



UNIVERSITAT
POLITÈCNICA
DE VALÈNCIA



TESIS DOCTORAL

El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera

Presentada por:

Sonia Badenas Roig

Dirigida por:

Dra. María José Labrador Piquer

Dra. Pascuala Morote Magán

Noviembre 2015

Agradecimientos

Dedico esta tesis en primer lugar a mis padres,

Mi padre, quien siempre me contó cuentos, fruto de su imaginación, y mi madre, quien me introdujo en el mundo del cuento de tradición oral contándome historias de su pueblo.

En segundo lugar a mi marido y nuestros hijos,

Davide, por su paciencia y apoyo en este largo trecho de nuestra propia historia, y Flavia y Marco, con los cuales he desarrollado ampliamente mis dones de cuentacuentos.

Y por último a mis directoras de tesis,

Pascualita y María José tanto por su pasión por el tema de la literatura en la enseñanza de idiomas como por lo que me han aportado durante la elaboración de esta tesis.

Siglas y abreviaturas

AATF: American Association of Teachers of French

AATG: American Association of Teachers of German

AATI: American Association of Teachers of Italian

AATSP: American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

ACL: Association for Computational Linguistics

ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages

ACTR: American Council of Teachers of Russian

APLV: Association des Professeurs de Langues Vivantes

ATJ: Association of Teachers of Japanese

CLASS: The Classroom Assessment Scoring System

ELE: Español Lengua Extranjera

FLE: Francés Lengua Extranjera

FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen

LE: Lengua Extranjera

MCERL: Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas

NCJLT: National Council of Japanese language Teacher

OPI: Oral Proficiency Interview

SFLL: Standards for Foreign Language Learning

SFLT: Standards for Foreign Language Teaching

STAMP: Standards-based Measurement of Proficiency

Índice de cuadros, tablas, gráficas y figuras

Cuadros

Cuadro 1. Ficha de análisis de manuales de Fernández López	126
Cuadro 2. Ficha técnica del manual	128
Cuadro 3. Ficha técnica del uso de cuentos en el manual	129
Cuadro 4. Cuentos del manual Imaginez	164
Cuadro 5. Cuentos del manual A votre tour!	165
Cuadro 6. Niveles comunes de referencia. Escala global. MCERL	180
Cuadro 7. Cuentos escogidos del manual	184
Cuadro 8. Cuentos propuestos por el profesor	184
Cuadro 9. Resumen: <i>En Voyage</i>	185
Cuadro 10. Actividad 1: <i>En voyage</i>	186
Cuadro 11. Actividad 2 : <i>En voyage</i>	186
Cuadro 12. Actividad 3: <i>En voyage</i>	187
Cuadro 13. Resumen: <i>Le bracelet</i>	188
Cuadro 14. Actividad 1 : <i>Le bracelet</i>	188
Cuadro 15. Actividad 2: <i>Le bracelet</i>	189
Cuadro 16. Actividad 3: <i>Le bracelet</i>	190
Cuadro 17. Actividad 4: <i>Le bracelet</i>	190
Cuadro 18. Actividad 5: <i>Le bracelet</i>	191
Cuadro 19. Resumen : <i>L'enfant et le génie</i>	192
Cuadro 20. Actividad 1 : <i>L'enfant et le génie</i>	192
Cuadro 21. Actividad 2: <i>L'enfant et le génie</i>	193
Cuadro 22. Actividad 3: <i>L'enfant et le génie</i>	194
Cuadro 23. Actividad 4: <i>L'enfant et le génie</i>	194
Cuadro 24. Resumen : <i>La parure</i>	195
Cuadro 25. Actividad 1: <i>La parure</i>	196
Cuadro 26. Actividad 2: <i>La parure</i>	196
Cuadro 27. Actividad 3: <i>La parure</i>	197
Cuadro 28. Actividad 4: <i>La parure</i>	197
Cuadro 29. Resumen: « Jacques-Yves Cousteau, champion de l'écologie marine »	199
Cuadro 30. Actividad 1: Jacques-Yves Cousteau	200
Cuadro 31. Actividad 2: Jacques-Yves Cousteau	200
Cuadro 32. Actividad 3: Jacques-Yves Cousteau	201
Cuadro 33. Resumen «L'hotel de la plage»	202
Cuadro 34. Actividad 1: «L'hotel de la plage»	202
Cuadro 35. Actividad 2: «L'hotel de la plage»	203
Cuadro 36. Actividad 3: «L'hotel de la plage»	204
Cuadro 37. Actividad 4: «L'hotel de la plage»	204
Cuadro 38. Preguntas de expresión escrita del examen final	219
Cuadro 39. Ejemplos Pregunta A	220
Cuadro 40. Ejemplos Pregunta B.	222

Cuadro 41. Ejemplos Pregunta C	223
Cuadro 42. Ejemplo 1 Pregunta D.	224
Cuadro 43. Ejemplo 2 Pregunta D	225
Cuadro 44. Ejemplo 3 Pregunta D.	225
Cuadro 45. Ejemplos Pregunta E.	227
Cuadro 46. Ejemplos Pregunta A (grupo experimental).....	228
Cuadro 47. Ejemplos Pregunta B (grupo experimental).	229
Cuadro 48. Ejemplos Pregunta C (grupo experimental).	230
Cuadro 49. Ejemplo Pregunta D (grupo experimental).	230
Cuadro 50. Ejemplos Pregunta E (grupo experimental).	231
Cuadro 51. Cuestionario valorativo sobre el uso de cuentos.	233
Cuadro 52. Ficha del observador participante	251
Cuadro 53. Ficha del observador no participante	253

Tablas

Tabla 1. Nivel grupo «Crosstabulation»	215
Tabla 2. Chi-cuadrado.....	216
Tabla 3. Medias aritméticas y desviación típica	218
Tabla 4. Cargas factoriales.....	235
Tabla 5. Rotación	236

Gráficas

Gráfica 1. Tipos de texto.....	155
Gráfica 2. Autores y lugares de proveniencia	156
Gráfica 3. Autores y épocas	157
Gráfica 4. Resultados prueba diagnóstica	215
Gráfica 5. Resultados cuestionario sobre el uso de cuentos	234
Gráfica 6. Resultados evaluación de tareas escritas (grupo experimental).....	255
Gráfica 7. Resultados evaluación de tareas escritas (grupo control)	257

Figuras

Figura 1. Manuales por editoriales.....	120
Figura 2. Cuentos en los manuales	161
Figura 3. Aprecio del cuento.....	238
Figura 4. Disfrute de los cuentos	240
Figura 5. Comprensión de los cuentos	241
Figura 6. Comprensión y expresión oral.....	242
Figura 7. Expresión escrita.....	243
Figura 8. Vocabulario	245
Figura 9. Gramática.....	246
Figura 10. Cultura	247

Índice

Resumen en castellano	15
Resum en valencià	17
Summary in English.....	19
INTRODUCCIÓN	21
CAPÍTULO 1	35
MARCO TEÓRICO Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DE CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS	35
1.1. Introducción.....	37
1.2. Los cuentos y géneros afines como instrumento didáctico: Recorrido histórico ..	38
1.2.1. Del mito a la leyenda	39
1.2.2. La parábola	42
1.2.3. La fábula	45
1.2.4. El polifacético mundo del cuento	49
1.2.5. La <i>nouvelle</i>	52
1.3. De la literatura al cuento en la enseñanza de FLE.....	54
1.3.1. La literatura.....	55
1.3.2. Los relatos cortos	61
1.3.3. Los cuentos de tradición oral.....	63
1.3.4. El cuento de autor	67
1.4. Ventajas didácticas reconocidas en cuentos y relatos afines	68
1.4.1 La atracción por el relato	69
1.4.2. Brevedad	71
1.4.3. Estructura	73
1.4.4. Sencillez argumental.....	74
1.4.5. Suspense	75
1.4.6. Número de personajes.....	76
1.4.7. Protagonismo de la palabra.....	77
1.4.8. La imaginación	77
1.4.9. Carácter metafórico	78
1.4.10. Carácter lúdico	80
1.4.11. Trasfondo ético	83

1.4.12. Enriquecimiento cultural	86
1.5. El enfoque comunicativo aplicado a la adquisición de lenguas extranjeras	89
1.6. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	99
1.7. Référentiels pour le Français	105
1.8. Plan Curricular del Instituto Cervantes	106
1.9. El American Council on the Teaching of Foreign Languages	108
CAPÍTULO 2	113
LOS CUENTOS EN LOS MANUALES AMERICANOS DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA	113
2.1. Introducción.....	115
2.2. Selección de manuales de francés	119
2.3. Proceso de análisis	121
2.3.1. Fichas técnicas de los manuales	122
2.3.2. Textos utilizados en los manuales	154
2.3.3. Presencia del cuento en los manuales	160
2.3.4. Tratamiento didáctico de los cuentos	166
CAPÍTULO 3	173
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	173
3.1. Objetivos e hipótesis de investigación.....	175
3.2. Contexto educativo y participantes	178
3.3. Descripción del programa seguido en el grupo experimental (A)	180
3.4. Descripción del programa seguido en el grupo control (B)	198
3.5. Herramientas utilizadas para la recogida de datos	205
CAPÍTULO 4	209
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	209
4.1. Introducción.....	211
4.2. Los manuales de francés norteamericanos	212
4.3. Prueba diagnóstica	214
4.4. Exámenes finales	216
4.5. Sección de expresión escrita de los exámenes finales	218
4.6. Análisis estadístico de los cuestionarios.	232
4.7. Análisis cualitativo de los comentarios del cuestionario.....	237
4.8. La evaluación del observador participante.....	250
4.9. La evaluación del observador no participante.	252

4.10. Los trabajos escritos.....	254
CAPÍTULO 5	259
CONCLUSIONES.....	259
5.1. Introducción.....	261
5.2. Aportaciones de la investigación.....	268
5.3. Prospectiva investigadora.....	270
BIBLIOGRAFÍA.....	273
ANEXOS	

Resumen en castellano

Mitos, leyendas, fábulas, parábolas y cuentos, han sido desde la antigüedad y siguen siendo en todas las culturas, importantes instrumentos de comunicación. Unos han servido para transmitir sabiduría y conocimientos, otros para enseñar valores morales o para suscitar la iluminación espiritual, y otros simplemente para entretener. ¿Podríamos valerlos también de esos relatos cortos y demás géneros afines para facilitar el aprendizaje de una lengua extranjera en el siglo XXI?

Debido a su reducida extensión, los cuentos, dejando aparte los poemas, son prácticamente las únicas formas literarias completas que se prestan a ser incluidas en los manuales de lengua extranjera. Sin embargo, y a pesar de que sus características ofrecen valiosas posibilidades facilitadoras del aprendizaje contextualizado de la lengua, y a pesar de su carácter comunicativo y motivador, el cuento está siendo mínimamente utilizado como instrumento didáctico en los programas de FLE. Esta carencia ha sido el punto de partida de nuestro proyecto.

Este estudio propone investigar de modo pragmático los resultados concretos del uso de cuentos y *nouvelles* en clases de francés B1 y B2 en una universidad americana, utilizándolos como herramientas prácticas para estimular a los estudiantes a leer más, y ayudarles a mejorar su expresión escrita.

Tras tres años de experimentación con esta metodología, aquí se analizan los resultados obtenidos por los estudiantes del grupo experimental, comparándolos con los del grupo de control, a partir de los datos recogidos de las observaciones de los profesores, de los exámenes finales, de las producciones de los estudiantes, y de una batería de encuestas y fichas técnicas.

Resum en valencià

Mites, llegendes, faules, paràboles i contes han sigut des de l'antiguitat i continuen sent en totes les cultures importants instruments de comunicació. Uns han servit per transmetre sabiduria i coneixements, uns altres per ensenyar valors morals o per tal de suscitar la il·luminació espiritual, i d'altres només per entretenir. Podríem fer-nos servir també d'aqueixos relats curts i altres gèneres semblants per tal de facilitar l'aprenentatge d'una llengua estrangera al s.XXI?

Per la seua reduïda extensió els contes, a banda dels poemes, són pràcticament les úniques formes literàries completes que poden ser incloses en els manuals de llengua estrangera. Tanmateix i malgrat que les seues característiques ofereixen valuoses possibilitats que faciliten l'aprenentatge contextualitzat d'una llengua, i malgrat el seu caràcter comunicatiu i motivador, el conte ha estat molt poc emprat com a instrument didàctic en els programes de la FLE. Aquesta mancança ha estat el punt d'eixida del nostre projecte.

Aquest estudi proposa investigar de forma pragmàtica els resultats concrets de l'ús de contes i *nouvelles* en classes de francès B1 i B2 en una universitat americana utilitzant-los com a ferramentes pràctiques per tal d'estimular els estudiants a llegir més i ajudar-los a millorar la seua expressió escrita.

Després de tres anys d'experimentació amb aquesta metodologia, ací s'analitzen els resultats obtinguts pels estudiants del grup experimental, i es comparen amb els del grup control, a partir de les dades arreplegades de les observacions dels professors, dels exàmens finals, de les produccions dels estudiants, i d'una bateria d'enquestes i fitxes tècniques.

Summary in English

In all cultures from ancient times to the present, myths, legends, fables, parables, and short stories have been important communication instruments. Some have served in order to convey wisdom and knowledge, others to transmit moral values or to bring about spiritual enlightenment and others, simply to entertain. Could we use these short stories and related genre to facilitate the learning of a foreign language in the twenty-first century?

Due to their compressed size, short stories (leaving aside poetry) are practically the only complete literary forms that can be included in the second language textbook. However, despite having the characteristics to offer valuable possibilities for a contextualized learning, and despite their communicative and motivating character, short stories are being minimally used as a didactic instrument in foreign language programs. This lack has been the starting point for our project.

This study proposes to investigate in a pragmatic way the tangible results of the use of short stories and *nouvelles* in the French B1 and B2 classroom in an American university, using them as practical tools to stimulate students to read more and to help them with their written expression.

After three years of researching with this methodology, this dissertation will analyze the results obtained by the students of the target group, compared to those of the control group, using data collected from the teacher's observation, final exams, student's written assignments, and a battery of surveys and technical sheets.

INTRODUCCIÓN

Estado de la cuestión

La enseñanza del francés lengua extranjera (FLE) en los Estados Unidos de Norteamérica se enfrenta, en el siglo XXI, a un desafío ineludible. Después de que en el siglo XIX el francés constituyese la principal lengua de la diplomacia y de la cultura en numerosos países, incluido este, a lo largo del siglo XX se produce una constante pérdida de relevancia internacional de esta lengua: en Estados Unidos a favor del español, en el resto del mundo en beneficio del inglés.

En los Estados Unidos, el lugar que ocupaba el francés como lengua extranjera en ciertos currículos, se ha ido sustituyendo paulatinamente por el español, que se ha convertido actualmente en la primera lengua extranjera estudiada en el país, con mucha diferencia frente a cualquier otra y en concreto frente al francés. Según datos de la Association of Departments of Foreign Languages at the Modern Language Association, publicados en el último informe, titulado *Enrolments in Languages Other Than English in The United States Institutions of Higher Education, Fall 2009*¹, en 2009 había en este país 864.000 estudiantes universitarios de

¹ http://www.mla.org/pdf/06enrollmentsurvey_final.pdf

español frente a 216.000 inscritos en francés, a pesar de que en las carreras de letras el francés sigue gozando de innegable *glamour* y hasta de mayor prestigio.

En un artículo publicado por el US Census (2013)², en los Estados Unidos había en 2011 dos millones de habitantes de más de cinco años que decían hablar francés en casa. Estas cifras relativamente elevadas incluyen el francés *cajun* (hablado en Louisiana por descendientes de franceses), el haitiano (o *créole*) y el francés canadiense. Esto hace del francés la cuarta lengua más hablada en los EEUU después del inglés, el español y el chino.

Esta situación implica que los estudiantes que por razones de currículo u otras optan por francés a nivel universitario, lo hagan con dos desventajas innegables: la primera reside en el hecho de que suelen estar menos motivados que los estudiantes de español, por tener que aprender una lengua para la que ven poca utilidad práctica y profesional inmediata; y la segunda viene de que los estudiantes deben aprender una lengua relativamente difícil, muy tarde, y sin apenas base previa, ya que el francés no suele enseñarse, salvo raras excepciones, en educación primaria. Estas dificultades tienen como consecuencia evidente que un número relativamente bajo de universitarios acabe dominando el francés.

La declaración de filosofía del *Standards for Foreign Language Learning*³ ya insistía en 1996 en que la lengua como vehículo principal de comunicación está en el centro de toda experiencia cultural humana. Este documento histórico insta a los centros educativos de los Estados Unidos a que instruyan a sus estudiantes lingüística y culturalmente, para que puedan triunfar dentro y fuera de sus fronteras, en un mundo plurilingüístico, aprendiendo como mínimo, un idioma extranjero además de su lengua materna. Para alcanzar este objetivo, el

² <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>

³ http://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

estudio de segundas lenguas se está promoviendo actualmente en todos los niveles de la enseñanza americana, incluida también la escuela primaria, cuando hasta hace muy poco se empezaba a estudiar idiomas solo en secundaria o incluso en la universidad.

En esta dirección la *Modern Language Association* publicó en 2007 un artículo muy comentado⁴ en el que se insiste en que los idiomas no pueden enseñarse solo a partir de la universidad sino que deben enseñarse ya en la escuela primaria. Pero dado el estatuto tan independiente de que goza (o sufre) la educación en los EEUU, estas pautas todavía están muy lejos de ser aplicadas en todos los centros educativos, y nos encontramos con un alto porcentaje de estudiantes que empieza a aprender una lengua extranjera en la universidad.

El gran desafío para el profesor de francés es doble: por una parte motivar al estudiante al aprendizaje del francés, y por otra facilitar dicho aprendizaje. Para iniciar a estudiantes universitarios de manera más amena y lúdica, pero a la vez didáctica y eficaz, hemos recurrido al cuento como soporte textual privilegiado. Los motivos son diversos, y constituyen el tema de la presente tesis.

Al margen de 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– atrae espontáneamente por su capacidad de seducción: siempre entretiene, a menudo hace reír, a veces inquieta y hasta hace soñar. Pero también enseña más de lo que imaginamos y, sin darnos cuenta, nos ayuda a comunicarnos mejor. Estamos de acuerdo con Gómez Palacios (2001:13) en que «las narraciones han significado para la humanidad, a lo largo de su extenso caminar por la historia, un excelente vehículo para transmitir conocimientos y valores».

⁴ Geisler et al. (2007). Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World. Recuperado de <http://www.mla.org/flreport>

Aunque la idea de servirse de cuentos para enseñar lenguaje no es nueva en sí, nos ha sorprendido que no haya sido explorada como creemos que merece. Pasando revista a las publicaciones académicas más recientes sobre el uso de cuentos en las aulas, nos percatamos de que revistas francesas tan relevantes como *Cedille* y *Synergies* han publicado diversos artículos especializados sobre la *nouvelle*, el cuento y la anécdota (Jiménez, 2007), pero dichos trabajos suelen abordar el uso de estos documentos desde una perspectiva literaria y no didáctica. Se trata de análisis de textos que estudian el estilo, el autor, etc. pero que no abordan el cuento como herramienta pedagógica. Así, Gamoneda (2009) analiza un libro de cuentos de Paul Tournier; Lence (2007) establece un repertorio de cuentos y novelas libertinas; Vicens (2009) compara dos cuentos de hadas de dos épocas distintas; Iñarrea (2006) observa las influencias del culto jacobeo (o del Camino de Santiago) en la *nouvelle* de los siglos XVI-XVIII; López Mujica (2008) hace un estudio de la obra de Jean Giono desde el punto de vista de la ecología; Lozano (2008) analiza la estética del horror en las obras de Balzac, etc. Los *Anales de Filología Francesa* de la Universidad de Murcia publican también varios artículos específicamente dedicados al relato corto francés en los números correspondientes a los volúmenes 13, 14 y 15 de los años 2005, 2006, 2007, pero tratan todos ellos de análisis literarios, teoría del género o son de carácter histórico.

En las revistas especializadas *Le français dans le monde* y *Les Langues Modernes* han aparecido en la última década diversos estudios sobre el uso del cuento como instrumento de aprendizaje de la lengua en niveles básicos. Entre otros Criard y Rousseau (2005) relatan un interesante proyecto sobre el uso de cuentos contados por nativos en las aulas de la escuela primaria, dentro de un proyecto de educación en un medio plurilingüe.

En la revista *RedELE* se presentan estos últimos años varias recensiones de tesis de máster que tratan del uso de la literatura en el aula. Pero la de Vergara (2006) apuesta por el cuento para el desarrollo de la interculturalidad en la escuela infantil; y las de Fernandez Pichel

(2006) y Bernal Martin (2011) abogan en favor de la literatura en general en la clase de Español Lengua Extranjera (ELE), pero no se refieren al cuento en particular.

También encontramos en la revista de la *Association des Professeurs de Langues Vivantes* (APLV) varios números de interés para nuestra investigación dedicados al uso de la literatura en el aula de secundaria. Vesque-Dufrenot (2000), Dumontier (2000), Josseaume (2005) abogan por el estudio de obras completas en las clases de inglés y alemán. El trabajo de Leglise (2005) aporta algo más en la dirección de nuestra búsqueda insistiendo en que los alumnos deberían invertir tiempo en el estudio de alguna obra literaria completa en clase de lengua extranjera (LE) y que esta podría tratarse de un cuento o *nouvelle*. Riquois (2010) presenta un plan de trabajo con obras completas cortas y *nouvelles* con alumnos de liceo para retomar el gusto por la lectura. Un argumento interesante que esgrime Du (2005) a favor del cuento o de un relato completo (en lugar de un fragmento) es que nadie va al cine para ver anuncios de películas (*trailers*), ya que lo que a la mayoría le interesa ver es la película. Lo mismo ocurre con la obra literaria: o se lee completa o pierde interés.

Los trabajos de Arnold y Decognier (1996) y Levecot (2000) revisan el uso de la literatura en los manuales de lengua extranjera. Riportella (2005,2010), Riquois (2010) y Grellet (2000) proponen la introducción de obras literarias completas, breves y sencillas en los libros de texto. Opinan que estas lecturas se prestan mejor que otros textos a ejercicios comunicativos que desarrollen las cuatro competencias. Val Julian (1998) enumera una serie de *nouvelles* escogidas para usar en clases de español, pero interesándose solamente en lo que se refiere al análisis estructural.

Así pues, hemos podido verificar que numerosos estudios se manifiestan a favor de incluir en el aprendizaje de una lengua extranjera obras completas de literatura en general, pero solo Val Julian (1998) aboga específicamente por el uso de cuentos o más exactamente,

nouvelles en clase de lengua, lamentando hallar pocas en los manuales escolares. Hasta el momento este es el único trabajo de los que hemos consultado que, de manera explícita, se pronuncia a favor de su uso en la clase de lengua, y de su incorporación en los manuales. Sus argumentos son la brevedad del texto: «théoriquement, un seul cours devrait suffire à la découvrir» (Val Julian, 1998: 6), y su autonomía literaria, ya que la novela corta es un microcosmos que permite acceder a la obra de grandes autores, ofreciendo al estudiante la satisfacción de estudiar una obra auténtica en su totalidad.

Hemos constatado que muchos autores apuestan por el uso de cuentos en clase de lengua extranjera para niños y adolescentes, entre los que destacamos los de Relat (2006), Ortega Larrea (2007), y Vilas (2009), pero en ningún caso estos estudios se aplican en el aula con alumnos universitarios ni se integran como parte del currículo en el aprendizaje de dicha lengua. Los que abogan por el uso de cuentos con adultos lo suelen hacer con el fin de desarrollar la comprensión y expresión oral, como Pageaux (2005), Favret (2006) y Anastassiadi (2006),⁵ apoyando experiencias enfocadas al «cuentacuentos» para el desarrollo de la expresión oral en adultos.

Nuestra investigación deja patente que, como instrumento de aprendizaje, el cuento hace tiempo que tiene un sitio bien ganado en la clase de lengua en los primeros niveles (primaria y secundaria), tanto para trabajar la comprensión y expresión oral como la escrita. Quedaba, pues, por explorar la utilidad del uso de cuentos como elemento motivador y facilitador del aprendizaje en niveles universitarios. Esta es la razón de ser de esta tesis.

⁵ Véase también Arnaudies (2003, 2006), Pinheiro (2008), Poirie (2000).

Motivaciones personales

Desde pequeña me gustaba escuchar los cuentos que me leía mi padre por la noche antes de irme a dormir, y aún más los que se inventaba. Mi padre es un gran lector, muy creativo, y se divertía imaginando ambientes, imitando las voces de los personajes o creando los efectos sonoros de los cuentos que nos leía: los aullidos del lobo, el redoble de los tambores, el fragor de la tormenta, etc.

A medida que fui creciendo, fue quedando atrás el ritual de los cuentos, pero el gusto por ellos nunca lo perdí. Ahora que soy madre, mis hijos me piden cuentos para dormir, para comer, cuando vamos de paseo o cuando viajamos en coche, y veo confirmados en ellos la fascinación lúdica y el poder de impacto de los cuentos bien escogidos y presentados.

En mi experiencia didáctica, tanto anterior como paralela a la de mi maternidad, mi gusto por los cuentos me ha servido más de lo que nunca llegué a imaginar. Pronto pude observar que a mis alumnos universitarios también les gusta que les cuente cuentos en clase, aunque ya sean mayores y hayan dejado atrás su infancia hace años. Les gusta, además, leerlos por su cuenta, imaginarles otros desenlaces, parafrasearlos para divertirse, e incluso inventárselos completamente. Dada la dificultad para hacer leer y escribir a los jóvenes que han nacido en esta era de la imagen, decidí explotar en mis clases de francés este milenar instrumento de cultura y de creación.

La propia naturaleza lúdica del cuento, como relato arraigado en la tradición o el folclore de un pueblo, facilita de modo espontáneo el paso de la curiosidad y la intriga al trabajo intercultural. Como observa Pérez Cabello (2009: 14): «Aprender una lengua es básicamente comunicarse y relacionarse, y el cuento provoca un ambiente idóneo para el desarrollo de situaciones comunicativas donde el alumno integra las capacidades lingüísticas, sociales y culturales». En las clases de FLE, hemos experimentado que los cuentos se prestan, más que

otros textos literarios, a servir de herramientas prácticas para preparar ejercicios amenos y creativos, y abordar de modo más accesible y desenfadado aspectos tan arduos para algunos como la fonética, el léxico o la gramática. Los cuentos estimulan la toma de palabra por parte de los alumnos, fomentan la interacción entre ellos y el profesor, facilitan la escucha, se prestan a trabajos de grupo, e incitan a la producción de escritos narrativos propios. Al tratarse de una unidad literaria breve, el cuento, utilizado como instrumento didáctico, es idóneo para contextualizar el aprendizaje de la lengua, dándole sentido inmediato a cada ejercicio, haciendo manifiesto su carácter comunicativo y añadiendo un matiz motivador.

En nuestra investigación tratamos de cuentos, pero hemos incluido en esta categoría algunas *nouvelles* y géneros afines al relato corto como la fábula y el cuento de tradición oral. A pesar de que cada género tiene sus peculiaridades, hemos prestado especial atención a los dos rasgos que más claramente los unen, que son la brevedad y el hecho de contar una historia completa, con una intriga que no se resuelve hasta la última línea, o se asocia a una inesperada moraleja. De hecho, y por su reducida extensión, el cuento y el poema, son prácticamente las únicas formas literarias completas que podemos encontrar en un manual de lengua extranjera. Sin embargo, el que la inclusión de cuentos sea tan poco frecuente en los programas de FLE, ha sido el punto de partida de nuestro interés por investigar el tema.

Ante esta situación, y trabajando actualmente en los Estados Unidos, nos ha parecido oportuno aplicar, en nuestra tesis doctoral, la experiencia didáctica con cuentos adquirida en Europa, enriquecida con las aportaciones de teorías como las que acabamos de citar y a las que nos referiremos de nuevo más adelante, a las clases de francés con estudiantes anglófonos de nivel universitario. Este también fue el tema de nuestro trabajo de investigación, realizado en el marco del DEA, llevado a cabo en el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura

de la Universidad de Valencia (2011),⁶ que aquí ampliamos y desarrollamos sobre la base de mi trabajo docente en la Universidad Andrews (Michigan, Estados Unidos).

El francés posee una fonética y una ortografía diferentes a las de la lengua inglesa, que los anglófonos suelen asimilar con dificultad, por lo que nos hemos propuesto ayudar a nuestros estudiantes a que su adquisición les resulte más atractiva, mediante la escucha de textos orales, de entonación muy distinta a la de su lengua materna, y sobre todo mediante la lectura de relatos que susciten su interés, procurando a la vez, en la medida de lo posible, que contengan algo más que una historia. Con ello respondemos, en parte, a la constante solicitud de los estudiantes más motivados, de listas de libros para leer en francés como complemento de las tareas de clase, con el objeto de incrementar su vocabulario y afianzar o consolidar su aprendizaje.

Frente al estado de la cuestión, y en vista del panorama que descubrimos tras nuestro análisis de la literatura sobre el tema, deducimos que nuestra tesis se justifica, ya que presenta un planteamiento en cierto sentido original, en lo que se refiere al tema del uso de cuentos en la enseñanza del francés, y sobre todo en lo que atañe al público al que va destinado, es decir, a estudiantes universitarios.

Propósito

En cuanto a los objetivos e hipótesis, aunque en el capítulo tercero justificaremos debidamente y en detalle los que nos hemos propuesto, consideramos señalar que el propósito de nuestra investigación es explorar las posibilidades del cuento para desarrollar la expresión escrita, en clases de francés *Intermediate* (B1 y B2) en el ámbito universitario. Esta investigación se limita a los últimos tres años (2011-2014) de docencia de FLE impartida en la Universidad de Andrews (Michigan), en los Estados Unidos, con un alumnado internacional,

⁶ El trabajo lleva el siguiente título: *El cuento como recurso didáctico para el desarrollo de la expresión escrita en la enseñanza del francés lengua extranjera*, dirigido por la Dra. Morote.

pero de mayoría anglófona. Para llevar a cabo la investigación hemos establecido un grupo experimental con el que se ha trabajado con cuentos y un grupo control con el que se ha utilizado el mismo manual, pero sin cuentos, es decir, utilizando otros tipos de textos.

Para la obtención de datos comparativos, tanto cuantitativos como cualitativos, hemos utilizado las siguientes herramientas: un test de nivel al principio de cada curso, los exámenes finales, un cuestionario, las observaciones del profesor sobre la interacción en clase, las de observadores externos, y la recopilación de los trabajos escritos durante cada curso (de duración semestral).

Estructura

Este estudio está estructurado en cinco partes, correspondiendo cada una a un capítulo:

- En el primer capítulo establecemos el marco teórico de nuestra investigación, situando el estado actual del uso de la literatura, y en particular del cuento y del relato corto, como herramientas en la enseñanza del francés. Para nuestro marco teórico las fuentes consultadas son muy variadas, e incluyen, en particular: manuales de lengua, tesis y trabajos monográficos, artículos especializados, conferencias de expertos, propuestas didácticas de profesionales consultados, etc... Este proyecto se realiza desde la perspectiva del enfoque comunicativo, y dentro de una referencia doble: por un lado seguimos las orientaciones del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCERL), y por el otro, puesto que la investigación tiene lugar en los Estados Unidos, tenemos en cuenta las directrices del *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL),

- En el segundo, aportamos un análisis de los manuales de francés más utilizados en medios universitarios estadounidenses, y por consiguiente, los más significativos para nuestro estudio.
- En el tercero, exponemos el proyecto didáctico llevado a cabo en nuestras clases, describimos sus diversos participantes por grupos y explicamos todo lo relativo a la recogida de datos.
- En el cuarto, presentamos los resultados obtenidos en cada grupo, comparando sus diferentes parámetros.
- En el último capítulo, exponemos las conclusiones así como nuestras aportaciones a eventuales caminos de investigación en el futuro, tanto en el área de la docencia directa como para la creación de manuales de francés.

En anexos presentamos, entre otros, la prueba diagnóstica, los exámenes finales, los modelos de las fichas de análisis de los manuales, el cuestionario sobre el uso de cuentos, y algunas muestras de los trabajos escritos por los alumnos.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN SOBRE EL USO DE CUENTOS EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

1.1. Introducción

Una de las decisiones más importantes que tiene que tomar el profesor de FLE es la de qué textos elegir para fomentar entre los alumnos el gusto por la lectura en esa lengua: novelas, obras de teatro, poemas, etc. Esta investigación, basada en nuestra experiencia docente, trata de proponer a los estudiantes la lectura de cuentos como una alternativa eficaz, ya que por su naturaleza estos relatos presentan un índice de rechazo inicial muy bajo por parte de los presuntos lectores, y por su reducida extensión pueden leerse con relativa rapidez, incluso en una sola sesión de trabajo. Por supuesto, muchas otras formas literarias tienen también su cabida en el aula; vamos a exponer, basándonos en el marco teórico y en nuestra práctica, por qué nos hemos decantado por el cuento.

El género literario de un documento afecta inevitablemente a la relación que el lector adopta con respecto a él. Este hecho merece ser tenido en cuenta, en primer lugar por los autores de libros de texto al seleccionar los documentos que deciden incluir en un manual. Pero como muchos manuales no suelen incluir recomendaciones de lectura, los profesores de lengua han de seleccionar los textos que tienen que leer sus alumnos y sobre los que van a trabajar en clase. Como cada género, por su propia naturaleza, invita a una lectura distinta, el acercamiento de

un estudiante de FLE a un texto francés no es el mismo si se trata de un artículo de periódico, de una página publicitaria, de una novela o de una antología de poemas.

El proyecto sobre el que realizamos esta investigación se apoya en la idea de que los cuentos son, en general, más deseables o mejor aceptados por parte de los estudiantes de FLE que otros textos, y por consiguiente, aportan ciertas ventajas, con respecto a otro tipo de documentos literarios, para el aprendizaje del francés, especialmente en el medio anglosajón. Cuando aquí hablamos de cuentos, nos referimos a un género particular de relato corto que incluye, además de los cuentos clásicos que circulan en todas las culturas, lo que en francés se llama *nouvelle*⁷ y en inglés *short story*.⁸ Incluimos, pues, en esta categoría una amplia serie de cuentos breves, basados en hechos reales o ficticios, protagonizadas por un grupo reducido de personajes, con una trama y un argumento relativamente sencillos, y por consiguiente fácil de seguir, sin olvidar que los lectores todavía no dominan el francés. Entendemos que las ventajas didácticas que hemos experimentado con este género son compartidas por otros tipos de narraciones breves, tales como, por ejemplo, la fábula o la leyenda.

