

Andrews University

Digital Commons @ Andrews University

Faculty Publications

7-2018

El Cuento como Recurso Didáctico en la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera

Sonia R. Badenas

Andrews University, badenas@andrews.edu

Follow this and additional works at: <https://digitalcommons.andrews.edu/pubs>



Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [French and Francophone Literature Commons](#), and the [Modern Languages Commons](#)

Recommended Citation

Badenas, Sonia R., "El Cuento como Recurso Didáctico en la Enseñanza del Francés Lengua Extranjera" (2018). *Faculty Publications*. 1036.

<https://digitalcommons.andrews.edu/pubs/1036>

This Article is brought to you for free and open access by Digital Commons @ Andrews University. It has been accepted for inclusion in Faculty Publications by an authorized administrator of Digital Commons @ Andrews University. For more information, please contact repository@andrews.edu.

EL CUENTO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Sonia Rut Badenas Roig
Andrews University

Resumen: Este artículo ofrece una reflexión pragmática sobre el uso del cuento como material didáctico en el aula de francés lengua como extranjera (FLE). Tras revisar brevemente las diferentes ventajas de trabajar con cuentos y géneros afines en la enseñanza de lenguas, se analiza la utilidad de este género como material pedagógico para la práctica de la expresión escrita. Sobre esta base proponemos un acercamiento práctico a la integración del cuento en la enseñanza del francés en niveles universitarios dentro de un contexto comunicativo y a la luz del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Palabras clave: cuento, enfoque comunicativo, material didáctico, francés lengua extranjera (FLE).

SHORT STORIES, A DIDACTIC RESOURCE IN THE TEACHING OF FRENCH AS A SECOND LANGUAGE

Abstract: This article offers a pragmatic reflection on the use of short stories in the teaching of French as a foreign language. After analyzing the use of short stories in the foreign language classroom as didactic material, we briefly assess the different advantages of short stories and inquire about the validity of this genre as a suitable material for the teaching of written expression in the light of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). On this basis, we propose a practical approach in which short stories are integrated to the teaching of written expression within a communicative context.

Keywords: short stories, communicative approach, didactic material, French as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la literatura universal deja patente que los cuentos forman parte destacable del patrimonio inmaterial de la humanidad. En todas las culturas han funcionado como instrumentos de comunicación clásicos a través de los cuales los pueblos han transmitido su sabiduría y conocimientos. En nuestra opinión, el cuento puede ser utilizado también hoy como material didáctico de primer orden en el aprendizaje de lenguas extranjeras, tanto por su carácter auténtico como por sus valores literarios y culturales.

Los cambios en los enfoques de enseñanza de idiomas extranjeros de los últimos años vuelven a favorecer el uso de literatura en el aula, dado que esta responde perfectamente a los objetivos de aprendizaje como material auténtico (Lazar, 1993), necesario para el enriquecimiento lingüístico del estudiante (Collie y Slate, 1987), y para su desarrollo cultural y personal (Morote y Labrador, 2007). El método comunicativo, en particular, hace hincapié en el desarrollo de competencias de comprensión y expresión para las cuales la literatura, en general y el cuento, en particular son idóneos. El propio Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), en su sección sobre la interculturalidad, sugiere como recurso educativo el uso de cuentos para lograr, a través de tareas adecuadas, relevantes propósitos comunicativos.

2. OBJETO DE ESTUDIO

El siguiente artículo se propone exponer las ventajas de la utilización de cuentos en clase de francés lengua extranjera con jóvenes adultos, para reforzar la adquisición de la expresión escrita, a través de actividades comunicativas apropiadas. El cuento se presta mejor que otros géneros literarios a ser objeto básico en la lectura, por sus dimensiones reducidas en algunos de ellos, por su variedad temática y su versatilidad, por la facilidad de

To cite this article: Badenas Roig, S.R. (2018). "Short Stories, a Didactic Resource in the Teaching of French as a Second Language". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 21-30. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.8694>

sugerir la creación de actividades comunicativas, así como por su capacidad de motivar y suscitar el interés de los estudiantes.

La literatura y el cuento, en especial, se prestan, como veremos a continuación, a ser ventajosamente utilizados en la clase de idiomas, puesto que cumplen con importantes criterios didácticos, siguiendo los objetivos del MCERL y del enfoque comunicativo, como mostraremos al final del artículo con un ejemplo de integración del cuento en las prácticas de clase.

3. EL CUENTO EN LA CLASE DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

Sea cual fuere nuestra pertenencia cultural, los cuentos nos acompañan prácticamente a todos desde niños en el aprendizaje de nuestra lengua materna. El cuento –tanto escuchado de padres y abuelos, como leído por uno mismo en el despertar a la vida– nos intriga, nos hace soñar y nos instruye más de lo que imaginamos. Porque, entre otras cosas, nos enseña, de modo indirecto, a imaginar, construir y comunicar nuestros propios relatos.

La utilidad del cuento, como parte viva de la literatura de una lengua, ha tardado mucho en ser reconocida a la hora de evaluar los recursos a disposición del aula de Lengua Extranjera (LE). Sin embargo, estamos convencidos, basándonos en nuestra experiencia y en las investigaciones de otros docentes (Val Julian, 1998; Grellet, 2000; Riportella, 2005 y 2010; Riquois, 2010; Brunet y Dobrenn, 2015; Maizonniaux, 2016; Kamara, 2016) de que el cuento se presta, tanto o mejor que otros recursos, para conseguir un acto de educación global útil y asequible en cualquier lengua. Y esto en torno a tres dimensiones que nos parecen esenciales en toda acción educativa: didáctica, lúdica y ética.

