, Nantes et Bordeaux? Parti sur l'île de La Réunion pour mener l'enquête, le commissaire Philippe Latour se retrouve face à d'autres énigmes tout aussi inquiétantes... Mensonges, vengeance, catastrophe naturelle! Il aura bien du mal à résoudre cette affaire.</p>
	<p>4. Le coeur à rire et à pleurer</p> <p>De la Guadeloupe des années 1950 jusqu'aux premières années étudiantes à Paris, Maryse Condé se livre ici par fragments. Dernière-née d'une famille nombreuse de la bourgeoisie noire de Pointe-à-Pitre, Maryse grandit dans un univers fait de contradictions. À travers les épreuves initiatiques de l'amour, la mort, l'amitié, le racisme ou la nostalgie, on la voit quitter peu à peu l'enfance. Et sur le chemin de l'âge adulte, découvrir sa vocation d'écrivain.</p>
	<p>5. Maigret tend un piège</p> <p>Cette collection vous présente des histoires illustrées inédites, adaptées au niveau de langue des apprenants adolescents, et proche de leur centre d'intérêt.</p>
	<p>6. Madame Bovary</p> <p>“Quant à Emma, elle ne s'interrogea point pour savoir si elle l'aimait. L'amour, croyait-elle, devait arriver tout à coup, avec de grands éclats et des fulgurations...”</p>



7. Papillon

1933. Le marteau tombe. Perpétuité. Henri Charrière dit " Papillon ", petit caïd montmartrois injustement accusé de meurtre, prend, via Cayenne, " le chemin de la pourriture ". Épinglé, Papillon. Mais pas résigné. Au bagne, c'est l'enfer. La réclusion, les privations, les requins, les matons... Il faut s'évader, à tout prix. En radeau, à la nage, qu'importe. Treize ans d'enfer, deux cavales plus tard et Papillon s'envole pour la liberté.



8. Le Chat Botte

A la mort de son père, un fils de meunier hérite d'un chat. Il ignore encore que ce chat malin va faire sa fortune et le transformer en marquis de Carabas...



9. Les Infortunes de la Belle au Bois Dormant

Selon le contre traditionnel, la Belle sera tirée de son long sommeil par un chaste baiser. Ici, point de baiser. C'est en l'initiant aux délices de la chair que le Prince rompt l'enchantement. Pour prix de sa délivrance, la Belle le suit dans son lointain royaume où il la fait entrer au service de la reine. Dans ce monde de luxe et de luxure, où elle devra assouvir tous les fantasmes de la cour, la Belle va découvrir l'extase dans la douleur et l'ivresse de la soumission...



10. Tintin et le secret de la licorne livre

Dans cette aventure, Tintin accompagne le Capitaine Haddock sur les traces de son glorieux ancêtre, le chevalier François de Hadoque. Après avoir offert au Capitaine Haddock le modèle réduit d'un bateau qui se révèle être la réplique de celui de l'ancêtre du Capitaine, Tintin découvre dans le mât un parchemin mystérieux. C'est le début d'une folle course au trésor qui entraînera nos héros à la recherche d'autres indices afin de reconstituer une mystérieuse carte au trésor.

Una práctica viable para incentivar la lectura de los alumnos de este tipo de textos es la creación de una biblioteca ya sea al interior del aula o en los planteles donde se imparten los cursos. Asignar rondas de préstamo y fortalecer las actividades en mesas o grupos de discusión. Asimismo, cada una de las propuestas aquí citadas ha sido producto de la revisión de docentes de idiomas que desarrollaron herramientas para el autoaprendizaje de idiomas extranjeros. Si el acceso a los textos literarios en su formato físico resulta un inconveniente, siempre cabe la posibilidad de que el docente procure la creación de una biblioteca virtual.

Capítulo 3

Sobre la selección de textos literarios francófonos para la enseñanza de francés, el perfil docente y las actividades de aprendizaje

Más allá de la contraposición que se ha esgrimido a propósito de las metodologías de enseñanza de idiomas que en los capítulos anteriores hemos visto, en este capítulo interesa explorar cuál sería el mejor esquema de trabajo bajo el cual los textos literarios puedan ser empleados de manera eficiente, viva y creativa para un propósito de enseñanza de idioma. Lo anterior se señala a fin de poner atención al tratamiento de los textos y evitar caer en dos extremos que se han identificado en la práctica de su inserción en las clases de idioma, es decir, que por un lado se le dé un tratamiento tan literal al texto que sus aportes no le permitan al estudiante fluir en la comunicación cotidiana, o bien que se le hagan adaptaciones con ánimo de hacerlos tan sencillos y coloquiales que desvirtúe su esencia como manifestación artística, creativa y culta.

Asimismo en este capítulo se aborda la ampliación del horizonte de lo que entendemos como texto literario en francés, la propuesta sugiere que se hable de la francofonía, condición que obligadamente nos invita a mirar la creación literaria de latitudes más amplias que el hexágono francés, pues el idioma en su condición de objeto de estudio vivo, es cambiante, adaptable y enriquecido por los pueblos, que además del francés, han dejado testimonio de su empleo en la comunicación y en la creación literaria desde otras realidades. Así, la creación literaria en idioma francés, al igual que ocurre con la mayoría de los idiomas del mundo, tiene lugar en un contexto multicultural.

De igual forma, en este apartado se busca tener presente que el trabajo con textos literarios implica la exploración de actividades de aprendizaje con adaptaciones y con objetivos de aprendizaje claros, bajo este principio rescato a manera de ejemplo la experiencia documentada

de docentes que han realizado este tipo de trabajo en otros países y cuáles han sido las ventajas e inconvenientes que se identifican ante este tipo de iniciativas.