1.2. Los cuentos y géneros afines como instrumento didáctico: Recorrido histórico

Utilizar historias para enseñar o para transmitir valores, es algo común a todas las culturas y a todas las épocas. Los seres humanos recurrieron desde siempre a contar historias basadas en experiencias reales o imaginarias, para transmitir conocimientos y enseñanzas a las generaciones más jóvenes. Como afirma Roland Barthes (1982: 9 citado por López Valero

⁷ Véase J. A. Cuddon, (2013:471) «The *nouvelle* differs from the *roman* or novel in that it deals with a single situation or episode. The event moves to an unexpected climax, and it may be comic or tragic».

⁸Véase J. A. Cuddon, (2013:653) « According to Edgar Allan Poe, it is a story that concentrates on a unique or single effect and one in which the totality of effect is the objective. A short story may be concerned with a scene, an episode, an experience, an action, the exhibition of a character or characters, the day's events, a meeting, a conversation, or a fantasy. ».

2004: 149): «El relato está presente en todos los tiempos, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza en la historia misma de la humanidad; no hay ni ha habido jamás en parte alguna un pueblo sin relatos. [...] El relato está allí, como la vida».

Quizá por eso encontramos en todas las sociedades un considerable acervo de cuentos de tradición oral todavía en circulación. Estas historias suelen contener elementos mágicos, fantásticos o realistas, que vehiculan de diversos modos intenciones didácticas.

Los cuentos o relatos cortos: mitos, fábulas, leyendas, parábolas o anécdotas... han sido desde la más remota antigüedad medios privilegiados para la transmisión de conocimientos, tanto con objetivos religiosos, filosóficos, morales, culturales y folclóricos, como con intenciones meramente lúdicas y recreativas. Es una constante humana el recurrir a historias para expresar nuestras ideas. Jorge Luis Borges pretende que los seres humanos tenemos la tendencia a contar siempre la misma fábula.

Para los fines de nuestro trabajo mencionaremos brevemente los géneros de relato corto que han tenido mayor repercusión en la didáctica de la lengua y la literatura, empezando por los más antiguos: mito, leyenda, parábola, fábula, cuento y *nouvelle*.

1.2.1. Del mito a la leyenda

Como bien sostiene Pierre Grimal (2007), todos los grupos humanos guardan más o menos memoria de tiempos pasados y de relatos ancestrales destinados a explicar los orígenes del mundo, de sus pobladores, y de los grandes enigmas de la existencia. Los griegos designaban estos relatos con el término genérico de *mitos* (μῦθος, relato, cuento), que aplicaban a toda una categoría de relatos legendarios tradicionales destinados a explicar realidades protohistóricas o metafísicas, imposibles de verificar o difíciles de formular en términos racionales. Eliade (1991:149 citado por Morote 2010:84) señala que «las leyendas, los mitos y

los símbolos lunares hacen que el hombre capte la misteriosa solidaridad entre temporalidad, crecimiento, muerte y resurrección, sexualidad, fertilidad lluvia y vegetación ». El mito suele estar asociado a las creencias religiosas de un pueblo, y relata eventos prodigiosos, pero tenidos por reales, protagonizados por seres sobrenaturales o héroes legendarios, incluyendo semidioses, monstruos e incluso seres fantásticos. Coincidimos con Levi-Strauss (2002) en que estos relatos míticos, que para sus primeros oyentes tenían una indudable realidad, ligada a la cosmovisión compartida por el grupo, evolucionaron con el tiempo, y fueron pasando en nuestras sociedades occidentales de la religión al folclore.

El Diccionario de la Lengua Española (2014:1474) define así el mito:

1. Narración maravillosa situada fuera del tiempo histórico y protagonizada por personajes de carácter divino o heroico. 2. Historia ficticia o personaje literario o artístico que encarna algún aspecto universal de la condición humana.

El interés didáctico del mito en nuestros días ya no reside, por lo tanto, en su historicidad imaginaria, como lo fue en otros tiempos, sino en la permanente «verdad,» o el perenne valor humano, de algunos de sus contenidos.⁹ Como indica Campbell (1994: 24) «[...] la sociedad que protege y mantiene vivos sus mitos estará alimentada por los más profundos y ricos estratos del espíritu humano» porque los mitos intentan responder a las preguntas y enigmas de la existencia humana. De ahí que la ciencia moderna, en áreas como la psicología y la psiquiatría, haya adoptado terminología sacada de arquetipos y elementos procedentes de los mitos del mundo clásico para explicitar algunos de sus conceptos. Así hoy, y en parte debido a Freud, hablamos de narcisismo (evocando el mito de Narciso), o de complejo de Edipo (aludiendo al mítico rey de Tebas que, sin saberlo, mató a su propio padre y desposó a su madre), etc. al margen de la cuestión de la historicidad de dichos personajes, que hoy resulta

⁹ Sobre el valor didáctico y educativo del mito, desde su fase oral hasta sus últimas expresiones literarias, véase Morote (2010), especialista de la literatura oral.

irrelevante. Así pues el mito, aunque degenere y dé lugar a leyendas y cuentos, puede traspasar fronteras temporales, adquiriendo un carácter universal.

Llamamos *leyendas* a un tipo de narraciones situadas entre el mito y la crónica histórica, que mezclan hechos verídicos con relatos misteriosos y fantásticos, pretendiendo transmitir tradiciones orales, aunque se trate de creaciones literarias. Krapf (1988 citado por Hans Sebald 1990: 312), señala importantes diferencias entre la leyenda y otros géneros afines, como el cuento de hadas, y adopta «la definición dada por los hermanos Grimm de la leyenda como cuento folclórico con base histórica». Como indica Caro Baroja (1991), el relato se suele ubicar en un tiempo y lugar que dan cierta verosimilitud a elementos sobrenaturales, tales como milagros, o intervenciones feéricas o de seres de ultratumba, etc., presentados como reales. Las leyendas de tradición oral son relatos folclóricos con bases históricas que, precisamente por su naturaleza incierta y especulativa, se prestan a múltiples variantes. Como dirá Tangherlini (1990: 385):

Típicamente, la leyenda es una narración tradicional corta de un solo episodio, altamente estereotipada, realizada de modo conversacional, que refleja una representación psicológica simbólica de la creencia popular o de las experiencias colectivas y que sirve de reafirmación de los valores comúnmente aceptados por el grupo a cuya tradición pertenece.

Según Schwab (2009) la leyenda está protagonizada por seres humanos, a menudo héroes (como en las leyendas griegas y artúricas), y suele estar vinculada a lugares geográficos concretos. Al igual que el mito, la leyenda tiene una remota intención etiológica, pretendiendo explicar una creencia, una costumbre o el nombre de un lugar, dentro del marco de una determinada cultura. Las leyendas tradicionales se suelen agrupar en ciclos en torno a personajes épicos, como el rey Arturo o Robin Hood en Inglaterra, y el Cid Campeador, o el Conde Fernán Gonzalez en España.

El término *leyenda* proviene del verbo latino *legere*, que significa *leer*, cuyo gerundio *legenda* servía, en latín medieval, para designar un texto *destinado a ser leído*, referido en primer lugar a las hagiografías o vidas de santos. Estas obras, compiladas por escritores eclesiásticos que permanecen anónimos, se publicaron en colecciones de leyendas y tradiciones piadosas, entre las que destaca la famosa *Leyenda Dorada* de Jacopo de la Vorágine. Estos escritos tenían la misión específica de servir de lecturas religiosas edificantes. Como reacción a los fantasiosos relatos de la hagiografía tradicional católica, el término *leyenda* toma en el mundo anglosajón el nuevo sentido de narración no histórica, indocumentada o espuria, y acaba siendo aplicado también a producciones literarias cultas, presuntamente inspiradas en tradiciones populares. En España fueron los románticos quienes más se aplicaron a recoger, estudiar e imitar leyendas, como Ángel de Saavedra, Fernán Caballero, Gustavo Adolfo Bécquer, José Zorrilla y José Joaquín de Mora, entre otros. Morote (2010: 67) observa que «la leyenda es uno de los géneros narrativos orales que se mantiene con más fuerza en la tradición, penetra junto al cuento en el mundo moderno y pone de manifiesto la necesidad humana de contar y de que nos cuenten, como un rito del que no se puede prescindir».

1.2.2. La parábola

El término *parábola* se ha aplicado desde muy antiguo a diversos géneros literarios muy cortos de intención didáctica. Así, se llamaba *mashal* en la literatura sapiencial hebraica, tanto a una ilustración como a una comparación, refiriéndose igualmente a parábolas, refranes, proverbios y enigmas, de intención esencialmente aleccionadora. La parábola de los pueblos orientales y semíticos consiste en un relato de carácter metafórico, de marcada brevedad y concisión, y con un final sorprendente, que la distingue de otros géneros que le son próximos, como la fábula, el cuento, o el enigma. El Diccionario de la Lengua Española (2014:1629)

define parábola como: «Narración de un suceso fingido del que se deduce, por comparación o semejanza, una verdad importante o una enseñanza moral».

El significado etimológico del término «parábola» viene del vocablo griego *parabolé* (παράβολή) substantivo que procede del lenguaje de la balística, formado de la preposición *para* («al lado de») y de la raíz *bal*, que significa «lanzar». Si en geometría (en su primera intención bélica) la curva de parábola es la trayectoria que va de un punto A para alcanzar el punto B, siguiendo un itinerario indirecto que le permite sortear obstáculos, la parábola como recurso retórico consiste también en un relato lanzado al público para que este reciba el impacto de su mensaje sin poder prepararse para evitarlo. La parábola, más que un símil ilustrativo, es ante todo un rodeo, como la definía Plutarco (*Aratos 22*): «La acción de apartarse del camino directo». Esto queda ejemplificado en la literatura hebraica con el segundo libro de Samuel 12: 1-7, donde se percibe el impacto de la frase «Ese hombre eres tú» con que concluye la parábola del rico que le quita su oveja a un pobre de la que se sirve el profeta Natán para reprochar al rey David su adulterio con Betsabé.

Así pues, más que para ilustrar o distraer, la parábola suele estar concebida para revelar y sorprender. El relato hace irrumpir lo insólito en el marco de lo que se creía conocido, interpelando al oyente en su percepción de la realidad, a través de la fuerza de su impacto. Por eso ha afirmado Francia (1992: 5) que «La parábola ha sido, es –y siempre será– el recurso de los sabios para hablar a los sencillos, y el recurso de los sencillos para hablar a los sabios, y para hablar como sabios». De ahí que el uso de parábolas sea relativamente frecuente entre los grandes maestros espirituales, como Jesús de Nazaret. Los evangelios afirman que, «les anunciaba la Palabra con muchas parábolas como estas, según lo que podrían entenderle. No les hablaba sin parábolas, pero a sus propios discípulos se lo explicaba todo en privado» (Marcos 4:33-34).

Las parábolas de Jesús registradas en los evangelios están emparentadas en su temática con ciertas alegorías famosas de la literatura sapiencial judía, relatos en clave en los que cada detalle tiene un segundo significado, así, en la alegoría de la viña, (Isaías 5: 1-7.3) la más famosa del Antiguo Testamento, la viña representa a Israel; el propietario, a Dios; el cercado protector, a la Ley; los vigilantes, a los profetas, etcétera. Esta similitud temática entre los dos géneros hace que la confusión entre parábola y alegoría se perpetúa a través de las interpretaciones de los Padres de la Iglesia hasta el siglo XIX. En los documentos antiguos se confunde a menudo la parábola con la alegoría precisamente por su intención didáctica. Aunque las parábolas pueden contener elementos alegóricos, se distinguen de la alegoría en que esta suele ser estática (imagen destinada a representar o visualizar un concepto) mientras que las parábolas son dinámicas, es decir, se expresan mediante un relato que culmina en un desenlace portador del mensaje.

Las parábolas bíblicas, al tratar de temas comunes (ovejas que se pierden, hijos que malgastan su herencia, accidentes en la ruta, etc.), parecen más accesibles de lo que son en realidad, pero se supone que sus primeros oyentes ya entendieron que, tras su modesta apariencia, escondían dimensiones inesperadas. Más que ejemplos para ilustrar ideas generales eran portadoras de sorprendentes mensajes nuevos que, no en balde, las incluyen entre los pasajes más enigmáticos del Nuevo Testamento.¹⁰ Marguerat (1992:6) demuestra que «Jesús utilizó la parábola como los rabinos de su tiempo» y que «La práctica parabólica atestiguada en la Misná refleja un uso antiguo.»

A la misma tradición semítica pertenecen también las parábolas rabínicas, elaboradas entre los siglos II y VII, y contenidas muchas de ellas en el *Talmud* y los *Midrash*, de explícita

¹⁰ Véanse las aportaciones de Casciano-Ramirez, (1992) y Giraud (1997).

intención didáctica.¹¹ De otro estilo, pero con características comunes, son las parábolas sufís,¹² y las parábolas budistas, taoístas, etc. abundantes en las diversas tradiciones espirituales del extremo oriente y que Anthony de Mello (1931-1987) ha popularizado en occidente con sus libros *El canto del pájaro* o *La oración de la rana*.

Estas parábolas tienen en común el que parecen apoyarse en la evidencia pero lo hacen en la sorpresa, e incluso en la extravagancia. Casi todas nos reservan un final sorprendente, o un enigma. Por eso se puede decir con Dodd (1974:25) que la parábola es un relato «[...] que atrae al oyente por su viveza o singularidad y deja la mente con cierta duda sobre su aplicación exacta, de modo que la estimula a una reflexión activa». De ahí que resulte difícil afirmar si estos textos ganan o pierden al ser explicados, a causa de que sus claves de lectura se encuentran más bien en la inspiración de sus autores que en la erudición de sus intérpretes. Como las antenas parabólicas sobre nuestros tejados, estos relatos también nos permiten captar mensajes que vienen de muy lejos. Como metáforas de lo inefable, estas historias interminables abren nuevos caminos de reflexión sobre la realidad inagotable de la vida, ayudando tanto a responder preguntas como a suscitarlas.

1.2.3. La fábula

Muy cercana a la parábola, la fábula es un relato muy breve, con pocos personajes, pero con la particularidad de que estos suelen ser animales e incluso a veces objetos inanimados. Se caracteriza por su gran riqueza imaginativa y paradójica verosimilitud, en el sentido de que los seres irracionales hablan, denunciando con reflexiones inteligentes actitudes humanas

¹¹ Para profundizar en el tema, véase Pérez Fernández (1989); Klyne (2008) y de La Maisonneuve (1997).

¹² Véase, por ejemplo, OdDin Rumi (1997).

condenables.¹³ Desde su origen, la primera intención de la fábula es fustigar los defectos de las personas, de manera maliciosa e irónica, concluyendo generalmente con una enseñanza o moraleja de carácter aleccionador. El género de la fábula fue abundantemente cultivado en la literatura moralizante más antigua, tanto entre griegos y latinos como entre los pueblos árabes y sus herederos culturales. Contrariamente a la parábola, la fábula no abunda en la literatura hebraica.¹⁴

La primera fábula conocida en la literatura griega, la llamada «Fábula del ruiseñor, » la cita Hesíodo en *Los trabajos y los días* (principios del siglo VII a.C.), y contiene una reflexión sobre la justicia. La primera colección de fábulas conocida se atribuye a Demetrio de Falero, pero se ha perdido, después de dar lugar a innumerables versiones. Una de ellas, recopilada en torno al siglo I, es conocida con el nombre de *Augustana*, conteniendo las llamadas *Fábulas de Esopo*.¹⁵

La literatura latina heredó de Grecia su gusto por la fábula. Horacio popularizó la fábula del ratón del campo y el ratón de ciudad (*Sátiras*, II, 6). Fedro puso en verso un género que habitualmente utilizaba la prosa. A Flavio Aviano, poeta romano del siglo IV, se le atribuyen una cuarentena de fábulas, algunas de creación propia pero muchas de ellas adaptadas de Fedro. Esta colección tuvo amplia circulación en el Medioevo.

Por la Europa medieval circularon numerosas colecciones de fábulas populares en medios judaicos y árabes, pero pertenecientes a diversas tradiciones culturales, incluidas muchas procedentes de la India (en particular *Panchatantra* e *Hitopadesa*). Un número

¹³ En el *Index motifs, catálogo de motivos de relatos folclóricos* de Antti Aarne y Stith Thompson (1961), las fábulas aparecen clasificadas como cuentos de animales.

¹⁴ Así, la Biblia solo registra dos fábulas, más bien apólogos, en el Antiguo Testamento: «Los árboles escogen rey» (Jueces 9: 7-15) y «El cardo que quería casar a su hijo con la hija del cedro» (2 Reyes 14: 9), pero el Nuevo Testamento no contiene ninguna, aunque registra unas 40 parábolas.

¹⁵ Véase Aristóteles, *Poética*, VI, 1450a.

considerable de ellas se recogieron en *ejemplarios* que eran una especie de anecdotarios utilizados por los predicadores en sus sermones. El más conocido es la *Disciplina clericalis* de Pedro Alfonso, un judío converso.

El que las fábulas adopten a menudo un tono desenfadado, en apariencia menos serio que otros géneros literarios, no significa que los temas abordados sean triviales o estén tratados a la ligera; al contrario, a menudo abordan asuntos que afectan tan directamente a la naturaleza humana que resultarían demasiado hirientes si no fuesen abordados con algo de humor.

La fábula tiene una gran raigambre en la literatura francesa. En la Francia medieval la temática de la fábula se expande considerablemente a partir del *Roman de Renart*, y de las historias del *Ysengrinus* escritas en latín por Nivard de Gand, poeta flamenco. Muchas de ellas, presentadas como comedias de animales, tienen la intención de fustigar la sociedad con acerbas sátiras. María de Francia publica en el siglo XII una colección de 63 fábulas. Ya en el renacimiento Guillaume Guérault, especialista en el género, escribe *Le Blason des Oyseaux*, *Les Hymnes du Temps et de ses parties* y *Les Figures de la Bible*. Estas obras fueron publicadas en verso acompañadas de ilustraciones. Los mayores productores de fábulas fueron François-Joseph Desbillons (a quien se le atribuyen quinientas sesenta) y Boisard (del que se conocen mil y una), pero ambos fueron eclipsados por la popularidad de Jean de La Fontaine, y de Jean-Pierre de Claris de Florian, quien compuso un centenar de fábulas (un buen número de ellas adaptadas del español Tomás de Iriarte). Jean Anouilh, a principios del siglo XX, revitalizó el género publicando con gran éxito una colección de 43 fábulas. Jean Chollet escribe más tarde numerosas fábulas inspiradas en el mundo contemporáneo.¹⁶

¹⁶ En nuestros días, hemos presenciado un cierto resurgir de la fábula en los escritos de Sabatino Scia, que lleva publicadas más de doscientas fábulas, que él califica «de protesta occidental».

El valor didáctico de la fábula ha sido fuertemente criticado por autores como Rousseau (2005), quien fustiga su uso en la educación de los menores considerándolas perjudiciales para su formación ética. En su opinión, no solo las fábulas son difíciles de entender por los niños sino que además están cargadas de mensajes de moral equívoca, porque refuerzan la idea de que en la vida triunfa la ley del más fuerte y del más astuto. Vandendorpe (1989) apoyándose en Karl Vossler, señala que muchos reconocen el valor didáctico de las fábulas, pero solo para adultos, no considerando a los niños capaces de entenderlas. Hoy la tendencia general es considerar las fábulas, al igual que las parábolas, como medios pedagógicos de interés notorio en la educación de adolescentes y jóvenes. Francia (1992:8) afirma que intenta « aprovechar las técnicas y recursos que hacen de la fábula un medio pedagógico de primerísima calidad» para fomentar actitudes positivas tanto para jóvenes como para adultos.

Las ventajas de la fábula proceden de la idea de que, del modo más sutil y natural, el oyente entra en la dimensión didáctica del relato, y descubre sin pretenderlo lo que su experiencia personal tiene en común con la situación narrada. Y toma conciencia de que la fábula no solo le habla a él, sino que habla también de él, al mostrarle como en un espejo eventuales aspectos inesperados de su propia persona, interpelando su respuesta y provocando naturalmente su reacción. Hegel (*Estética*, II) señala que «la fábula es como un enigma que va siempre acompañado por su solución».

Sin embargo, a pesar de que la fábula y la parábola son géneros literarios que se prestan a cierta permeabilidad, ambas conservan características que las diferencian del cuento, por ser este mucho más mutable, y prestarse más fácilmente a cambios.

1.2.4. El polifacético mundo del cuento

De todos los géneros afines, el cuento es sin duda alguna el de mayor arraigo intercultural y el de mayor influencia. Aquí incluimos en la categoría de *cuentos* a aquellos relatos cortos en el que la narración prevalece sobre el diálogo o la descripción, y en los que domina el tono de ficción, aunque se refieran a hechos reales o verosímiles. Según Anderson Imbert (1992:40):

El cuento vendría a ser una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción –cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas– consta de una serie de acontecimientos entretreídos en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspense el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace satisfactorio.

A diferencia del mito, la parábola y la fábula, la primera función del cuento es la de entretener, aunque a menudo se preste también para fines didácticos. Aunque hay otras características que lo diferencian de esos géneros narrativos, distinguimos los cuentos del mito y de la leyenda, basándonos en que estos últimos no se presentan como meras ficciones sino como historia y ficción o como creencia y ficción... Un rasgo relevante del cuento es la construcción de su intriga sobre la base de un tema único de estructura tradicional y cerrada (rara vez abierta), que narra una sola historia, con una sola trama y un clímax o final sorpresivo, sin desarrollos secundarios. Propp (1985) propone 31 funciones y siete esferas que suelen estar presentes en muchos de los cuentos tradicionales y que a veces se encuentran también en los de autor. La calidad del cuento y sus efectos sobre los lectores dependen de la sabia conjugación de muchos de estos elementos.

El cuento surge y se transmite, en un principio, por tradición oral, pero pronto empieza a redactarse también por escrito, generalmente en prosa, no recurriendo al verso más que de forma parcial y esporádica. Según Taylor (2000) el cuento de tradición oral es una historia que ha pasado de boca en boca durante generaciones, de padres a hijos a la hora de acostarse, o

entre adultos, en los momentos de ocio de las épocas de trabajo colectivo, durante la recolección de las cosechas. Se considera que los primeros cuentos escritos de los que se tiene noticia fueron recogidos en Egipto en el *Libro de lo mágico* llamado también *Textos de las Pirámides*, (fechado en torno al 3050 a. C.) y el famoso *Libro de los muertos* (1.550 a. C.)¹⁷. La Biblia (entre el 2000 y el 500 a. C.) contiene numerosas historias con una clásica estructura de cuento, tales como la historia de José y sus hermanos, la historia de Sansón, la de Ruth, etc. Varias parábolas de los evangelios también podrían entrar en la estructura del cuento, como la del buen samaritano, la de los invitados a la boda, o la del hijo pródigo. Aunque en la literatura hindú ya encontramos cuentos en el *Panchatantra* (siglo II a. C.), la antigüedad clásica considera a Luciano de Samosata como el primer autor conocido de cuentos, entre los que destacan *El cínico* y *El asno*. Contemporáneo suyo es también Lucio Apuleyo, autor de *El asno de oro*, y Cayo Petronio, autor del *Satiricón*, colección de cuentos que continúa siendo reeditada todavía hoy. La colección más famosa de cuentos llegó a occidente de Persia, con el título de *Las mil y una noches* (siglo X).

En Europa la verdadera era del cuento de autor comienza con Giovanni Boccaccio, autor del *Decamerón*, el gran clásico en el que establece lo que podríamos llamar la estructura de base de los cuentos posteriores en occidente. Quizá la primera colección conocida en castellano sea *El conde Lucanor*. Se trata de una recopilación de 51 relatos de orígenes diversos, recogidos por el infante Don Juan Manuel a mediados del siglo XIV. A partir de entonces, se observa una popularización del cuento tanto entre la burguesía culta como entre el pueblo, como recurso de entretenimiento y por su valor lúdico. Las más famosas antologías de la época en Inglaterra son los *Cuentos de Canterbury* de Chaucer y en Italia el *Decamerón* de Boccaccio. Ambas colecciones construyen su trama a partir de supuestos muy parecidos: un

¹⁷ Véase Jacq, (1998), que narra algunos de esos cuentos en su obra sobre la magia en el Antiguo Egipto.

grupo de individuos, que por diversas circunstancias tiene que pasar varios días juntos, aprovechan el tiempo para contarse cuentos.

La Ilustración se esforzará por preservar el carácter educativo y ejemplarizante del relato tradicional, que nunca se había perdido del todo, mezclando fábulas y cuentos, y terminando cada relato con una moraleja escueta y a menudo superflua. En ese sentido Jean de La Fontaine puede considerarse un gran cuentista, a través de fábulas tales como *El cuervo y el zorro*, *La liebre y la tortuga*, y *La cigarra y la hormiga*. En la misma línea le siguen los fabulistas españoles del siglo XVIII, especialmente Samaniego e Iriarte.

En Francia el primer gran re creador de cuentos tradicionales es Charles Perrault, al que le debemos títulos tan conocidos como *La Cenicienta*, *El gato con botas*, y *Pulgarcito*, entre otros. Muchos de sus cuentos se popularizaron gracias a los hermanos Grimm (Jacob y Wilhelm), autores, entre otros muchos, de cuentos tan famosos como *Blancanieves*, *La bella durmiente*, *Caperucita Roja*, etc. Más tarde, entre los autores franceses de cuentos literarios destacan Guy de Maupassant, que escribió alrededor de trescientos, Gustave Flaubert, y Honoré de Balzac. A partir del siglo XIX, la redacción de cuentos se generaliza entre autores de los que se esperaban solo novelas. Entre ellos destacan románticos como los hermanos Grimm, Alexander Pushkin o Edgar Allan Poe, pero también grandes figuras del realismo tales como Charles Dickens, León Tolstoi, o en España Leopoldo Alas Clarín. En el siglo XX el cuento es cultivado por excelentes narradores de la talla de Miguel Delibes, Ignacio Aldecoa, Ana María Matute, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, y muchos otros.

Con el tiempo, la vigencia del cuento sigue creciendo. Si bien en algún momento el cuento fue relegado por muchos a la literatura infantil o popular, tanto el cuento de tradición oral como el literario han ido ampliando su espacio y cada vez crece más el interés por el análisis de sus símbolos, de su estructura, etc. La investigación con cuentos abarca desde los

cuentos más fantásticos, cuya principal intención es entretener, hasta los encontrados en los más novedosos proyectos educativos incluyendo diversas terapias (con la finalidad de remediar desordenes del comportamiento), como los del popular psiquiatra argentino Jorge Bucay. Acerca de la vitalidad del cuento en nuestra época, Mempo Giardinelli (2003: 425) considera que «El cuento es el género literario más moderno y el que mayor vitalidad posee, por la simple razón de que las personas jamás dejaron de contar lo que sucede, ni de interesarse por lo que les cuentan bien narrado». Como resultado, encontramos en el mercado cuentos de toda índole desde reediciones de los clásicos hasta una nueva categoría de cuentos didácticos y terapéuticos (para vencer los temores, integrarse en familias recompuestas, convivir con extranjeros, etc).

Hoy los cuentos se prestan a temas de todo tipo: de hadas o fantásticos, de animales, históricos, románticos, realistas, policíacos, de terror, de humor, de ciencia ficción, etc. Por razones metodológicas, para efectos de nuestros cursos, dividimos los cuentos en solo dos categorías: populares y literarios. Llamamos *cuento popular* a toda narración de origen tradicional oral, de autor desconocido, que suele darse en múltiples versiones, con una estructura similar, pero con variantes a nivel de los detalles. Y llamamos *cuento literario* al cuento creado por un autor (o reelaborado por un recopilador), que suele ser bien conocido. A pesar de que trabajamos con jóvenes adultos universitarios, nos servimos tanto de cuentos literarios como de cuentos tradicionales, aunque encontramos particularmente útiles algunos cuentos de autor y *nouvelles*.

1.2.5. La *nouvelle*

Mención aparte merece aquí la *nouvelle* o novela corta. En la literatura francesa se llama *nouvelle* a un subgénero consistente en un relato corto, situado a medio camino entre la novela

y el cuento, de los que apenas se distingue. Baudelaire (1884:xii) propone este análisis de la *nouvelle*:

Elle a sur le roman à vastes proportions cet immense avantage que sa brièveté ajoute à l'intensité de l'effet. Cette lecture, qui peut être accomplie tout d'une haleine, laisse dans l'esprit un souvenir bien plus puissant qu'une lecture brisée, interrompue souvent par le tracés des affaires et le soin des intérêts mondains. L'unité d'impression, la totalité d'effet est un avantage immense qui peut donner à ce genre de composition une supériorité tout à fait particulière, à ce point qu'une nouvelle trop courte (c'est sans doute un défaut) vaut encore mieux qu'une nouvelle trop longue. L'artiste, s'il est habile, n'accommodera pas ses pensées aux incidents, mais, ayant conçu délibérément, à loisir, un effet à produire, inventera les incidents, combinera les événements les plus propres à amener l'effet voulu. Si la première phrase n'est pas écrite en vue de préparer cette impression finale, l'œuvre est manquée dès le début. Dans la composition tout entière il ne doit pas se glisser un seul mot qui ne soit une intention, qui ne tende, directement ou indirectement, à parfaire le dessein prémédité.

La característica principal de la *nouvelle* es quizá su brevedad y unidad de efecto, creado a través de una tensión que se resuelve solo al final en un desenlace a menudo inesperado. Nazmiye Topçu Tecelli, (2008: 78) la define de la siguiente manera :

La nouvelle est avant tout un récit bref obéissant à des impératifs. C'est-à-dire qu'elle est soumise aux règles du théâtre classique : unité d'action, de temps, de lieu et de ton. Autrement dit, la simplicité de l'organisation structurale de la nouvelle, liée en quelque sorte à sa brièveté matérielle va de pair avec la simplicité de la construction dramatique. Parallèlement à l'unité de temps et de lieu de l'histoire, l'action se limite à un événement unique et se noue rapidement.

Se trata de una narración de menor extensión que la novela, pero con más recursos literarios que el cuento tradicional.¹⁸ Julio Cortazar (1970:4) la define del siguiente modo:

[...] en Francia, cuando un cuento excede las veinte páginas, toma ya el nombre de *nouvelle*, género a caballo entre el cuento y la novela propiamente dicha. En ese sentido, la novela y el cuento se dejan comparar analógicamente con el cine y la fotografía, en la medida en que una película es en principio un "orden abierto", novelesco, mientras que una fotografía lograda presupone una ceñida limitación previa, impuesta en parte por el reducido campo que abarca la cámara y por la forma en que el fotógrafo utiliza estéticamente esa limitación.

En la literatura francesa, se puede considerar como antecedente de la *nouvelle*, el relato corto medieval, género de inspiración realista, que se distinguía poco del cuento, y que viene a añadirse y finalmente a substituir a toda una gama de relatos breves (*fabliaux, lais, dits, devis*,

¹⁸ Véase Carmen Roig: «Si bien la novela se estructura también como el cuento en exposición, nudo y desenlace, estas tres partes suelen tener una extensión aproximadamente igual, mientras que en el cuento existe una preponderancia de un solo nudo o núcleo alrededor del cual gira la historia». (http://www.ciudadseva.com/textos/teoria/tecni/diferencias_entre_cuento_y_novela.htm).

exemple, contes, etc.)¹⁹. En italiano, el término *novella* describía un relato más corto que el *romanzo*. En la literatura española la palabra “novela” fue adoptada del italiano. Uno de los primeros ejemplos lo aporta Miguel de Cervantes con sus "Novelas ejemplares", quien entiende que la novela se refiere a una obra escrita y el cuento a un relato de factura oral. Más tarde el término *novela* se consagró para describir cualquier forma de relato largo por lo que fue necesario distinguir la *novela* propiamente dicha de lo que se iba a llamar *novela corta*.

En Francia la *nouvelle* se populariza en el siglo XIX con autores tales como Honoré de Balzac (*Contes drolatiques*), Gustave Flaubert (*Trois contes*), Stendhal (*Chroniques italiennes*), Emile Zola (*Contes à Ninon*), George Sand (*Nouvelles*), pero también Victor Hugo o Alfred de Musset, Prosper Mérimée, Jean de La Varende, y sobre todo Guy de Maupassant (*Contes et nouvelles*). Pero el gran autor de novelas cortas/cuentos es el ruso Anton Chejov, que escribió más de seiscientos (*Campesinos, La sala número 6*, entre otros). La *nouvelle* o novela corta es hoy la forma literaria privilegiada de la literatura fantástica, policiaca y de ciencia ficción.

1.3. De la literatura al cuento en la enseñanza de FLE

Un simple recorrido por el índice de una buena biblioteca municipal o de una gran librería es suficiente para darnos cuenta de la cantidad de libros que existen dedicados a los valores educativos del cuento. Los cuentos son material didáctico de interés tan general que uno puede encontrar, por ejemplo, desde cuentos para enseñar a leer hasta cuentos para aprender a nadar, como se ve en Martínez y Moreno (2011).

¹⁹ La primera colección de *nouvelles* en francés se llama *Cent Nouvelles nouvelles*, aparecida entre 1430 y 1470 (Veáse Dubuis (1973). Pero el empuje literario a este género se lo dio Margarita de Navarra en 1558, con su *L'Heptaméron*, colección inacabada de 72 relatos inspirados en el *Decameron* de Boccaccio.

1.3.1. La literatura

Las ventajas del uso de la literatura en el aula de LE no son ni han sido siempre reconocidas por todos. Los puntos debatidos son múltiples, y por razones metodológicas, los agruparemos en torno a tres dimensiones esenciales: didáctica, lúdica y ética.