3.1. Dimensión didáctica

Desde el punto de vista didáctico, la literatura tiene el mérito de ser un valioso material, no creado expresamente y de modo artificial para el alumno que aprende otra lengua. Según Collie y Slater (1987) y Mendoza Fillola (2004), y en nuestra opinión, este es el primer y más importante motivo para abogar por la literatura en clase de lengua extranjera. Estamos de acuerdo con Taylor (2000) en que las expresiones que los hablantes de una lengua emplean comúnmente para comunicarse entre sí, a cualquier nivel, son más útiles para el aprendizaje de dicha lengua que las frases simplificadas elaboradas a propósito para facilitar su comprensión por el estudiante que sigue un curso de idiomas, por correctas que sean. El material auténtico acerca al alumno la lengua real que emplean sus usuarios tanto para hablar como para leer y escribir.

Amores (2010) define como *materiales auténticos* todas las formas de expresión producidas por los nativos de una lengua con el mero fin de comunicarse, lo que naturalmente incluye la literatura de todo tipo, los artículos de periódico, la publicidad, la correspondencia, los mapas, etc. Con Lazar (1993) entendemos que el estudiante valora más el material auténtico que las lecturas de mera finalidad didáctica. La literatura tiene un lugar preferente dentro de este tipo de material, porque, al margen de su intención primera de entretener, fomenta el placer por la lectura, incrementa el aprendizaje del vocabulario pasivo, contribuye a interiorizar los recursos del lenguaje figurado y de modo especial a que el alumno amplíe su conocimiento estructural de la lengua en cuestión. Ghosn (2002) confirmaría más tarde que la literatura provee contextos especialmente útiles para el aprendizaje de una lengua, ya que expone al principiante a niveles de lenguaje que todavía no domina, pero que le resultan accesibles si se presentan bajo la forma especialmente atractiva de relatos y cuentos.

Brumfit y Carter (1986) ya demostraron que la literatura bien escogida contribuye más al enriquecimiento lingüístico del estudiante que el lenguaje “prefabricado” de muchos manuales. Los textos originales pueden conseguir a largo plazo, mejor que los textos adaptados, la adquisición de un lenguaje de calidad, de modo natural y casi inconsciente, a la vez que refuerzan el aprendizaje de las diversas construcciones gramaticales e idiomáticas. Collie y Slater (1987:5) también lo confirman de modo rotundo: “*Literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable*”. Por experiencia personal, compartimos su opinión cuando exponen, en los resultados de sus investigaciones, las ventajas que aportan los textos literarios al aprendizaje de usos lingüísticos y convenciones de la lengua escrita a los estudiantes de una lengua extranjera:

In reading literary texts, students have also to cope with language intended for native speakers and thus they gain additional familiarity with many different linguistic uses, forms and conventions of the written mode: with irony, exposition, argument, narration, and so on. And, although it may not be confined within a specific social network in the same way that a bus ticket or an advertisement might be, literature can none the less, incorporate a great deal of cultural information (Collie y Slater, 1987:4).

Por otra parte, Labrador y Morote (2008) han confirmado que la literatura en sus diversos modos de expresión se presta a toda clase de juegos de valor didáctico, constituyendo por ello un medio de enriquecimiento lingüístico

relevante para el que aprende una lengua. Algunos profesores son reacios a recurrir a la literatura en clase de lengua porque piensan que el lenguaje literario es demasiado difícil o que a veces incluso contiene errores (uso *deviant* de la lengua). Pero nuestra experiencia nos acerca a Mendoza Fillola (2004:3) cuando afirma que “[...] la literatura no es una producción inusual, ni una rareza, y que por lo tanto no es un tipo de ‘material’ extraño en el contexto social y cultural ni en el aula”. Porque si se detectan usos especiales del lenguaje en un fragmento literario dado, este problema se subsana con relativa facilidad cuando el profesor aporta sus aclaraciones, ayudando al estudiante a descubrir en qué medida los rasgos de estilo de ese texto particular se acomodan o no a las normas de la lengua, y hasta qué punto responden a una manera de expresarse recogida por el autor o son fruto de su propia creatividad.

Gracias a la generalización del enfoque comunicativo, en los últimos años se observa en la didáctica de las lenguas extranjeras una interesante corriente de recuperación de los textos literarios como instrumentos de adquisición del lenguaje a partir de ciertos niveles. Albaladejo describe así este movimiento de regreso en el caso del español:

La presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera y su escaso uso en las aulas ha provocado la reacción de numerosos autores, que reivindican el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de E/LE. (Albaladejo, 2007:1).

Siguiendo a Mendoza Fillola (2004:4), coincidimos en que, con frecuencia, los recursos expresivos del habla coloquial pueden resultar tan crípticos y complejos como algunos usos y expresiones literarias. El “lenguaje literario” es una noción relativa y no absoluta, por lo que hoy no se puede apelar a este argumento para excluirlo de la clase de lengua. La literatura forma parte de la lengua auténtica. Como señalan Morote y Labrador (2007:29): “Los textos literarios ofrecen infinidad de recursos léxicos (cultos y coloquiales), sintácticos, fonéticos...; incluso la presencia del diálogo dentro de la narración es algo que está plenamente dentro de las bases del aprendizaje de una lengua extranjera”.