3.1 Sobre el perfil docente

La viabilidad de la utilización de textos literarios en la enseñanza del idioma francés supone la selección de éstos, así como el desarrollo de habilidades y pericia del docente para su uso. Un modo para sortear la renuencia a su empleo en razón de la complejidad del texto literario implica la exploración de métodos creativos, el conocimiento del perfil de los alumnos y la fijación de metas y objetivos claros en cuanto a los resultados que se esperan.

En ese sentido, y en el contexto del idioma español como objeto de estudio para estudiantes extranjeros, Molina y Ferreira explican:

A la hora de reflexionar sobre el uso o no de la literatura, debemos plantearnos si ésta es sólo un conocimiento o debe ser considerada una competencia. El término de competencia literaria ya fue definido por Bierwisch en 1965 indica: “la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diversos textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras y de los autores más representativos” [...] Si elegimos trabajar con literatura en nuestra clase quizá debamos tener en cuenta este concepto, que nos permitirá ir más allá de crear un repertorio de actividades sin conexión, pudiendo dar un sentido más global al texto literario. (Molina, Ferreira, 2009: 674)

La afirmación anterior no es ajena a la enseñanza de otros idiomas como el francés, por lo que las autoras sugieren trazar objetivos al plantear el uso de la literatura en lengua extranjera, tales como:

- Fomentar la lectura en los estudiantes y coadyuvar a crearles un hábito.
- Mostrar aspectos de la cultura y de la historia del idioma que se está enseñando.

- Fomentar el enriquecimiento del vocabulario de los alumnos.
- Proporcionar un acercamiento a los textos literarios, que resulte motivador y estimulante para el alumno.
- Desarrollar estrategias lectoras.
- Dotar de un sentido global del texto teniendo en cuenta la obra a la que pertenece el fragmento con el que se esté trabajando.
- Transmitir el valor cultural de la literatura.

Además de los puntos señalados, la contextualización de los textos literarios, entendida como el esbozo del ambiente en el que se desarrolla la obra literaria, es importante para activar en el estudiante la comprensión del texto, y da pauta para que el estudiante emplee los recursos que tiene como lector para abordar su lectura, al tiempo que da pistas para abordar aspectos culturales que aporta el propio texto literario respecto a la cultura del idioma que se está aprendiendo. Un aspecto por considerar es incentivar la interacción del estudiante con el texto mediante la formulación de hipótesis de la historia que está por leer e ir confirmándolas o desechándolas conforme avanza en la lectura.

Hernández señala que:

Inducir a través de actividades a formular preguntas (a determinar un objetivo de lectura) [...] a inferir significados, a reconocer marcadores del discurso, a relacionar las partes del texto, etc., se le estaría acercando a un proceso real de lectura. Proceso en el que, por supuesto, aplicaría y ampliaría los conocimientos y estrategias que ya posee. (Hernández, 1991: 6)

Entre las recomendaciones que hace Hernández (1991) para generar las condiciones para el empleo de textos está: analizar las necesidades de lectura de los estudiantes, seleccionar los textos adecuados a dichas necesidades, diseñar actividades que consideren los procesos implicados en

la lectura y considerar que existen distintas formas de leer de acuerdo a los objetivos de lectura que se tengan y las características individuales de los estudiantes.

En nuestro ámbito docente podemos apoyarnos en repositorios de internet que plantean trabajo con textos literarios o bien sugerirlos a los estudiantes que tengan proclividad al autoaprendizaje como el siguiente²²:

Littérature

Ressources et quiz

■ Chansons
■ Bande dessinée (BD)
■ Le texte 'académique'
■ Rhétorique, figures de style
■ Langue française

Littérature générale

Contes et légendes
Fables

Poésies

Romans
Théâtre

Littérature

Ressources et quiz

Quiz de littérature : Contes - Fables - Poésies - Romans - Théâtre	Voir aussi :
Sithèque de littérature	Bande dessinée
Sithèque de contes, légendes et fables	Chanson
	Vocabulaire / Langue française
	Rhétorique, figures de style
	Stratégies de lecture
	Le texte 'académique' Écriture d'invention

²² <https://www.lepointdufle.net/p/litterature.htm>

Le Petit Prince (A1-A2)

Connaissez-vous *Le Petit Prince* ? Il s'agit d'un livre écrit en 1943 par Antoine de Saint-Exupéry, un de nos grands écrivains français. En général, on dit que c'est une histoire pour les enfants, mais ce n'est pas totalement vrai. Vous allez comprendre pourquoi.



L'histoire commence dans le désert où un aviateur est en panne avec son avion. Un petit garçon apparaît alors et lui raconte ses rencontres avec différents personnages. Je vous propose de lire un extrait très connu et très beau de ce texte. Dans cet extrait, le Petit Prince croise un certain animal.

Bienvenus !

« **Le petit scribe** » vous propose de compléter votre enseignement de la langue française en travaillant sur des documents authentiques.

RECHERCHE...