Desde *el punto de vista didáctico*, la literatura tiene el mérito de ser un valioso material auténtico, 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 por el que 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 correctas que sean. El material auténtico expone al alumno al uso real de la lengua, el que emplean sus usuarios tanto para hablar como para leer y escribir.

Amores (2010) define como *materiales auténticos* las formas de expresión producidas por los nativos de una lengua: literatura de todo tipo, artículos de periódico, publicidad, mapas, etc. Compartimos la opinión de Lazar (1993) de que cuando el material literario es auténtico el estudiante lo valora más que cuando se trata de una lectura con una finalidad didáctica. La literatura auténtica fomenta el placer por la lectura, incrementa el aprendizaje del vocabulario pasivo, contribuye a que se interioricen los recursos del lenguaje figurado y se utilice una sintaxis cada vez más compleja. Como señala Mendoza Fillola (2004:15) a propósito de la lectura de materiales literarios: «La lectura es una actividad clave en la consolidación de múltiples objetivos de formación [...] Cada acto de lectura hace que el lector-aprendiz formule anticipaciones sobre el contenido, el significado y, también, sobre aspectos gramaticales, funcionales y de uso». Ghosn (2002) muestra de modo convincente que la literatura auténtica

es capaz de proveer los contextos más útiles y significativos para el aprendizaje de una lengua, ya que en todas las culturas los niños y jóvenes están naturalmente expuestos a niveles de lenguaje que todavía no dominan, y a pesar de ello se sienten atraídos hacia la literatura, en especial en la forma de relatos y cuentos.

Carter y Brumfit (1986) y Collie y Slater (1987) demostraron que la literatura bien escogida contribuye de modo más directo al enriquecimiento lingüístico del estudiante. Los textos auténticos pueden conseguir a largo plazo, mejor que los textos adaptados, la adquisición de un lenguaje rico y de calidad, de modo natural, inmediato, y casi inconsciente, a la vez que refuerzan el aprendizaje de las diversas construcciones gramaticales e idiomáticas, simples o complejas. Compartimos la opinión de Collie y Slater (1987:4) cuando se refieren a la riqueza de usos lingüísticos y de convenciones de lengua escrita a los que se enfrentan 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.²⁰

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. Lazar (1993) sostiene que la exposición a la literatura de una lengua contribuye de modo especial a que el alumno amplíe su conocimiento estructural de la misma. Algunos profesores son reacios a recurrir a la literatura porque piensan que el

²⁰ «Al leer textos literarios, los estudiantes tienen que hacer frente a un lenguaje pensado para hablantes nativos y, de este modo, adquieren una mayor familiaridad con una gran variedad de usos lingüísticos, de formas y de convenciones de la lengua escrita: la ironía, la exposición, la argumentación, la narración, etcétera. Y, a pesar de no estar encuadrada en una red social específica, del mismo modo que un billete de autobús o un anuncio publicitario, la literatura no puede menos que incorporar una gran cantidad de información cultural».

lenguaje literario es demasiado difícil o que a veces incluso contiene errores (uso *deviant* de la lengua). Compartimos el pensamiento de 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». Sin embargo, si se dan usos especiales del lenguaje en un fragmento literario, este problema se subsana con relativa facilidad cuando el profesor aporta sus aclaraciones sobre el texto en cuestión, 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.

La literatura se ha convertido hoy en un discurso en el cual la práctica totalidad de los registros del lenguaje son aceptables. Si es frecuente que la literatura recurra a metáforas, similitudes, asonancias y aliteraciones, sintaxis insólita o frases polisémicas, hemos de reconocer que el estilo coloquial también está lleno de figuras de lenguaje: las canciones populares (incluido el *rapp* más moderno) suelen recurrir a la rima, la publicidad explota los juegos de palabras, etc. Estamos de acuerdo con Mendoza Fillola (2004:4) en que:

[...] con frecuencia, los recursos expresivos del habla coloquial pueden resultar tan crípticos y complejos como algunos usos y transformaciones literarias. Si el lenguaje literario es una noción relativa y no absoluta, hoy no se puede apelar a este argumento para excluirlo de la clase de lengua. La literatura forma parte de la lengua auténtica.

Y 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 motivador y lúdico*, la literatura implica de modo personal y directo al lector, cautivando su atención mucho más que la mayoría de textos escolares o adaptados. Si se trata de textos que tienen algo que ver con el juego (acertijos, adivinanzas,

juegos de palabras, etc.) o con historias de intriga, el alumno siente curiosidad por saber el desenlace del juego o qué va a pasar en la historia. Entendemos, con Labrador y Morote (2008:71-84), que la dimensión lúdica favorece la actividad, la creatividad y la personalización de las tareas. Como afirman 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». Tal y como diría Fernández Pichel (2006:31) «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». En el área docente de nuestro interés, para estudiantes universitarios, la comprensión de textos literarios auténticos suele proporcionar mayor gratificación y disfrute que la de textos simplificados.

Educadores y psicólogos insisten en el importante papel formador, e incluso terapéutico, de la literatura en el desarrollo personal de adolescentes y jóvenes en el descubrimiento de sí mismos y de las grandes realidades de la vida (Riportella, 2010). Este descubrimiento o exploración de sí mismo y 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 les permite comprenderse mejor, aceptarse, e incluso realizar algunos de sus sueños. Riportella (2010:26) argumenta que :

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.

La literatura aporta un enriquecimiento cultural de la concepción total de la vida del que no se puede prescindir en la educación de las personas. Morote y Labrador (2007: 30)

concuerdan 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». Compartimos el punto de vista de 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».

Lazar (1993:3) apuesta por la literatura como un material especialmente motivador, en particular con estudiantes universitarios:

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.

Collie y Slater (1987:5) también apuntan a que «Literature provides a rich context in which individual lexical or syntactical items are made more memorable». Por consiguiente un estudiante que descubre que puede leer literatura en otra lengua, se siente halagado de su propia competencia y motivado a hacer frente al desafío esto que representa. Su familiarización con la literatura desarrolla sus habilidades interpretativas, le ayuda a reflexionar sobre ideas para valorar la inteligencia emocional y el gusto estético, y para trabajar en diversos niveles de entendimiento.

Gilroy y Parkinson (1996:215) insisten sobre la utilidad 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».

Desde *el punto de vista ético* (y aquí incluimos todo lo que atañe a la formación de la personalidad del estudiante, a sus relaciones humanas, al respeto al otro y al entendimiento entre los pueblos), y ya que la literatura posee en sí misma un valor sociocultural y educativo reconocido de primera magnitud, familiarizarse con la literatura de otra lengua contribuye poderosamente a entender las culturas que se expresan mediante ella. Cualquier buen libro reconocido en la literatura de un determinado país aporta al alumno aspectos de la cultura de la que ha surgido que tienen, a la vez, matices únicos y equivalentes en otras latitudes. Si los materiales se escogen bien para la clase, 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. Compartimos el punto de vista de Lazar (1993:3) en que:

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.

Ghosn (2002) demuestra 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, relacional e incluso emocional del educando, suscitando en él actitudes positivas hacia las relaciones interpersonales e interculturales. De acuerdo con Collie y Slater (1987) la literatura es importante en la educación

de la persona porque sus obras maestras abordan los principales problemas que afectan al ser humano. La literatura, si está bien escogida, forma parte de la educación integral.

Hemos comprobado que cuando los alumnos comentan un texto literario que les gusta se sienten fácilmente estimulados para dar su opinión y para exponer sus ideas e incluso sus sentimientos. En este sentido la literatura educa de modo más completo que la mera clase de lengua, porque implica intelectualmente y emocionalmente a los estudiantes, no solo en su proceso de aprendizaje lingüístico, sino también en su propio desarrollo como personas. Atrapando al lector con una trama narrativa interesante, a la vez que divierte y estimula la imaginación, conduce a reflexionar sobre temas importantes, con lo que ayuda a construir y expresar opiniones, o a reflexionar sobre los valores y las tradiciones de la sociedad reflejados en el texto leído.

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 lengua.

1.3.2. Los relatos cortos

Pese a nuestra convicción de que la literatura es un medio de utilidad en el aprendizaje de una lengua extranjera, hemos de reconocer que la comprensión de muchos textos literarios, sobre todo en poesía, teatro, y novela, resulta difícil para los alumnos que todavía no dominan bien la lengua. Lazar (1993) analiza bien 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. También es cierto que en un gran número de manuales,

los textos literarios elegidos desaniman a menudo a los alumnos –que terminan por rechazarlos– debido a su longitud, al alejamiento con respecto a su problemática personal, o a las dificultades del vocabulario o de la sintaxis. Aquí consideramos de suma importancia la labor del profesor a la hora de seleccionarlos, según el nivel del grupo.

Autores como Topçu Tecelli (2008) demuestran que esas desventajas pueden subsanarse utilizando como recurso el relato corto, en inglés *short story*, en español *relato*²¹ o *cuento* y en francés *nouvelle*. Merriam-Webster (2011) define *short story*: «An invented prose narrative shorter than a novel usually dealing with a few characters and aiming at unity of effect and often concentrating on the creation of mood rather than plot». Reiteramos la idea de que la brevedad, unidad y efecto dramático hacen que el relato corto sea atractivo e idóneo para el aula de FLE.

Cook (1986:164 citado por Fernández Pichel 2006:17) enumera una serie de ocho puntos a tener en cuenta a la hora de elegir fragmentos literarios para su uso didáctico en clase. Aunque nosotros apostamos por textos completos, evitando en la medida de lo posible los problemas suscitados por los recortes, apoyamos los argumentos invocados por estos autores. Cuando los relatos reúnen las condiciones requeridas de brevedad, economía de medios e intensidad narrativa, pueden ser usados como herramientas pedagógicas accesibles y efectivas en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Dentro del universo del relato breve, nuestro estudio se apoya, en particular, en el uso del cuento, tanto de tipo tradicional,²² de carácter oral y anónimo, como el cuento de autor, ya se trate de una pura creación personal como de un relato tradicional sometido a un proceso de

²¹ El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* (edición *online*, 22ª) presenta las siguientes acepciones de la palabra relato (del latín *relātus*), como: 1. Conocimiento que se da, generalmente detallado, de un hecho. 2. Narración, cuento.

²² Véase Morote Magan P. (2002: 159-197).

reelaboración literaria por un autor; por ejemplo los cuentos de Perrault y de Mme. Leprince de Beaumont. Cada cuento con sus particularidades propias contribuye a la cultura global, ya que, como Anderson Imbert (1992: 17) señala: «Novelar es inventar; contar es transmitir un material narrativo común».

1.3.3. Los cuentos de tradición oral

Desde su origen los cuentos de tradición oral suelen ser narraciones depuradas de detalles, destinadas a entretener, estimular la imaginación, deleitar y aleccionar exponiendo desafíos universales de la sociedad, los grandes problemas familiares, o los sueños de los seres humanos. Para ello, suelen usar un lenguaje coloquial desenfadado, sazonado con una pizca de humor y una importante dosis de fantasía, a menudo dirigido (aunque solo sea en apariencia) a un público infantil o popular, y por consiguiente accesible para todos los públicos. Es frecuente que el desenlace aporte algún elemento de sabiduría, con un final –sea trágico o feliz– incluyendo una moraleja o lección, en que suele triunfar el bien sobre el mal. Los acontecimientos se producen en lugares remotos o imaginarios, fuera del tiempo histórico o hace mucho tiempo. Los personajes más clásicos suelen incluir algún sabio, un rey, un príncipe o una princesa, un hada, una bruja o un ogro. Las metáforas y símbolos utilizados despiertan en nuestra conciencia una realidad existencial común al género humano.

Quien relata cuentos de tradición oral, los hace suyos, y puede llegar hasta a afirmar que conoce a la persona a quien le sucedieron los acontecimientos, o que se lo contó a él alguno de los testigos. Como solía decir mi abuelo para consolidar irónicamente la autoridad de las fuentes de los cuentos que nos relataba: «Aún vive quien lo cuenta». Y es que la presunta relación del contador con la historia contada le sirve como recurso para acercar la historia al oyente, sin pretender en absoluto validar su autenticidad.

Taylor (2000), hablando sobre todo de los cuentos de tradición oral, recuerda que estos relatos contienen a la vez características típicas de la literatura infantil y conceptos propios de la literatura destinada a un público adulto, lo que constituye una combinación ideal para la audiencia juvenil a la que un profesor de lenguas quiere llegar, en la enseñanza universitaria. El cuento, al presentar diversos niveles de lectura y de comprensión, resulta accesible para alumnos con niveles de competencia diferentes. Si se trata de cuentos tradicionales, ya conocidos, su estructura y repeticiones, además de las variantes regionales y personales (idiolecto), y sus cualidades rítmicas, ayudan mucho a entenderlos y a memorizarlos.

Mendoza Fillola (2004) dedica tres páginas al cuento tradicional entre los materiales literarios en la enseñanza de ELE y entre sus ventajas cita el reconocimiento de arquetipos narrativos que facilitan su asimilación, su marco estructural, la sucesión de puntos, los personajes, etc.

Refiriéndose a la utilidad didáctica de este tipo de relatos Krashen (1981) enumera, entre las condiciones óptimas de los cuentos para utilizar en las aulas: que tengan una trama sencilla, fácil de recordar, que su vocabulario no sea demasiado complicado y que evoquen en la mente del estudiante recuerdos del pasado.²³ En nuestras clases nos servimos de algunos cuentos de tradición oral pertenecientes a la cultura del Medio Oriente: en concreto *Ce soir à Samarkand*²⁴ y *L'enfant et le génie*.

A continuación recordamos una serie de características estructurales que, según Taylor (2000) facilitan de modo significativo el aprovechamiento del cuento oral o de tipo tradicional:

²³ Véase Morote y Torrecilla Jareño (1999: 117-137).

²⁴ <http://www.metafora.ch/ContenuPDF/00033.pdf>

- Estructura cronológica. El relato del cuento se estructura temporalmente con indicaciones claras (el primer cerdito, el segundo, finalmente el tercero, etc.).
- En el cuento abundan las repeticiones y redundancias. La repetición no se limita a palabras sino a frases hechas (véase por ejemplo, los cuentos cíclicos en que alguien sale de casa y vuelve a casa, o aún más en los cuentos de retahílas acumulativas). Aunque la historia contenga apenas 600 palabras, a veces se repiten hasta la mitad de ellas, lo que facilita el que el alumno adquiera ese vocabulario (o esas formas de sintaxis) más fácilmente.
- En el cuento hay un cierto porcentaje de previsibilidad. Muchos cuentos ya son conocidos por los estudiantes. Cuando uno sabe o se imagina lo que va a pasar, es más fácil tratar con las dificultades (palabras o frases no entendidas) porque en líneas generales, se tiene una idea de lo que va a ocurrir. Hay dos aspectos que hacen que los cuentos sean previsibles: las repeticiones de las acciones e ideas y la trama ética que está sobreentendida en el relato. Cuando el lobo ya ha pasado por la casa del primer cerdito, el lector u oyente, se imagina que el lobo va a pasar ahora por la del segundo cerdito, y después por la del tercero. O cuando el pastorcillo ha gritado ya dos veces «¡que viene el lobo!» y no era cierto, se puede intuir que la tercera vez va a ser verdad y que los cazadores (o los leñadores) no van a acudir en su ayuda. La moraleja con la que terminan los cuentos tradicionales de animales es más o menos previsible.
- Los cuentos utilizados para enseñar valores presentan personajes con escasa profundidad psicológica, en general, planos. El cuento suele terminar con el triunfo del sentido de la justicia sobre el abuso, del sentido común sobre la insensatez, y de bien sobre el mal. La chica buena y guapa maltratada por su madrastra, se casará con el príncipe, y por su parte el héroe bueno, listo y generoso se casará con la princesa. En

realidad se trata de dualismos que oponen las virtudes a los vicios y defectos de la naturaleza humana.

- La gramática de los cuentos no es muy complicada debido a que el texto, en su mayoría se construye con oraciones simples y breves, que los tiempos más usados son el presente y el pasado y que las oraciones subordinadas son escasas. En este punto discordamos con Taylor. La gramática de los cuentos no es siempre fácil, las frases no siempre son cortas y existen oraciones subordinadas.
- El vocabulario puede oscilar entre el mundo de la realidad cotidiana y el de lo maravilloso, al igual que los personajes.
- El cuento, aunque como acabamos de decir, maneja léxico relacionado con lo cotidiano también maneja ideas abstractas como la bondad, la paciencia, la arrogancia, el amor, conceptos que pueden resultar a veces difíciles de explicar cuando no se domina todavía una lengua extranjera.
- Las ilustraciones, si las hay, ayudan a entender algunas palabras y nociones (duende, ogro, dragón, etc.).
- La relación personal que se establece entre el lector y el texto suele ser más inmediata en el cuento.

El hecho de usar cuentos que el alumno conoce porque forman parte de su cultura puede, en un primer momento, acercarlo más a la lengua meta, integrarlo mejor en la clase y fomentar un intercambio de ideas entre iguales y con el profesor. El descubrimiento de un cuento en la cultura de la lengua meta conduce con relativa facilidad a diálogos y conversaciones sin fin sobre las similitudes y diferencias culturales entre los diferentes pueblos representados en la clase, u otros.

1.3.4. El cuento de autor

Las ventajas del cuento de autor frente a las del cuento tradicional son el valor literario y el uso de un lenguaje más rico que incrementa las capacidades expresivas de los estudiantes. Es obvio que varias de las ventajas del cuento tradicional no son aplicables al cuento de autor. Pero este también tiene su interés didáctico.

Un cuento de autor, del que uno no sabe en absoluto lo que va a pasar, es más difícil de entender en la primera lectura. Sin embargo, dicho relato tiene la innegable ventaja de suscitar curiosidad ya que el suspense genera interés en los lectores que desean descubrir el misterio o enigma que encierra el relato, lo que es un elemento motivador nada despreciable.

A través de la lectura de cuentos en clase de francés, nuestro objetivo a largo plazo es que el alumno vaya asimilando, de manera lo más intuitiva y lúdica posible, lo esencial del vocabulario, la gramática y la sintaxis de la lengua meta. Partiendo de la lectura y de la recreación del cuento, el alumno se familiariza con el uso de la lengua extranjera y aprende a utilizarla valorando su expresividad. Por ello, basándonos en cualquier estructura de cuento, al alumno le resulta más fácil construir sus propios relatos, pues como indica Roland Barthes (citado por Martínez Ezquerro (2002:8) «El objetivo de una obra literaria (de la literatura como obra) es hacer al lector no ya consumidor, sino un productor de textos». A partir del principio del beneficio que supone para el estudiante su interacción con el relato para motivarlo a crear sus propios textos, hemos diseñado una gama de trabajos que proponemos que hagan nuestros estudiantes basándose en textos literarios (véase capítulo 3).

Rodari (2003: 120) nos recuerda que «La lectura ya no es un fin que hay que perseguir laudablemente, sino un medio para actividades más serias, o presumiblemente tales». Ya hemos indicado que el recurso didáctico del cuento puede ser un medio para llegar a actividades más complejas que aporten algo adicional al aprendizaje de una lengua, contribuyendo al

crecimiento y el enriquecimiento de la personalidad. En este sentido, López y Encabo (2004:305) insisten en que «Es necesario recuperar la trascendencia de la lectura como medio de adquisición de conocimientos y como forma de conocer nuevas experiencias de tipo vital. Llevar al alumno a reflexionar de forma autónoma». En efecto, la emancipación y autonomía del pensamiento se pueden reforzar a través de la lectura de cuentos bien escogidos. Estos autores apuestan por el uso del cuento, porque no solo ayuda a adquirir y mejorar las estructuras lingüísticas (redacción, ortografía, coherencia), sino que además aporta al alumno cultura y capacidad de reflexión para desarrollar su espíritu crítico y su creatividad, facetas necesarias en una educación global.

Por eso, para nuestros fines importa menos si el cuento es tradicional o de autor, e incluso si es originalmente francés, español o hindú... que el ser contado o leído en la lengua meta. González Gil (1986: 196), basándose en Propp, afirma:

El cuento es educativo por la historia misma que relata. Con frecuencia, el héroe es un muchacho que deja a sus padres, viaja solo, descubre el mundo y sufre pruebas que ha de superar para convertirse en adulto. El reino del cuento no es más que el universo familiar cerrado y delimitado donde se desarrolla el drama fundamental del hombre. El cuento tiene, desde esta perspectiva una función iniciática y, por lo tanto, un valor pedagógico y didáctico.

Nuestro propósito es conseguir que los alumnos consoliden el placer por la lectura, aprendan francés, y amplíen su cultura (e incluso su experiencia de vida) por medio de las lecturas propuestas en nuestras clases y las actividades didácticas planificadas. De ahí que la selección de los textos sea tan importante.

1.4. Ventajas didácticas reconocidas en cuentos y relatos afines

Los cuentos y relatos afines han sido utilizados, desde la más remota antigüedad, como recursos de enseñanza a diversos niveles, desde el religioso al pedagógico. En otra época se

infravaloraron el cuento, la fábula y la parábola por considerarlas formas primitivas del discurso, pero hoy se admite que se tratan de formas de comunicación de eficacia superior a otros géneros, como explicaremos más adelante.

Muchos autores han apostado por el uso de la literatura en la clase de LE para adultos, recurriendo a pasajes selectos de teatro, novela, poesía, etc. pero no tantos han sido los que se han interesado de modo especial por el cuento y por eso hemos elegido este género concreto. En nuestra experiencia docente hemos comprobado la eficacia del cuento en la clase de LE tanto por su forma como por su fondo. Las características que enumeramos a continuación dan al género las ventajas educativas, que fundamentan y justifican nuestra elección del cuento (o mejor dicho, de una selección de cuentos y relatos afines) como género preferido para las lecturas de iniciación a la literatura francesa, y para trabajar con textos, en nuestras clases de FLE.

1.4.1 La atracción por el relato

El cuento es ante todo, una narración y las historias que se cuentan suscitan nuestra curiosidad natural.²⁵ Como observan Brasey y Debailleul (1999) los relatos atraen con su magia. Lo más frecuente es que la narración fluya de un narrador, que desde el inicio de la historia lo sabe todo sobre todos los personajes y sobre sus destinos. En algunos cuentos, se sitúa como narrador testigo, en tercera persona, adoptando una focalización externa de aspecto objetivo, como una cámara de filmación. En cuentos más recientes también se halla el personaje narrador, que se expresa en primera persona, a través de una focalización interna, dándole al relato un aspecto autobiográfico y subjetivo. Pero como expresa Anderson Imbert (1992:25) lo

²⁵ Véase Sheila Trahar, “La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior,” en *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado*, vol 14, n°3 (2010), <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART3.pdf>.

más importante para al lector es «[...] enterarse de lo sucedido y de una sola vez». En cualquier caso, la narración es sin duda el género más atractivo y fácil de seguir por parte de quienes aún no dominan del todo la lengua. Si en la novela puede haber reflexiones y descripciones, y la relación espacio/tiempo es flexible, en el cuento las descripciones son mínimas, y el relato suele ser lineal, siguiendo la forma narrativa clásica por excelencia.

Además, los cuentos suelen estar en prosa, en una mezcla de discurso indirecto (el narrador cuenta los hechos) con discurso directo (en el que los personajes hablan). Esto les confiere otra ventaja sobre los textos poéticos, aunque sean breves, ya que en líneas generales, la prosa es más accesible que la poesía para el lector no iniciado. Si hay elementos en verso, y en algunos cuentos populares puede haberlos, son limitados, y no constituyen un problema mayor, ya que sirven para iniciar en el complejo mundo de la métrica.

Un estilo erudito y un lenguaje rebuscado provocan rechazo de entrada por parte de los estudiantes poco familiarizados todavía con la lengua. Los grandes autores son capaces de aliar sencillez con sabiduría, y tratar con aparente facilidad los temas más profundos, de modo atractivo. Esto lo consiguen las grandes fábulas, parábolas y cuentos de todos los tiempos que se mantienen vivas en la memoria. Parte de su valor pedagógico radica en su capacidad de impacto, y por ende, de pervivencia en el tiempo. No en balde, como ya se ha mencionado, todos los grandes maestros de la antigüedad, desde el budismo hasta el cristianismo, pasando por el judaísmo y el Islam, han nutrido a sus seguidores, y transmitido gran parte de sus enseñanzas, mediante cuentos o parábolas. Escuchar historias en directo, sobre todo de un buen cuentacuentos, implica a la audiencia directamente, influyendo sobre ella de alguna manera.

Si Morgan y Rinvolucrí (1983) tienen razón en que aprender una segunda lengua es más una cuestión de adquisición inconsciente que de estudio sistemático, tenemos que reconocer, con Krashen (1981), que contar cuentos es el método más antiguo y atractivo para

suscitar interés, y por consiguiente, un método digno de ser explorado en cualquier clase de lengua extranjera (LE).

1.4.2. Brevedad

Los cuentos tienen la ventaja sobre otros géneros, incluidos la *nouvelle* y la novela corta, de ser más breves. La ingente cantidad de información de la que dispone hoy el estudiante le impone la necesidad de seleccionar sus lecturas y de ahí que prefiera las sintéticas y concretas. La decisiva influencia del cine, la radio, la televisión y sobre todo de Internet, ha creado cambios en los hábitos de los estudiantes universitarios, que el educador no puede ignorar. Como expresa Poe (citado por Cavalheiro 1958:3): «Tenemos necesidad de una literatura corta, concentrada, penetrante, concisa, y contraria a una literatura extensa, verbosa, pormenorizada... Es una señal de los tiempos... La indicación de una época en la cual el hombre es forzado a escoger lo corto, lo condensado, lo resumido, en lugar de lo voluminoso». Si bien la novela sigue siendo esencial en la literatura, el cultivo del cuento de autor por escritores de primera magnitud ha ampliado el espectro de lecturas de calidad, y ha contribuido poderosamente a la renovación de las formas de expresión, y a la inclusión de las más variadas formas de lenguaje en obras de calidad. La narrativa ha pasado a adoptar formas más objetivas, las frases se han acortado, y la narración se ha hecho más breve.²⁶ Todo ello resulta ventajoso para los lectores extranjeros.

Por otra parte, el cuento está escrito de modo que puede ser leído de principio a fin de una sola vez. Para salvaguardar el efecto narrativo se requiere brevedad. Cualquier interrupción corre el riesgo de defraudar al lector. Muchos de los autores de cuentos, siguiendo a Anton

²⁶ Según ciertos editores y autores como Joaquín (2010), el cuento no tendría que sobrepasar las 7.500 palabras. Hoy la extensión del cuento oscila entre un mínimo de 1.000 palabras y un máximo de 20.000, aunque, tratándose de una convención arbitraria, con frecuencia es ignorada por los escritores.

Chéjov, entienden que es mejor decir poco que decir de más, y para no decir demasiado prefieren sugerir, alimentar la intriga y mantener la tensión hasta el final²⁷. Esto es una ventaja tanto para el profesor, que puede trabajar con un cuento completo en una sola sesión, como para el estudiante, que puede leerlo en un espacio de tiempo continuado y breve.

En la actualidad hay una evidente correspondencia entre la afición a la lectura de relatos cortos con la trepidante vida de las sociedades urbanas, donde siempre falta tiempo e imperan los largos desplazamientos diarios: de ahí quizá el éxito de *Cuentos breves para leer en el bus* y otras publicaciones afines.²⁸ Ítalo Calvino (2009) escribe que la época de los 80 es la del cuento y la novela corta.

Un texto corto tiene la ventaja de que se puede leer o contar en su totalidad en el tiempo habitual destinado a una clase, con lo cual el alumno tiene la posibilidad de captar su sentido general de una vez, de volver a leerlo por su cuenta, fuera de la clase si lo desea, así como de responder a las tareas propuestas por el profesor en relación con su lectura, dentro de un espacio temporal reducido. La posibilidad de utilizar una amplia variedad de relatos cortos a lo largo del año o semestre los convierten en herramientas idóneas para cursos intensivos o para cursos de verano, como bien observan Collie y Slater (1987: 196): «They are less daunting for a foreign reader to tackle or to reread on his or her own, and are more suitable when set as home tasks. Students get that feeling of achievement at having come to the end of a whole work much sooner».

Asociada a esta ventaja, tenemos la sensación de satisfacción que el aprendiente experimenta al ser capaz de leer una obra literaria, y la motivación que le invita a leer otras.

²⁷ Anton Chejov nunca escribió su teoría del cuento pero se tiene su correspondencia que fue agrupada por Louis S. Friedland (1964) en *Letters on the Short Story, the Drama and other Literary Topics* y es en dicha correspondencia donde se deducen sus teorías.

²⁸ Se trata de una recopilación de cuentos de los más famosos escritores de cuentos de la historia como Edgar A. Poe, Mark Twain, Guy de Maupassant, Franz Kafka, Jack London, Robert Louis Stevenson, Ambrose Bierce, Oscar Wilde o Katherine Mansfield entre otros recopilados por Maximiliano Thomas.

Esta ventaja es decisiva a la hora de cultivar en el alumno el gusto por la lectura. Al existir una gran variedad temática en relatos cortos, el profesor tiene amplias posibilidades de escoger aquellos que sabe que pueden agradar a un número significativo de sus alumnos. Trabajar sobre un texto de su interés es sin duda más motivador para el estudiante, que se aplicará con mayor placer a las actividades derivadas de la lectura.

1.4.3. Estructura

La estructura del cuento no suele ser complicada, lo que le permite mantener el interés y la intriga hasta el final del relato, en una tensión en la que se intuye lo sorprendente, aunque sea dentro de parámetros previstos. El pasado y el futuro en el cuento se presentan de forma lineal, de modo que el *flashback* (retroceso temporal) no suele darse, o solo si es absolutamente necesario, de modo breve y marginal.

Los cuentos suelen tener una estructura muy similar, en tres partes:

- Una *situación inicial* o planteamiento que sitúa al lector directamente en el mundo del relato. Esta situación inicial describe brevemente la trama de lo que va a ser el argumento, sirviendo por sí misma de recurso de enganche. En ella se plantea la trama y se introducen los personajes principales.
- Un *nudo de la intriga*, construido en dos o tres secuencias paralelas, en las que se enuncia el problema a la que se enfrentan los protagonistas, y se exponen las posibles alternativas al conflicto, surgido a partir de las nuevas situaciones que afectan lo descrito en la introducción.
- Un *desenlace* o solución final abrupta y con pocos detalles, en la que el protagonista resuelve o no los problemas iniciales. Si se tratara de un cuento tradicional el héroe recibe su recompensa (se premia la virtud o se sanciona la

falta). En esta parte la narración alcanza su clímax y finaliza con final cerrado o abierto.

La estructura del relato corto facilita su seguimiento por parte del alumno. En palabras de Bearn (1970:7) «L'art de la nouvelle est d'arracher à la vie d'un personnage le moment crucial où il devient un sujet de drame ou de comédie». Al contar solo un episodio de una historia, el relato de autor es menos dispersivo que otros géneros. En los relatos seleccionados para utilizar en nuestras clases, la trama y los personajes están presentados con un mínimo de elementos descriptivos. Tras un nudo y un desenlace, a menudo inesperados, el final suele ser de gran efecto dramático. Como indica Arland (citado por Topçu Tecelli 2008 :82), el cuento o la novela corta revelan «un geste, un instant, une lueur que la nouvelle isole, dégage, révèle et emplit de sens et de pathétique».

Debido precisamente al interés que promueve su propia naturaleza y a su brevedad, el cuento permite más fácilmente que otros géneros trabajar la expresión oral y la escrita en clases de lengua. Como Propp (1972) recuerda, el cuento es en cierto sentido la versión anónima de un esquema literario simplificado. El oyente puede actualizarlo, realizar transposiciones, inventar otro relato sobre la misma base, cambiarle el final, etc. El cuento es un generador de creatividad. Por eso Grellet (2000) aboga por el uso de cuentos en las actividades de escritura en clases de LE (imitar, comparar, transformar...).

1.4.4. Sencillez argumental

Su estructura (tipo acción – consecuencias), suele estar al servicio de un solo argumento, de modo que todos los elementos barajados en la narración están relacionados entre sí. Contrariamente a la novela, en el cuento todos los acontecimientos se suceden uno tras otro. Por eso la trama suele ser lineal, pues dada la brevedad del relato y la proximidad del desenlace,

es preciso que el lector entienda rápidamente el encadenamiento de los episodios. La trama consiste a menudo en una confrontación de fuerzas, que puede ser externa (como en el caso del conflicto de un personaje contra otro) o interna (la lucha del protagonista consigo mismo).²⁹

En el cuento, igual que en los otros géneros narrativos, poéticos o dramáticos, la *forma* y el *fondo* están unidos. Ambos se combinan inseparablemente, de modo que lo esencial no está ni en el fondo ni en la forma, sino en la manera en que se relacionan estos aspectos, es decir, en el todo, en cómo la historia es narrada, en las tensiones que causa y en las emociones que el autor consigue comunicar. Jean-Paul Sartre (1948: 30) dice que « On n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine façon. Et le style, bien sûr, fait la valeur de la prose ».

1.4.5. Suspense

Es precisamente esta habilidad narrativa la que da la intensidad al relato, crea un ambiente y una atmósfera determinados y produce el estado emocional que prevalece en el mismo (misterio, expectación, angustia, miedo, etc.). La misma brevedad, es decir, la habilidad de eliminar de la historia todo lo superfluo, contribuye al efecto de suspense. El desenlace inesperado prevaleció en la mayoría de cuentos hasta Guy de Maupassant. Hasta fines del siglo XIX se consideraba necesario resolver la intriga con un final sorprendente, concluyendo la narración con una frase en la que culmina el suspense o «broche de oro». A este tipo de desenlace, en la actualidad se le da menos valor, e incluso se considera superfluo. Sin embargo, un buen final sorprendente sigue siendo un poderoso recurso de suspense, muy apreciado por

²⁹ Vladimir Propp (1985:73) basándose en los cuentos del ruso Afanasiev, estudia las funciones de los mismos en el cuento tradicional. «agrupadas por parejas (prohibición-transgresión, interrogación-información, combate-victoria, persecución-socorro, etc.)» señala (1972:33) «Las funciones de los personajes representan las partes fundamentales del cuento». El relato se estructura a partir de dichas funciones de las que el autor enumera treinta y una; sin embargo, en la mayoría de los cuentos, en especial los de tipo maravilloso, no aparecen todas.

los jóvenes lectores. El carácter anecdótico de los detalles de la narración camufla el fondo de la intriga, como la cáscara protege y esconde la nuez. El hecho de que muchos detalles sean secundarios da más fuerza a la intención central del relato, ya que obliga a seguir el hilo de la narración hasta el final, sin dispersarse en una descodificación de lo periférico.