Desde el punto de vista didáctico, por consiguiente, entendemos que el cuento es un material de alto valor, insuficientemente aprovechado, en el aprendizaje de una lengua extranjera.

3.2. Dimensión lúdica

Desde el punto de vista motivador, la literatura auténtica suele cautivar la atención del lector mucho mejor que la mayoría de textos escolares y obras literarias adaptadas. Si por añadidura se trata de textos, de relatos cortos, de intriga, o que contienen acertijos, adivinanzas, juegos de palabras, etc. (características frecuentes en los cuentos), el alumno siente curiosidad por saber el desenlace del juego o qué va a pasar en la historia. Esta dimensión lúdica añadida es, por esencia, motivadora y favorece la actividad, la creatividad y la personalización de las tareas. Como observaron Collie y Slater (1987:5): “*Engaging imaginatively with literature enables learners to shift the focus of their attention beyond the more mechanical aspects of the foreign language*”. O, en palabras de Fernández Pichel:

El juego del lenguaje desencadena una forma expresiva elusiva, capaz de producir un disfrute inmenso. Si el aprendiz es capaz de valorar la creación literaria como un recurso expresivo a su alcance, hallamos entonces ante nosotros un recurso didáctico de gran utilidad. (Fernández Pichel, 2006:31).

Los educadores insisten en el importante papel formador de la literatura en el desarrollo personal de adolescentes y jóvenes para el descubrimiento de sí mismos y de las grandes realidades de la vida (Riportella, 2010). Esta exploración de su propio mundo interior y del de los demás (pensamientos, sentimientos, emociones, temores, ideales, etc.) gracias a determinados textos literarios es, a la vez, una fuente de placer y satisfacción, ya que permite a los jóvenes lectores a comprenderse mejor, aceptarse, e incluso realizar algunos de sus sueños. Riportella argumenta :

Dans la pratique de la lecture, telle que la définit Freud, les situations fictives entrent en résonance avec le vécu du lecteur, sa sensibilité, ses représentations. Cette identification lui permet de participer affectivement aux aventures des personnages et, par ce biais, de réaliser des désirs inconscients tout en se dispensant des efforts et des risques auxquels il pourrait être confronté s’il devait les réaliser. Cette vie par procuration, engendrant cette ‘épargne’, serait un des principes du plaisir trouvé à la lecture. (Riportella, 2010:26).

La literatura aporta un enriquecimiento cultural del que no se puede prescindir en la educación integral de las personas. Como bien dice Mendoza Fillola (2004: 8): “Cuando el texto literario aparece en el aula de LE, asume nuevas perspectivas de orden didáctico, adquiere el valor exponente lingüístico, de *input* para el aprendizaje y, a la vez, sigue manteniendo sus específicos valores estéticos y culturales”. Con Morote y Labrador (2007:30), insistimos en que “[...] en el estudio cultural entra con pleno derecho la enseñanza de la literatura en E/LE, que

ofrece un amplio abanico de posibilidades culturales, que, si las dejáramos de lado, el aprendizaje de una lengua quedaría cojo o inestable”.

La literatura debidamente seleccionada resulta un material especialmente motivador con estudiantes universitarios. Lazar insiste en la conveniencia de apostar por la literatura como parte importante del entrenamiento con vistas a una formación cabal en una lengua:

El principal objetivo al utilizar la literatura con nuestros alumnos es ayudarlos a desenmarañar los numerosos significados presentes en un texto. A menudo es necesario guiar a los alumnos en su exploración de los múltiples niveles de significado presentes en un texto literario, por lo tanto, hemos de diseñar materiales y actividades que les ayuden a llevar a cabo dicha tarea. (Lazar, 1993:3).

Por consiguiente, un estudiante que descubre que puede leer literatura en otra lengua, se siente halagado al constatar su propia competencia y motivado a hacer frente al desafío que esto representa. Su familiarización con la literatura de la lengua que desea aprender desarrolla sus habilidades interpretativas, le ayuda a reflexionar sobre ideas, contribuye al cultivo de su inteligencia emocional y del gusto estético, a la vez que lo entrena para trabajar en diversos niveles de entendimiento de dicha lengua.

Gilroy y Parkinson insisten también sobre la capacidad motivadora de textos literarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera:

[...] *literary texts are not only useful in the development of reading skills, they can be used for oral or written work and encourage learners to become more creative and adventurous as they begin to appreciate the richness and variety of the language they are trying to master.* (Gilroy y Parkinson, 1996:215).

Un repertorio bien escogido de textos literarios atractivos y breves aporta a la enseñanza de una lengua extranjera una dimensión lúdica, cultural y estética de innegable valor educativo.

3.3. Dimensión ética

Finalmente, hemos experimentado que desde el punto de vista ético (y en esta rúbrica incluimos todo lo que atañe a la formación de la personalidad del estudiante, a sus relaciones humanas y al respeto al otro), una cuidadosa selección de textos literarios aporta al aprendizaje de la lengua extranjera una importante dimensión adicional. Puesto que la literatura posee en sí misma un valor sociocultural y educativo indiscutible, familiarizarse con la literatura de otra lengua contribuye poderosamente a entender las culturas que se expresan mediante ella, y por lo tanto, al entendimiento entre los pueblos.