Trier par Pertinence

LE TEXTE

- Bonjour, dit le renard.
 - Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
 - Je suis là, dit la voix, sous le **genévrier**.
 - Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...
 - Je suis un **renard**, dit le renard.
 - Veux-tu jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
 - Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
 - Ah ! pardon, fit le petit prince.
 Mais, après réflexion, il ajouta :
 - Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?
 - Tu n'as pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?
 - Je cherche les hommes, dit le petit prince. Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?
 - Les hommes, dit le renard, ils ont des **chevres** et des **chèvres**. C'est bien gênant ! Ils doivent avoir des **poils**. C'est leur seul intérêt. Tu cherches des poils ?
 - Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie "apprivoiser" ?
 - C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie "créer des liens..."
 - Créer des liens ?
 - Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et si j'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...
 - Je commence à comprendre, dit le petit prince. Et y a une fleur... je crois qu'elle m'a apprivoisé...
 - C'est possible, dit le renard. On voit sur la Terre toutes sortes de choses...
 - Oh ! ce n'est pas sur la Terre, dit le petit prince.
 Le renard parut très intrigué :
 - Sur une autre **planète** ?
 - Oui.
 - Il y a des chasseurs, sur cette planète-là ?
 - Non.
 - Ça, c'est intéressant ! Et des poules ?
 - Non.
 - Rien n'est parfait, suspira le renard.
 Mais le renard revint à son idée :
 - Ma vie est monotone. Je chasse les poules, les hommes me chassent. Toutes les poules se ressemblent, et tous les hommes se ressemblent. Je m'ennuie dans un pays. Mais, si tu m'apprivoises, ma vie sera comme une fête. Je constaterai un bruit de **pas** qui sera différent de tous les autres. Les autres pas me font rentrer sous terre. Le tien m'appellera hors du **terrasse**, comme une musique. Et puis regarde ! Tu vois, là-bas, les **champs de blé** ? Je ne mange pas de pain. Le blé pour moi est inutile. Les champs de blé ne me rappellent rien. Et ça, c'est triste ! Mais tu as des cheveux **roux** et dorés. Alors, ce sera merveilleux quand tu m'iras apprivoiser ! Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi. Et j'aurai le bruit du vent dans le blé...
 Le renard se tut et regarda longtemps le petit prince :
 - S'il te plaît... apprivoise-moi ! dit-il.
 - Je veux bien, répondit le petit prince, mais je n'ai pas beaucoup de temps. J'ai des amis à découvrir et beaucoup de choses à connaître.
 - On ne connaît que les choses que l'on apprivoise, dit le renard. Les hommes n'ont plus le temps de rien connaître. Ils achètent des choses toutes faites chez les **vendeurs**. Mais comme il n'existe point de marchand d'amis, les hommes n'ont plus d'amis. Si tu veux un ami, apprivoise-moi !
 - Que faut-il faire ? dit le petit prince.
 - Il faut être très patient, répondit le renard. [...]

Pour télécharger le texte en pdf, c'est ici : [Texte Le Petit Prince](#).



ACTIVITÉ 1 : LES DÉFINITIONS

Retrouvez le sens de quelques mots peut-être nouveaux pour vous.

Labels visible on the board:

- un pommier
- un fruit
- un champ de blé
- un renard
- une couleur d'or
- chasser
- une poule
- une planète
- des pas
- un fermier

ACTIVITÉ 2 : LE QUIZ

1 / 10

Le Petit Prince parle avec un renard

Vrai

Faux

Hay que señalar, sin embargo, que el hecho de que ya existan insumos de material didáctico y de aprendizaje orientado a este trabajo con la literatura en idioma francés, no es conveniente inhibir la iniciativa de emprender la producción de materiales propios para coadyuvar al fortalecimiento de esta práctica en la enseñanza del idioma, pues además de motivar las competencias de los estudiantes en esta rama del conocimiento de la lengua, a nosotros como docentes nos permitirá tener habilidades y diversificación de nuestras propuestas académicas.

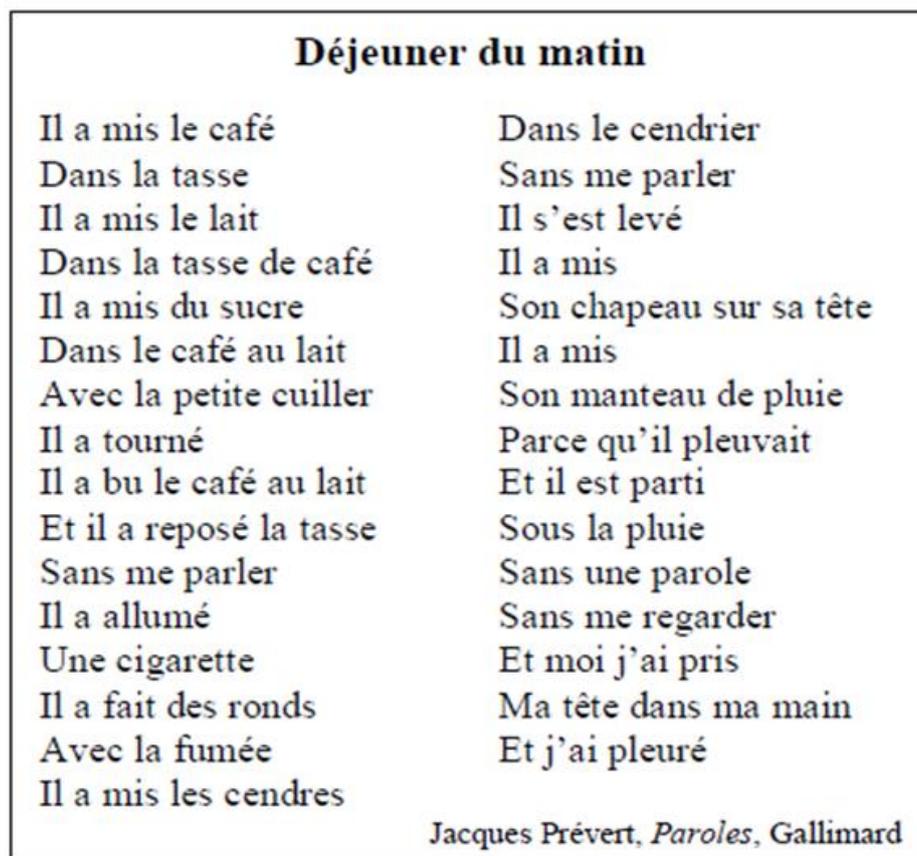
3.2 Trabajar con textos literarios

Uno de los beneficios de trabajar con textos literarios es que se cuenta con una amplia variedad de insumos, la narrativa suele presentar material diversificado en cuanto a contenido, extensión y tipo de textos. Así, podemos contar desde fragmentos de novelas, poesías, cuentos, e incluso novelas gráficas, cada uno de ellos tiene un aporte distinto para el aprendizaje siempre y cuando se maneje con objetivos claros.