1.4.6. Número de personajes

El cuento suele resultar más accesible que otro tipo de textos por el hecho adicional de tener, en general, un único personaje central o una pareja. Incluso cuando existen más personajes, el relato gira en torno a uno en particular, cuyas hazañas constituyen la trama de la historia. Los protagonistas de un cuento o sus personajes principales, que se suelen introducir muy pronto en el relato mediante una simple descripción física y psicológica, pueden ser presentados por el autor a través de diálogos. Generalmente suele existir una clara correspondencia entre el proceder de cada personaje y la descripción de su perfil humano. El que el relato gire en torno a un solo protagonista favorece el que el lector se identifique de algún modo con él.

Por otra parte, es evidente que el estudiante se encontrará más cómodo para descubrir y señalar los defectos de un personaje de cuento que los suyos propios. Al conversar acerca del protagonista de un cuento, de sus virtudes o de sus temores, al juzgar sus actuaciones o las consecuencias que comportan sus actos, el estudiante puede identificar valores, manifestar sus emociones o formular sus ideas sobre importantes aspectos de la vida de modo indirecto y por consiguiente más seguro.

Ese espacio de libertad que los cuentos dejan entre el texto y sus lectores facilita la creación de un nexo inconsciente entre los personajes del relato y sus eventuales destinatarios, contribuyendo, sin proponérselo de algún modo, a su educación integral.

1.4.7. Protagonismo de la palabra

Una ventaja encomiable, en esta cultura occidental de la imagen, es que los cuentos se expresan a través de palabras. Como ha expresado Fromm (1966: 14) «[...] todos los mitos y todos los sueños tienen algo en común, y es que todos ellos son “escritos” en el mismo idioma, el *lenguaje* simbólico». La magia de la palabra es capaz de recrear escenarios, paisajes, personajes, prestándose a ejercicios de lectura en voz alta, dicción, entonación, a cambios de volumen, a matizaciones en la voz para provocar suspense, miedo, expectación, etc. por parte de quienes aprenden la lengua. El hecho de tener que hacer de «cuentacuentos» implica que el estudiante se vea confrontado ineludiblemente a la necesidad de manejar la palabra, tanto en un ejercicio oral como en un trabajo escrito. En una sociedad de la imagen, explorar las posibilidades creadoras de la palabra resulta una herramienta muy útil para la educación global del universitario. Los medios de comunicación (televisión, cine, publicidad, internet, Instagram, Whatsapp, etc.), imponen una cultura de lo visual en la que el diálogo es sustituido por un intercambio de monólogos, en el que cada uno casi se limita a mirar. Hacer leer y contar cuentos a los estudiantes, además de divertirlos mientras practican una lengua extranjera, promueve su creatividad cultivando el poderoso instrumento de la palabra. Así pues, entre las razones por las que merece la pena estimular el hábito de leer y de contar cuentos en la clase de francés se encuentra, la de fomentar directamente las competencias de comprensión y expresión oral y escrita.

1.4.8. La imaginación

Por su propia naturaleza de ficción, una de las más destacadas particularidades del cuento es su carácter de representación ya que mediante la exposición de un relato supuestamente fantástico, se estimula la imaginación y por ende, la creatividad del aprendiente.

Por ejemplo, cada vez que escuchamos la frase procedente de un cuento tradicional «Érase una vez», nos vemos de pronto invitados a posicionarnos ante el mundo del relato de otra manera; una actitud que se reconoce ubicada entre lo real y lo imaginario. Dicha experiencia vital, momentáneamente «artificial y prestada» según Benito Pérez Galdós (1993:8), se nos presenta como una ocasión privilegiada para comprender mejor el mundo en que vivimos, más allá de nuestras cuestiones personales. Este distanciamiento lo facilitan los cuentos, sean realistas o fantásticos, cuando abordan los grandes temas de la existencia, aunque sea desde la ficción: el amor, la muerte, el poder, el tiempo, la guerra, la enfermedad, la familia, la lealtad, la amistad, los problemas económicos, las desigualdades sociales, la sexualidad, la violencia, las drogas y otra infinidad de temas, que se prestan, en este umbral entre la edad juvenil y la vida adulta, a interesantes reflexiones y debates.

Los cuentos abren la misteriosa puerta que lleva a la creatividad interior, ese ámbito mágico en el que cada uno construye su propia visión de las cosas, libre de prejuicios, complejos y presiones del mundo exterior, lo que facilita el acceso inmediato e imperceptible de lo conocido, a nuevos niveles de conocimiento. Su comunicación indirecta respeta la autonomía del interlocutor, dejándole el espacio de libertad necesario para establecer por sí mismo el nexo entre lo leído o escuchado y sus ideas o convicciones. Lo peculiar del cuento es introducirnos sin más en su propio mundo, adentrarnos en su espacio virtual hasta el final, según el itinerario marcado por el narrador, con la finalidad de ir atando cabos y asumir su moraleja, a veces sin darnos cuenta.

1.4.9. Carácter metafórico

Las nuevas corrientes de las ciencias del lenguaje aportaron, a mediados del siglo XX, una revisión de las teorías interpretativas al estudiar cuentos, fábulas y parábolas como procedimientos metafóricos. Estos relatos cortos, más allá de su sentido literal, son portadores

a menudo de mensajes que, para descifrarlos, requieren una clave de lectura. Los trabajos de Paul Ricoeur (1980) han mostrado que estos relatos, contruidos sobre el lenguaje de la metáfora, no pueden ser considerados como simples figuras retóricas. Se trata de recursos de comunicación capaces de transmitir conceptos nuevos, al acercar campos semánticos diferentes de manera intencional, a través de la sorpresa, e incluso de la extravagancia.

Así, el carácter metafórico del cuento se presta a facilitar conexiones inesperadas entre la realidad conocida y las ideas nuevas. El arte de la narrativa metafórica reside precisamente en la capacidad de establecer relaciones de semejanza y vínculos entre ideas y situaciones que, en principio, parecen no tener mucho en común, revelando así aspectos insospechados de la realidad. A través del concurso de la fantasía, estos relatos cortos ayudan a visualizar nociones abstractas o realidades éticas, que por otros medios no serían fáciles de concebir por uno mismo. Como indican Lakoff y Johnson (2003: 272-273): «Las metáforas son fundamentalmente conceptuales por naturaleza: el lenguaje catafórico es secundario. Las metáforas conceptuales proceden de la experiencia cotidiana. El pensamiento abstracto es ampliamente, si no totalmente, metafórico».

Esta facultad de crear una distancia con respecto a la realidad y de objetivar nuestros puntos de vista, ha dado al cuento su lugar como recurso educativo en todas las sociedades. Como los cuentos no amenazan frontalmente su sistema de creencias, el destinatario deduce por sí mismo los mensajes del relato, sin necesidad de que se expliciten. La distancia con que contempla el caso que se ha de resolver, le permite atreverse a una toma de posición más objetiva. En los cuentos populares, todos recordamos alguna escena en que el rey o poderoso, sentado a la mesa de un banquete, pide consejo al culpable (que cree no haber sido todavía

descubierto) sobre el castigo que deberá aplicarse al protagonista (y supuesto culpable), para acabar poco después siendo víctima de su propia propuesta.³⁰

Entre otras cosas, los relatos metafóricos se prestan a expresar lo abstracto a través de lo concreto, de modo que lo más cotidiano puede servir para llevar a lo más infame. Cuanto más abstracta es una idea, más difícil es de formular. Dado el carácter esencialmente metafórico de la mayoría de nuestros conceptos, se necesita una gran creatividad para saber manejar imágenes capaces de comunicar la abstracción. Sin embargo, eso lo consiguen, por ejemplo, las parábolas con naturalidad, sin resultar pretenciosas. Aun las destinadas a transmitir los más elevados mensajes espirituales, parten de realidades conocidas por todos: la inquietud por la cosecha, el peso de una deuda, la angustia ante una pérdida, etc. evocan lo desconocido a través de imágenes familiares. Sirven de modelo para reflexionar sobre lo que muchos ignoran todavía. Al ser el lenguaje narrativo el lenguaje por excelencia del contacto y de la relación, el objetivo del relato alcanza fácilmente al receptor cuando este se involucra o se reconoce, de alguna manera, en la experiencia narrada.

1.4.10. Carácter lúdico

Como pretendemos conseguir que los estudiantes lean más, el desafío radica en que lean por placer y no solo por cumplir con las tareas escolares. Leer en la clase de FLE adquiere otro carácter cuando la lectura se plantea como una aventura, como una actividad placentera, y no como una exigencia sometida a evaluación. Se trata de facilitar obras que despierten en los estudiantes el gusto por la lectura. La inclusión de cuentos y géneros afines en las clases de francés, además que como pretexto para la práctica de aspectos lingüísticos, puede aprovecharse

³⁰ El Libro de Esther, en el Antiguo Testamento recoge una variante de este motivo, cuando el rey persa Asuero le pregunta a su consejero Amán el trato preferente que habría que dar a alguien a quien el rey quiere honrar (que Aman diseñó para sí mismo), pero que acabará recibiendo el judío Mardoqueo.

para acercarlos a otros aspectos de la realidad, en los que lo insólito, lo soñado y lo inverosímil, así como lo real, lo deseado y lo verdadero se entrecruzan, ayudando a redescubrir ese gozo casi olvidado de leer por placer. La lectura ensancha el horizonte de los lectores y les aporta nuevos conocimientos y vivencias, a través del deleite de una interacción íntima autor-lector, como la música permite una interacción compositor-oyente, y como casi todas las artes lo consiguen, en mayor o menor grado. El relato leído con placer tiene el poder de evocar sensaciones que no se olvidan al cerrar el libro.

El cuento como recurso didáctico se presta a múltiples posibilidades de explotaciones orales y escritas que parecen más un juego que una tarea escolar. Morote y Labrador (2007) sugieren, entre otras: contar el cuento en otros términos, cambiar su final, dramatizarlo entre varios estudiantes, reescribirlo, jugar con los personajes, etc. favoreciendo así el desarrollo de las competencias comunicativas.

González Gil (1986: 196) resalta también varias razones de tipo práctico y lúdico para usar el cuento en el aula. «En nuestra cultura occidental donde predomina lo racional, el cuento rehabilita lo fantástico y responde, en particular, a las necesidades de fantasía y magia de los niños.» Barriere (2005 :1) indica « Les contes appartiennent à l'imaginaire collectif et sont présents dans toutes les cultures. Les utiliser et exploiter leur trame permet d'aborder l'écrit en autorisant l'entrée du merveilleux en cours».

Quisiéramos conseguir que los alumnos estén motivados para aprender y si es posible, que se diviertan mientras aprenden. Como sugiere Martínez Ezquerro (2002:9) «Cambiar el aula en un taller de trabajo crea un clima lúdico, fomenta la creatividad y espontaneidad de los alumnos. Se sustituye la clase tradicional y los frutos son buenos. Los chicos demandan más tareas y se muestran muy interesados por las lecturas propuestas». El mismo autor señala (2009:99) que «El alumno se hace partícipe activo de todo el proceso sin exigirle unos

conocimientos previos y creando un ambiente motivador. Por otro lado, el hecho de ofrecer un interesante material y desarrollar unas estrategias de forma lúdica ayuda a que lo aprendido no se olvide tan fácilmente». Una gran ventaja de esta dimensión lúdica es que el cuento conecta con la infancia, que los estudiantes aún tienen reciente, y con sus recuerdos más personales. Su carácter menos serio permite abordarlo como un juego y no sólo como una tarea escolar. Como diría González Gil (1986: 197): «El cuento es una diversión y debe de entrar en clase como tal».

Los cuentos son capaces de evocar ambientes mágicos que pueden ser a la vez íntimos y distantes, en los que el lector se sumerge fácilmente, identificándose de algún modo con los protagonistas, y experimentando, a través del relato, emociones y vivencias que pueden capitalizarse sin transición en la vida real precisamente porque no es más que un cuento.

La ventaja de los cuentos aquí es que, gracias a su amenidad, se prestan con más facilidad a combinar ética y estética. Para conmover las conciencias sin dejar de respetar la compleja ecología de los sistemas humanos, los grandes cuentos manejan el arte –sin estrategias visibles– de conjugar lo didáctico con lo lúdico. Como en toda obra de arte, el estilo, el tono, la calidad del relato, la intriga, la inspiración, el sentido de la oportunidad, desempeñan una función decisiva en la transmisión de un mensaje. Los valores humanos se potencian sobre todo cuando la empatía del narrador, si sabe evitar los prejuicios y el dogmatismo en los planteamientos, consigue aunar su labor de esteta con un fino sentido del humor. Así, en lugar de lanzarse a un discurso moralizante contra la imprudencia, basta por ejemplo con evocar en una situación de riesgo, como el cuento de la lechera.

1.4.11. Trasfondo ético

Precisamente este carácter entre lúdico y metafórico promueve el que los cuentos, las fábulas y las parábolas hayan sido tradicionalmente utilizadas para favorecer la reflexión, la observación de otras realidades e incluso un conocimiento más intuitivo de la naturaleza humana. Hoy está demostrado que anécdotas, historias y cuentos son más eficaces que las órdenes directas para producir cambios en destinatarios refractarios, y que llegan a transmitir sus mensajes con mayor facilidad y de modo más directo y sutil que una clase magistral, un consejo bien intencionado o una demostración técnica.³¹ Muchos tratados contemporáneos de psicología, pedagogía, oratoria, *marketing*, liderazgo, etc., explican cómo una buena historia sustituye con ventaja, y con mayor elegancia, a los consejos que tendemos a dar y que, en realidad, rara vez son bien recibidos. No hay más que ver el impacto que han tenido obras como *El Principito* de Saint-Exupéry, o *¿Quién se ha llevado mi queso?* de Spencer Johnson. La mente capta el mensaje y ve por sí sola el camino de la solución deseado sin que se lo indiquen. La respuesta a un problema aparece claramente al enfocarlo desde otro ángulo mediante una comparación acertada. Anteriormente ya se había observado que ciertas imágenes podían activar el resorte que todos necesitamos alguna vez para tomar ciertas decisiones. Así, en la educación sentimental de las niñas en la recatada sociedad de nuestras bisabuelas, el cuento de la Cenicienta intentaba transmitir mensajes de prevención y prudencia, que podríamos formular más o menos en estos términos: «la belleza femenina es una ventaja de éxito con los hombres, pero no siempre con las mujeres».

Cuentos, parábolas y fábulas seducen al destinatario porque no imponen nada directamente, porque no amenazan. Por esta razón usados hábilmente, estos relatos son recursos susceptibles de ejercer efectos tangibles, no solo de valor didáctico sino hasta

³¹ Véase para profundizar en este asunto la obra de P. Watzlawick (1992); de Fisch, Weakland y Segal, (1994).

terapéutico, porque permiten superar de modo sutil y eficaz nuestros naturales bloqueos y resistencias, movilizando nuestras disposiciones interiores. Según Françoise Kourilsky-Belliard (1995), estos relatos son instrumentos terapéuticos preciosos para ayudar a cambiar, ya que actúan y abren pistas de reflexión, saltándose con facilidad las barreras impuestas por los mecanismos de defensa humanos.³² En general, los mensajes indirectos resultan más eficaces que los consejos directos.

Muchas de sus lecciones pertenecen a la categoría que podríamos llamar «afirmaciones de lo evidente». Sus premisas son en realidad una forma de truísmo (verdad obvia y evidente) camuflada de argumentación irrefutable. El recurso del truísmo es muy eficaz cuando se desea dar un consejo de manera indirecta, porque no agrede el amor propio del interlocutor, respetando su libertad: es simplemente una descripción de la realidad. Ahí reside gran parte de la fuerza de muchas ilustraciones bíblicas: «Si la sal se vuelve sosa no sirve para nada». «Las lámparas no se encienden para meterlas debajo de un cajón». «Los árboles se reconocen por sus frutos» (Mateo 5: 13, 14, 15; 7: 16-20). Estas declaraciones, al suscitar espontáneamente la adhesión mental de todos, evitan la controversia. Siendo lógicamente incuestionables, resultan mucho más eficaces que los argumentos, los consejos o los sermones moralizantes. Estamos de acuerdo con Giroud (1997) en que la fuerza de su impacto reside en que llevan al otro a tomar posición sin imponerle nada. Ese impacto resulta mayor si los valores no se imponen como parte de la instrucción sino que se discuten en torno a un cuento.

Los cuentos, herederos directos de fábula y parábola, al inspirar el laborioso e interminable proceso de construcción de nuestra propia existencia, en las dificultades, en las dudas o en las pruebas, se prestan a orientar e iluminar la misteriosa aventura de la vida interior.

³² Véase también Bernardo Ortín Pérez y Trinidad Ballester Monfort, *Cuentos que curan*, <http://fr.scribd.com/doc/53560730/Cuentos-Que-Curan>.

Al contrario que otros textos directos, cuya intención es clarificar y explicar, el cuento es portador de un lenguaje simbólico, de cambio, completamente disimulado bajo un ropaje anecdótico y lúdico, capaz de influir en las ideas de sus receptores, proponiendo alternativas de acción inesperadas, encuadres distintos de la vida, o una nueva percepción de sí mismos y del mundo. Como destacan Gilroy y Parkinson (1996:215) «Many writers point out the important role the use of literature has in educating the whole person».

Cuentos y parábolas, se prestan a ser leídos y releídos, a ser descubiertos bajo nuevas facetas, a la luz de la experiencia personal del joven lector. Del mismo modo que el artista, en su manera personal de enmarcar la realidad, le encuentra a este otro punto de mira y otra perspectiva, el buen cuento es capaz de presentar la realidad humana bajo una nueva luz, con una nueva visión de la vida, tanto a sus primeros oyentes como a nuestros alumnos de hoy. Compartimos con Mercedes Ferraz Yáñez (2007: 113) la opinión de que

El cuento contemporáneo es un magnífico antídoto para el rechazo a la lectura, es una invitación a la aventura y, sin embargo, no nos sentimos perdidos. La invención y la fantasía se nos antojan cotidianas, verosímiles, cercanas... y nos dejamos llevar porque todo lo que aparece pertenece a una calle conocida, transitada; porque lo que cuenta lo hemos vivido o hemos sido testigos. Porque su lenguaje es el nuestro.

Ese espacio de libertad que los cuentos dejan entre el texto y sus lectores facilita la creación de un nexo inconsciente entre el relato y sus eventuales destinatarios, contribuyendo, sin proponérselo de algún modo, a su educación integral.

En el plano ético, el cuento suele facilitar como ha señalado Gómez Palacios (2001:13) «[...] la adhesión a valores pero de forma abierta, lejos de todo moralismo impositivo». Más allá de las aportaciones léxicas, gramaticales y sintácticas que pueda proporcionar su lectura, el cuento se presta a ampliar la competencia socio-lingüística del alumno, su apertura al diálogo, su apreciación de lo sociocultural y de lo genuinamente humano. Los buenos cuentos clásicos revelan a los jóvenes lectores emociones, sentimientos, comportamientos,

preocupaciones y deseos que afectan a la mayoría de los mortales porque los cuentos son atemporales y transmiten valores de actualidad en cualquier tiempo.

Brasey y Debailleul (1999: 153) describen así la experiencia “transcendente” de la creación literaria compartida:

[...] en nosotros existe una marca de oro, una marca de infinitud. Se halla unida a una experiencia anterior, maravillosa, vivida un día en nuestro mundo interior. Nuestra admiración por ese “oro” nos entronca con el mundo de lo infinito y nos atrae hasta el punto de preferirlo a todo lo demás. Esta preferencia nos va a costar cara ya que nos aleja del mundo ordinario. Pero es la única línea de conducta posible. Ya que a través de esta preferencia por el “oro”, la Fecundidad puede trabajar por su liberación, como nos lo muestra el cuento; es decir, manifestarnos sus tesoros, según nuestros deseos y peticiones, en una expansión creciente que, un día, cuando llegue el momento en que comience el reinado, se convertirá en la creación de todo un mundo.

1.4.12. Enriquecimiento cultural

Señalan Morote y Labrador (2007:30) que «[...] el empleo de textos literarios en las aulas es un medio de transmisión cultural, del que hoy no se puede prescindir, pues cuando hablamos de literatura, hablamos de lengua y hablamos de cultura, noción que no podemos relegar». Las reflexiones que apuntamos en este trabajo parten de una perspectiva educativa que tiene como postulado que el aprendizaje del FLE forma parte integrante de un planteamiento educativo no solo interdisciplinario, sino integral, que afecta todas las áreas de la persona. El estudiante, al aprender el francés como nueva lengua, se somete necesariamente a discursos, sentidos y conceptos distintos a los de su lengua materna. Por eso, los cuentos y toda la literatura que se incluye en la enseñanza de la lengua extranjera, constituye un espacio privilegiado de apertura al otro, de acceso a otra manera de mirar la realidad, que es la propia de la lengua extranjera. La literatura francesa sirve así de complemento a la educación integral del estudiante, porque le proporciona, además de cultura, el instrumento esencial de la misma, que es la lengua. Así accede al conocimiento no solo de una lengua extranjera más, sino a otra

realidad humana, a la rica cultura francófona, con sus peculiaridades estéticas, y con sus propios modos de expresar emociones y de entender la vida.

Esto hace que el aprendizaje del francés tenga que ver, también, con la construcción del estudiante como persona. Si postulamos que la lengua materna es base de la estructuración psíquica del individuo y determina en cierto modo la manera de percibirse a sí mismo y al mundo en el que vive, pensamos que cuentos, parábolas, fábulas, etc. distintos de los de su lengua materna, a los que el sujeto accede al aprender francés, también se convierten, aunque sea en menor escala, en constitutivos de su cultura personal. Por ello, para nosotros, la dicotomía entre lengua y literatura en el proceso aprendizaje de FLE no cuenta; quien mejor maneja la lengua son sus grandes escritores. Optamos por un aprendizaje del francés que utilice esta lengua dentro de su literatura, en contra de una práctica que presenta solamente contenidos lingüísticos y funciones, separados de su contexto cultural, llevando al alumno a repeticiones sin sentido en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Muchos cuentos vehiculan elementos socioculturales importantes, que, como subraya Taylor (2002), permiten abordar cuestiones vitales, facilitando la reflexión y la comunicación, prestándose naturalmente a comparar, contrastar y evaluar personajes, situaciones y soluciones, a desarrollar habilidades analíticas, la capacidad de síntesis, la deducción de inferencias, etc.

Nuestra experiencia constata además una toma de conciencia de que el cuento como recurso didáctico va más allá de su intención meramente lúdica o literaria, alcanzando una dimensión aún más personal. Como bien ha observado Sandoval (2005:1):

El cuento infantil no sólo es importante porque sirve como estímulo para el futuro lector, sino también, porque contribuye al desarrollo del lenguaje, de la creación literaria, de la imaginación de mundos posibles, entre otros. Además, porque al recrear la vida de los personajes e identificarse con ellos, le permite vivir una serie de experiencias y situaciones que le ayudarán a adquirir mayor seguridad en sí mismo, a integrarse y formar parte del mundo que le rodea

Según Wajnryb (2001), uno de los motivos principales por los que los educadores deberían explorar el interés pedagógico de los cuentos, es porque abordan temas universales y eternos –el amor y el odio, la vida y la muerte, la verdad y la mentira, las relaciones entre padres e hijos, etc.– presentando de algún modo las consecuencias de las decisiones acertadas o no del ser humano. Como viejos tesoros de sabiduría práctica, los cuentos crean puentes entre los pueblos, enriquecen nuestra experiencia y nos ayudan a relacionarnos con los beneficiarios de otras culturas. En este sentido Wajnryb (2001:16) afirma que :

Aside from the common time-ordered story structure discussed earlier, the social, moral and relational themes that lie behind the stories tend to rise above local cultures. Finding a spouse, coming of age, dealing with death and loss – such concerns are issues in any culture. [...] The general struggles and joys common to humanity occupy an important place in folktales.

Por todos los motivos expuestos concluimos que los cuentos son excelentes recursos educativos para la enseñanza del FLE porque contribuyen mejor que otros textos a una instrucción con enfoque comunicativo global y enseñan el idioma mientras se comunican otros valores. Son interesantes para la enseñanza del francés no solo desde el punto de vista de la lengua y de la literatura sino también desde la sociología, la historia, la antropología, y hasta de la religión.

Así pues, resumimos las razones básicas por la que proponemos trabajar con cuentos en la clase de francés lengua extranjera en las siguientes:

- Ayudan a desarrollar las habilidades lingüísticas del alumno, pues, como señala Morote (2002:25) «El alumno que oye, cuenta y crea sus propios cuentos se apropia de unas palabras, de unas estructuras lingüísticas y de unos recursos literarios que interioriza y hace suyos».
- Motivan al alumno a leer textos literarios completos en francés, que le seducen por su amenidad.

- Contribuyen a potenciar valores éticos positivos en la educación integral del alumno, facilitando a través de su apertura a la lengua meta, la apertura a la reflexión y al diálogo con otras culturas.

1.5. El enfoque comunicativo aplicado a la adquisición de lenguas extranjeras

El lugar concedido a la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, sigue, en su historia reciente, un movimiento de *va-et-vient*, que responde al diferente impacto ejercido sobre los programas de lengua por los nuevos métodos y enfoques didácticos. Entre el siglo XVIII y el siglo XIX, el modelo *tradicional* o *gramatical* hacía uso casi exclusivo de la literatura para ejemplificar las diferentes reglas y prácticas de la lengua. Hemos pasado, como diría Sanz (2005:3) «[...] de la veneración del texto a la mirada respetuosa pero «no reverencial». El sistema consistía en traducir textos literarios, memorizar reglas y escribir imitando a los grandes autores, pues se pretendía principalmente garantizar la comprensión y expresión escritas. En aquel momento el interés del estudio de lenguas extranjeras era en gran medida cultural y académico, dejando en segundo plano las posibles necesidades de comunicación del estudiante.

El método *directo* surgió a principios del siglo XX en reacción contra el modelo *tradicional* y coincidiendo con el desarrollo de los métodos activos suscitó, posteriormente, las bases de los métodos *audio-oral* y *audio-visual*. El nuevo sistema supone aprender una segunda lengua del mismo modo que se aprendió la primera, es decir nombrando todo lo que rodea al estudiante sin recurrir a la traducción. Entre los presupuestos metodológicos está la preponderancia de la lengua hablada frente a la escrita, con lo que los textos literarios quedan prácticamente excluidos del aprendizaje.

El método *audio-oral* se generaliza a principios de los años 50 basándose en las teorías lingüísticas del *distribucionalismo* y en las teorías psicológicas del aprendizaje condicionado de Skinner. Se da prioridad a la lengua hablada concibiendo la enseñanza de la lengua extranjera a partir del binomio “estímulo–respuesta” que se intenta automatizar mediante ejercicios mecánicos y estructurales de repetición llevados a cabo en el laboratorio de idiomas. Se usan medios tecnológicos avanzados para la época (grabadora) y se hace hincapié en aprender el nuevo vocabulario por asociación imagen-palabra. Se rechaza la traducción, solo se recurre a comparaciones entre la lengua materna y la lengua extranjera para evitar errores concretos de no correspondencia entre ambas. La literatura tampoco interviene en este método.

El método *audio-visual* debe mucho a las reflexiones del profesor Guberina de la Universidad de Zagreb, y a las del Profesor Paul Rivenc del Centre de Recherche et d’Etudes pour la diffusion du Français. Con este enfoque se concibe la enseñanza de la lengua como medio de comunicación basado en el diálogo. Se utilizan soportes visuales (dibujos o fotografías de personajes, filmaciones describiendo cómo viven, etc.) para no recurrir a la lengua materna. El objetivo es el reemplazo de elementos lingüísticos para conducir a la expresión libre. La lengua escrita aparece solo después de 50 horas de clase y quedan excluidos los textos literarios.

El *Curso de lingüística general* del lingüista suizo Ferdinand de Saussure implica un cambio en la enseñanza de la lengua de tipo estructural, que se completaría en los años 60 y 70 con la nueva aportación de las tesis de Chomsky sobre *Gramática generativa*, en algunas de cuyas ideas se ve claramente la influencia de Saussure. La atención de la investigación deriva, pues, hacia un enfoque *estructural-generativo* donde empieza a darse la importancia al hablante y a su capacidad de generar infinidad de oraciones que nunca ha oído.

En los años 70 se desarrollan los programas llamados *nocionales y funcionales*, organizando la temática en torno al uso social de la lengua. El auge de la enseñanza de idiomas

con fines principalmente útiles, profesionales, científicos y turísticos, contribuye poderosamente a que se prefieran textos inmediatamente utilizables, y se desestimen aún más los textos literarios como recurso didáctico. Como señala Melero Abadía (2000: 85 citado por Albaladejo 2007:3): «El modelo nocional-funcional no es ni un método ni un enfoque de enseñanza» sino más bien una nueva organización de contenidos.

La verdadera revolución en la didáctica de las lenguas se desarrolla en los años 80 con el modelo *comunicativo*, que intenta superar aquellos esquemas anteriores que habían resultado poco efectivos. Al antropólogo americano Hymes debemos la introducción de la noción de *competencia comunicativa* en la enseñanza de idiomas. Importantes aportaciones psicológicas del *cognitivismo* por oposición al *behaviorismo* empiezan a integrarse en la enseñanza científica de idiomas. Un factor político va a servir de catalizador para el desarrollo del nuevo enfoque; en 1972 el Consejo de Europa encarga a un equipo de expertos que pongan en pie un sistema eficaz de clases de lengua para adultos. Así es como en 1975 surge el *Threshold Level English*, y en 1976 el Nivel Umbral (equivalentes en francés al *Français Fondamental y Niveau Seuil*). A partir de ahí se va a construir progresivamente el modelo comunicativo, basado en la necesidad de tener en cuenta las prioridades lingüísticas de los alumnos, de enseñarles la lengua extranjera en su contexto, en las diversas situaciones y los diferentes registros de lengua que pueden ser de más utilidad para ellos.

En un primer momento se rechaza la literatura, puesto que el movimiento comunicativo desvía su atención de todo aquello que no tenga utilidad práctica inmediata. Se alega que la lengua usada en textos literarios es muy distinta de la utilizada en la comunicación cotidiana. Widdowson (1984 citado por Mendoza Fillola 2004:13) llega a decir:

Hubo un tiempo en que a la literatura se le concedía un gran prestigio en el estudio de la lengua, cuando se consideraba como una parte de los objetivos de aprendizaje de la lengua. Quizá, incluso, su aportación esencial fue la de facilitar el acceso a las obras literarias [...] Pero esa época se acabó, y ahora la literatura apenas figura en los programas de lengua.

Sin embargo, en los 90 se vuelve a revalorizar la literatura como instrumento didáctico para la enseñanza de segundas lenguas, incluyendo textos literarios en los manuales de clase. Ya no se privilegia el análisis de formas y estructuras lingüísticas, sino que se promueven los enfoques comunicativos centrando la atención en los procesos de lectura. Asistimos a lo que llamará Sanz (2005:3) una «desacralización de los textos literarios». Desde un punto de vista más optimista López Valero y Encabo (2002: 86-7), entienden las nuevas teorías sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura de la forma siguiente:

La defensa de un enfoque comunicativo en la enseñanza de la Lengua y de la Literatura origina la necesidad de aproximación a las distintas modalidades textuales que la persona es capaz de manejar. Evidentemente, no todo van a ser actuaciones comunicativas comunes, sino que el individuo va a tener que enfrentarse en muchas ocasiones a estructuras de corte literario que poseen un mayor grado estético en su elaboración, y que difieren en gran medida de las estructuras lingüísticas cotidianas. Eso no quiere decir que lo literario esté abstraído de la realidad, sino que es otro modo de explicar esa realidad, a través de una serie de recursos retóricos y estilísticos. En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido.

Esta situación hace que se imponga una revisión del papel de los textos auténticos, y entre ellos, de los textos literarios, como elementos normales en el aprendizaje de una lengua extranjera. Varios autores anglosajones (Widdowson, 1975; Collie y Slater 1987; Lazar, 1993) serán los primeros en profundizar estos acercamientos entre el uso del material literario y la didáctica de la lengua extranjera, esgrimiendo las ventajas de la autenticidad, del enriquecimiento cultural y de la pertinencia en la interacción. Como muy bien comenta Mendoza Fillola (2004:13) «El tiempo en que la literatura aportaba prestigio al estudio de una lengua, efectivamente, pertenece al pasado. Ahora no se trata de una cuestión de prestigio, sino de la efectividad y de la funcionalidad formativa del empleo de estos materiales ».

Así pues, el modelo *comunicativo* se impone a partir de una reflexión sobre las metodologías anteriores, en particular como rechazo a la metodología *audio-oral* y *audio-visual*. En su origen se da una convergencia entre varios fundamentos teóricos

interdisciplinarios. El modelo *comunicativo* debe mucho a Searl y Austin, sobre todo a la introducción de las nociones relacionadas con los *actos de habla* (*actes de parole*). A partir de los nuevos planteamientos se va a enfatizar la prioridad de desarrollar *competencias* (Chomsky) en torno a la lengua hablada. En este enfoque *comunicativo* los objetivos y contenidos se fijarán en función de las necesidades del que aprende; se tendrá en cuenta el tipo de comunicación deseado, la interacción con los hablantes y las diferencias de registros de la lengua.

Las principales contribuciones del enfoque *comunicativo* en las prácticas de clase parten de cambios importantes, tanto en los roles de estudiantes y profesores, como en los contenidos y actividades del aula. Antes de referirnos a las prácticas de clase propiamente dichas, nos parece necesario señalar que el nuevo enfoque se centra en el alumno o *aprendiente*,³³ no en el docente ni en la metodología, como los sistemas clásicos, sino en el alumno y en sus necesidades. Es significativo que el nuevo enfoque llame al estudiante *aprendiente*, (equivalente del inglés *learner*) un término más genérico que los de *alumno* o *estudiante*, y por consiguiente, una designación que describe mejor que los términos clásicos a los adultos en formación permanente.