Cualquier buen libro reconocido en la literatura de un determinado país aporta al alumno aspectos de la cultura de la que ha surgido que poseen, a la vez, matices únicos y elementos equivalentes en otras latitudes. Si los textos se escogen bien, el alumno sentirá que lo que lee tiene un valor añadido para su formación como ciudadano y para su convivencia con los demás seres humanos. En este punto compartimos también las conclusiones de Lazar:

Los textos literarios desempeñan una función de primer orden en el planteamiento de inquietudes éticas y morales. Las tareas y actividades diseñadas para explotar este tipo de textos deberían animar a los alumnos a explorar dichas inquietudes y a vincularlas con la lucha por una sociedad mejor. [...] los textos que seleccionamos para el uso en el aula no deben necesariamente formar parte del canon literario tradicional, sino reflejar la vida y los intereses de nuestros alumnos [...] La literatura proporciona maravillosos materiales para obtener de nuestros alumnos intensas respuestas emocionales. Además de ser una manera provechosa de involucrar integralmente al aprendiz como persona, el uso de la literatura en el aula le brinda una excelente oportunidad de expresar sus opiniones, reacciones y sentimientos. (Lazar, 1993:3).

Y es que la literatura, además de ayudar a adquirir un bagaje académico de indiscutible valor, estimula a la vez la capacidad de pensar, contribuyendo así al desarrollo personal del lector. Los grandes autores abordan de modo más efectivo que nadie las cuestiones fundamentales de la condición humana, con lo que el estudio de sus obras puede contribuir de modo significativo al desarrollo personal del aprendiz, suscitando en él actitudes positivas hacia las relaciones interculturales. Tanto Collie y Slater (1987) como Goshn (2002) concuerdan en que, al abordar los principales problemas que afectan al ser humano, las grandes obras de la literatura forman parte insustituible de la educación integral.

Así pues, las ventajas de utilizar la literatura como recurso relevante en el aprendizaje de una lengua extranjera, tanto desde el punto de vista didáctico, como motivador y ético, se potencian, en nuestra opinión, cuando los textos literarios reúnen la condición de ser accesibles por no sobrepasar ciertas dimensiones. De ahí nuestro interés por la utilización de relatos cortos como recurso educativo en la clase de francés lengua extranjera.

4. VENTAJAS DEL CUENTO SOBRE OTROS GÉNEROS

El que la literatura sea útil en el aprendizaje de una lengua extranjera, no nos impide reconocer que la comprensión de muchos textos literarios resulta difícil para los alumnos que todavía no la dominan bien. Lazar (1993) analiza detenidamente el problema y cita por lo menos ocho razones por las que muchos profesores optan por renunciar a la literatura como recurso didáctico en la enseñanza de una lengua extranjera. A ellas hay que sumar el que, en un gran número de manuales, los textos literarios elegidos, tanto por su temática inapropiada como por sus dificultades, desaniman a muchos alumnos a la hora de tener que leerlos, y terminan a menudo por rechazarlos.

Ahora bien, estas desventajas, como ha demostrado Topçu Tecelli (2008), pueden subsanarse recurriendo al relato corto y al cuento, porque, sin perder las cualidades de la literatura enumeradas anteriormente, estos géneros, calificados a veces de “menores”, presentan la enorme ventaja de su brevedad. Son precisamente sus dimensiones limitadas, su unidad estructural y su inmediato efecto dramático los factores que hacen que el relato corto sea más atractivo e idóneo para el aula de FLE que otros textos.

Dentro del universo del relato breve, nuestro estudio se apoya, en particular, en el uso del cuento, tanto de tipo tradicional, de carácter oral y anónimo, como el cuento de autor, se trate de una creación personal o de un relato tradicional sometido a un proceso de reelaboración literaria, como, por ejemplo, los cuentos de Perrault o de Mme. Leprince de Beaumont.

Taylor (2000), hablando sobre todo de los cuentos de tradición oral, recuerda que estos relatos presentan a la vez características de la literatura infantil y conceptos destinados a un público adulto, lo que constituye una combinación ideal para la audiencia juvenil a la que un profesor de lenguas quiere llegar, en medios universitarios. Al presentar diversos niveles de lectura, estos cuentos resultan accesibles para alumnos con niveles de competencias lingüísticas diferentes. Tratándose de cuentos tradicionales, ya conocidos por los lectores, su estructura, repeticiones, ritmos, variantes regionales y personales, ayudan mucho a entenderlos y a memorizarlos.

Es obvio que varias de las ventajas del cuento tradicional no son aplicables al cuento de autor o literario, ya que, a veces (no siempre), el literario puede emplear un lenguaje más rico y más culto que el otro. Si el cuento tradicional es conocido por el alumno, ofrece la ventaja de ser más fácil de entender porque el estudiante infiere el significado de algunas expresiones o palabras dado que ya conoce el relato. El cuento de autor, generalmente desconocido por el estudiante, sin duda es más arduo de comprender en la primera lectura, pero sin embargo tiene la innegable ventaja del suspense, generador del deseo de descubrir el misterio o enigma que encierra el relato, lo que es un elemento motivador nada despreciable para jóvenes lectores universitarios.

5. EL CUENTO EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL), lanzado en 2001 por el Consejo de Europa para unificar directrices en la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo, se propone como *última* meta del aprendizaje de lenguas extranjeras el desarrollo de una *personalidad intercultural*. En vistas a este objetivo, las actividades comunicativas se dirigen a las siguientes áreas: *expresión escrita y oral, comprensión escrita, oral y audiovisual, interacción y mediación*, lo que supone una novedad frente a proyectos anteriores que no incluían la comprensión audiovisual ni dejaban espacio suficiente para la interacción y la mediación.