A este respecto Calliabetsov (2009) refiere el uso del texto poético en clases de idioma con estudiantes de secundaria, y explica que la comunicación poética, gracias a su riqueza lingüística, sociopsicológica y cultural e intercultural, permite movilizar el aspecto cognitivo, emocional, creativo e imaginativo de los alumnos.

La interacción entre el alumno-lector y el texto poético se puede considerar como una experiencia singular, en la medida en que provoca reacciones de naturaleza emocional, intelectual y social que favorecen el discurso personalizado. La acción de esta experiencia puede variar dentro del grupo dependiendo de la personalidad de los alumnos y las experiencias personales que surjan durante el acto de lectura y en la fase posterior a la lectura (Cicurel, 1991: 148). Es probable que esta última fase centrada en el alumno anime a cada miembro del grupo a manifestar su propia voz como un individuo completo

[...] el poema, con su riqueza lingüística, sociopsicológica y cultural / intercultural, es probable que ayude al maestro a establecer una comunicación genuina. Tenga en cuenta que su especificidad perturba, provoca, cuestiona la sensibilidad y la curiosidad de los adolescentes y que, a partir de ese momento, moviliza su deseo de involucrarse en un discurso personalizado. (Calliabetsov, 2009: 15)



El trabajo con el poema que propone la autora a partir del poema de Jacques Prévert consiste en ensayar la escritura creativa ya sea reescribiendo el poema modificando algunos parámetros de la situación, imaginar un inicio o final diferente o escribir una carta al protagonista del poema o modificar el poema para presentarlo como un texto narrativo. De igual manera es viable utilizarlo para recordar el vocabulario de alimentación, la estructura gramatical de los verbos en pasado compuesto con el auxiliar avoir (tener o haber), y en lo que respecta a la fonética, se podría trabajar la [e] en posición final que se pronuncia y que no se pronuncia.

Por otro lado, Nature (2010) hace una revisión de los métodos de francés y la incorporación que han hecho de la literatura como herramienta didáctica. Sobre este punto señala:

La literatura progresiva del francés, publicada en 2004, afirma su originalidad al hacer de la literatura una emanación de la lengua. Es cierto que creemos una vez más en el trabajo de la literatura, pero no podemos volver a la situación del pasado en la que el aprendizaje de idiomas se hizo con base puramente en la literatura. La literatura merece ahora el mismo trato que el lenguaje, es un componente de él y lo descubrimos gradualmente [...] El texto literario permite abrirse a otras culturas y ofrece una riqueza interpretativa, debido a su carácter literario [...] En términos de objetivos, definir el texto literario como un "generador de sensaciones" y señalar que da lugar a un "enfoque sensible" es importante. (Nature, 2010: 30)

En cuanto a las propuestas para trabajar con textos literarios, Nature sugiere que deben diversificarse, por lo que es recomendable hacer adaptaciones dependiendo del tipo de texto, y señala que una recomendación que si debiera generalizarse es llevar a cabo una lectura en silencio.

Asimismo, señala:

Proponer estudiar Proust en francés como lengua extranjera puede parecer provocativo, o al menos un desafío, Proust es temido por su estilo, sus interminables oraciones, su complejo mundo, pero si Proust encarna la literatura en su quintaesencia, es porque está asociada con lo que llamaré "universales" culturales. ¿Quién no conoce a la magdalena de Proust como un símbolo de recuerdo? [...] en 1998, se produjo una revolución en el mundo proustiano: una adaptación de "Combray" en tira cómica (Delcourt). Se habló de "traición", "sacrilegio". Sin embargo, si la prensa francesa reservaba una cautelosa bienvenida a la tira cómica de Stéphane Heuet, los periódicos

extranjeros aplaudieron esta iniciativa. [...] Los maestros aprovecharon este nuevo medio para llevar a sus estudiantes al mundo de Proust, que se considera difícil. Este soporte, lo probé con alumnos de letras como opción didáctica de lengua francesa y la experiencia es concluyente, el cómic permite trabajar distinción de secuencias, en su ordenación, en la paleta de colores. (Nature, 2010: 33)

Hasta el momento hemos visto los ejemplos de docentes de idioma francés han experimentado en cuanto al empleo de textos literarios en su práctica. A fin de complementar la información sobre sus beneficios, conviene hacer una revisión en términos generales respecto a la explotación didáctica que se puede realizar con cuatro diferentes tipos de texto: el cuento, la poesía, la novela policiaca y el fragmento literario.

Las narraciones no son sólo historias, de ahí que una misma historia pueda ser contada desde múltiples formas como se ha citado anteriormente, incluyendo los comics y la novela gráfica; cada uno de ellos presenta rasgos particulares que a su vez pueden detonar diferentes beneficios y por ende diferentes posibles esquemas de trabajo con los estudiantes. El cuento por ejemplo respecto a la novela tiene una extensión breve, el narrador generalmente está en tercera persona y las tramas si bien no son fáciles tienen pocos elementos, y es común que los personajes modifiquen la situación, en tanto una novela tiene una extensión larga, hay una gran presencia de diálogo entre los personajes de la historia, los narradores aparecen en primera persona y dan un punto de vista personal, hay una gran descripción de personajes y escenarios, y las tramas son más complejas, todo ello son elementos que ponen en juego el manejo de lenguaje desde diferentes ángulos. Ahora bien, para beneficiarse de los textos en una clase de idioma, es importante reconocer los elementos que podemos explotar al reconocer sus componentes.