En el enfoque comunicativo el *aprendiente* constituye, en efecto, el eje del proceso didáctico; no es un simple receptor de la comunicación; se ha convertido en el centro de la enseñanza, y los contenidos de los cursos y programas se van a orientar según sus necesidades. El *aprendiente* negocia el contenido del curso con el profesor y la prioridad del proceso educativo deja de tenerla el programa, ya que la progresión no está prevista por anticipado,

³³ El *aprendiente* (en inglés, *learner*) es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, al margen de otras consideraciones, como la edad o el contexto en que aprende. El *Plan curricular del Instituto Cervantes* habla de una triple dimensión del *aprendiente* de lenguas: agente social, hablante intercultural y *aprendiente autónomo*. *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

sino que se lleva a cabo en función de sus necesidades y expectativas, a partir de las cuales el programa podrá ser modificado, en caso de necesidad.

En este nuevo modelo comunicativo, no se trata de almacenar contenidos sino de lograr la comunicación gracias a los recursos adquiridos. En cuanto al profesor, ya no es el detentor y dispensador absoluto del saber sino el que conduce hacia el conocimiento. Es, a la vez, un modelo y un facilitador. La comunicación en clase no es vertical (del profesor al aprendiz) sino horizontal, entre ambos, y con los demás compañeros.

Las actividades valoradas por el enfoque comunicativo dependen de la creatividad del profesor pero dejan una gran parte de iniciativa al aprendiente. En términos generales, se privilegian todas las actividades próximas a los tipos de intercambio que se dan en la realidad inmediatamente útil al que aprende. Puede tratarse de simulaciones de situaciones reales (en la consulta del dentista, en correos, en el mercado), o de juegos de rol donde hay lugar para la improvisación (en la zapatería, alquilando una vivienda, etc.). El profesor proporciona al aprendiz matrices de trabajo y luego le deja desenvolverse con los conocimientos que ya tiene. Para ello recurre a diversos juegos con objetivos léxicos, gramaticales o comunicativos que fomentan el placer que el aprendiente puede encontrar explorando la lengua extranjera y ejerciendo sus nuevas posibilidades de expresión. Pero para que haya comunicación en estos juegos hay que estructurar bien al grupo de aprendices instaurando relaciones que faciliten la escucha mutua.

El profesor propone un aprendizaje significativo que tenga en cuenta los centros de interés de los alumnos y su perfil (edad, profesión, etc.). Su deber es encontrar estrategias para hacer que participen más y mejor. No se trata solamente de que participen oralmente, o de que se expresen en la lengua meta, sino también de que consigan formular de modo eficaz sus necesidades y expectativas. Cuanto más implicados están los estudiantes en su propio

aprendizaje más motivados se sienten para participar en el proceso educativo. En la práctica, se trata de obtener comunicación eficaz en clase, de ahí el nombre de enfoque *comunicativo*.

Los ejercicios con vacíos de información que hay que llenar son muy provechosos y suelen ser considerados muy amenos por los propios estudiantes. Se trata de juegos donde uno de ellos tiene todas las informaciones y el resto de la clase debe hacer preguntas para descubrir de qué se trata. Estos ejercicios agudizan la curiosidad de los aprendientes y les obliga a preguntar a sus compañeros. No se trata, pues, de una simulación o de un mero juego de rol sino de una verdadera comunicación. Como señala Littlewood (1981: 29): «It is the overcoming of the information gap rather than the production of correct language that signals the success of the performance. In this respect, the focus of the activity is on ‘meanings to be communicated’ rather than ‘linguistic forms to be learnt’».

Conviene señalar que, en este enfoque, el concepto de error también se modifica al aceptarlo como signo de aprendizaje y plataforma de progreso. El error deja de ser considerado como un fallo lamentable, ya que se entiende que forma parte de la interlengua:³⁴ denota que las estrategias de aprendizaje están siendo puestas en ejecución, pero que existen todavía deficiencias, problemas de generalización, transferencia negativa, etc.³⁵

Desde el punto de vista metodológico, el proceso también incluye el aprendizaje de la lengua escrita, basándose en las necesidades del que aprende: traducir textos, redactar cartas oficiales o solicitudes de empleo, etc. El profesor de lenguas que trabaja con un enfoque

³⁴ «Se entiende por *interlengua* el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje» (*Diccionario de términos clave de ELE, Centro Virtual Cervantes*).

³⁵ Como ejemplo citaremos errores con preposiciones que hacen los alumnos americanos en francés: «Quand en Chicago» en vez de «à Chicago», «embarquer le train» en vez de «sur le train».

comunicativo tiene la tarea de escoger documentos próximos a los de la vida diaria del alumno y esto lo hace por dos razones principales.

En primer lugar porque el enfoque comunicativo se define como el que enseña una lengua próxima a la de todos los días, tanto en los registros lingüísticos que utiliza como en las situaciones que aborda. Por eso se insiste en que el profesor utilice documentos *auténticos*, es decir, que renuncie a fabricar documentos cuyo objetivo es el de figurar en un libro de LE, y que proponga documentos que ya formen parte de la vida diaria de los hablantes de la lengua meta: artículos de prensa, prospectos, canciones, recetas de cocina, etc. Esto motiva al alumno a tratar de comprender la lengua en comunicaciones reales. Esta práctica progresa sobre todo en reacción a los métodos precedentes que utilizaban textos artificiales, demasiado fáciles o de dificultad progresiva.

En segundo lugar porque la utilización de documentos auténticos favorece la autonomía del aprendiz. El propósito del enfoque es el de *enseñar a aprender* proporcionando al estudiante documentos y estrategias de lectura que le enseñen cómo puede reutilizarlas fuera de la clase. El alumno es invitado, por ejemplo, a hacer hipótesis de anticipación, como las que se realizan al leer el título de un artículo y deducir de qué trata. Con los documentos auténticos, tanto audibles como escritos, los ejercicios de relectura y escucha (recorte, guía de comprensión, puesta en situación, etc.) el acceso al texto resulta más útil y rápido.

Sin duda 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 (2007:1) 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».

El nuevo enfoque comunicativo fue pronto aplicado a la enseñanza del francés en *le Guide Pédagogique pour le primaire*, publicada por el Ministerio de la Educación de Quebec (Canadá) que sugiere un proceso en cinco fases con vistas a una enseñanza de enfoque comunicativo. Estas fases son las que hemos adoptado como base de nuestro esquema de trabajo adaptándolas, por supuesto, al nivel de la enseñanza de adultos inspirándonos en Germain (1993).

1) Se comienza con una breve fase de presentación de los contenidos que se van a trabajar ese día.

2) La segunda fase es de ejercicios de repetición o de reutilización del vocabulario en pequeños grupos mediante actividades guiadas según pautas precisas. Las primeras tareas dejan un margen de iniciativa restringido y de modo progresivo se van proponiendo actividades de mayor autonomía. En esta fase se trabaja en pequeños grupos, de modo que se pueda seguir más de cerca el progreso de los alumnos y conseguir que todos trabajen. Estas actividades tienen como objetivo practicar los contenidos lingüísticos nuevos en el mayor número de combinaciones posibles.

3) En la tercera fase, el profesor propone un juego de comunicación con el fin de que el *aprendiente* utilice la lengua tal y como lo haría en una situación real fuera del aula. Ya no se trata de ejercicios estructurales, sino de ejercicios de expresión libre entre compañeros. Las ventajas de este tipo de juegos incluyen lo imprevisible de las respuestas, la elección libre de los enunciados, y la necesidad real de saber para poder comunicar.

4) La cuarta fase es de evaluación. Puesto que en el enfoque comunicativo el error es percibido como una parte del proceso natural de aprendizaje, se hace una diferencia entre el error de contenido que dificulta la comunicación y el error de estructura, que no es un obstáculo mayor a la misma. El tratamiento de este error se lleva a cabo en la quinta fase.

5) La fase quinta y última, llamada de consolidación, se suele dedicar sobre todo a la corrección de la forma, más que a la del contenido. El profesor interviene a lo largo de todo el proceso cuando aparecen dificultades y se hace necesaria la clarificación, pero en esta última fase dedica más tiempo a la corrección.

Para concluir, podemos decir que lo que más valoramos de las prácticas de clase de francés del *enfoque comunicativo* es su utilidad inmediata, su variedad y el hecho de practicar la verdadera comunicación entre aprendices y de fomentar la autonomía de estos. Según Morrow (1981) lo que caracteriza una actividad comunicativa eficaz es que transmite información, implicando una elección consciente de lo que se dice y de la manera de decirlo. Las ventajas del *enfoque comunicativo* sobre otras prácticas de clase se deben sobre todo al reajuste centrado en el aprendiz, a la gran autonomía de este, al trabajo del grupo en clase, y a la creación de una verdadera comunicación en contexto, de utilidad inmediata. Dentro de este modelo, la literatura ya no es un repertorio de textos para traducir sino como diría Bamidele (2009:16) «[...] una experiencia en la cual los estudiantes intentan dar sentido a sus vidas además de construir una identidad individual y colectiva».

Para nuestro proyecto hemos considerado interesante determinar sobre qué bases se puede hoy en día volver a justificar el empleo de textos literarios en la didáctica del francés lengua extranjera, a pesar de la creciente especialización de su enseñanza a nivel universitario en áreas tan diversas como el francés para negocios, turismo, etc. Un hito de importancia

inegable en el desarrollo de la enseñanza de idiomas lo constituye el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas*.

1.6. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

El *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL)* es el resultado del esfuerzo del Consejo de Europa y el fruto de más de diez años de trabajo por parte de numerosos especialistas de la lingüística aplicada para unificar directrices en la enseñanza y aprendizaje de lenguas dentro del contexto europeo. Su lanzamiento en 2001 coincidió con el *Año Europeo de la Lenguas*.

Uno de los principales objetivos del *MCERL* es fomentar el *plurilingüismo* y la *pluriculturalidad*. Mientras que el *multilingüismo* apunta a la diversificación de las lenguas que se enseñan en un entorno escolar, el *plurilingüismo* es la consecuencia de una acumulación de lenguas y culturas que no se guardan en compartimentos estancos, sino que desarrollan una competencia comunicativa donde interactúan todos los conocimientos. El *MCERL* también destaca el desarrollo de una *personalidad intercultural* como una meta educativa importante.

El *MCERL* se inscribe en un enfoque centrado en la acción, considerando a los usuarios de una determinada lengua como *agentes sociales* que desempeñan actividades en diferentes ámbitos y circunstancias. Para este propósito el *Marco* ha desarrollado unos descriptores de niveles comunes de referencia que se leen vertical y horizontalmente. De forma vertical se plantea el grado de dominio de la lengua detallado en seis niveles (A1 acceso, A2 plataforma, B1 umbral, B2 avanzado, C1 dominio operativo eficaz y C2 maestría). De forma horizontal se especifican las categorías que describen las capacidades del usuario en el uso concreto de la lengua.

Las actividades y estrategias comunicativas están repartidas según las siguientes áreas: *expresión escrita y oral, comprensión escrita, oral y audiovisual, interacción y mediación* lo que supone una novedad frente a las clasificaciones anteriores que no incluían la comprensión audiovisual ni dejaban lugar para la interacción y la mediación.

El *MCERL* también hace referencia a las competencias que sirven para realizar las tareas y actividades en situaciones comunicativas clasificándolas en competencias generales (*saber, saber hacer, saber ser y saber aprender*) y competencias comunicativas (lingüísticas, socio-lingüísticas y pragmáticas). El *MCERL* no propone una metodología determinada, sino opciones en cuanto a textos, actividades, tareas, el tratamiento del error, etc. Dedicó un capítulo entero a la evaluación señalando al menos trece tipos de instrumentos para ese fin.

Podemos afirmar que el *MCERL* ha aportado un material valioso tanto para el profesor como para el alumno en cuanto a descriptores de competencias, actividades y estrategias, textos y evaluación. Este soporte teórico nos ha servido para nuestra experiencia educativa en Estados Unidos, ya que hemos querido que nuestro proyecto se integrase dentro de los parámetros generales del *MCERL*. Nuestra intención es que los estudiantes norteamericanos alcancen un nivel de competencia y dominio del FLE en los niveles B1 y B2 en las mejores condiciones y puedan compatibilizar su formación con eventuales estudios en Europa. Por lo tanto hemos utilizado como parámetros de evaluación los niveles comunes de referencia, y nos hemos servido de las mismas categorías necesarias para la descripción del uso de la lengua. Así, nos situamos en la línea de un enfoque orientado a la acción, en la que el estudiante es un agente social que tiene su propio proyecto de aprendizaje y para el que es preciso tener en cuenta a la vez los recursos cognitivos, emocionales y volitivos.

Entre las competencias generales que intentamos transmitir incluimos 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, hemos prestado atención a sus diferentes componentes tanto lingüísticos como sociolingüísticos y pragmáticos. Para ello hemos orientado las actividades de la clase de lengua de modo a fomentar la comprensión y expresión oral y escrita, así como a estimular la interacción entre iguales y entre los alumnos y el profesor.

Nuestra contribución se centra en el uso del cuento como material de base para programar estrategias y tareas, pues compartimos la idea del *MCERL* de que «no buscamos que el alumno adquiera dos formas de actuar sino que se convierta en plurilingüe y desarrolle su interculturalidad» (*MCERL* 2002:47). De ahí que los relatos que hemos seleccionado hayan tenido en cuenta, de acuerdo con el *MCERL*, las tareas y propósitos comunicativos, los *usos lúdicos y estéticos de la lengua*, en nuestro caso del francés. Las actividades que hemos escogido concuerdan con el *MCERL* en que tienden a estimular la creatividad, la imaginación, fomentar la lectura e invitar a leer por placer; actividades que se prestan a la *interacción* (discusión, debate, conversación, entrevistas, reescritura, creación literaria, etc.). Estas incluyen «[...] 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 guión o sin él)», (*MCERL* 2002:61).

Más que la utilidad inmediata (política, socioeconómica, etc.), estos textos están escogidos para motivar a los estudiantes universitarios americanos hacia el aprendizaje de una lengua extranjera que no ven muy necesaria, en un principio, en su contexto inmediato. Pero siguiendo el *MCERL* (2002:60) tenemos la convicción de que la literatura contribuye de forma relevante a preservar el patrimonio cultural europeo que el Consejo de Europa tiene el deber de salvaguardar y desarrollar: «Los estudios literarios cumplen muchos más fines educativos,

intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales que los puramente estéticos». Aunque el *MCERL* nombra explícitamente la literatura, sobre todo en relación con la competencia de comprensión en el nivel C2, es evidente que sobreentiende un uso más amplio al dar un papel importante a los *textos auténticos*.

El *MCERL* menciona el texto literario varias veces en la parrilla de autoevaluación (p. 30-31) asociado con la lectura, la expresión oral y la escritura, en los niveles B2, C1 y C2. Las competencias se describen así en el nivel B2: «comprendo la prosa literaria contemporánea» y en el nivel C1: «Comprendo textos largos y complejos de carácter literario [...] apreciando distinciones de estilo». 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» (p. 31).

En el *Portfolio Europeo de Lenguas*, esta competencia también está presente puesto que se pide mencionar las obras literarias que se han leído en la lengua objeto. En el nivel C2 la competencia escrita está formulada como sigue: «Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias». (p. 31) En el nivel B1 se espera del aprendiente que sepa «narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones» (p.30).

El *MCERL* no indica sin embargo lo que se tiene que entender por «texto literario». Menciona que «los usos imaginativos y artísticos de la lengua son importantes tanto en el campo educativo como en sí mismos» (2001, p. 47). El texto literario se define pues como «uso estético de la lengua» al mismo nivel que la música, las artes visuales y la canción popular (p. 59).

Según Riportella (2005) el *MCERL* define un nuevo estatuto para el texto literario y propone nuevos acercamientos a los documentos mediante diversas tareas. Por consiguiente, el texto literario, como un documento auténtico, puede ser considerado de pleno derecho como

una herramienta para la realización de dichas tareas. Entendemos con Riquois (2010) que una lectura auténtica en clase presupone dejar lugar para el placer de leer.

La utilización de textos cortos en el nivel B1 cumple el objetivo de placer que Séoud (1997: 66 cit. en Riquois 2010:48) define como «l'investissement de soi dans le texte, la recherche de l'émotion, l'engagement de la sensibilité». El lector se identifica con el texto que le suscita emociones nuevas.

Cuando se trata de trabajar con textos literarios escritos hemos comprobado que los cuentos tienen ventaja sobre otros géneros, porque contribuyen a la adquisición de diversas competencias socioculturales. No solo amplían el conocimiento del país donde se habla el idioma meta, sino que revelan otros contextos, otras formas de vivir, valores, credos y actitudes, lo que favorece en el estudiante el desarrollo de la *conciencia intercultural*. El descubrir una nueva cultura a través del aprendizaje de una segunda lengua, 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». Esto es denominado por el *MCERL competencia pluricultural (2001:102)*.

Respecto a la *competencia existencial*, la exposición a una variedad selecta de cuentos, fomenta la apertura hacia otras ideas, pueblos, sociedades y culturas de cuyos patrimonios culturales se aprecian valores éticos y morales, creencias religiosas, ideológicas y filosóficas. Al estimular al alumno a construir y exponer sus propios cuentos, se le ayuda a desarrollar determinados rasgos de su personalidad, tales como el espíritu emprendedor, la superación del miedo, el cultivo de una mentalidad abierta, la espontaneidad, la autoestima, etc. Las motivaciones y las creencias de los alumnos pueden ser excluidas o incluidas como factores a

tener en cuenta en el programa de aprendizaje; en un contexto pluricultural y multireligioso como el de la universidad americana, es importante su inclusión.

En cuanto a las *competencias lingüísticas*, el cuento se presta mejor que otros géneros a aprender 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 que los alumnos aprendan a diferenciar entre el *passé composé* y el *imparfait*, el discurso directo y el indirecto, etc.

Para desarrollar las *competencias sociolingüísticas* el cuento se presta al aprendizaje de expresiones de sabiduría popular: frases hechas, fórmulas fijas, refranes, proverbios, arcaísmos, etc. En la *competencia discursiva*, ayuda a aprender cómo se cuentan historias, anécdotas, chistes, etc., cultivando la fluidez y la precisión en la formulación de ideas y favoreciendo la producción de textos hablados y escritos.

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 las grandes ventajas que anteriormente mencionamos: *la longitud del texto*, que por su brevedad presenta menos riesgos de fatiga y distracción; en el caso de cuentos tradicionales *la predicción*, es decir, la posibilidad de anticipar lo que puede seguir y comprender así mejor la estructura del relato; y *el interés personal por el contenido*, que siempre «produce un alto nivel de motivación». (MCERL 2002: 162).

1.7. Référentiels pour le Français

Basándose en los niveles de referencia establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*³⁶, la *Délégation générale à la langue française et aux langues de France* (DGLFLF, del Ministerio de la Cultura y de la Comunicación de Francia), junto con la *Direction de l'Enseignement scolaire* (del *Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche*), la *Direction générale de la Coopération internationale et du Développement* (DGCID, *Sous-direction du Français du Ministère des Affaires étrangères*) y la *Agence Intergouvernementale de la francophonie* (AIF, *Direction des langues et du livre*), reunieron un *Comité de pilotage* encargado de redactar manuales de referencia (*Référentiels*) para cada nivel. Iniciada la tarea en 1999, su primera realización editorial vio la luz con la publicación del *Niveau A1* (Didier, Paris 2004), seguidos más tarde por los niveles *B1* (Didier, Paris, 2011), y *B2* (Didier, Paris, 2013).

La finalidad de estos *Référentiels* no es la de servir de métodos de enseñanza-aprendizaje del francés sino la de describir, bajo forma de inventarios de palabras, los contenidos deseables para la enseñanza de esta lengua. Su objetivo no es imponer los mismos contenidos de enseñanzas a todas las instancias educativas, sino proveer de los medios necesarios para elaborar dichos programas a partir de los mismos materiales de base.

Observamos que dentro del repertorio de recursos correspondiente al nivel de Francés B1 (*Répertoire discursif caractéristique de B1*), en el apartado titulado *Réception écrite* se incluye entre los textos literarios la mención específica de «nouvelles, contes y légendes» (2011:37). En el nivel de Francés B2, dentro de la lista de *Textes considérés comme littéraires* se detallan de nuevo «nouvelles, contes y légendes» (2013:52).

³⁶ Conseil de l'Europe (2001).

Vemos, por consiguiente, que la inclusión de cuentos (junto a las *nouvelles* y leyendas) como materiales didácticos en los niveles B1 y B2 está plenamente contemplada, aunque los desgloses de recursos se limitan a mencionar sin más estos géneros sin incluir ninguna propuesta didáctica sobre su integración en el programa.

1.8. Plan Curricular del Instituto Cervantes

En la misma línea, y siguiendo las directrices del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa, el Instituto Cervantes elaboró un *Plan curricular del Instituto Cervantes*, con el propósito de regular del modo más objetivo posible la enseñanza/aprendizaje del español y «de garantizar la coherencia con las descripciones que se desarrollan para otras lenguas europeas» (2006:7). Este plan curricular, como el francés, fue desarrollado específicamente para servir de herramienta «a cualquier profesional interesado» o las «personas que aprenden el español de forma autónoma» (2006:8) y está ideado para aportar los materiales adecuados que capaciten a los estudiantes a cumplir con «los objetivos y contenidos de los programas de enseñanza del Instituto Cervantes». También contribuye a fomentar los planteamientos curriculares del español con el objetivo de promover su enseñanza y uso, tal como se refleja en la introducción general.

En los Niveles de referencia para el español aparecen *inventarios* tanto para la dimensión lingüística como para la cultural. Las nociones se organizan alrededor de tres dimensiones desde la perspectiva del alumno: el alumno como *agente social*, *hablante intercultural* y *aprendiente autónomo*.

En el tomo reservado a los niveles de referencia B1 y B2, el capítulo siete está reservado a los *Géneros discursivos* y *productos textuales*. Observando el lugar que ha sido atribuido al

cuento entre dichos géneros, vemos que aparece mencionado como material de recepción (lectura y comprensión) y/o de producción.

Sin embargo, en la «Lista alfabética de géneros orales y escritos» entre los *géneros de transmisión oral* que se especifican, se mencionan las anécdotas y los chistes (2006:329-330), pero no se indica nada del cuento tradicional o de transmisión oral, aunque nada da a entender que se excluya su inclusión, ya que en la rúbrica titulada *géneros de transmisión escrita* sí que aparecen específicamente mencionados los «cuentos» (2006:331).

En la lista de *géneros de transmisión escrita* se desglosan, más adelante, entre otros, las adivinanzas, las anécdotas y los cuentos pero también las novelas, las obras de teatro y los poemas. Se especifica que los estudiantes pueden ser receptores de «cuentos adaptados de extensión media», «cuentos, con limitaciones relativas a la complejidad de la trama y el uso literario de la lengua (sobrentendidos de tipo cultural, uso irónico o humorístico...)» (2006:335). En cuanto a las novelas, se precisa que deben ser «breves y sencillas», las obras de teatro «en lengua estándar» y los poemas «sencillos».

En la sección de *trabajos escolares y académicos* del nivel B1 (2006: 358) se propone como actividad de composición escrita la de «contar historias».

En el apartado *macrofunción narrativa* (2006: 372-373) los títulos de «situación inicial», «complicación», «acción», «resolución» y «situación final» nos hacen recordar la estructura de un cuento, lo que nos permite constatar que el *Plan Curricular* deja espacio para cumplir los objetivos de la macrofunción narrativa se puedan contar/escribir cuentos.

En el capítulo 9: *Nociones específicas*, hay un epígrafe dedicado a la literatura, dentro del apartado titulado *Las actividades artísticas*. Aquí se enumeran los géneros «poema», «novela», «relato» y «leyenda ». A estos géneros se asocian las aptitudes de «contar (la historia), tratar de», «narrar, describir, relatar» (2006:503-504).

En el capítulo 10: *Referentes culturales*, en el apartado «Productos y creaciones culturales» y dentro del subtítulo «Literatura y pensamiento», se incluye “El cuento en España e Hispano América” y se especifica, a guisa de ejemplo, lo siguiente: “*los cuentos de El Conde Lucanor, el cuento del siglo XIX, los grandes cuentistas del siglo XX...*” (2006: 537).

Comparando el *Plan curricular del Instituto Cervantes* para los niveles B1 y B2 con los *Référentiels pour le Français* para los mismos niveles, observamos que ambos incluyen de un modo muy semejante cuentos (y géneros asociados) en sus respectivos currículos, pero que el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes se presenta, en general, mejor organizado y más detallado que los *Référentiels* franceses, a pesar de que ninguno de los dos menciona de modo específico los cuentos de tradición oral. Sin embargo, en el espíritu de ambos documentos se da a entender que ese tipo de materiales auténticos tienen su lugar como instrumentos de trabajo en la adquisición de la lengua extranjera, tanto en lo que se refiere al español como al francés.

1.9. El American Council on the Teaching of Foreign Languages

Dado que nuestra investigación tiene lugar en Estados Unidos, no podemos ignorar las directrices del *American Council on the Teaching of Foreign Languages Proficiency Guidelines* (ACTFL). En un plano comparable al del MCERL, el ACTFL es un documento descriptor destinado a homologar los parámetros medibles de la enseñanza de lenguas en los Estados Unidos. Para ello, parte de las diferentes competencias que los individuos pueden desarrollar en cada lengua, en términos de expresión oral y expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita, competencias denominadas en el documento: *Speaking, Writing, Listening* y *Reading*. Para cada destreza se identifican cinco niveles de dominio de la lengua,

llamados *Novice, Intermediate, Advanced, Superior y Distinguished*. Los tres primeros niveles están divididos en tres subcategorías: *high, mid y low*.

Este documento afirma no basarse en ninguna teoría particular del aprendizaje de idiomas ni tener por objetivo prescribir ningún método a seguir, sino que pretende simplemente aportar un instrumento de evaluación de las competencias funcionales de lenguaje de un individuo en un momento determinado de su formación en una lengua dada. El ACTFL publicó su *Proficiency Guidelines* por primera vez en 1986 como adaptación para la comunidad académica del documento hasta entonces operativo a nivel oficial, elaborado por la U.S. Government's Interagency Language Roundtable (ILR), titulado *Skill Level Descriptions*. En 2012 apareció su tercera edición *online*.³⁷ Este documento sirve principalmente a universidades y empresas que desean evaluar, con cierta objetividad, el nivel de sus estudiantes o empleados en determinadas lenguas.

El texto del ACTFL *Proficiency Guidelines* solo menciona explícitamente el uso de literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el descriptor titulado *Listening* en el nivel más elevado (*Distinguished*), en relación con la capacidad de entender teatro clásico y lecturas literarias. En el nivel *Advanced* se hace alusión a la comprensión de textos narrativos y descriptivos sin especificar de qué tipo. En los tres primeros niveles la literatura no está presente. En los dos últimos niveles (*Distinguished y Superior*) la sección *Reading* se refiere a la comprensión de textos literarios cuando menciona que el aprendiente de esos niveles es generalmente capaz de apreciar los aspectos estéticos del lenguaje y los estilos literarios («aware of the aesthetic properties of language and of its literary styles»). En los niveles *Advanced e Intermediate* se propone el uso de textos narrativos y descriptivos auténticos, con descripciones de personajes o de lugares, que estén redactados en tiempo presente, pasado o

³⁷ www.actfl.org.

futuro, pero no específica si esos textos son literarios o no. En el nivel *Intermediate* se especifica que dichos textos deben de ser cortos.

A pesar de ser una referencia a nivel nacional, el uso de ACTFL *Proficiency Guidelines* y el seguimiento de sus directrices resultan facultativos a la hora de inscribirse en cursos de lengua extranjera, y son muchas las universidades que optan por servirse de otros instrumentos de evaluación de nivel, como el STAMP, el OPI, etc. o incluso test creados por la misma universidad para acreditar el nivel de lengua de sus alumnos. Debido a la gran autonomía del sistema universitario americano, y al prestigio que tienen muchas de las universidades privadas, la mayoría de los programas de lenguas en Estados Unidos usan mecanismos de evaluación internos. No obstante se suelen seguir las pautas de ACTFL sobre todo para evaluar a los estudiantes en los programas de *Teacher Education*, que preparan a profesores que tienen que superar exámenes de lengua extranjera para recibir la certificación que les permita enseñar al nivel K-12 (enseñanza oficial primaria y secundaria).

Hemos de precisar que realizar un examen en ACTFL sale bastante caro para el estudiante, ya que este examen solo puede ser evaluado, para tener valor oficial, por el profesorado acreditado para ello. Este factor económico también contribuye a que muchas universidades opten por otros sistemas, según los objetivos de la evaluación para los que se vayan a usar los resultados. Muchos profesores de lengua extranjera consideran que el sistema de exámenes de STAMP, basado en el ACTFL, está mejor diseñado que este, ya que, siendo un sistema de evaluación general, abarca los grados 3-16, es decir, incluye los cuatro primeros años de la universidad,

Puesto que esta tesis se presenta en España, pero se refiere a cursos impartidos en los Estados Unidos, nosotros usamos tanto el MCERL como al ACTFL para referirnos al nivel de nuestros alumnos.

El ACTFL, en consenso con las más importantes asociaciones de profesores de lenguas extranjeras estadounidenses,³⁸ redactó en 1993 los *Standards for Foreign Language Learning (SFL)*,³⁹ más conocidos como «los principios de las cinco Cs» (*Communication, Cultures, Connections, Comparisons and Communities*) para la educación de lenguas extranjeras, abundando en la importancia de que el aprendizaje de la lengua extranjera tenga en cuenta los aspectos relacionados no solo con la comunicación, sino también con la importancia de la lengua en el entendimiento entre culturas, y como vínculo de conexiones y comparaciones entre comunidades. En su introducción, el texto resume en diez palabras el conocimiento lingüístico y social necesario para una comunicación exitosa entre iguales: «*know how, when and why to say what to whom*». Existe por lo tanto un esfuerzo de ir más allá del «qué» (vocabulario) y el «cómo» (gramática) para llegar al «porqué», al «quién» y al «cuándo» del aprendizaje de una lengua extranjera.

El texto hace hincapié en que la *comunicación* está en el centro del estudio de una lengua extranjera, ya se trate de comunicación cara a cara o por escrito, o incluso, como menciona el texto, «*across centuries through the reading of literature*». Un punto importante que destaca es que, a través del estudio de lenguas extranjeras, los estudiantes adquieren conocimiento y comprensión de las *culturas* que usan esa lengua, y a las que no podrán acceder plenamente si no dominan el entorno cultural de la lengua meta. Por otra parte, el texto resalta que aprender lenguas provee *conexiones* a otras fuentes de conocimiento, y a otras relaciones, que resultan inaccesibles al usuario monolingüe, en este caso angloparlante. Argumenta que, por medio de *comparaciones* con el idioma estudiado, los aprendientes amplían la comprensión de la propia estructura de la lengua, amplían su percepción de lo que significa cultura, y

³⁸ AATF, AATG, AATI, AATSP, ACL, ACTR, CLASS y NCJLT-ATJ.

³⁹https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/StandardsforFLLexecsumm_rev.pdf

descubren otras maneras distintas de percibir el mundo. Dichos elementos equipan al estudiante de LE para formar parte con eficacia en *comunidades* multilingües, tanto en el interior del propio país, como alrededor del mundo en diversos contextos culturales.

Es interesante apuntar que, en el documento SFLL, la literatura se menciona explícitamente desde la introducción como un canal para aprender no solo una lengua sino una cultura, con el fin de interactuar y de integrarse mejor en una comunidad. En el apartado dedicado a la cultura, cita explícitamente textos literarios y cuentos de tradición oral como productos tangibles e inseparables de la lengua estudiada. Y en el apartado dedicado a las conexiones entre la cultura propia y la ajena, recomienda encarecidamente la lectura de textos auténticos.

En un principio, estos cinco principios de aprendizaje y evaluación estaban destinados a los niveles K-12, es decir a la educación infantil, primaria y secundaria, sin embargo hoy en día aparecen también desarrollados en los libros de texto universitarios, dada su validez general para todos los niveles educativos. Estas cinco líneas maestras van a indicar la dirección a seguir para muchas editoriales americanas de manuales de lengua en niveles universitarios, tanto en lo que se refiere a la selección de textos escogidos como en lo que concierne a tareas, marcando un claro interés por diversificar el enfoque de la enseñanza de lenguas, combinando en sus contenidos la cultura, la comunicación, la interacción por escrito y oral, la comparación entre textos y costumbres, etc.

CAPÍTULO 2

LOS CUENTOS EN LOS MANUALES AMERICANOS DE FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

2.1. Introducción

Una parte importante de nuestra investigación sobre el uso de cuentos en el aula, ha consistido en el análisis de manuales americanos para la enseñanza del Francés Lengua Extranjera de nivel *Intermediate* según las pautas del ACTFL y de nivel B1/B2 según el MCERL. El propósito es indagar si existen libros de texto que utilicen cuentos como recurso didáctico, averiguar cuáles son, y verificar en qué medida y cómo se sirven de ellos.

Antes de adentrarnos en el tema, queremos recordar en qué sentido usamos aquí los términos de *manual* y *libro de texto* basándonos en definiciones del diccionario español, francés e inglés. El Diccionario de la RAE da la siguiente definición de *manual*: «Libro en que se compendia lo más sustancial de una materia» y *libro de texto*: «El que sirve en las aulas para que estudien por él los escolares.» El Merriam-Webster Dictionary define *text book* como «a book about a particular subject that is used in the study of that subject especially in a school. » Y el diccionario Larousse define *manuel*: «Ouvrage didactique ou scolaire, renfermant les notions essentielles d'un art, d'une science, d'une technique».

Sintetizando las definiciones citadas, podemos decir que para los fines de este trabajo, cuando hablamos de «libro de texto» o de «manual» nos referimos indistintamente a un libro

didáctico, utilizado en medios escolares para aprender una materia determinada. Fernández López (2004:724) hace una clara diferencia entre *manuales* y *materiales*:

Por *manuales* entendemos los instrumentos de trabajo (en el aula o fuera de ella para el caso de los autodidactas) que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua [...] Por *materiales* entendemos los instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua.