Este ambicioso proyecto incluye, entre las competencias generales que han de desarrollar los aprendientes, los conocimientos (*savoir*), las habilidades y destrezas (*savoir faire*), la competencia existencial (*savoir être*) y la capacidad de aprender (*savoir apprendre*). En lo que se refiere a la competencia comunicativa, el MCERL presta atención a los diferentes componentes de la lengua, tanto lingüísticos como sociolingüísticos y pragmáticos. Para ello fomenta las actividades que potencian la comprensión y expresión oral y escrita, así como la interacción entre compañeros de aula del mismo nivel y entre ellos y el profesor. Este marco didáctico busca, en última instancia, que el alumno “se convierta en plurilingüe y desarrolle su interculturalidad” (MCERL, 2002:47).

A ese fin procuramos que los relatos seleccionados para el aula y las actividades escogidas basadas en esos textos tengan en cuenta los propósitos comunicativos del MCERL, incluidos los *usos lúdicos y estéticos de la lengua*, en nuestro caso del francés, de modo que estimulen la creatividad y la imaginación de los aprendientes, fomenten su interés por la lectura y los inviten a leer por placer. Se trata de actividades que se prestan fácilmente a la *interacción* (discusión, debate, conversación, entrevistas, rescritura, creación literaria, etc.). Por eso incluyen, específicamente, “[...] escuchar y leer en voz alta el texto escrito, hablar acerca de dicho texto, volver a contar y escribir la historia de otra forma o con otro desenlace, escribir textos imaginativos (canciones, cuentos, historietas) a partir del relato conocido, representar la historia en forma de teatro (con guion o sin él)”, etc. (MCERL, 2002:61).

Los textos básicos en nuestro proyecto, siguiendo en la línea del *MCERL* (2002:60), además de por la utilidad inmediata de su contenido (interés socioeconómico, curiosidad política, utilitarismo práctico, etc.), están escogidos para que cumplan “muchos más fines educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos”. Así el *MCERL*, entre las competencias estipuladas para el nivel B2 incluye: “Comprendo la prosa literaria contemporánea”. En el nivel C1 especifica: “Comprendo textos largos y complejos de carácter literario [...] apreciando distinciones de estilo.” Y en el nivel C2: “Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructural o lingüísticamente complejos, como por ejemplo manuales, artículos especializados y obras literarias” (págs. 30-31).

En el *Portfolio Europeo de Lenguas*, este tipo de competencias también están claramente presentes puesto que se pide mencionar las obras literarias que se han leído en la lengua objeto. En el nivel B1 se espera que el aprendiente sepa narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y pueda describir sus reacciones (p. 30). En el nivel C2 la competencia escrita está formulada como sigue: “Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias” (p. 31).

Y es que el *MCERL* entiende que “los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos” (2001:47), pues contribuyen al “uso estético de la lengua”, al mismo nivel, más o menos, que la música, las artes visuales y la canción popular (p. 59). Como ha observado Riportella (2005) el *MCERL* define un nuevo estatuto para el texto literario y propone nuevos acercamientos a los documentos literarios en el proceso del aprendizaje de la lengua extranjera a través de diversas tareas, entre las que incluye las que fomentan el simple placer de leer. La utilización de textos cortos en el nivel B1 cumple el objetivo de placer que Riquois (2010:48) define como “*l’investissement de soi dans le texte, la recherche de l’émotion, l’engagement de la sensibilité*”.

Cabe añadir aquí que, siguiendo estas pautas, el Plan Curricular del Instituto Cervantes que incluye los cuentos en la rúbrica titulada *Géneros de transmisión escrita* (2006:331). En la rúbrica referida a *Nociones específicas* habla concretamente de “contar (una historia)”, “narrar, describir,” y “relatar” (2006:503-504).

Y es que trabajar con textos literarios tiene la ventaja de contribuir, además de al aprendizaje de la lengua extranjera en cuestión, a la adquisición de valiosas competencias socioculturales. Al descubrir una nueva cultura a través de una segunda lengua, se descubren también otras formas de vivir, valores, mentalidades y actitudes, lo que favorece en el estudiante el desarrollo de la *conciencia intercultural*. Eso ayuda a desarrollar *competencias y habilidades* tales como “la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la extranjera”, “la capacidad de identificar y utilizar estrategias nuevas para establecer contacto con personas de otras culturas”, así como “la capacidad de superar relaciones estereotipadas, situaciones conflictivas y malentendidos culturales”. Lo que contribuye a forjar, en palabras del *MCERL*, la *competencia pluricultural* (2001:102).

6. EL CUENTO EN EL ENFOQUE COMUNICATIVO

El modelo comunicativo surge de una reflexión crítica de las metodologías precedentes en la enseñanza de idiomas, sobre todo contra los defectos de la metodología audio-oral y audio-visual. En su desarrollo convergen las ideas de Austin y Searl acerca de la noción de “actos de habla”¹ con los nuevos planteamientos de la gramática generativa,² destacando, por encima de los conocimientos, la prioridad de desarrollar competencias *globales*. El enfoque comunicativo fija sus objetivos y contenidos en función de las necesidades inmediatas del que aprende, del modo de comunicación que se busque y de los registros específicos de la lengua que se deseen dominar. Esto conlleva un replanteamiento de la utilidad de los textos literarios como elementos inseparables del patrimonio de cada lengua. Como ya vimos, el *MCERL* ha contribuido decisivamente en este proceso de revisión del enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Una didáctica que pretenda responder a los objetivos del enfoque comunicativo para el aprendizaje global de una segunda lengua tiene que procurar obtener el mayor partido posible de una selección inteligente de relatos literarios, porque la expresión literaria es una de las innumerables maneras de expresar esa realidad, con sus propios recursos retóricos y estilísticos. En esta perspectiva la didáctica de la lengua se sirve de la literatura como de un recurso más, e incluso como de un recurso privilegiado, para trabajar las habilidades lingüísticas, no sólo porque ello enriquece el uso del lenguaje, sino porque aporta, además, nuevos modos de interactuar con la realidad comunicativa. Eso es lo que nos ha llevado a apostar por la inclusión de textos literarios escogidos en el aula de lengua extranjera, dentro del marco comunicativo adoptado.