En el caso del cuento, su utilidad como material didáctico en una clase de francés como lengua extranjera reside en que dada su corta extensión aporta una unidad de tiempo y espacio

manejable, la acción se centra en los personajes y si bien cuenta con pocas descripciones, éstas son precisas.

Nature (2010) precisa: escuchar un cuento ayuda al alumno a la apropiación de modelos fonéticos y lexicales, al igual que a la familiarización con formas escritas como el discurso directo e indirecto, al aprendizaje de los tiempos verbales sobre todo en pasado y el empleo de pronombres, en especial aquellos que evitan la repetición como son: los pronombres personales y relativos. La cercanía de las dos lenguas, del español y del francés, debe servirnos como referente para la comprensión del cuento, puesto que el estudiante lo conoce y lo ha leído muchas veces en su lengua materna, en este caso en español. Para introducir el cuento desde un punto de vista de la narración varias estrategias pueden ser tomadas en cuenta:

1. Mostrar una imagen representativa del cuento;
2. Grabar con voz el cuento y mostrar una de sus partes sin el sonido;
3. Introducir el vocabulario;
4. Preparar preguntas cerradas (falso o verdadero);
5. Presentar la grabación con voz del cuento y proporcionarlo escrito para que los estudiantes puedan seguirlo con su lectura.

Para Hernández (1991) durante estas etapas se espera llevar al estudiante a una mejor comprensión del cuento, y el docente puede también trabajar de manera separa las partes del cuento: inicio, nudo y desenlace, al igual que la descripción física y moral de los personajes sin olvidar hablar del autor y los detalles que a su presentación atañen. Una vez que la comprensión del cuento se logra, el docente puede pedir a los estudiantes realizar un resumen tomando información del texto, esta actividad permitirá el trabajo escrito y la reutilización de algunas estructuras gramaticales.

Otro recurso es la historia policíaca o novela negra, llamada en francés “polar”, se trata de historias de detectives e intriga que dada su complejidad se sugiere que sean introducidas en clase de francés cuando los estudiantes ya han acumulado una serie de elementos para su comprensión, por lo que es recomendable usarlas a partir del segundo o tercer nivel, especialmente para trabajar algunos tiempos de conjugación como el pasado compuesto, el imperfecto, además de la descripción física y moral de los personajes.

En cuanto a la poesía, como ya se ha citado anteriormente, es útil trabajar la expresión en los estudiantes e iniciarlos en la función poética de la lengua. Obras de autores como Jacques Prévert, que ya se han citado, pueden ser empleadas desde los primeros niveles del aprendizaje de francés, y las actividades pueden centrarse en ejercitar la fonética y el vocabulario.

Por último, Patiño (2013) señala que para trabajar un tema particular en clase de francés es posible seleccionar un fragmento de una novela que contenga elementos que nos permita desarrollarlo, por ejemplo, para fortalecer aspectos que se les dificulten a los alumnos en su dominio fonético, por ejemplo, a partir de un fragmento del libro “L’étranger” de Albert Camus es posible llevar a cabo actividades como:

1. Subrayar todas las palabras que contengan la letra “u”.
2. Presentar el fonema, la posición de los labios y de la lengua para la buena realización del sonido.
3. Realizar una lectura oral de cada palabra haciendo énfasis en el sonido [y].
4. Repetir el sonido con palabras de una sílaba con los sonidos [i] y [y] puesto que la sola diferencia entre estos dos sonidos es la posición hacia delante o hacia atrás de los labios.

3.3 Propuesta para el trabajo docente con textos literarios en la enseñanza de idioma francés.

Fase	Descripción
Selección de textos literarios	Para la selección, tomar en cuenta los objetivos y contenidos lingüísticos del nivel que se está trabajando con los estudiantes, así como sus intereses y necesidades, siempre y cuando sean acordes a su nivel de aprendizaje.
Definir los aprendizajes esperados	Con base en el nivel de dominio del idioma que posean los alumnos será posible plantear actividades a partir del texto literario y, por tanto, identificar los aprendizajes que se espera desarrollar en los alumnos. Un elemento orientador es el MCER.
Contextualizar	Proporcionar referencias generales del autor y su época. Se pueden llevar a cabo dinámicas introductorias como hacer preguntas generadoras, por ejemplo: Si se tiene alguna noción o conocimiento de quién es el autor, Qué elementos se conocen sobre el contexto histórico, político y social del autor y la obra.
Descubrimiento del texto	Tener un primer acercamiento al texto que permita reconocerlo a partir de una hojeada e identificar los aspectos que le caractericen (párrafos, ilustraciones si las tiene, fechas, uso de nombres propios, encabezados, si hay uso de comillas, etc.). Hacer un reconocimiento del cuerpo del texto en su globalidad.
Identificar palabras clave	Priorizar la identificación de los articuladores y subrayarlos, en esta tarea el docente debe intervenir según sean necesario de acuerdo al nivel de dominio de los estudiantes con quienes trabaja el texto literario. Este trabajo puede hacerse grupalmente. Es importante centrarse en los articuladores porque son los que permiten la comprensión de los textos, así se tiene por prioridad: * Oposición, (<i>mais, au contraire, par contre, d'autre part, etc.</i>) * Explicación (<i>car, en effet, etc.</i>) * Consecuencia (<i>donc, aussi, par conséquent, c'est Pourquoi, d'où, etc.</i>)