Jürgen Kurtz (2009) en su artículo sobre el papel del libro de texto en clase de lenguas, argumenta que hoy en día es difícil calibrar la utilidad de los manuales porque en última instancia, en el aula, el profesor es quien decide su utilización. Hay profesores que dependen totalmente del libro de texto y hay otros que hacen un uso selectivo y restringido del manual o que incluso crean sus propios materiales. En una reseña a la publicación *Schulbuch Konkret* en la revista alemana «*Fremdsprachen Lehren und Lernen*» (FLuL), Kurtz (2011) señala que los miembros de *The English Academy*, observan con atención los desafíos cada vez mayores con los que se enfrenta el libro de texto de LE, que hoy en día viene muy a menudo acompañado por materiales audiovisuales (media) interactivos.

Aunque el libro de texto es un instrumento tradicional en la enseñanza de idiomas, como ya apuntaba McElroy en 1934 (1934:5, citado por Kurtz 2009) «The textbook is decidedly not the sole condition of an effective class; quality of teaching is more important». Por lo tanto, cualquier investigación sobre el uso del libro de texto en el aula debe evitar caer en la excesiva simplificación a la hora de describir la práctica didáctica basada en manuales.

No obstante y como señala Kurtz (2011), apoyándose en Markus Bohnensteffen, los libros de texto siguen siendo el material más comúnmente utilizado en las clases de idiomas —para bien o para mal— y las investigaciones que nos interesan sobre los mismos no tratan de calibrar su uso actual sino su *potencial*. Si bien es cierto que hoy en día abundan gran variedad de materiales didácticos disponibles para el profesor de lenguas, también es verdad que en la

mayoría de las instituciones docentes la adopción de un manual por parte del profesor es obligatoria, que muchos profesores deciden su programa en función de dicho manual y que la mayoría de veces los exámenes están basados en los contenidos del libro de texto.⁴⁰ De ahí la importancia para nosotros de analizar los manuales más usados en Estados Unidos para la enseñanza del francés LE.

Estado de la cuestión del análisis de manuales

Son muchos los investigadores que han realizado análisis de manuales con diversos fines. A continuación señalamos los más relevantes relacionados con nuestro estudio.

Vilches Furió (2011) en su tesina sobre la motivación de los alumnos en clase de ELE se centra en el aspecto didáctico y tras realizar una comparación de manuales de ELE, llega a la conclusión de que los manuales que se basan en un enfoque por tareas consiguen motivar más a los alumnos. Esta investigación demuestra que la naturaleza de las tareas programadas a partir de los textos escogidos por el manual, tiene su importancia a la hora de facilitar y motivar o no el aprendizaje de la lengua extranjera por parte de los estudiantes.

Respecto a la inclusión de literatura en los manuales, la Revista *Les Langues Modernes* de la *Association de Professeurs de Langue Vivante* destaca varios artículos sobre la inclusión y el uso de literatura en los manuales de lenguas extranjeras en secundaria en Francia. Estos artículos analizan los tipos de textos incluidos en los manuales, los autores escogidos, y observan los criterios de selección invocados y con qué finalidad. El estudio llevado a cabo por Arnold y Decognier (1996) revisa el uso de la literatura en los manuales de inglés y alemán LE

⁴⁰ Nos parece oportuno indicar que varios de los libros de texto analizados en este capítulo incluyen, en el manual del profesor, sugerencias de utilización así como un «course planning», materiales de evaluación etc.

de los años 93-95. Estos autores lamentan que en muchos casos el texto literario es un pretexto para estudiar la cultura de un país y que pocas veces se aprovecha para fomentar el gusto por la lectura en sí. Levecot (2000) analiza manuales de portugués proponiendo por lo menos cinco razones para incluir literatura de manera más consistente, con el objetivo de suscitar la autonomía y el interés de los estudiantes por la lectura.

Riportella consagra dos artículos al análisis de la inclusión de literatura en los manuales con el fin de observar si cumplen los propósitos del MCERL. Entre otras sugerencias apunta que se deberían usar más textos cortos y *nouvelles*, siguiendo las indicaciones del Centre National de Documentation Pédagogique (cit. en Riportella 2005:27), realizar más actividades comunicativas y por tareas, y exigir menos resúmenes y comentarios de texto. Por su parte propone varias tareas realizables a partir de textos literarios e insiste en que el objetivo a perseguir sería «que les élèves puissent apprécier et tirer profit et plaisir de ce support qui se définit par sa complexité même » (Riportella 2010 :26).

Riquois (2010), Grellet (2000) y Leglise (2005) van un paso más lejos en la misma dirección proponiendo la inclusión en los manuales de lengua, de obras literarias completas, a la vez accesibles y breves. Entienden que estas lecturas se prestan mejor que otros textos a ejercicios significativos para el estudiante, teniendo en cuenta los descriptores del MCERL en cuanto a comprensión global y específica, competencia lectora, expresión oral y escrita e interacción, asociando a los fines didácticos del curso de lengua, los lúdicos, culturales y éticos, etc. de los autores de los relatos.

Por su parte Morote y Labrador (2007:47) pasan revista histórica a los manuales de ELE con la intención de observar el uso de la literatura en ellos. Las autoras observan un incremento de inclusión de literatura en los libros de texto a partir de la publicación del MCERL

y siguiendo sus pautas aunque lamentan «la escasez de actividades lingüísticas en los manuales basadas en la literatura oral».

El estado de la cuestión nos lleva a observar que escasean los trabajos que abogan por la inclusión de cuentos en los manuales. Por esto es justo citar el trabajo de Val Julián (1998), que enumera una serie de *nouvelles* escogidas para usar en clases de español y lamenta que los profesores solo se interesen en lo referente al análisis estructural de estos textos, cuando es evidente que se puede sacar muchos más partido de ellos con todo tipo de actividades comunicativas. En este mismo sentido también merece ser mencionado el trabajo de Du (2005) que propone una serie de tareas lúdicas a partir de *short stories* en inglés.

2.2. Selección de manuales de francés

Puesto que esta investigación se ha llevado a cabo en los Estados Unidos, hemos circunscrito nuestro análisis exclusivamente a manuales de francés americanos utilizados para la enseñanza de FLE en el ámbito universitario.

Nivel

Nuestra observación se ha centrado, como ya hemos indicado en la introducción, en manuales de nivel *Intermediate*, por ser este nivel en el que hemos llevado a cabo nuestra experiencia didáctica. Algunos manuales especifican que pueden ser usados no solo en el contexto universitario, sino también en los dos últimos años de la escuela secundaria. Esto se explica por el hecho de que algunas *High Schools* permiten lo que se denomina *dual enrollment*, es decir, que el alumno tome clases durante sus dos últimos años de escolaridad secundaria que le adelantan algunos créditos para la universidad.

Manuales seleccionados

Para simplificar y optimizar nuestro análisis, hemos restringido nuestro inventario a manuales publicados en los últimos doce años (2000-2012) centrándonos en su uso actual y no en el estudio histórico del uso de cuentos en la enseñanza del francés. También nos hemos limitado a las cinco principales editoriales americanas de manuales de idiomas: Vista Higher Learning, Heinle Cengage Learning, Thomson Heinle, Pearson, y Houghton Mifflin Company, por ser las de mayor tirada y las más representativas.

De estas casas editoras, hemos escogido los 11 manuales más vendidos. En el índice de cada manual se especifica cómo puede distribuirse el estudio de los capítulos (en dos semestres o en tres trimestres, según el sistema adoptado por cada universidad) para que el libro cubra la materia de todo un año o curso universitario.

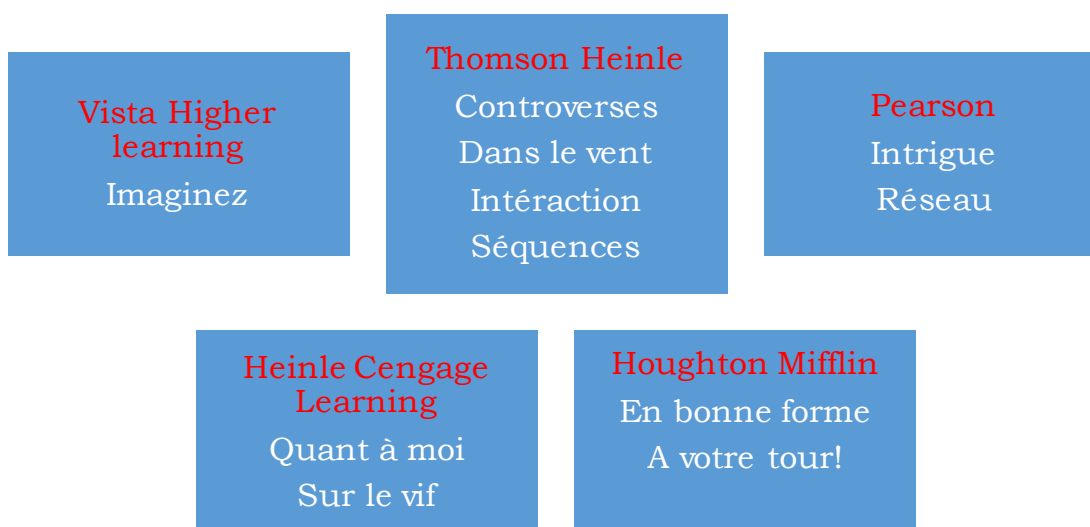


Figura 1. Manuales por editoriales

2.3. Proceso de análisis

El objetivo general de este análisis de manuales es verificar la inclusión de cuentos en los manuales de FLE americanos y analizar su uso. Nuestros objetivos específicos han sido los siguientes:

1. Determinar qué tipos de textos utilizan los manuales
 - ¿Qué documentos literarios transcriben, de qué autores y cuál es su procedencia?
 - ¿Qué criterios de elección entran en juego para seleccionar los textos? ¿los textos son elegidos por sus contenidos culturales? ¿por su interés desde el punto de vista de la gramática? ¿por la sencillez del vocabulario y de las frases? ¿por sus cualidades literarias? ¿por su capacidad de suscitar diálogo y motivar a hablar?
2. Comprobar si existen manuales que utilicen cuentos o *nouvelles*.
 - Inventariarlos y analizarlos.
 - Observar qué lugar ocupan los cuentos y *les nouvelles* en las unidades didácticas de cada manual.
3. Analizar qué tipo de explotación didáctica llevan a cabo estos manuales cuando trabajan con relatos y cuentos.
 - ¿Qué tipo de tratamiento de texto siguen? ¿qué tipo de ejercicios suelen derivar de los cuentos, y con qué propósitos? ¿se trata de ejercicios comunicativos?
 - ¿Coincide el tratamiento de los textos con los planteamientos expuestos en el prólogo de cada manual?
 - ¿Cumplen estos ejercicios con los requisitos del ACTFL o MCERL?

La razón de ser de nuestro estudio es múltiple: en primer lugar nos parece indispensable conocer qué herramientas existen en el mercado a disposición del profesor de francés para los

niveles mencionados. Y en segundo lugar, una vez localizados los manuales más útiles, poner a nuestra disposición un banco de recursos de alto valor de donde escoger aquellos textos y ejercicios que consideramos útiles para nuestro enfoque. Esto nos permite también observar qué carencias podríamos suplir con nuestra aportación personal.

2.3.1. Fichas técnicas de los manuales

Para el análisis de manuales hemos observado la micro y la macro estructura (títulos, tapas, formatos, prefacio, ilustraciones, fotografías, tipos de textos y tipos de ejercicios propuestos, destinatarios, etc.), pero el énfasis principal lo hemos puesto en observar si emplean textos literarios y cuáles, y en especial si incluyen cuentos; al mismo tiempo hemos tomado nota de los autores escogidos, de los países de origen de los textos, y de las épocas en que fueron escritos. En el análisis de ejercicios, nuestra investigación se ha centrado en el tipo de explotación didáctica reservada a los cuentos y demás textos literarios para observar si se trata de una explotación comunicativa o no y para evaluar su utilidad para nuestra propia tarea docente.

Para establecer los criterios de análisis que vamos a utilizar, nos hemos inspirado en los diversos autores que se han dedicado a analizar manuales de ELE. Ya en 1975 Ezquerro proponía un esquema básico para analizar los manuales de corte estructural de su época. A pesar de que algunos autores hoy en día lo encuentran obsoleto, no cabe duda de que fue el punto de partida para la creación de fichas de análisis posteriores. Transcribimos a continuación su propuesta (1975:4-5):

1. Descripción del método:
 - 1.1 Ficha bibliográfica
 - 1.2 Material impreso
 - 1.3 Material sonoro

- 1.4 Material visual
- 1.5 Organización de una lección
- 2. Principios metodológicos:
 - 2.1 Lengua escrita y lengua hablada.
 - 2.2 Nivel de la lengua que se ha de enseñar.
 - 2.3 Constitución del léxico del método.
 - 2.4 Progresión gramatical.
 - 2.5 Utilización de la lengua 1 para el aprendizaje de la lengua 2.
 - 2.6 Público a quien se dirige el método.
 - 2.7 Papel de la imagen.
 - 2.8 Presentación de la lengua, de tipo más bien global, o más bien analítica.
- 3. Ensayo de evaluación del método:
 - 3.1 El léxico
 - 3.2 La gramática.
 - 3.3 Los ejercicios.
 - 3.4 Los diálogos.
 - 3.5 Las imágenes.
 - 3.6 Comentarios generales.

En 1990, Salaberri Ramiro establece unos «criterios mínimos», como recoge Fernández López (2004:722) «no para el análisis y valoración de los libros de texto, sino para que el profesor pueda seleccionar el manual que se acerque más a sus necesidades y a sus alumnos».

Propone tener en cuenta las siguientes categorías:

- 1. Necesidades.
- 2. Objetivos.
- 3. *Syllabus*.

4. Metodología.
5. Contenido lingüístico.
6. Gradación del lenguaje.
7. Repaso.
8. Fases dentro de una unidad y competencias.
9. Material de apoyo.
10. Otros.

Fernández López (2004:725-727) propone una ficha de análisis de manuales muy detallada. Reproducimos a continuación su propuesta.

DESCRIPCIÓN EXTERNA DEL MANUAL		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

DESCRIPCIÓN INTERNA DEL MANUAL	
Objetivos generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	

Organización de cada lección	
------------------------------	--

ANÁLISIS DEL MANUAL			
Papel de la L1			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		
	Orientación deductiva/inductiva		
	Lengua oral/lengua escrita		
	Estrategia de aprendizaje		
	Progresión de contenidos		
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de comunicación	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
		Comunicación no verbal	
	Presentación	Diálogos	
		Imágenes	
		Otros	

	Ejercitación		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedad de lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
			Explicaciones
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
		Ejercitación	
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/ no formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastive	
	Presentación	Integración lengua/cultura	
		Representación	
	Ejercitación		
Materiales de evaluación			
OBSERVACIONES			

Cuadro 1. Ficha de análisis de manuales de Fernández López

Posteriormente Ezeiza (2009:23) junto con Areizaga y Martin crean un material de evaluación de manuales de ELE reuniendo en común sus propias propuestas anteriores en las que ponen el acento en la descripción de los principios metodológicos, los procedimientos y los contenidos. Fruto de esta colaboración es el protocolo llamado proyecto NABIKAR 2004. Se trata de una herramienta cualitativa que como Ezeiza (2009:23) indica está «pensada para procesos de auditorías de materiales en los que participen de forma colegiada los profesores y/o los responsables académicos de los centros de enseñanza». Otra colaboración de los tres autores ha producido el documento llamado CUADERNO MAYOR, herramienta más bien cuantitativa que puede gestionarse desde la web, «orientada a la investigación y pensada para poder crear bancos de conocimientos sobre los materiales de enseñanza».

Por su parte, Ana Blanco Canales (2010) también propone una ficha para el análisis de manuales de ELE infantiles basándose en las fichas mencionadas anteriormente pero centrándose en los objetivos y necesidades de la enseñanza infantil.

Para analizar los manuales de FLE americanos hemos elaborado dos fichas *ad hoc* inspirándonos en las de Fernández López pero adaptándolas en función de nuestros objetivos. Además de una ficha del manual, hemos creado una ficha del uso de los cuentos dentro del manual que reproducimos a continuación. En el anexo J y K figuran todas las fichas técnicas de los manuales analizados.

Título	
Autor	
Año	
Nivel	
Destinatarios	

Editorial	
Estructura externa	
Formato	
Portada	
Contraportada	
Estructura interna	
Ilustraciones	
Capítulos	
Apartados de cada capítulo	
Metodología	
Uso de la lengua meta	
¿Contiene textos literarios? ¿Contiene cuentos? ¿Están completos ?	SÍ o NO

Cuadro 2. Ficha técnica del manual

Cuento	
Nivel	
Objetivos	
Actividad de lengua implicada	
Actividades de prelectura	
Lectura	
Actividades de poslectura	
Agrupamiento	

Duración	
----------	--

Cuadro 3. Ficha técnica del uso de cuentos en el manual

Estructura interna y externa de los manuales

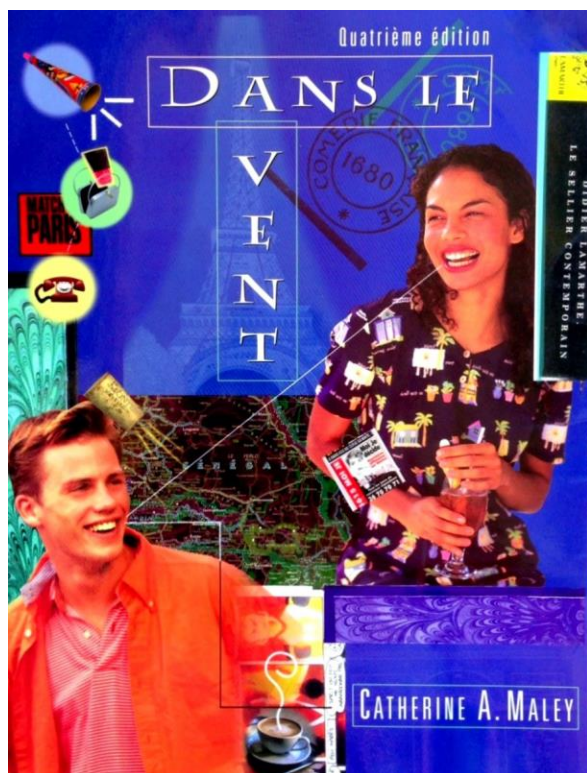
Una vez presentado ya en el punto 2.2 el nivel de los destinatarios y las editoriales de los libros seleccionados, a continuación pasamos a evaluar la estructura externa e interna de los manuales analizados.

En los Estados Unidos es habitual que los manuales de LE sean gruesos y muy caros (entre 150 y 200 dólares). Todos los manuales seleccionados son de tapa blanda. Suelen existir también para algunos manuales versiones de tapa dura pero son descartadas por la mayoría de los alumnos por su precio y peso, aunque a la larga, son más resistentes. Hemos constatado que el manual *A votre tour!*, uno de los más voluminosos, se rompe y deshoja cuando se llega hacia la mitad del año (sobre todo si es de segunda mano, algo muy frecuente en este país). La encuadernación es ligera y manejable pero el libro se estropea rápidamente. Esto no influye positivamente en la aceptación del manual por parte del alumno puesto que dificulta su manejo.

El número de páginas de los manuales analizados oscila entre 250 en el caso de *Controverses* y 533 *En bonne forme*. En nuestra opinión lo ideal es que no supere las 300 páginas para poder terminar el nivel correspondiente en el tiempo indicado y no dejar capítulos por abordar.

A continuación pasamos a analizar los aspectos de portada, ilustraciones, distribución por capítulos y metodología de cada manual por separado.

Dans le vent



Portada: el diseño de esta portada se revela muy poco evocador de la francofonía (un café, un teléfono, un bolso, un recorte de periódico, una bocina, el mapa de Senegal). En la contraportada a la derecha se ve a los mismos personajes de la portada, incluyendo a la izquierda un resumen del manual y una descripción de sus objetivos, así como lista publicitaria de las *features* de esta edición. El manual tiene 308 páginas y mide 22 x 28 cm.

Ilustraciones: el texto es muy compacto, ilustrado con apenas una foto o menos por página, todas en blanco y negro, y una o dos ilustraciones por capítulo. Resulta muy poco atractivo para el estudiante ya que parece más bien una libreta de actividades.

Capítulos: tiene doce capítulos que están divididos todos de la siguiente forma y bajo los siguientes epígrafes:

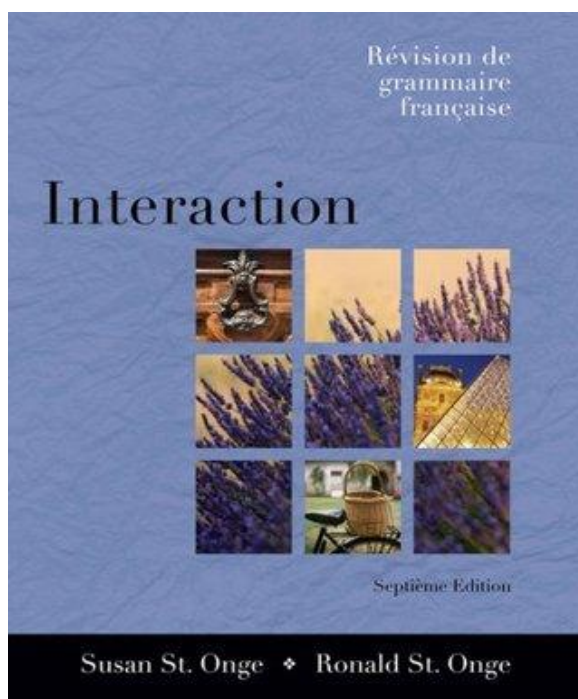
- *L'essentiel* (listas de vocabulario seguidas por ejercicios de reemplazo)

- *Quelques énoncés utiles* (indicaciones prácticas :«actes de parole» tales como saludar, rechazar, dar su opinión, etc., seguida de ejercicios)
- *A vous l'écoute* (escucha de conversaciones con un cassette)
- *Texte* (3-5 textos breves no literarios seguidos de preguntas)
- *Sujets de discussion* (actividades en relación con la lectura para realizar en grupos oralmente)

Todos los textos incluidos en este manual son artículos de periódicos como *Le Figaro*, *Elle*, *Le Point*. No hay ningún texto literario.

Metodología: los autores no señalan nada en el manual sobre la metodología usada. Solo indican que este libro es ideal para una clase de conversación o composición porque sus lecturas auténticas están escogidas para estimular la discusión sobre temas de utilidad o actualidad. Se precisa en esta última versión que los ejercicios son «task-oriented» y que solo se utilizan artículos de prensa. El manual está escrito en la lengua meta (francés) y solo recurre al inglés en la sección «à vous l'écoute» para traducir el vocabulario. El manual viene con un libro de actividades y un CD audio.

Interaction



Portada: las nueve fotos de la portada forman un mosaico que pretende evocar temas franceses (lavanda, puerta, museo de Louvre, bici con cesta). La contraportada es azul y presenta todos los materiales que pueden acompañar el manual así como los ISBN. El manual tiene 408 páginas y es de formato reducido (20x25cm).

Ilustraciones: el libro de texto contiene muchos diagramas y escasas fotografías resultando ser práctico pero muy poco atractivo. La letra elegida es pequeña y no facilita la lectura. Presenta muchos ejercicios seguidos, de modo que parece más que un manual, una libreta de actividades.

Capítulos. el manual dispone de diez capítulos distribuidos en los siguientes apartados:

- *Un peu de culture contemporaine* (introducción al tema mediante textos seguidos de preguntas de comprensión y reflexión)
- *L'héritage culturel* (texto seguido de preguntas de comprensión y reflexión)

- *Notes culturelles* (aporte cultural seguido de preguntas de comprensión y reflexión)
- *Structures et vocabulaire* (gramática y vocabulario)
- *A lire* (texto literario y texto de cultura contemporánea)

Sin seguir un orden particular, dentro de cada capítulo aparecen cuatro secciones que tienen como objetivo practicar las cuatro competencias. Se trata de:

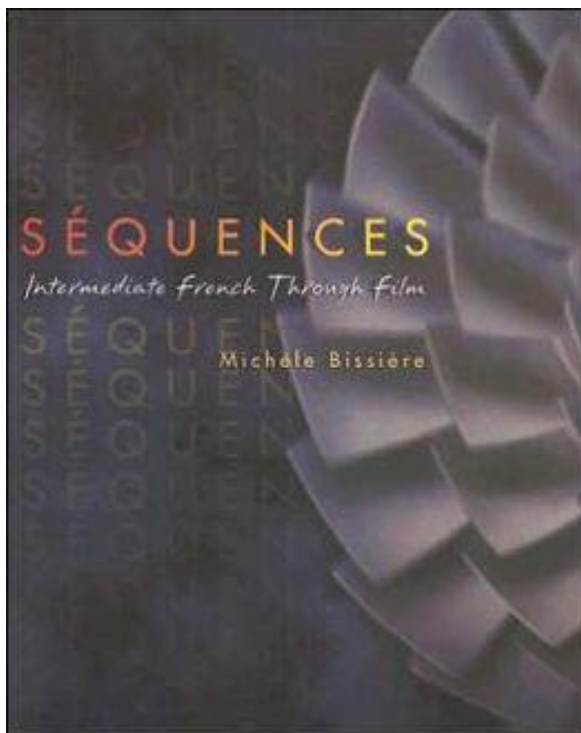
- *Interactions* (donde los estudiantes realizan una tarea en grupo)
- *A l'écoute* (donde se escuchan conversaciones del CD y se realizan ejercicios antes y después de escuchar)
- *Situations orales* (a realizar por pares o en grupo)
- *Situations écrites* (donde el alumno es invitado a escribir de manera creativa)

Se sobreentiende que la comprensión escrita se practica tanto con la lectura de los textos literarios, como con la de los textos culturales.

Metodología: en el prefacio se afirma que este manual se propone ser un apoyo para el estudio de la cultura, la literatura y la lengua de nivel intermedio. Se hace hincapié en la cultura, las estructuras, los fragmentos de lectura «purposefully short» para ofrecer mayor flexibilidad y en su enfoque en las cuatro competencias. También se enumeran los materiales multimedia que se incluyen en el manual, consistentes en un CD de música francesa, un programa Video y el sistema internet de ejercicios ThomsonNOW. Todo el manual está escrito en francés menos la sección «Structures» que presenta las explicaciones gramaticales en inglés.

Cada capítulo contiene un texto literario y un texto de cultura contemporánea (muy a menudo consistente en un fragmento de un artículo de prensa). No incluye cuentos.

Séquences



Portada: en el diseño de la portada todo gira en torno al tema del cine –sin duda debido al prestigio de que goza el cine francés en los medios cultos norteamericanos –hasta el punto de que el aspecto del libro no parece el de un manual de francés sino el de un libro sobre cine.

Ilustraciones: las fotos que ilustran este manual reproducen los carteles publicitarios y algunos de los fotogramas de las películas que se trabajan en cada capítulo. Están todas en blanco y negro, son escasas y pequeñas. Hay una sección en medio del libro llamada «Arrêt sur image» con fotos en color sobre papel más grueso. Aunque el texto está salpicado de cuadros en azul claro y oscuro, y a pesar de que los títulos y notas también están en azul, el aspecto es bastante monótono y repetitivo.

Capítulos: el manual consta de un capítulo preliminar, más nueve capítulos presentando cada uno las siguientes secciones:

- *Entrée en matière* (lectura del resumen de la película y comentarios, trabajo sobre las carteleras, y visión de las primeras secuencias del film)
- *Les mots pour dire* (gramática y vocabulario junto con ejercicios, lectura sobre un aspecto cultural introducido por la película y actividad de escucha)
- *Discussion* (un ejercicio de cronología, reacción al film, y alguna otra actividad de comprensión oral)
- *Pour aller plus loin* (más gramática, ejercicios a realizar en el *cahier*)
- *Lecture* (textos literarios con actividades de comprensión y creación)
- *Interactions* (debates, presentaciones orales y escenificaciones en grupo)
- *Liste de vocabulaire* (lista resumen del vocabulario del capítulo)

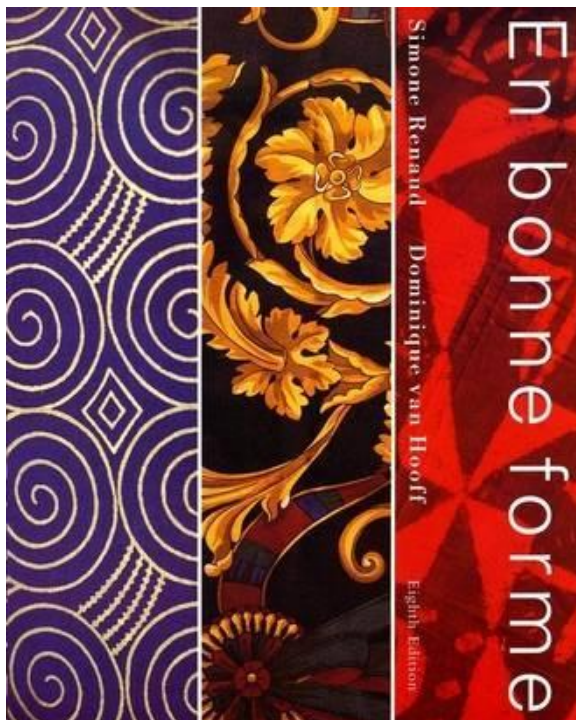
Metodología: el prefacio hace referencia a las «cinco C» del National Standards for Foreign Language Learning (SFL) que son Comunicación, Cultura, Conexiones, Comparaciones y Comunidades. En cada capítulo se tratan temas culturales y se utiliza un vocabulario variado relacionado con las películas y con la cultura francófona en general. Los autores anuncian que en cada capítulo entran en juego las cuatro competencias básicas además de la cultura.

Por coherencia con su formato y enfoque, el manual se llama *Séquences* porque se ve una película en cada capítulo. Además de las películas se leen artículos y fragmentos de literatura francesa, que no incluyen cuentos. Hay una visión previa de la película con preguntas, ejercicios para hacer en casa, presentación del poster o de algunas escenas. Después de que el alumno ha visto la película en casa, en clase se pasa un corto test al que sigue una discusión sobre diversos aspectos del film. Las películas sirven para experimentar la lengua y la cultura, escuchar a hablantes nativos y aprender vocabulario y gramática en contexto, crear un ambiente relajado en la clase, conversar sobre unos conocimientos comunes y estimular la

curiosidad del alumno hacia la cultura francesa. Los alumnos tienen que trabajar la gramática por sí solos. Se usa el inglés en las listas de vocabulario, en las explicaciones de gramática e incluso en los resúmenes de las películas.

El método va acompañado de un cuaderno de actividades y de los siguientes materiales auxiliares complementarios: un CD audio, una clave para acceder al *website*, un CD de música y un *System-D (4.0 writing assistant)* que consta de diccionario, conjugaciones, grabaciones de vocabulario, etc. La adquisición de los materiales complementarios suele dejarse a la discreción del alumno o depende de las exigencias del profesor.

En bonne forme



Portada: la portada de *En bonne forme* con sus tres franjas verticales de telas de distintos colores y orígenes parece evocar la internacionalidad de la francofonía. La contraportada es verde botella con un cuadro enmarcado con las tres telas de la portada en el

que se menciona el título, los autores, un breve resumen del libro y los ISBN de los manuales y materiales para el alumno. El manual consta de 533 páginas pero su formato más bien pequeño, (19x23 cm) lo hace fácil de manejar.

Ilustraciones: hay una fotografía al comienzo de cada capítulo y un dibujo (todos del mismo dibujante) en cada sección «Français en couleurs». Eso es todo. El vocabulario aparece en listas con fondo de color azul, las conjugaciones de los verbos y las explicaciones gramaticales están en cuadros de color amarillo y algunos ejercicios, para que destaquen, aparecen sobre un fondo jaspeado. El manual se centra sobre todo en la gramática y ofrece un aspecto poco atractivo.

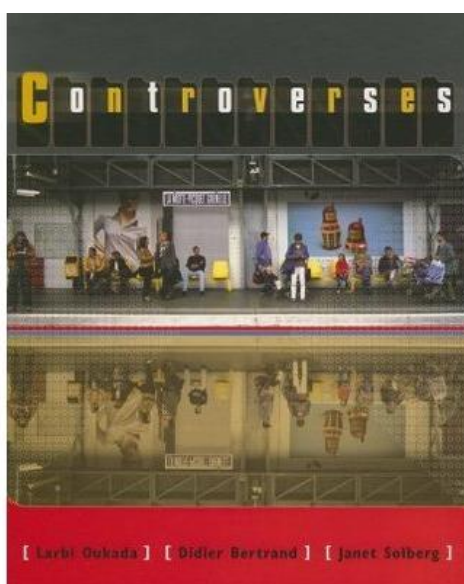
Capítulos: el manual tiene 22 capítulos divididos en cinco apartados:

- Vocabulario: vocabulario elemental, activo, suplementario, «Français en couleurs» y dibujo humorístico
- Lectura: precedida de una preparación a la lectura, biografía del autor del texto seguida por una lista de palabras y estructuras, preguntas sobre la lectura y opiniones sobre lo leído
- Gramática con ejercicios
- Suplementos de gramática con ejercicios
- Síntesis: aplicaciones, actividades orales y redacciones

Metodología: los autores parten de la idea de que una base sólida en gramática es esencial, y por eso los títulos de los capítulos son aspectos gramaticales seguidos por dos puntos y un título temático. El centro de cada capítulo es la gramática. Cada capítulo empieza por una lectura que ilustra el aspecto gramatical que se quiere enseñar. Todos los textos utilizados son fragmentos literarios excepto un cuento. Existe una sección que se llama *synthèse* que contiene actividades contextualizadas, actividades comunicativas a realizar por pares y temas de

composición. El manual pretende aportar amplia oportunidad para ejercer las cuatro competencias, y tiene la particularidad de estar escrito todo en francés, es decir en la lengua meta.

Controverses



Controverses es el manual más pequeño de los analizados. Consta de 245 páginas y es de formato reducido (19 x23 cm).