Una parte importante de la tarea del profesor de lenguas que desea trabajar con un enfoque comunicativo consiste en seleccionar documentos útiles lo más próximos posible a los que va a necesitar el alumno en su vida

¹ John L. Austin y John Searl, *Filosofía del lenguaje. Actos de habla y pragmática del lenguaje*. Ediciones Cátedra, 1986.

² Véase, por ejemplo, Noam Chomsky. *El conocimiento del lenguaje, su naturaleza, origen y uso*. Madrid: Alianza, 1989.

diaria. Ante todo, porque el enfoque comunicativo se esfuerza por enseñar una lengua cercana a la de todos los días. Por eso la metodología debe incluir al mismo tiempo el aprendizaje de la lengua oral y el de la lengua escrita, en respuesta a las necesidades específicas del que aprende, que puede ir de traducir textos técnicos, a redactar cartas oficiales, solicitudes de empleo, etc.

Por otra parte, la utilización de documentos auténticos favorece la autonomía del aprendiz adulto. Uno de los objetivos principales del enfoque es precisamente enseñar a aprender, proporcionando al estudiante estrategias que lo lleven a utilizar fuera de clase lo aprendido en ella. Con documentos auténticos, el alumno es estimulado, por ejemplo, a plantearse hipótesis de anticipación, como las que se producen, casi automáticamente, al leer los titulares de artículos de prensa, invitando al lector a deducir de qué trata o despertando su curiosidad para leer más. Y es que con materiales genuinos, tanto audibles como escritos (ejercicios de relectura y escucha, recorte, guía de comprensión, puesta en situación, etc.), la exploración del texto resulta a la larga más útil y gratificante.

Así pues, en línea con el *MCERL* y el enfoque comunicativo, resaltamos las siguientes ventajas del uso del cuento como recurso de aprendizaje de una lengua extranjera:

En cuanto a *competencias lingüísticas*, el cuento se presta fácilmente a fijar expresiones consagradas por el uso: modismos, dichos, dialectalismos, etc. En el caso de la gramática francesa, por ejemplo, el cuento es particularmente útil para ayudar a los alumnos a diferenciar el uso del *passé composé* y del *imparfait*, el discurso directo y el indirecto, etc.

En cuanto a las *competencias sociolingüísticas* el cuento se presta al aprendizaje de expresiones de sabiduría popular: frases hechas, fórmulas fijas, refranes, proverbios, etc.

En la *competencia discursiva*, el género ayuda a aprender cómo se cuentan historias, anécdotas, chistes, etc., cultivando la fluidez en la narración, la precisión en la formulación de ideas y favoreciendo la producción de textos propios, tanto hablados como escritos.

Respecto a la *competencia existencial*, la exposición a una variedad selecta de cuentos fomenta la apertura hacia otras ideas, patrimonios culturales, valores éticos, filosofías, y sensibilidades religiosas. Al estimular al alumno a construir y exponer sus propios cuentos, se le ayuda a desarrollar su personalidad en términos de autonomía, creatividad, superación del miedo, cultivo de una mentalidad abierta, espontaneidad y autoestima.

Finalmente, en lo que concierne a las *tareas*, hay factores cognitivos y afectivos que las facilitan cuando se trabaja con cuentos. Comparado con otros tipos de textos el cuento presenta la innegable ventaja que anteriormente mencionamos de su brevedad, con menos riesgos de fatiga y distracción para el joven lector que, por ejemplo, la novela o el teatro. En el caso de cuentos tradicionales, entra en juego también el factor de *la predicción*, es decir, la posibilidad de anticipar lo que puede seguir y comprender así mejor la estructura del relato. Y por supuesto, la intriga aporta el interés personal por el contenido, que siempre “produce un alto nivel de motivación” (*MCERL*, 2002:162). Todo ello hace que el cuento responda mejor que otros textos a los objetivos de la enseñanza de una lengua a través de un enfoque comunicativo.

7. EJEMPLO PRÁCTICO DE USO DE CUENTOS PARA PRACTICAR LA EXPRESIÓN ESCRITA

Sobre estas premisas nuestra propuesta didáctica de trabajar con cuentos está construida sobre tres fases principales, que llamaremos prelectura, lectura y poslectura.

Los cuentos que hemos incluido en clase han sido principalmente *nouvelles* breves. *La Parure* y *En voyage* de Guy de Maupassant, *Le bracelet* de Michelle Maurois, *Le portrait* de Yves Theriault, *Les pêches* de André Theuriot, etc. También hemos trabajado con un cuento de tradición oral *L'enfant et le génie* de autor desconocido y una fábula del siglo XIII (*La couverture partagée*), conocida también con el nombre de “La housse partie”, atribuida al trouvère Bernier, procedente de una recopilación de *Fabliaux et contes du Moyen Age* (de Louis Petit de Julleville).