	<ul style="list-style-type: none"> * Aporte de una idea suplementaria sobre lo que se ha dicho (de plus, de même, également, etc.) * Retomar ideas ya explicadas (bref, ainsi, en Somme, etc.) * Introducción de una nueva idea importante (or, en outre, etc.)
Actividades	<p>En esta fase el docente podrá echar mano de sus recursos, creatividad e interés en el desarrollo de las actividades.</p> <p>Se presentan algunas sugerencias:</p> <p>Apertura</p> <ul style="list-style-type: none"> * Por parejas leer los fragmentos del texto literario designados por el docente. * Posteriormente, cada pareja mediante frases reescritas narrará al grupo el pasaje del texto que les haya correspondido, hasta que se haya cubierto la totalidad del texto. <p>Desarrollo</p> <ul style="list-style-type: none"> * Cada alumno hará una lectura del texto literario de manera individual. * Identificará palabras clave. * Responderá, mediante frases escritas y cortas, las preguntas sobre el texto literario que hayan sido preparadas previamente por el docente. <p>Cierre</p> <ul style="list-style-type: none"> * El estudiante realiza una historieta gráfica mediante viñetas ilustrando lo que considere más relevante del texto literario. * Realiza un cuadro con la clasificación de los elementos del texto literario: contexto (época y tipo de sociedad), conflicto de la historia, personajes y sus rasgos psicológicos, valores y emociones. * Reescribe el final de la historia modificándolo. * Elabora una reseña crítica en la que valora el texto literario positiva o negativamente con los aspectos de su mayor interés, simulando que invita a los lectores de una revista a su lectura, sobre este punto se puede hacer un compendio de reseñas hechas por los alumnos.
Evaluación	<p>En cada caso, es recomendable elaborar una rúbrica para evaluar la actividad.</p>

3.4 La literatura en el contexto de la Francofonía

La propuesta de considerar como material de trabajo académico la literatura en francés, y sugerir ampliar el espectro a literatura proveniente de regiones más allá Francia nos obliga a explorar un poco más el término francofonía. Así, tenemos que, se acuerdo a lo expuesto por Vega (2012) el uso de la palabra francofonía surgió en 1880 para definir a la comunidad lingüística y cultural del imperio colonial francés, esta idea está revestida de un significado amplio que involucra lingüística, cultura y geografía. Posteriormente, en 1962 apareció el artículo titulado *Le français dans le monde* en la revista francesa *Esprit* donde se aborda el tema y a la vez se da reconocimiento a los pensamientos de escritores de diferentes nacionalidades sobre el fenómeno de la francofonía. Finalmente, en 1968 se incorporó en los diccionarios para referir en primer término un rasgo de pertenencia por el hecho de ser de habla francesa y en segundo para referir a la colectividad constituida por pueblos que hablan francés. Asimismo, se le da formalización con la creación de Organización Internacional de la Francofonía (OIF).

En ese sentido, la propuesta de emplear literatura en la enseñanza del idioma francés, nos lleva a revisar que los textos literarios de este idioma constituyen una manifestación multicultural que ya no se circunscribe exclusivamente a Francia, y justamente cuando al inicio de este trabajo se señala a que la literatura es un medio efectivo de acercamiento a la cultura del idioma que se está aprendiendo, es una condición que se mantiene pero con la mayor amplitud del espacio de influencia que dicha lengua ha tenido en la conformación de los llamados espacios francófonos, y por consecuencia en la cultura que emana de esos territorios.

Sobre este punto Fréris (2010) afirma que los estudios sobre la francofonía han ampliado, profundizado y diversificado la idea de estudiar francés, más allá de la cultura francesa, sino que también refiere la lengua y la cultura francesa del “otro” que usa el mismo código a su manera, desde un suelo y una forma de vida propia. Hay por lo tanto una descentralización de los estudios franceses, pues para el aprendizaje de la lengua francesa se puede actualmente pensar en el

francés que el otro usa y crea. Esta capacidad de la lengua francesa para expresar una diversidad de culturas ha enriquecido el lenguaje de manera que debemos estar abiertos a estudiar la creación cultural del otro, a reconocerla y estudiarla para enseñarla porque el lenguaje sigue siendo uno.

Dado que el lenguaje es dinámico, es necesario comprender y aceptar que así como los esquemas metodológicos de aprendizaje de una segunda lengua fueron rebasados y surgieron nuevas tendencias en el proceso de aprendizaje conforme pasó el tiempo y los estudios sobre el tema se desarrollaron, en lo que respecta al idioma ocurre algo parecido, por ello es pertinente ampliar el espectro de visión para reconocer también la literatura en francés producida fuera de lo que se ha entendido como la metrópoli o el hexágono, incluso más allá del estereotipo parisino tan enfatizado en manuales de francés; este hecho no implica una oposición con Francia ni postula la erosión de su cultura, sino la convergencia de una condición multicultural, multilingüe.

Fréris (2010) afirma que introducir las literaturas francófonas en educación y la práctica didáctica de la lengua francesa, significa sobre todo demostrar al alumno la riqueza lingüística y cultural de un código de idioma que lo hagan tomar conciencia de su aspecto universal y le animen a descubrir otros ámbitos civilizadores expresados a través del uso de un mismo idioma: el francés.

En el periódico *Le monde*²³ se publicó un manifiesto a favor del reconocimiento de las literaturas de la francofonía por parte de diversos escritores, esto significa que hace ya más de diez años se planteó esta necesidad de visibilizar la creación literaria en francés desde el sector literario, Jean Marie Le Clézio estuvo entre los cuarenta y cuatro escritores que firmaron, el manifiesto llamado "Para una literatura mundial en francés", iniciativa para visibilizar una lengua

²³ "Pour une littérature-monde en français": notas para una relectura del manifiesto. Consultable en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9956/pr.9956.pdf

francesa "liberada de su pacto exclusivo con la nación", esto es, más abierta de lo que sugiere el eurocentrismo.