La *portada* del manual es una foto de una estación de metro en París. El nombre de los autores está escrito abajo sobre fondo rojo. En ninguna parte indica el nivel ni que se trata de un libro de texto de francés. En la contraportada, sobre el mismo fondo gris de la portada, se puede leer un resumen del contenido y la explicación de los materiales auxiliares con sus respectivos ISBN. Más grande que el título, abajo a la izquierda está el nombre de la editorial.

Ilustraciones: apenas una foto por capítulo, todas en blanco y rosa/burdeos (color escogido para los títulos). Hay textos con el fondo rosa o gris. La apariencia interior del manual es poco atractiva y el uso del color rosa/burdeos en lugar del negro casi hiere a la vista.

Capítulos: el material está distribuido en un capítulo preliminar más ocho capítulos. Los apartados de cada unidad didáctica son:

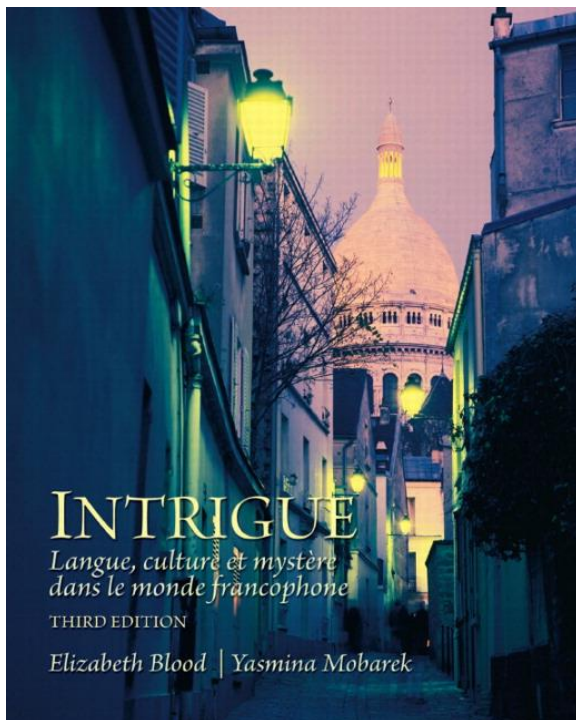
- *Premières pensées* (vocabulario y actividades que introducen al tema de la unidad)
- *Point* (texto, escucha y actividades orales)
- *Contexte social* (cultura presentada a través de diversos formatos: tablas, estadísticas, publicidades)
- *Communautés* (actividad para realizar fuera de la clase para que el estudiante use sus conocimientos con otra audiencia, a ser posible con otros francófonos)
- *Contre-point* (otro texto, escucha y actividades orales que proponen una opinión diferente que la expuesta en el apartado *Point*)
- *Liens interdisciplinaires* (textos literarios o de actualidad u opinión, elegidos por su temática)
- *Réplique et synthèse* (en esta sección los estudiantes practican la expresión escrita con una redacción guiada o un ensayo)

Metodología: cada capítulo está basado en «las cinco C» del SFL. Su objetivo, ya expresado con el título *Controverses* es el de apelar a temas sociales provocativos como «gender equity, globalization, immigration and bilingual issues» para promover el pensamiento crítico suscitando la conversación a través de temas de gran interés para los estudiantes. El prefacio afirma que las actividades que propone motivan a los estudiantes a posicionarse y utilizar la competencia conversacional para practicar y aprender francés con seguridad en sí

mismos. En las listas de vocabulario las palabras están traducidas al inglés, pero todo el manual está en francés.

El manual utiliza textos que presentan puntos de vista opuestos para que los alumnos se expresen de forma auténtica y formulen sus opiniones. El manual viene acompañado por un cuaderno de actividades para repasar la escucha, la escritura y la gramática (totalmente independiente del libro de texto). De los 26 textos que propone para lectura, solo tres son literarios. Los demás son artículos de periódico. Uno de los fragmentos literarios es un fragmento de *nouvelle* canadiense.

Intrigue



Intrigue es un manual de dimensiones reducidas (20x25 cm), de 400 páginas. Su portada es una foto de una calle de París al fondo de la cual se ve el Sacré Coeur. El título INTRIGUE en mayúsculas, aparece abajo en grandes letras amarillas así como el subtítulo, la

edición y el nombre de las autoras. La foto es atractiva y junto con el título consigue intrigar al lector. La contraportada es toda gris. Los nombres de los materiales auxiliares aparecen en un cuadro de fondo blanco sin los ISBN.

Ilustraciones: el texto está amenizado por una serie de fotos en color, cuadros de distintos colores y cambios de letra. La maquetación es muy agradable, huye de la monotonía e invita a leer.

Capítulos: este manual está construido sobre una idea insólita en este tipo de libros. *Intrigue* está redactado a través de una historia de misterio que lleva a un francés y a una canadiense que se encuentran en New Orleans a Canadá, pasando por el Caribe, África occidental y Europa. Se trata de un ingenioso pretexto para presentar un recorrido bastante completo del mundo de expresión francesa. El manual consta de 10 capítulos. Cada uno de ellos contiene tres episodios y un desenlace. En el texto se mezclan diálogos, escuchas y ejercicios de gramática a través de los cuales el estudiante aprende más sobre la historia y se interesa por su desenlace. Cada capítulo está dividido en secciones bajo los epígrafes siguientes:

Episode 1

- *Avant de lire* (prelectura y lectura)
- *Après avoir lu* (poslectura)
- *Comment dire* (expresiones idiomáticas)

Episode 2

- *Comment faire* (gramática y conjugación de verbos)
- *Après avoir écouté* (postescucha)
- *Comment dire* (expresiones idiomáticas)

Episode 3

- *Comment faire* (gramática y conjugación de verbos)
- *Comment dire* (expresiones idiomáticas)

Dénouement

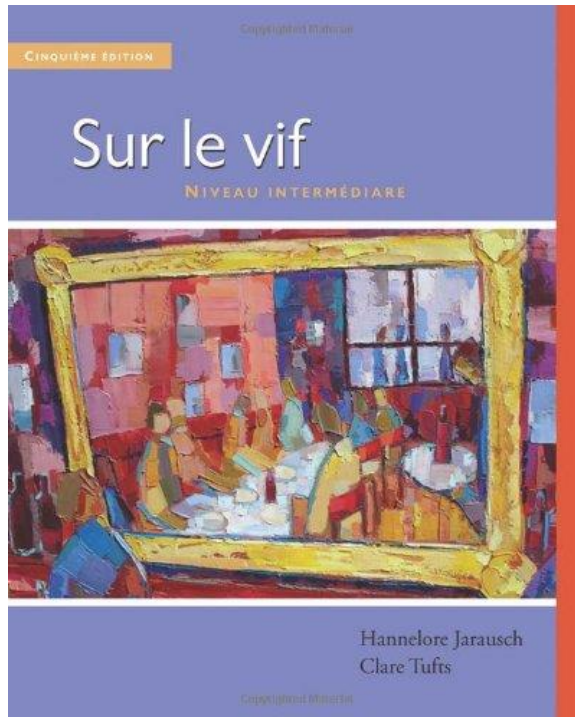
- *Avant de lire* (prelectura y lectura)
- *Après avoir lu* (poslectura)
- *Synthèses* (expresión oral en grupos)
- A l'écrit. (expresión escrita)

Metodología: el prefacio de este manual expone ampliamente sus objetivos y su metodología. Argumenta que está diseñado para poner en práctica las «cinco C» del SFL, las cuatro competencias comunicativas y la interacción deseada para un enfoque comunicativo. Creado en torno a una historia de misterio de la cual se obtienen datos en cada capítulo, cada sección ofrece diferentes actividades contextualizadas (lectura, escucha, actividades comunicativas y ejercicios de gramática) a través de las cuales progresa la historia. El programa se completa con tareas por parejas y acceso a materiales adicionales en la web, como *MyFrenchLab*, vídeos, CD, etc. Podemos decir que a grandes rasgos el primer “episodio” se centra en la comprensión escrita, el segundo en la expresión escrita, el vocabulario y la gramática, el tercero en la expresión oral y el desenlace en la expresión escrita. Obviamente este resumen es algo reductor dado que todas las secciones se prestan a la expresión de ideas y a la comunicación en sus diversas formas. La gramática está explicada en inglés y el vocabulario está traducido.

El prefacio, en una sección dirigida a los alumnos, presenta diez razones por las cuales los estudiantes deberían estudiar francés, da tres llaves para el éxito en el estudio de segundas lenguas y sugiere cinco ayudas básicas para mejorar su francés.

El manual incluye fragmentos de literatura, una canción, tres poemas y un fragmento de cuento.

Sur le vif



Portada: sobre un fondo azul apagado vemos en el centro la foto de un cuadro impresionista que representa a personas en un café. No aparece el nombre del artista. La pintura (entre impresionista y cubista) y el tema del café son vagamente relacionables con la cultura francesa. La contraportada es muy colorida y ofrece la descripción de materiales auxiliares para usar con el manual así como un resumen de las características del mismo. El libro de texto es de formato mediado y manejable (300 páginas, 20 x25 cm).

Ilustraciones: contiene fotos y/o dibujos en casi cada página, muchas notas informativas en los márgenes, cuadros de nociones gramaticales, etc. Los textos se resaltan

mediante fondos de distinto color y los títulos de cada sección aparecen en colores diferentes (rojo y violeta). La maquetación y la presentación son muy atractivos y agradables.

Capítulos. el manual consta de nueve capítulos con los siguientes apartados: Vocabulario, Lectura 1, Aplicaciones, Lectura 2, Actividades de expansión.

Metodología: este es el único manual de los que hemos analizado que puede usarse en un solo semestre. En su prólogo, que es muy largo comparado con las dos o tres páginas de los demás métodos, los autores precisan que este manual se dirige a alumnos que llegan con los niveles *novice-mid* e *intermediate-high* según el ACTFL, cosa que hasta el momento, ninguno de los manuales consultado había especificado. Apunta que tiene como objetivo desarrollar las cuatro habilidades sin nombrarlas, y detalla el uso que hace de «las cinco C» del SFL. También se anuncian tareas comunicativas sin aludir a esta metodología directamente. Nos parece interesante que los autores incluyan una cita de Janet Swaffar (1991: xxiv) «Teachers have a four-fold task: 1. Activate reader schemata, 2. To guide students to an awareness of text structure. 3. To assist in strategy development and 4. To promote relaxed interaction between students and text», que resume la metodología propuesta.

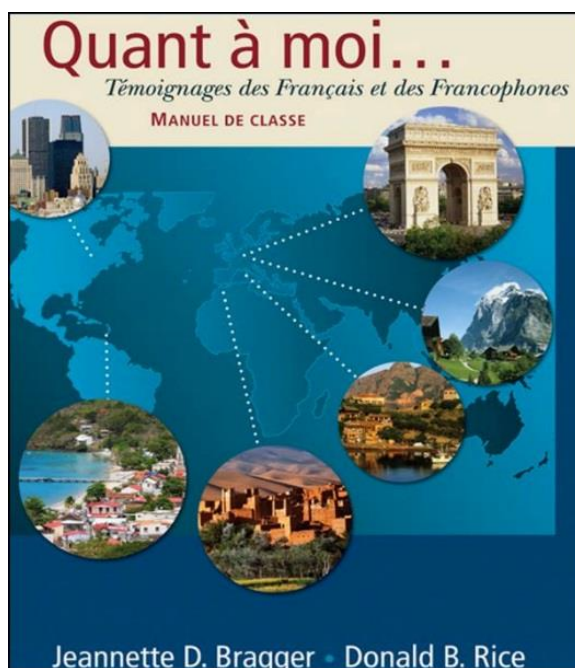
El prefacio, con una sección para el instructor y otra para el alumno, ofrece una lista de lecturas adicionales para usar con la clase. Se trata de novelas, cuentos y de algunos fragmentos literarios, es decir, de textos auténticos sin adaptar. Esto nos parece de interés puesto que incita a la lectura y propone una lista de lecturas accesibles al alumno de acuerdo con su nivel. En un capítulo sobre el cuento de tradición oral incluye una fábula (*La grenouille qui veut se faire aussi grosse que le boeuf*) y un cuento corso (*La fleur, le miroir et le cheval*).

También ofrece ideas para desarrollar las unidades didácticas, un *syllabus* tipo y una lista de películas para ver en cada capítulo (como *La gloire de mon père*, *Le fabuleux destin*

d'Amélie Poulain, Tanguy, L'auberge espagnole), además de varias recomendaciones para el profesor.

El manual va acompañado de una libreta de ejercicios y de un programa audio y se recomienda adquirir el *System-D 4.0 Writing French assistant* y un CD de música francesa.

Quant à moi



La portada del manual *Quant à moi* muestra un mapa del mundo en azul con fotos de lugares emblemáticos de habla francesa y su ubicación en el mapa: el arco del triunfo de París, los Alpes suizos, Montreal, un pueblo de pescadores de las Antillas, una ciudad marroquí y un pueblo de Córcega. La contraportada no está ilustrada. Contiene información sobre los contenidos del libro y sus posibles materiales auxiliares, ISBN y citas de personas que han utilizado este manual y lo recomiendan.

Ilustraciones: el manual contiene pocas fotos e ilustraciones (todas ellas a todo color) y muchos cuadros de colores distintos que intentan dar un sentido artístico al contenido y facilitan su consulta.

Capítulos: el manual consta de un capítulo preliminar y de seis capítulos de 40 páginas cada uno, subdivididos de la manera siguiente:

- *Repères* (tema cultural introducido por textos)
- *Quant à moi*
 - *Témoignages* (comprensión oral: 18 francófonos se expresan a través del manual a propósito de temas culturales)
 - *Et vous?* (ficha de vocabulario)
 - *Magazine culture* (información cultural y situaciones sociales recurrentes en el mundo francófono)
- *Fonction* (gramática)
- *Quant à moi*
 - *Témoignages* (comprensión oral)
 - *Et vous?* (ficha de vocabulario)
 - *Magazine culture* (lecturas sobre la cultura)
- *Fonction* (gramática)
- *Quant à moi*
 - *Témoignages* (comprensión oral)
 - *Et vous?* (ficha de vocabulario)
 - *Magazine culture* (lecturas de diversas extensiones sobre la cultura, comprensión escrita)
- *Fonction* (gramática)

- *Litterature* (fragmentos literarios en relación con el tema del capítulo)
- *Reprise* (gramática)
- *C'est à vous maintenant* (entrevista y discusión breve, expresión escrita)

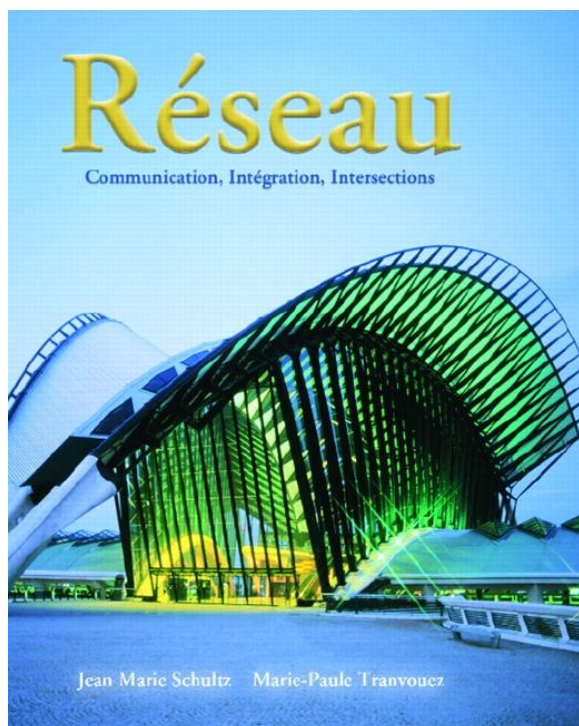
Resulta un poco confuso que los subtítulos *Quant à moi* y *Fonction* se repitan tres veces en cada capítulo en vez de tener otros nombres.

Metodología: en el prólogo los autores enuncian los siguientes objetivos: desarrollar la competencia gramatical, refinar la habilidad comunicativa (escuchar, hablar, leer y escribir), adquirir vocabulario relacionado con el tema del capítulo, y entender la cultura francófona y francesa. Se quiere desarrollar una comunicación en clase significativa («meaningful») y para ello se utilizan textos auténticos, actividades, entrevistas audio, materiales video y la exploración de la red (consultas *online*).

Lo que une los diferentes temas propuestos es la cultura. Hay una parte en cada capítulo llamada *Témoignages* en la que hablan nativos de diferentes edades, lugares, etc. (tres por capítulo). La sección titulada *Contrôle des connaissances, rappel, exercices de révision, repêchage* consiste en una lista de vocabulario, con énfasis en la comunicación escrita y oral, lecturas culturales y literatura.

Este manual utiliza el inglés para traducir el vocabulario y en algunas explicaciones gramaticales (*Fonction*). Solo incluye un texto literario por capítulo y de los siete textos propuestos cuatro son cuentos: dos fábulas, un cuento de tradición oral y un fragmento de *nouvelle*. El manual lleva consigo un libro de ejercicios y propone la adquisición de *Système-D 4.0* y un CD de música francesa como materiales complementarios.

Réseau



Portada: la foto escogida, correspondiente a la estación de trenes de Lyon –construida por el arquitecto valenciano Calatrava– sorprende un poco, porque se aleja de los estereotipos sobre «lo francés» y no resulta muy representativa de la cultura francesa. En la contraportada se lee de nuevo el título, subtítulo y los nombres de los autores junto con una foto igual a la de la portada en pequeño, los ISBN para los libros y cuadernos de ejercicios, un texto explicativo del libro y créditos (citas de revisores).

Ilustraciones: ameno, el manual contiene abundantes fotos en color, cuadros explicativos útiles e ilustraciones bien escogidas.

Capítulos: el manual está dividido en 12 capítulos, que a su vez están subdivididos en los siguientes apartados:

- *Réflexion culturelle* (artículo)
- *Réflexion littéraire* (fragmento literario)

- *Stratégie orale* (escucha)
- *Stratégie de lecture* (preparación a la lectura del fragmento literario)
- *Stratégie d'écriture* (ejercicios de composición)
- *Grammaire* (gramática)

Debemos señalar, que a pesar de aparecer en este orden el índice de cada capítulo, estos apartados no aparecen siempre ordenados de la misma manera dentro del mismo. La sección de gramática se repite hasta tres veces intercalada entre las diferentes lecturas culturales y gramaticales. Hay una lista de vocabulario al principio de cada capítulo, pero no se la menciona nunca en el esquema.

Metodología: los autores tienen por objetivo hacer practicar las cuatro competencias, haciendo hincapié en la cultura. Subrayan la importancia del pensamiento crítico en la enseñanza del francés y comentan que todas las actividades propuestas empujan a los estudiantes a posicionarse personalmente frente a las cuestiones propuestas. Los autores se esfuerzan por explotar «las cinco C» del SFL. El manual viene acompañado de un cuaderno de actividades con un CD para realizar actividades audiovisuales y apela a una herramienta *online* complementaria titulada *MyFrenchLab*. El manual está escrito en francés y solo recurre al inglés en la sección de vocabulario.

En cada capítulo hay un texto literario, incluyendo dos fragmentos de *nouvelle* (*Il n'y a pas d'exil*, y *Acadie, paradis ébréché*) y dos cuentos completos (*Deuxième conte pour enfants de moins de trois ans*, y *Oscar et Erick*).

Imaginez



Portada: la portada de este manual existe en dos versiones: *Imaginez* para un curso anual y *Revez* versión para ser usada solo un semestre. Ambas ofrecen una imagen que evoca la de los prospectos de las agencias de viaje. Los autores, en el prólogo, comentan que es precisamente la imagen de *magazine* la que quieren transmitir. Los títulos «Imaginez» y «Revez» y el subtítulo «Le français sans frontières», sugieren evasión. La contraportada es azul marino. En ella se lee un resumen del manual, se presentan los destinatarios, los objetivos y la descripción de los materiales auxiliares con sus ISBN.

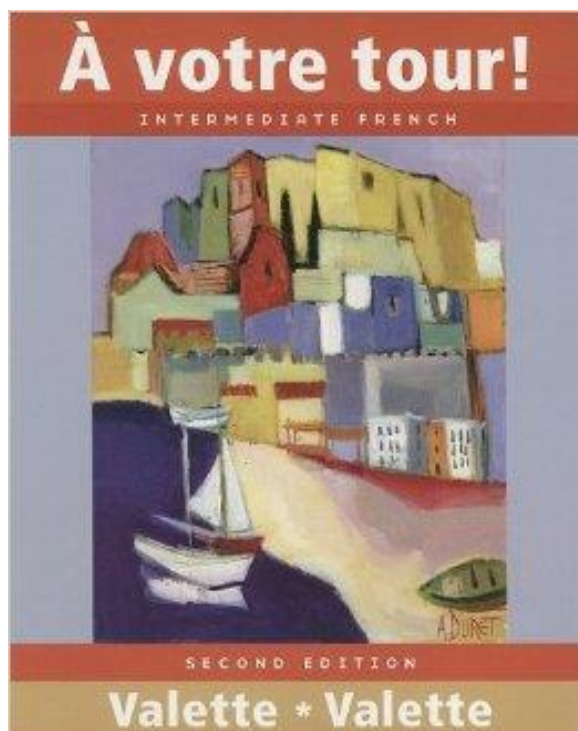
Ilustraciones: hay fotos y dibujos en casi cada página, junto a artículos y listas de vocabulario. La estructura de sus contenidos en páginas dobles le confiere un aire de revista. Invita a leer por curiosidad y dado que toda la información está escrita en apartados cortos, la lectura se hace muy fácil y agradable.

Capítulos: el manual *Imaginez* se presenta en 10 capítulos de 30 páginas cada uno, divididos en las secciones siguientes:

- *Pour commencer* (vocabulario y actividades de reemplazo)
- *Court métrage* (corto metraje precedido y seguido de actividades sobre el tema del film)
- *Imaginez* (apartado cultural distribuido en pequeños apartados y ejercicios de comprensión)
- *Structures* (sintaxis)
- *Fiches de grammaire* (gramática)
- *Culture* (texto precedido y seguido de ejercicios en torno a la lectura)
- *Littérature* (texto literario seguido de ejercicios orales y escritos)

Metodología: en el prólogo los autores afirman su intención de seguir los Standards for Foreign Language Learning. Ofrecen sugerencias al instructor sobre cómo utilizar cada apartado de los capítulos. El manual se sirve de cortometrajes y textos literarios en cada capítulo, mientras que *Séquences* utilizaba películas de 180 minutos. Las listas de vocabulario están traducidas al inglés y la gramática está explicada en inglés. El manual está acompañado por un cuaderno de actividades. Los autores recomiendan comprar el acceso a *Maestro Supersite* para acceder *online* a los cortometrajes desde casa y a los materiales audio del manual. Si se desea, se puede comprar el cuaderno de actividades en la red y no en papel. Los textos literarios (se trata de poemas, canciones y cuentos) están transcritos íntegramente. Dado que se dedica solo una doble página a la lectura de literatura, y una doble página a las actividades derivadas de dicha lectura, los fragmentos son muy breves.

A votre tour!



Portada: curiosamente la imagen escogida para la portada (que se supone debe evocar algo muy francés) es la foto de un cuadro de André Duret que representa Peñíscola.

Ilustraciones: en el manual hay muchas fotos e ilustraciones, así como cuadros sobre fondo de color para la gramática y el vocabulario. Las secciones de los capítulos están muy bien dispuestas visualmente. La información se completa con notas culturales y lingüísticas en los márgenes. La presentación es atractiva.

Capítulos: el manual contiene un capítulo de revisión seguido por 10 unidades didácticas divididas en los siguientes apartados:

- *Info magazine* (introducción al tema bajo varios puntos de vista, artículos, fotos, arte).
- *Français pratique* (vocabulario y modelos de conversación)
- *Langue et Communication* (presenta los objetivos lingüísticos y ejercicios)

- *Lectures* (cuento u obra de ficción acompañada por actividades de prelectura y poslectura)
- *Interludes culturels* (información básica sobre la cultura, historia, arte y literatura de Francia y otras partes del mundo francófono).

Metodología: la presentación del manual no hace alusión a ninguna metodología en particular. Afirma que el manual ha sido ideado con flexibilidad para que el profesor escoja las secciones que más le interesen (*Français pratique, Interludes culturels, Langue et communication, Lectures*) y que sus objetivos son: construir y reforzar competencias comunicativas; desarrollar la lectura y el conocimiento de la cultura; construir una base lingüística fuerte; y estimular el interés por la lengua francesa y su cultura para que los alumnos continúen estudiando francés más allá del nivel intermedio (nivel mínimo para cualquier carrera humanística). Se ofrecen varias ideas de syllabus –muy prácticas para el profesor– según si imparte esta materia anualmente o semestralmente y si la clase se reúne tres, cuatro o cinco horas por semana. Los ejercicios enfatizan la creatividad a la hora de comunicar. El vocabulario está traducido al inglés y las explicaciones gramaticales también se hacen en esta lengua.

El manual y el cuaderno de actividades se acompañan con un DVD y un CD, puesto que se quiere enfatizar la escucha de textos auténticos (películas, diálogos, etc.).

El prefacio dedica dos páginas al uso de la literatura en este manual, explicando que se han escogidos textos auténticos, cortos y accesibles para suscitar el gusto por la literatura. Las lecturas propuestas incluyen artículos, cuentos y fragmentos de obras literarias. Sin embargo, en la sección de lectura, solo se utilizan cuentos completos como por ejemplo *En voyage* o *Une histoire de pêches*.

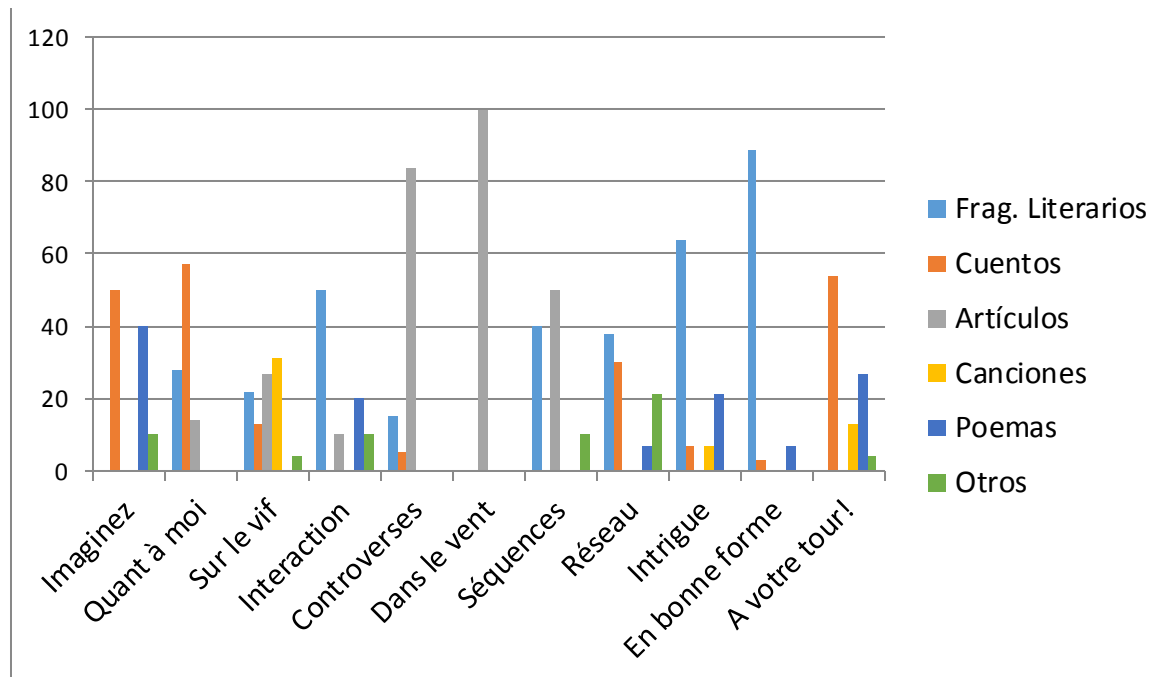
Antes de concluir esta sección, quisiéramos señalar el creciente recurso a materiales audio-visuales en los manuales de francés americanos. Por una parte, los cuadernos de actividades en muchos casos ya no se presentan papel; cada manual proporciona un código personal para que el estudiante pueda acceder a las actividades de escucha, vocabulario, gramática, etc. *online*. Esto no solo encarece los manuales, sino que impide a los estudiantes comprar libros de texto de segunda mano, puesto que no tendrían acceso a los materiales auxiliares obligatorios (el código admite un uso limitado en el tiempo). Las editoriales justifican dicho proceder argumentando que esta generación de estudiantes prefiere hacer sus deberes con el ordenador, que las actividades son más completas, y que el «feed back» para el profesor es inmediato.

Por otra parte observamos que la inclusión de películas, cortos o documentales en los manuales está cada vez más generalizada. Es el caso de *Imaginez* que presenta un corto en cada capítulo y un documental en su sección cultural y de *Séquences* que propone una película por capítulo. En estos dos manuales, los cortos o películas son parte integrante de la metodología y su visión no se puede eludir. El prólogo de *Sur le vif* propone una lista de películas relacionadas con el tema de cada capítulo que se pueden visionar en cualquier lugar e individualmente, mientras que *A votre tour!*, en la sección cultural, también propone películas para ver según la temática, pero sin explotación didáctica.

2.3.2. Textos utilizados en los manuales

La gráfica que adjuntamos a continuación recoge los tipos de textos usados en los manuales analizados y los porcentajes que representan dichos textos con respecto al número total de documentos literarios incluidos en cada manual. Este análisis responde a nuestras

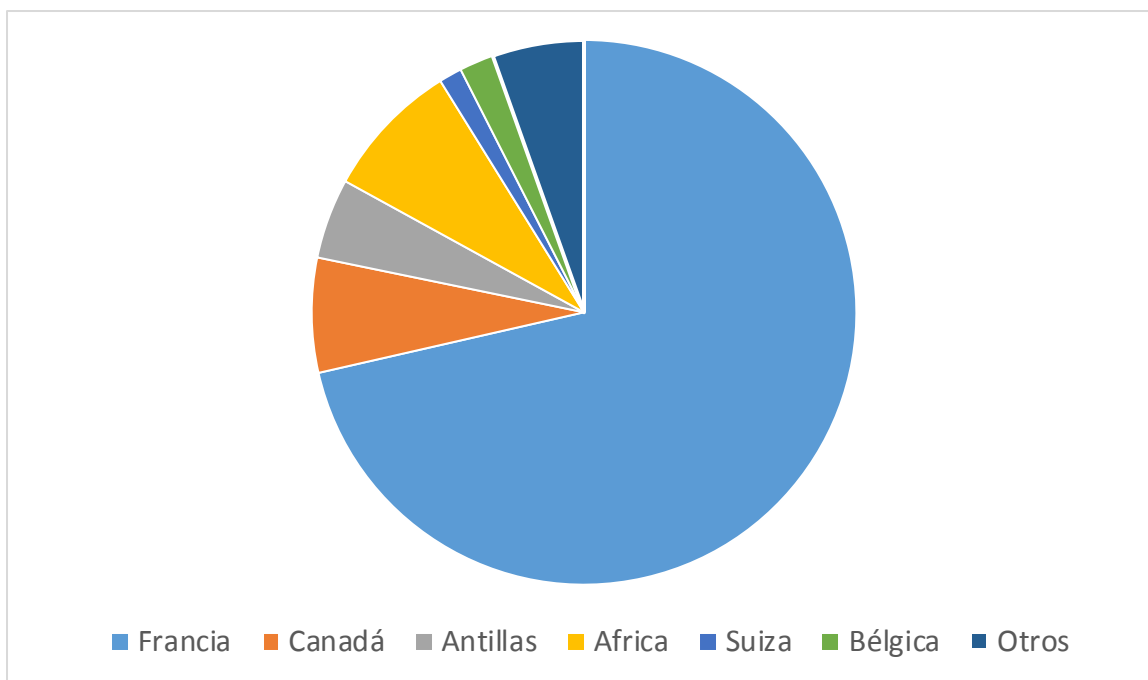
preguntas sobre los tipos de textos empleados en los manuales y sobre la presencia o inclusión de cuentos entre los textos destinados a lecturas y estudio.



Gráfica 1. Tipos de texto

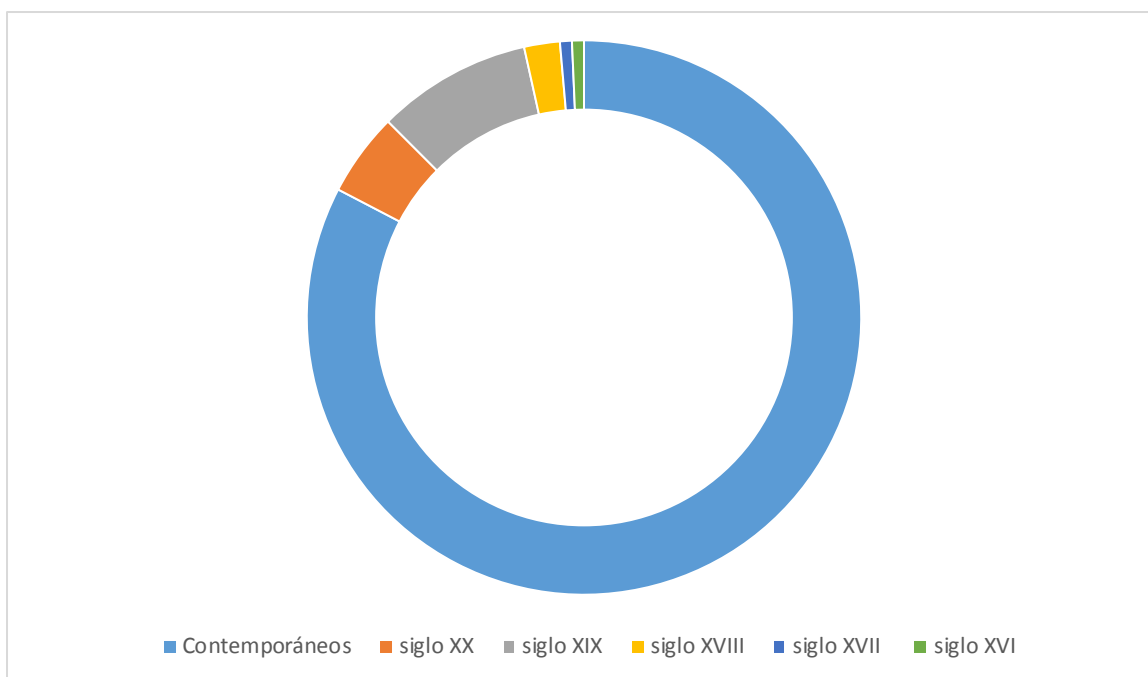
De la información resumida en esta gráfica se desprende, en primer lugar, que los artículos de prensa están muy presentes en los manuales, hasta el punto de que algunas editoriales solo se sirven de artículos y recortes de prensa, prescindiendo totalmente de incluir textos literarios en su selección de documentos de estudio, como en el caso del manual *Dans le vent*. Eso se debe aparentemente a la preocupación de los autores porque los estudiantes trabajen sobre formas directamente prácticas y utilitarias del lenguaje. En segundo lugar, el estudio nos muestra, que los textos literarios siguen estando presentes en el 91% de los manuales de lengua en vigor, aunque sea a nivel testimonial. En la mayoría encontramos fragmentos de novelas, poemas cortos, fragmentos de cuentos y solo en algunos casos cuentos completos o *nouvelles*.