1. **Prelectura.** Comenzamos en clase con una presentación general del cuento que vamos a trabajar ese día. Hablamos del autor, de la época y del tema del cuento. Esto se puede realizar de diferentes maneras. El profesor puede dar toda o parte de la información, según su plan de clase, o puede pedir que los estudiantes la busquen en la red y hagan presentaciones de lo que han encontrado, lo que suele ser, a la larga, lo más útil. De esta manera se anima a trabajar colaborativamente y se estimula el interés del alumno por la investigación lectora. También se puede introducir el vocabulario específico del cuento mediante diferentes medios (listas o juegos, etc.). En esta primera fase nos parece preferible realizar un acercamiento personal al tema del cuento, pero sin revelar del todo su contenido. Por ejemplo, si el cuento trata de relaciones con los abuelos, podemos preguntar a los estudiantes si tienen abuelos, cómo se llevan con ellos, etc., y quizá proponer que relaten ante la clase o por escrito una anécdota interesante de ellos etc.

2. **Lectura.** Después seguimos con la lectura completa del cuento, en voz alta. Leer por turnos permite trabajar la pronunciación y la comprensión oral. Los alumnos pueden interrumpir la lectura para hacer preguntas. El profesor puede también, por supuesto, detener intencionadamente la lectura para incitar a los alumnos a adelantar especulaciones sobre la continuación. Es útil que los alumnos recurran a su imaginación para anticiparse a lo que va a venir, antes de continuar la historia. Les damos un tiempo para escribir sus ideas y otro tiempo para exponerlas rápidamente, y luego seguimos la lectura para verificar más tarde sus hipótesis.

3. **Poslectura.** En la tercera fase, después de leer el cuento en su totalidad, se realizan ejercicios de expresión libre entre compañeros. Estos ejercicios suelen ser muy bien acogidos si se trata de ejercicios interesantes de imaginación y creación, como, por ejemplo, terminar la historia de otra manera, imaginar la vida del personaje después de este episodio, escribir una carta como si el estudiante fuera tal personaje etc. Los cuentos se prestan a una gran variedad de reflexiones de tipo vital. Hemos constatado que muchos cuentos son capaces de interesar a los alumnos por la vida real, y motivarlos a discutir entre sí y con el profesor sobre ciertos temas de actualidad permanente. La comunicación se hace más fácil cuando versa sobre asuntos del interés del estudiante.

A modo de ejemplo, incluimos a continuación muestras de actividades de creatividad realizadas a partir de los cuentos mencionados:

Cuento	Actividad
<i>La Parure</i> de Guy de Maupassant	Fase de lectura. Interrumpimos la lectura después de que Matilde pierde el collar en la fiesta. <i>Imagina qué ha sucedido con el collar. ¿Cómo lo ha perdido? Escribe un párrafo de 5-10 frases.</i> Fase de poslectura. <i>Redacta un nuevo final para este cuento. Escribe 2-4 párrafos.</i>
<i>En voyage</i> de Guy de Maupassant	Fase de poslectura. <i>Imagina la identidad del hombre del tren a partir de los elementos contenidos en el texto. ¿Quién es? ¿Por qué huye? ¿Cómo se ha herido? ¿Quién le persigue? Redacta 3-4 párrafos.</i>
<i>Le bracelet</i> de Michelle Maurois	Fase de poslectura. <i>Imagina como se conocieron Frédéric Cottet y la anciana. Incluye en tu redacción las circunstancias en las que éste le regaló la pulsera a su novia usando 3-4 párrafos.</i>
<i>Le portrait</i> de Yves Theriault	Fase de poslectura. <i>Disponemos de pocos datos a propósito del tío Jean y sin embargo sabemos que la familia no lo apreciaba. Imagina por qué Jean se fue de casa. ¿Qué lo impulsó a irse? ¿Por qué no le querían en la familia? ¿A qué se dedicó en la vida? ¿En qué circunstancias falleció? Escribe 3-4 párrafos.</i>
<i>Les pêches</i> de André Theuriot	Fase de prelectura. <i>Describe una situación embarazosa en la que te hayas encontrado y como saliste de ella. Compón 3-4 párrafos.</i>
<i>L'enfant et le génie</i>	Fase de prelectura. <i>¿Te gusta dar consejos? Elige tres personas a las que te gustaría aconsejar y escribe qué les dirías.</i> <i>¿Cuál es o cuales son los mejores consejos que te han dado en la vida? ¿Quién te los dio y porque te parecen importantes?</i> Fase de poslectura. <i>Si pudieras formular tres deseos ¿Que deseos te gustaría formular?</i>
<i>La couverture partagée</i>	Fase de poslectura. <i>Imagina la vida de la familia después de la reconciliación. Redacta 3-4 párrafos.</i> <i>¿Te gustaría vivir cerca de tus padres cuando envejeczan? Explica por qué y cómo imaginas esa fase de tu vida. Escribe 3-4 párrafos.</i>

Los textos escritos por los alumnos son más tarde revisados con una clave para que cada alumno pueda corregir su trabajo por sí mismo (error gramatical, de concordancia, sintaxis, fluidez, etc.). Luego una selección de estos textos se puede leer en clase, o se pueden colgar todos en la red, según convenga.