Trabajar con literatura francófona da la posibilidad de visibilizar otras culturas que usan nuestra lengua objetivo, se da oportunidad y voz a la literaturas, la del francés belga, quebequense, suizo, del Magreb, del Caribe y lo que Fréris (2010) llama a la diáspora de francófonos:

Libaneses, egipcios, griegos, etc., todos ellos como merecedores de ser estudiados y no sólo por su historia, sino asumiendo que la historia literaria es una cosa y la explicación de las obras es otra. Sería positivo estudiarlas de forma paralela a la historia de la literatura francesa que se aborda en los libros de texto clásicos o en cuentos dedicados a la tradición literaria de los países lingüísticos del francés para no privar a los estudiantes de algunos de los textos más originales y las letras modernas. (Fréris, 2010: 54)

Asimismo, señala que la formación de profesores de francés en el contexto de la francofonía supondría ser:

- a) Un enlace de comunicación entre su propia cultura y la de una o varias culturas francófonas.
- b) Un investigador del patrimonio nacional que utiliza "una" de las culturas del francés.
- c) Un "especialista" que trataría de identificar la contribución de una cultura al conocimiento cultural internacional.

Y lo que incentiva en los estudiantes es:

- a) Ampliar y cambiar la imagen del francés sólo como un canal comunicativo del hexágono, en su concepción tradicional e ir más allá visualizándolo como expresión de una cultura internacional.
- b) Contribuir al acercamiento y conocimiento de los pueblos, culturas, mentalidades, que hablan francés por medios pacíficos, porque como Marie Laberge, un dramaturgo de Quebec argumenta, "compartir el mismo idioma no implica compartir el mismo imaginario.

Conclusión

Conocer los cambios en los paradigmas de enseñanza del idioma francés, permite identificar las diferentes formas en que se ha trabajado el aprendizaje del idioma extranjero, de modo que tener nociones de los esquemas de aprendizaje a que se ha dado valor en la enseñanza del idioma tiene la intencionalidad de verificar aquello que consideremos impacta positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y en su formación. Es importante este punto porque nos permite reconocer las cualidades y resultados que éstos modelos han tenido en el proceso, de modo que conocer las transiciones entre metodologías permite situarnos ante un panorama rico de recursos que da pauta a que en la práctica docente se cuente con una variedad notable de elementos de los que se puede disponer en la búsqueda de aspectos que consideremos más pertinentes en las planeaciones didácticas y práctica docente para lograr un aprendizaje eficiente.

Reflexionar sobre esto es una invitación a plantearnos qué aspectos podemos considerar más útiles en nuestra práctica, sin que ello necesariamente implique la adopción rígida de alguno de los paradigmas, sino que a partir de esta información variada estemos en condiciones de evaluar los que son más adecuados en función del perfil como docente y el perfil de los estudiantes. Así, no se trata de la estigmatización o adopción ciega de la metodología tradicional, la metodología natural, la metodología directa, el modelo comunicativo que comprende la metodología activa, la audiovisual o la metodología estructuro global-audiovisual, que se han correspondido en diferentes periodos, sino de seleccionar a través de un ejercicio informado y objetivo aquello que sea benéfico para el aprendizaje de los estudiantes, con la posibilidad latente de renovarlos, actualizarlos y/o adaptados a nuevas realidades y necesidades. El eclecticismo no es una idea absurda, pues los recursos que ofrece cada una de las metodologías es en efecto un acervo notable para nuestra práctica, siempre con la posibilidad de implementar mejoras.

El énfasis que se hace en esta propuesta es que desde la mirada de los docentes se observe sin prejuicios a los textos literarios, que se haga un ejercicio de reflexión sobre su valor como

material que coadyuva a una formación más integral de los estudiantes, en el que no hay una limitación a aspectos gramaticales y de estructura lingüística, sino que además de éstos, por demás importantes, se cultive el sentido comunicativo desde el aporte creativo de este tipo de textos.

Asimismo, para que el empleo de textos sea lo más útil posible es necesario que esté acompañado de planteamientos claros en su tratamiento, así como en la selección congruente de lecturas de acuerdo al nivel de dominio del idioma por parte de los estudiantes.

Como docentes es necesario que se tenga conocimiento del proceso de evolución de un estudiante en cuanto a sus progresos en el dominio del idioma, de ahí que se haga referencia a la clasificación del Marco Común Europeo de Referencia. Finalmente se hace un llamado de atención sobre tres aspectos que sugiero nutren el proceso: reconocer, además del valor de los textos literarios, que hay una riqueza cultural en la francofonía e integrarla en nuestra iniciativa de trabajo; tener disposición a nuevas iniciativas que enriquezcan y desafíen en positivo nuestro perfil docente, y que tengamos disposición de innovar en cuanto las propuestas y actividades de aprendizaje con nuestros estudiantes.

Bibliografía

C. DESPIERRES – Didactique du FLE : Méthodologies 16D361-I, 96 p.

CALLIABETSOU-CORACA Popi, Université d’Athènes, Les fonctions du poème en classe de langue-culture du secondaire, en La place de la littérature dans l’enseignement du FLE ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009.

CANSIGNO G., Yvonne, El francés, lengua de comunicación internacional, Reencuentro, núm. 47, diciembre, 2006, pp. 23-28, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México.

CANTERO, F.J. & MENDOZA, A. (2003). “Conceptos básicos en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En A. Mendoza (coord). Didáctica de la Lengua y la Literatura (pp. 33-78). Madrid, Pearson.