8. SÍNTESIS Y REFLEXIONES FINALES

Nuestra experiencia nos ha mostrado que, de modo general, la lectura de cuentos es muy apreciada en clase. Los alumnos viven esta actividad como un paréntesis, casi como un momento de diversión en medio de su programa de estudios. Memorizan con más facilidad las palabras y expresiones encontradas en los relatos porque las han aprendido en un contexto fácil de recordar. El contexto del cuento también les facilita las inferencias acerca del significado de lo que leen y les ayuda a comprender mejor de qué trata sin tener que recurrir demasiado al diccionario, y sin tener que hacer demasiadas preguntas. Las actividades a partir de cuentos, al estimular la imaginación y la creatividad, despiertan la curiosidad y el entusiasmo de los alumnos que se ponen a escribir con afán, olvidándose de que son de tareas de clase. Muchas veces se les ve sonreír mientras escriben, y lanzarse por su cuenta a inventar textos para sorprender a sus compañeros.

Podemos afirmar que las prácticas de clase basadas en cuentos y relatos cortos, construidas sobre los principios del enfoque comunicativo, nos han resultado especialmente exitosas debido a su utilidad inmediata, a la gran variedad de ejercicios prácticos posibles, y al hecho de que al suscitar la verdadera comunicación entre aprendices fomenta el aprendizaje autónomo de estos.

Si, de acuerdo con Morrow (1981), lo que caracteriza una actividad comunicativa eficaz es su capacidad de transmitir información útil, y de habilitar para escoger de modo consciente lo que se dice y la manera de decirlo, las ventajas del enfoque comunicativo basado en cuentos sobre otras prácticas de clase están demostradas. Si por añadidura, todo el proceso didáctico está centrado en la creciente autonomía del aprendiz, en el trabajo de grupo en clase, y en el cultivo de una verdadera comunicación en contexto, la utilidad inmediata está garantizada. En este enfoque, la literatura ya no es un repertorio de textos para traducir sino, como diría Bamidele (2009:16) “una experiencia con la que los estudiantes intentan dar sentido a sus vidas además de construir una identidad individual y colectiva”.

REFERENCIAS

- Albaladejo García, M. D. (2007). “Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. Marco ELE”, *Revista de didáctica ELE*, 5.
- Amores, M. (2010). “Exploring Culture in the Classroom Through Authentic Texts”, en *McGraw-Hill Professional Development Webinar Series*: 6 de octubre 2010. Meeting number: 557008032.
- Bamidele Oyewo, D. (2009). *Competencia Literaria, Literatura Hipertextual y Microrrelatos en el Aula de ELE*. Memoria de Máster MEELE. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_1er_trimestre/2010_BV_11_03Bamidele.pdf?documentId=0901e72b80e18f0c
- Brumfit, C.J., Carter, R.A. (1986). *Literature and Language Teaching*, London: Oxford University Press.
- Brunet M.L., Dobrenn, A. (2015), “Les petit Poucet de Charles Perrault (1697) et Olivier Dahan (2001)”, *The French Review*, 88/3. Recuperado de <http://frenchreview.frenchteachers.org/Documents/ArchivesAndCurrentIssue/Le%20petit%20Poucet%20-%20Brunet%20et%20Dobrenn.pdf>. Último acceso: abril de 2018.
- Collie J., Slater, S. (1987). *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo (versión castellana), Madrid: Instituto Cervantes.
- Fernández Pichel, S. (2006). “Taller de cuentacuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas”. *Redele*, 6, segundo semestre.
- Ghosn, Irma K. (2002). “Four good reasons to use literature in primary school ELT,” *ELT Journal*, 56/2, 172-179. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172>
- Gilroy, M., Parkinson, B. (1996). “Teaching Literature in a Foreign Language”, en J. Hooper (Ed.) *Language teaching*, 29/4, 213-225. <https://doi.org/10.1017/S026144480000851X>
- Grellet, F. (2000). “Quelles activités de sensibilisation à la littérature”. *Les Langues Modernes*, 2/2000, 8-17.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Editorial Biblioteca Nueva.
- Kamara M. (2016). “Teaching Birago Diop’s ‘Sarzan’ in an Advanced French Composition and Conversation class”. *French Review*, 89/4, 77-92.
- Labrador, M.J., Morote, P. (2008). “El juego en la enseñanza de ELE”. *Glosas didácticas*, 17, 71-84.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511733048>

- Maizonniaux C. (2016). "Les Contes d'hier et leurs réécritures contemporaines: quelle pertinence pour l'enseignement-apprentissage du FLE?" *French Review*, 89/4, 56-76.
- Mendoza Fillola, A. (2004). "Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa," en *Revista redELE*, 1. Junio 2004.
- Morote, P., Labrador, M.J. (2007). "La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de E/LE. *Actas del Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, 29-49.
- Morrow, K. (1981). "Principles of Communicative Methodology," en Johnson K. and Morrow K. (Eds.) *Communication in the Classroom*: London: Longman.
- Riportella, L. (2010). "Textes littéraires et pratiques de classe; les risques du CECRL", en *Les Langues Modernes*, 2010/3, 21-28.
- Riportella, L. (2005). "Texte littéraire et cadre commun européen de référence pour les langues", en *Les Langues Modernes*. 2005/3, 22-30.
- Riquois, E. (2010). "Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile", en *11^e Rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. Genève, mars 2010, 248-251.
- Taylor, E. K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Topçu Tecelli, N. (2008). "La nouvelle en classe de fle en Turquie" en *Synergies Turquie*, 1, 77-84.
- Val Julian, C. (1998). "La nouvelle en classe de langue" en *Les Langues Modernes*, 2/1998, 6-14.