CENOZ IRAGUI Jasone, El concepto de competencia comunicativa, en: Sánchez Lobato, J. e I. Santos Gargallo. Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera. Madrid: SGEL, páginas 449 - 465. Consultable en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/ceno01.htm

DE PIETRO Jean-François y THONHAUSER Ingo, La Littérature dans l’enseignement des langues, Revista Babylonia N°2, 2012, p. 3-84. Consultable en: <https://www.irdp.ch/data/secure/1163/document/culture-et-litterature-dans-enseignement-des-1163.pdf>

DELGADO CABRERA Arturo, La enseñanza del francés en el siglo XX: métodos y enfoques. Anales de Filología Francesa no. 11, 2002-2003. 17 p. Consultable en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2011712.pdf>

DÍAZ BARRIGA, Frida. Rojas, Gerardo. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA UN APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO, Ed. Mc Graw Hill, 2ª. Edición. 14 p. Consultable en: <http://tie.inspvirtual.mx/recursos/temas/docentes/instrumentos/objetos/instrumentos/PDF00.pdf>

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2001). Literatura. Consultable en: <https://www.rae.es/drae2001/literatura>

DICCIONARIO DEL ESPAÑOL DE MEXICO (2021). Literatura. Consultable en: <https://dem.colmex.mx/Ver/literatura>

FRÉRIS Georges, Université de Thessaloniki, Enrichir le français en enseignant ses littératures, en La place de la littérature dans l'enseignement du FLE ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Consultable en : http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

GOMEZ Gómez, Héctor, (2012). El arte de escribir correctamente. Revista Universidad EAFIT, 28(87), 81-88. Consultable en: <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/download/1474/1346/>

H. EL ABBOUNI – Didactique du FLE : Méthodologies, 16D361- I (TD), DIJON, Année 2017/2018, 61 p

H. GIRARD – Introduction à l'anthropologie culturelle, 16D361- II/1, 124 p.

HERNÁNDEZ María José, Del pretexto al texto, la lectura en la enseñanza /aprendizaje de idiomas y su tratamiento en español como lengua extranjera, publicado en: Cable. Número 7. Madrid: Equipo Cable. Abril 1991, pp. 9-13. Consultable en: https://www.researchgate.net/publication/26465209_Del_pretexto_al_texto_La_lectura_en_la_ensenanzaaprendizaje_de_idiomas_y_su_tratamiento_en_espanol_como_lengua_extranjera

INSTITUTO CERVANTES (1994). Plan curricular para la enseñanza del español como lengua extranjera. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. Consultable en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/exponente.htm

IRIARTE VAÑÓ María Dolores, Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE, Universidad de Salamanca, TINKUY n°11, Section d'études hispaniques, Université de Montréal, mayo 2009, 189-206. Consultable en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303936.pdf>

JOUINI Khemais, El texto literario en la clase de E/LE : Propuestas y modelos de uso, Didáctica. Lengua y Literatura, 2008, vol. 20 149-176. Recuperado de : <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110149A/18965>

LE POINT DU FLE. Consultable en: <https://www.lepointdufle.net/p/litterature.htm>

MARÍA SEQUERO VENTURA Jorge, La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera, Tejuelo, nº 21, 2015, págs. 30-53. Consultable en: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/4529>

MÉNDEZ VEGA Mauricio, Francofonía y literatura: análisis de cuento “Khary-Gaye” de Birago Diop, Revista de Lenguas Modernas, Nº 17, 2012 / 357-367 / ISSN: 1659-1933, 12 p. Consultable en: <http://www.kerwa.ucr.ac.cr/handle/10669/23889>

MENDOZA FILLOLA Antonio, Literatura, Cultura, Intercultura. Reflexiones Didácticas para la Enseñanza de Español Lengua Extranjera, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Consultable en: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7910/LYT_3_1993_art_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MOLINA GOMEZ Susana y FEEREIRA LOEBENS Jucelia, Explotación didáctica de textos literarios en la enseñanza del español como lengua extranjera en: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, Vol. 2, 2009, ISBN 978-84-7723-894-2, págs. 669-680. Consultable en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0669.pdf

MORALES DE LA CRUZ, Tania, Medina Uribe - Echevarría, Ana Iris, Zayas Tamayo, Alberto, LA LITERATURA EN LA CLASE DE LENGUA INGLESA. Atenas [en línea] 2015, 1 (enero-marzo). Disponible en: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:orkKJFAHuREJ:https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047205007.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=mx>

NATURE Mireille L, Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, Enseigner Proust en FLE en La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, ACTES du colloque international des 4 et 5 juin 2009. Consultable en: http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

NOGUERA Ma. Lucía, Hoyos Mazuera Ma. Ximena, La lengua extranjera y la literatura: la escritura de cuentos folclóricos, Biblioteca Digital de la Universidad del Valle, consultable en: <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/2825>

PATIÑO Diana Patricia, Enseñar el francés desde la literatura en Revista de Comunicación y Cultura, Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Ciencias de la Educación, Colombia 2013, extraído el 01 de junio 2019 de <http://www.utp.edu.co/educacion/raton/>

SANZ GONZÁLEZ Félix: La literatura en la clase de lengua extranjera ¿una presencia incómoda?, Revista Didáctica, 7, Servicio de Publicaciones UCM, Madrid, 1995, p 119-132. Consultable en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110119A>

SÉOUD Amor, L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture, Université de Sousse, 2009, pp. 61-70. En : Fridériki Tabaki-Iona, Argyro Proscolli, Kyriakos Forakis, La place de la littérature dans l'enseignement du FLE, Université Nationale et Capodistrienne D'Athènes. Faculté des Lettres. Consultable en : http://fr.frl.uoa.gr/fileadmin/frl.uoa.gr/uploads/sinedria/Actes_Litterature%20FLE_2009.pdf

Universidad de Barcelona, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc6m3q1>

URREJOLA Bernarda, El concepto de literatura en un momento de su historia : el caso mexicano (1750-1850). Recuperado de : <https://www.redalyc.org/pdf/600/60023594008.pdf>

10 libros de lectura en francés (nivel A1). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/10librosfrancesa1/>

10 libros de lectura en francés (nivel A2). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/10-libros-de-lectura-en-frances-nivel-a2/>

10 libros de lectura en francés (nivel B1). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/lecturas-graduadas-en-frances-nivel-b1/>

10 libros de lectura en francés (nivel B2). Consultable en: <https://elblogdeidiomas.es/libros-en-frances-nivel-b2/>