Respecto a la autoría de los textos literarios utilizados, constatamos que provienen en su gran mayoría de autores franceses y menos de un 30% de literatura del resto del mundo francófono (África, Caribe, Canadá). Este porcentaje aproximado y variable, que en algunos manuales se eleva hasta un 50%, muestra la intención creciente de dar más paso a autores francófonos en un mundo globalizado, cada vez menos franco-francés y más multicultural.



Gráfica 2. Autores y lugares de proveniencia

Los autores escogidos con más frecuencia en los manuales son contemporáneos, como se aprecia en la gráfica 3. Consideramos que esto se debe al nivel de dominio del francés de los alumnos a los cuales se dirigen dichos manuales, y a que los textos han sido elegidos por ser abordables en cuanto al vocabulario y la gramática. Los demás textos (siglos XVI-XIX) han sido seleccionados con el fin de introducir algunos de los autores clásicos más representativos de la literatura francesa: La Fontaine, Molière, Victor Hugo, Maupassant, Balzac, etc. Todos los textos escogidos destacan por su relativa accesibilidad y por no presentar grandes dificultades de comprensión.



Gráfica 3. Autores y épocas

Nos ha resultado de interés indagar los criterios de selección de los textos literarios escogidos para los diferentes manuales. Se pueden resumir en las siguientes cuatro categorías:

- *Incluir textos literarios sin propuestas metodológicas*
- *Presentar textos relacionados con el tema de la unidad*
- *Explotar contenidos gramaticales presentes en el texto*
- *Practicar la comunicación oral y escrita a partir del relato*

A continuación comentamos cada una de las categorías:

Incluir textos literarios sin propuestas metodológicas

Varios de los manuales analizados incluyen textos literarios sin proceder a la explotación didáctica de dichos textos, que funcionan prácticamente como simples elementos decorativos, como lamenta Naranjo Pita (1999: 9, cit. en Albaladejo 2007, 4), observando de modo muy certero, que en ciertos manuales los fragmentos literarios actúan «como mero trazo

ornamental, cultural y casi exótico, del que no surgen apenas propuestas metodológicas entroncadas en la unidad didáctica». Este es el caso concreto del manual *Quant à moi*, que solo se sirve de los textos que presenta para plantear una o dos preguntas como máximo. Este uso ornamental es especialmente visible en la sección cultural del manual *A Votre Tour!* donde los cuentos, poemas o canciones están ahí, en primer lugar, para ilustrar épocas, temas o países. No obstante, esto no significa que estos cuentos y poemas desaprovechados en la sección cultural de *A Votre Tour!* no tengan una razón de ser didáctica, puesto que es evidente que están ahí para estimular la lectura, dado que el manual sí que explota a fondo la cuestión de comprensión de los cuentos en la sección “lectura” de cada unidad didáctica.

Presentar textos relacionados con el tema de la unidad

La mayoría de los manuales eligen sus textos, además de con otros fines, en función del tema que tratan en una determinada unidad. Este es el caso de *Intrigue*, por ejemplo, que en el capítulo dedicado a la Provenza incluye un famoso cuento de Daudet (*La chèvre de Monsieur Séguin*) sacado de su colección *Lettres de mon moulin*. De un modo similar, el manual titulado *En bonne forme*, propone la lectura del cuento *Le chandail de hockey* en el capítulo que trata sobre la indumentaria. En esa misma línea, el manual *Sur le vif*, propone un cuento de tradición oral procedente del folclore de Córcega (ya citado) en el capítulo sobre las tradiciones francesas. En muchos casos las tareas propuestas a partir de la lectura de los textos literarios suelen estar directamente relacionadas con las temáticas a las que aluden los pasajes, pero no con el texto en sí. En estos casos el documento literario sirve casi exclusivamente de trampolín para el intercambio de ideas bajo forma de debate, redacción, etc.

El tema de la unidad didáctica muchas veces tiene una clara relevancia cultural. Si es el caso, el documento escogido para la lectura también está relacionada con ese rasgo cultural. Esto sucede en *Controverses*, donde en el capítulo sobre el bilingüismo propone la lectura del

relato titulado «Oui or no» extraído de *Les Aurores montréalaises*, texto que trata de las particularidades del francés de Canadá. Un uso comparable es el que propone el manual *Séquences*, haciendo corresponder la película escogida para en cada capítulo con el tema de las lecturas seleccionadas, aunque a veces esta selección sea muy poco evidente.

Explotar contenidos gramaticales presentes en el texto

Buena parte de los manuales analizados, aunque no todos, proponen, además de los ejercicios de comprensión, ejercicios de gramática. Lamentamos que algunos manuales emplean textos literarios solo para explotar contenidos de interés gramatical. Esto se verifica en el manual *En Bonne forme*, cuyos capítulos tienen como título los tiempos verbales, y cuya oferta de textos literarios está pensada casi exclusivamente para trabajar la gramática. También se comprueba en los manuales *Séquences* y *Sur le vif* aunque ambos también proponen ejercicios para tratar otros aspectos del texto, en particular, el vocabulario. En nuestra opinión, limitar el uso de textos auténticos a explotaciones gramaticales es desaprovechar el valor cultural, literario y humano de dichos documentos. Ante esta limitada utilización de la literatura, no podemos por menos que coincidir con Fernández Pichel (2006: 33) cuando afirma que «el texto aún puede ayudarnos a aprender o adquirir la gramática, pero reducir su papel a este cometido sería simplificar su alcance educativo».

Practicar la comunicación oral y escrita a partir del relato

Por último existen manuales que proponen ejercicios comunicativos, de expresión escrita y oral, o ejercicios de opinión, de innegable valor didáctico, referidos a cada lectura. En estos manuales, las actividades están agrupadas por competencias. Así por ejemplo, *A votre tour!* propone sistemáticamente ejercicios de *expression orale* y *expression écrite* basados en los textos escogidos. También el manual *Imaginez* propone, sobre la base del texto

correspondiente a cada lección, ejercicios por pares para practicar la expresión oral en diálogos, seguidos de una redacción para practicar la expresión escrita individualmente.

Algunas lecturas propuestas, además de otros propósitos, tienen el de motivar al estudiante a expresar su opinión. Las lecturas de *En bonne forme*, para las cuales no se especifica si los ejercicios son de tipo oral o escrito, contienen una actividad llamada específicamente *Opinion*. De modo todavía más consistente el manual *Controverses*, como su nombre indica, se propone, a través de lecturas de textos escogidos, analizados a partir de diferentes puntos de vista, motivar a los estudiantes a dar su parecer. También es el caso del manual *Sur le vif* en su sección de actividades, en sus apartados titulados *Point de vue* y *Réaction*.

Nuestro recorrido por los manuales de francés nos deja pues con un balance muy variado y diverso en cuanto al uso de los textos literarios como herramientas de aprendizaje de esta lengua a nivel universitario. Observamos sin embargo, que salvo honrosas excepciones, en demasiadas ocasiones el potencial de cuentos y relatos no es suficientemente aprovechado.

2.3.3. Presencia del cuento en los manuales

De los once manuales analizados, hemos observado que siete incluyen cuentos y *nouvelles*, pero que de estos siete solo seis (*A votre tour!*, *Sur le vif*, *Reseau*, *Imaginez*, *Intrigue* y *Quant a moi*) transcriben, en algunos casos, su texto íntegro.

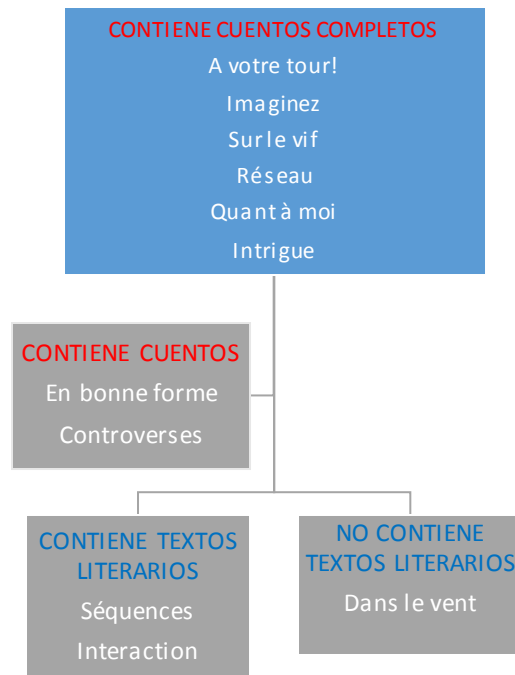


Figura 2. Cuentos en los manuales

Manuales que transcriben fragmentos de cuentos

El manual *Controverses* está dividido en ocho capítulos en los que solo se incluyen cuatro fragmentos de literatura. Uno de ellos es un fragmento de la *nouvelle Les Aurores montréalaises* titulado «Oui or no» de Monique Proulx. Es ya revelador que el título de la sección en la cual aparecen dichos textos se llame *Liens Interdisciplinaires* y no «Literatura» o «Lectura» como en otros manuales. Esto parece indicar que la inclusión de textos literarios se debe solo a razones de índole cultural o temática. Es significativo también que esta sección se encuentra siempre hacia el final del capítulo.

El manual *En bonne forme* incluye, al contrario, sus textos literarios al principio del capítulo, justo después de introducir el vocabulario. Pero solo ofrece un total de dos fragmentos de cuentos en todo el manual: un fragmento de la *nouvelle Le chandail de hockey* de Roch Carrier y un fragmento del relato *Un beau dimanche à la campagne* extraído de *Le petit Nicolas*

de René Goscinny. Ninguno de los dos es apenas explotado en las diversas posibilidades de su potencial didáctico. Como ya señalábamos antes, la *nouvelle* *Le chandail de hockey* se incluye en un capítulo sobre la indumentaria sólo para explotar el aspecto léxico del texto, y el relato (del *Petit Nicolas*) *Un beau dimanche à la champagne* en un capítulo sobre el campo.

Manuales que transcriben cuentos enteros

El manual *Intrigue* contiene solamente un fragmento de cuento (sacado de *La parure*, de Guy de Maupassant) y un cuento entero, *La chèvre de M. Seguin*, procedente de la conocida colección de cuentos provenzales titulada *Lettres de mon moulin*, de Alphonse Daudet. Todos los textos literarios de este libro se presentan hacia el final del capítulo en la sección *Littérature* y tiene que ver con el tema del capítulo.

En el manual titulado *Quant à moi*, tres de los siete textos literarios son cuentos. Se trata, en concreto, de «Ndo cup: tête de poule» extraído del conjunto de cuentos *Echos d'Enfance* de la autora camerunesa M.A. Kingué; de «Un monde futuriste», extraído del conjunto de *nouvelles* titulado *Cosmonaute romantique* de C. Jasmin; y de un cuento africano de tradición oral conocido como *Pourquoi le chat fait sa toilette après manger*. También se incluye una fábula de La Fontaine, *Le Corbeau et le Renard*. Entre los fragmentos literarios propuestos destacamos un pasaje de *Le petit Prince*, que se presenta acompañado por su lectura en voz alta. No consideramos que este último sea exactamente un cuento pero sí que se trata de un texto singular, a caballo entre el cuento infantil y la novela breve.

En *Sur le vif*, de los veintidós textos que contiene el manual, ocho son literarios y entre esos ocho, tenemos un cuento, una *nouvelle* y una fábula. El cuento es de tradición oral de Córcega: *La fleur, le miroir et le cheval*. La fábula de La Fontaine es *La grenouille qui veut se*

faire aussi grosse que le Bœuf y se puede escuchar en el CD que viene con el libro. La *nouvelle* no está completa. Se trata de un fragmento de *Le Printemps* de J.M.C le Clézio.

Importa señalar que tanto en el manual *Quant à moi* como en *Sur le vif* las fábulas y los cuentos han sido relegados todos a un mismo capítulo que trata en particular sobre la tradición oral. Queda claro que su inclusión en una misma sección se debe a que en estos manuales los cuentos solo sirven para ejemplificar una categoría de textos que tienen en común un sustrato cultural y literario compartido. En el caso de *Quant à moi*, el capítulo se llama «Raconte» y en el de *Sur le vif*, «Traditions».

El manual *Réseau* se sirve sistemáticamente de un artículo y de un texto literario para cada uno de sus doce capítulos. Entre esos doce textos literarios, cuatro son cuentos y dos de ellos están transcritos integralmente: *Oscar et Erick* (sacado de *En Arrière* de M. Aymé) y *Deuxième conte pour enfants de moins de trois ans* (de E. Ionesco). Los fragmentos de cuentos son «Acadie, paradis ébréché» (de *Par derrière chez mon grand-père* de A. Maillat) y «Il n'y a pas d'exil» (de *Femmes d'Alger dans leur appartement* de A. Djébar).

En *Imaginez* todos los textos literarios propuestos son breves y están transcritos por completo. Cinco de los diez textos propuestos son cuentos o *nouvelles*, hay cuatro poemas y un episodio del *Petit Nicolas*, obra de humor ilustrada, cuyas aventuras son totalmente independientes las unas de las otras, y que por consiguiente, funcionan como relatos cortos. El siguiente cuadro permite ver la selección de textos y su disposición en este manual:

Título	Autor	Género
<i>Le pont Mirabeau</i>	Guillaume Apollinaire	Poema
<i>Mai 1968</i>	Jacques Prévert	Poema

<i>Chroniques de l'an 2222</i>	Patrick Cauvin	<i>Nouvelle</i>
<i>Chien maigre et chien gras</i>	Jean Juraver	Cuento
<i>Le marché de l'espoir</i>	Ghislaine Sathoud	<i>Nouvelle</i>
<i>Père mère</i>	Lamine Sine Diop	Poema
<i>Solitude numérique</i>	Didier Daenickx	<i>Nouvelle</i>
<i>Le football (Le petit Nicolas)</i>	Sempé-Goscinny	<i>Roman illustré</i>
<i>Profession libre</i>	Marie Le Drian	<i>Nouvelle</i>
<i>Baobab</i>	Jean-Baptiste Tati-Loutard	Poema

Cuadro 4. Cuentos del manual *Imaginez*

Solo el manual *Votre Tour!* incluye un cuento (o una *nouvelle*) completo en cada uno de sus 10 capítulos. El siguiente cuadro muestra dicha selección:

Título	Autor	Género
<i>Conte pour les enfants de moins de trois ans</i>	Eugène Ionesco	Cuento
<i>La couverture</i>	Bernier	Fábula medieval
<i>King de Le Récrés du petit Nicolas</i>	Sempé et Goscinny	Roman illustré
<i>Une histoire de cheveux</i>	Jean-Paul Valette	Cuento
<i>Le mystérieux homme en bleu</i>	Jean-Paul Valette	Cuento

<i>Une étrange aventure</i>	Jean-Paul Valette	Cuento
<i>En voyage</i>	Guy de Maupassant	<i>Nouvelle</i>
<i>Les pêches</i>	André Theuriet	<i>Nouvelle</i>
<i>Le bracelet</i>	Michelle Maurois	<i>Nouvelle</i>
<i>Le portrait</i>	Yves Thériault	<i>Nouvelle</i>

Cuadro 5. Cuentos del manual *A votre tour!*

Aunque sus autores no explican ni justifican esta selección, parece evidente que la inclusión exclusiva de géneros breves, ya se trate de cuentos, *nouvelles*, fábulas o poemas, en los manuales *A votre tour!* e *Imaginez* es intencional y revela la voluntad de hacer descubrir al estudiante, en todo su valor, a pesar de su brevedad, una obra literaria completa.

Así pues, de los siete manuales que utilizan cuentos, solamente uno *A votre tour!* los incluye en cada capítulo de forma sistemática. Es cierto que los sitúa siempre al final de la unidad didáctica pero antes de la sección consagrada a la historia, cultura, arte y literatura (sección donde los textos no reciben tratamiento didáctico). Los ejercicios a partir de cuentos y *nouvelles* incluyen trabajos de prelectura, lectura y poslectura. Sin embargo dichos ejercicios en ningún caso son de tipo gramatical. Son de corte comunicativo, prácticos y significativos, ya que están encaminados a desarrollar la comprensión lectora, así como la expresión escrita y oral, a la vez que fomentan la creatividad, puesto que pretenden nuevas actividades a partir de los textos: inventar diálogos, finales diferentes, relatos de vidas pasadas, etc. Sin embargo, pensamos que la mayoría de las veces hay muchos recursos didácticos que están desaprovechados como por ejemplo «cambiar finales y principios, añadir personajes, mezclar

personajes de distintos cuentos» y muchos más como los que enumera Morote (2002:25). También opinamos que falta una aplicación personal, existencial, o ética a estas explotaciones. Pensamos como Gilroy y Parkinson (1996) inspirándose en Duff y Manley (1990) que los textos literarios actúan como poderosos motivadores cuando abordan temas en que los estudiantes pueden aportar su propia respuesta personal basada en su experiencia.

Tenemos, sin embargo, una objeción que hacerles a todos estos manuales. Tiene que ver con el lugar que destinan a los textos auténticos (documentos literarios o cuentos de tradición oral), ya que observamos que por lo general están relegados al final del capítulo (como hemos señalado anteriormente) o incluidos en anexo, de manera accesoria, como si no formasen parte integrante de la unidad didáctica, y fuesen más bien un complemento de interés cultural, social o estilístico. Gilroy y Parkinson (1996:221) en su estudio sobre el uso de textos literarios en la enseñanza de idiomas ya señalan los inconvenientes de este planteamiento:

Ideas from academic areas mentioned above [...] are also tickling down to the world of the teachers' conference and the textbook, whilst older theories and practices survive in a million classrooms. The extreme diversity of FLT situations in terms of resources, external pressures, student wants and needs, and teacher expertise precludes any grand consensus on the place and form of literature teaching, which will remain for many a hit-a-miss activity, though a general improvement in materials and teacher education may raise the chances of rewarding and successful learning.

Estimamos que la ubicación del texto literario dentro de cada lección, con respecto al conjunto de la unidad didáctica, es importante dado que, si se encuentra sistemáticamente relegado al final, en calidad de complemento, el estudiante (e incluso el profesor) tiende a deducir que puede prescindir de dicho texto y tiende a eludir o a relativizar su uso.

2.3.4. Tratamiento didáctico de los cuentos

Hemos aprovechado nuestro análisis de manuales para observar también el tipo de tratamiento didáctico que reciben los textos literarios en general, y en particular los cuentos. Como indicamos en el apartado de objetivos, con este análisis pretendemos averiguar si dichos

ejercicios pueden ser considerados como comunicativos, si responden a los planteamientos didácticos, expuestos en el prólogo del manual, y si cumplen o no los requisitos del ACTFL o MCERL.

Quant à moi

Este manual coloca sus tres cuentos y otros tres textos literarios (entre los cuales hay una fábula y un fragmento de *Le Petit prince*), al final de cada unidad didáctica. No propone actividades de prelectura. Durante la lectura formula preguntas de comprensión y después de la lectura plantea una pregunta de verdadero o falso y luego procede a una discusión en grupo de tipo cultural o a un comentario sobre algún pasaje concreto. Constatamos que el desarrollo de la habilidad comunicativa al que aspira este manual, tal como explica en su introducción y el énfasis que quiere dar a la comunicación escrita y oral, no se apoya en los textos literarios, sino en otros textos de otros tipos que el manual explora ampliamente. Según nuestra opinión este manual usa los textos literarios como adorno, puesto que no los explota apenas.

Imaginez

Las lecturas de *Imaginez* están ubicadas al final de cada unidad didáctica y suelen tratar del tema cultural de la unidad. Su tratamiento está dividido en dos fases: preparación y análisis, es decir prelectura y poslectura. Puesto que los textos escogidos son muy breves, este manual prescinde de ejercicios a mitad de lectura. En la fase de prelectura, hay un párrafo dedicado al autor, un cuadro con el vocabulario del texto y un par de ejercicios. Uno de ellos introduce el tema (este suele proponer que los estudiantes trabajen por parejas) y el otro es de vocabulario o de cultura. Las actividades de poslectura suelen ser de comprensión, análisis del texto y opinión, discusión en grupos y redacción guiada. Como se aprecia, las actividades son variadas y corresponden a las cuatro competencias.

A votre tour!

En el manual titulado *A votre tour!* los cuentos reciben un tratamiento repartido en tres fases: prelectura, lectura y poslectura. En la primera fase, se habla del autor y su obra, explicando algún aspecto del contexto social, cultural o histórico que pueda ayudar a entender el mejor cuento. Suele haber siempre una foto del autor del texto en la página de prelectura, y dibujos o láminas que ilustran el cuento en las páginas de lectura y poslectura. A continuación resume brevemente la trama del relato y se hacen preguntas para que el alumno se pronuncie sobre el contenido o pronostique lo que va a suceder. En la segunda fase, la lectura está dividida en secciones al término de las cuales hay preguntas de comprensión y de anticipación. En la última fase las preguntas se dividen en dos secciones, una de actividades orales y otra de actividades escritas. Las actividades orales son de dramatización de alguna sección del cuento, de opinión y debate, o de creación de situaciones de diálogo entre los personajes del cuento a escenificar, etc. Las actividades escritas requieren escribir de manera creativa un final de cuento distinto al dado por el autor, o imaginar la vida anterior de alguno de los personajes, proponer una moraleja, etc. Estas actividades corresponden a lo que se anuncia en la presentación del manual donde se explica que se espera que los estudiantes aprendan a comunicar con confianza utilizando la lengua francesa creativamente mediante ejercicios en forma de diálogos.

Las actividades a partir de cuentos y *nouvelles* en *A Votre Tour!* no son nunca explícitamente gramaticales y apenas hacen alusión a los contenidos del capítulo. Sin embargo un análisis cuidadoso permite descubrir que existe una deliberada relación entre las lecturas y el vocabulario, la temática y la gramática de la unidad. Esta correspondencia tácita da al alumno la ilusión de tregua lúdica mientras que permite al profesor reforzar lo estudiado sin tener que «hablar de gramática». Estimamos que los cuentos escogidos por este manual, a pesar de

encontrarse al final de la unidad didáctica, pero antes de la sección de cultura que no goza de explotación didáctica, estimulan el gusto por la lectura, y facilitan las actividades de expresión escrita y oral de forma lúdica, dinámica y creativa.

Sur le vif

Los autores de *Sur le vif* introducen, en nuestra opinión, un planteamiento interactivo interesante. Parten de la idea de que leer es más que descodificar; significa interactuar con el contenido, con el contexto, reflexionar sobre la intención de cada texto, sobre la elección de palabras, etc. Por consiguiente, los textos literarios y cuentos incluidos en este manual en su explotación del texto presentan tres fases de interacción: de prelectura, lectura y poslectura. En la primera hablan del autor, del tipo de texto y del tema. En la segunda hacen preguntas de comprensión y en la tercera formulan actividades mediante preguntas de verdadero y falso, ejercicios de reordenar las partes del texto, preguntas de gramática, de estilo, de opinión y de redacción. También fomentan tareas creativas tales como imaginar otro final, escribir una carta sobre el tema, inventar juegos de rol basados en un asunto de interés relacionado con la situación, formular preguntas de actualización e implicarse en un debate.

En este manual las actividades orales y escritas aparecen mezcladas. También se incluyen actividades gramaticales elaboradas a partir de los cuentos. Estas actividades están intercaladas con las de comprensión y discusión. Esto permite releer el cuento más de una vez y familiarizarse mejor con él y a la vez abordar con amenidad las actividades propuestas. Este manual utiliza los textos para ejemplificar los temas de la unidad didáctica con actividades de comprensión, de gramática y de expresión, atractivas y variadas, pero aun así a nuestro entender, no explota suficientemente los textos literarios.

Réseau

En el manual *Réseau* solo dos de los doce textos literarios incluidos son cuentos completos. Cada uno contiene notas sobre el autor y su obra, así como una estrategia de prelectura y de lectura. La estrategia de lectura evoca el contexto cultural en el que se desarrolla la acción y suscita el interés del lector por el texto a base de preguntas. La estrategia de prelectura trata más bien de los métodos de los que dispone un autor para suscitar el interés de sus lectores, y los relaciona con el tema del texto. En el caso del cuento *Oscar et Erick*, que es un relato fantástico, pregunta si los alumnos conocen textos fantásticos y textos satíricos. En el caso del otro cuento *Il n'y a pas d'exil*, se pregunta cómo se ha conseguido penetrar en los sentimientos a través de la actitud de los personajes.

Después de la lectura se plantean preguntas de comprensión (cada vez una página entera con más de veinte preguntas), preparando la discusión y pidiendo opinión en grupos. Las preguntas son de tipo de comprensión de texto (¿por qué tal personaje dijo tal cosa?, explica la ironía de cierta frase, etc.). No se presentan actividades de expresión escrita, sino solo de discusión oral. Cada cuento o texto literario es usado más adelante en el capítulo para la realización de ejercicios gramaticales. Los ejercicios de poslectura, de comprensión y de opinión, animan al estudiante a posicionarse sobre la temática de los textos expresándose desde el punto de vista de las opiniones.

En resumen, el análisis de manuales americanos de francés realizado nos ha resultado pertinente puesto que pone de manifiesto una carencia en la mayoría de los métodos de enseñanza de FLE, tanto respecto a materiales utilizados como en la explotación didáctica de los mismos. Esta investigación nos ha permitido atrevernos a hacer una propuesta más matizada

de materiales didácticos útiles en las aulas de francés, proponiendo una metodología activa que hemos explorado ya previamente, después de haberla aplicado sistemáticamente en nuestra tarea docente durante los últimos tres años.

Comparando los manuales americanos de francés con los que se usan para enseñar español, hemos verificado que la tendencia a servirse de pocos textos literarios es similar y está muy generalizada. En realidad la situación es la misma en Europa, y sigue así en los dos últimos decenios. Después de analizar varios libros de texto de inglés de liceo usados en Francia, Grellet (2000) ya lamenta que el tratamiento de los textos literarios (incluso cuando están presentes y son numerosos) sea casi siempre el mismo: una simple ficha de lectura que conduce al comentario de texto. Grellet propone sacar mucho más partido de estos textos mediante actividades de escritura como la imitación, la comparación, el juego y la transformación del texto, que al tratarse de actividades didácticas y lúdicas a la vez, dan más ganas de leer y enseñan mucho más.

Lamentamos con Val Julian (1998) que se incluyan tan pocas *nouvelles* en los manuales escolares y abogamos por la lectura de cuentos o *nouvelles* en clase de lengua porque se trata de textos autónomos, de microcosmos que permiten iniciarse en los grandes autores con relativa facilidad, ofreciendo la satisfacción adicional de poder estudiar cada obra en su totalidad, en poco tiempo.⁴¹

En conclusión, y a la vista de los libros de texto analizados, podemos afirmar que constatamos una escasa utilización del cuento como recurso, a pesar de su gran potencial

⁴¹ En inglés, veáse sobre todo el *Journal of the Short Story in English* fundado en 1983, y en francés *Les Cahiers de la nouvelle* (Revue.org). Revista semestral en inglés exclusivamente dedicada a la *nouvelle* y demás formas de relatos breves, bajo dirección franco-americana (Belmont University de Nashville y Centre de recherches interlangues de l'Université d'Angers). Veáse también *Cahiers de l'Université de Perpignan* n. 18-1995 «Aspects de la nouvelle».

didáctico al la vez que observamos una explotación insuficiente de sus posibilidades. A nuestro entender, los cuentos merecen servir como material didáctico a mayor escala, pero para ello haría falta saber explotar sus recursos en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos e hipótesis de investigación

El objeto general de esta tesis es explorar las posibilidades del uso del cuento como recurso didáctico para el perfeccionamiento de la expresión escrita en clase de FLE de nivel intermedio (B1 y B2) en un contexto universitario norteamericano.

Esta investigación parte de los estudios ya realizados sobre la eficacia del cuento como herramienta educativa en Secundaria por sus valores didácticos, lúdicos y éticos, además de los literarios, ampliándolos al ámbito universitario. Pretende aportar datos concretos para investigar si una didáctica centrada en cuentos y relatos facilita la consolidación de competencias escritas en el aprendizaje del francés.

Como ya señalábamos en el marco teórico, existen valiosos estudios pedagógicos que apuestan por el uso del cuento para la enseñanza/aprendizaje del FLE en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en relación con la expresión oral, pero son escasos en el nivel universitario. La particularidad de nuestra propuesta es doble: en primer lugar verificar que el uso del cuento puede ser también de gran utilidad didáctica en la enseñanza de FLE a jóvenes adultos universitarios; y en segundo lugar comprobar su eficacia en el desarrollo de la competencia escrita.

Los participantes corresponden a una muestra de conveniencia, constituida por los alumnos que cursaron clases de francés intermedio (*Intermediate French*) en Andrews University entre el semestre de otoño 2011 y el semestre de primavera 2014. Se trata de un total de seis clases: tres que trabajaron con cuentos (grupo experimental) y tres que aprendieron sin ellos (grupos control). Para todas las clases utilizamos el mismo manual (*A votre tour*).

En concreto, planteamos las siguientes hipótesis:

- Los manuales más usados en la enseñanza-aprendizaje del francés en los Estados Unidos presentan diferencias en cuanto a la inclusión y el uso de textos literarios y cuentos; añadir una acertada selección de cuentos a los documentos incluidos en los manuales puede motivar el aprendizaje y mejorar los resultados.
- Las lecturas y trabajos con cuentos y relatos contribuyen de modo significativo a que los alumnos universitarios de nivel B1 y B2 desarrollen la comprensión y la expresión escrita en el aprendizaje del francés como lengua extranjera.
- La temática de los cuentos y relatos estimula la comunicación en la clase y motiva a los alumnos a escribir creativamente.
- El trabajo sobre este tipo de textos enriquece la formación integral de los estudiantes.

Para la verificación de estas hipótesis nos hemos propuesto, entre otros, los siguientes objetivos:

- Analizar los manuales de FLE americanos para determinar qué tipos de textos incluyen y qué tratamiento didáctico reciben los cuentos.
- Motivar a los alumnos a leer y trabajar con cuentos (de autor y tradicionales), tanto en clase, como fuera de ella.

- Trabajar la lectura y escritura de forma individual, por parejas y en grupos pequeños sobre la base de cuentos para incentivar a la vez la interacción, el trabajo autónomo y colaborativo en el aula. Queda claro que no pretendemos que el estilo del cuento o relato sea un modelo para el alumno a la hora de escribir sino un punto de partida para estimular su afición a la lectura y su capacidad de creación.
- Hacer reflexionar a los estudiantes sobre los cuentos leídos y su relación con la vida cotidiana de modo que se sientan movidos a incorporar a su educación personal integral los valores culturales y humanos adquiridos.

Para lograr estos objetivos, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos:

- Realizar una investigación con dos grupos de estudiantes (grupo experimental y grupo control) durante un semestre, al término del cual se aplica un examen final de evaluación de nivel idéntico para ambos grupos.
- Repetir la experiencia de modo idéntico durante tres años consecutivos, a fin de obtener una muestra de seis grupos (tres con cuentos y tres sin ellos).
- Llevar a cabo un análisis comparativo de los resultados de los exámenes finales mediante las pruebas estadísticas pertinentes.
- Identificar las diferencias de resultados en las áreas de expresión escrita siguientes: ortografía, gramática, vocabulario, nivel de lengua y cumplimiento de la tarea.
- Someter a encuesta al grupo experimental sobre su percepción de los valores del método, evaluando en particular las siguientes áreas: apreciación del método, disfrute de los cuentos escogidos, progresos en la comprensión y expresión escrita y oral, valoración del aporte cultural y personal de las lecturas.
- Identificar las áreas de satisfacción y las que requieren mayor atención.

La investigación realizada es de naturaleza mixta en el sentido de que consta de una sección de estadística cuantitativa descriptiva y de correlación, y de otra sección de análisis documental. Es decir, los exámenes finales y los cuestionarios sobre el uso de cuentos en clase se evaluarán de forma cuantitativa descriptiva y cualitativa, mientras que la parte de expresión escrita de los exámenes finales del grupo experimental y del grupo de control se evaluará de forma documental.

3.2. Contexto educativo y participantes

Nuestra investigación se ha realizado en la *Andrews University*, una universidad privada fundada en 1874 por la Asociación General de Iglesias Adventistas, con campus en Berrien Springs, centro administrativo del condado de Berrien, situado al sudoeste del estado de Michigan, cerca de la frontera norte del estado de Indiana (EEUU). Un alto porcentaje de sus 3 400 alumnos proceden de diferentes países del mundo, siendo uno de los centros universitarios más internacionales del estado de Michigan. Los universitarios pueden elegir entre 130 programas de grado y 70 programas de máster y doctorado. El International Languages Studies (INLS), que imparte enseñanza de italiano, español, portugués y francés, tiene entre 120 y 150 alumnos que preparan una licenciatura en lenguas modernas. La adquisición de una lengua extranjera (hasta el nivel B1) forma parte del currículo de todos los programas de Humanidades (*Bachelor of Arts*).

En el INLS, el francés se enseña a todos los niveles (A1-C2), desde un enfoque comunicativo, que tiene como objetivo desarrollar de modo equilibrado las competencias en comprensión, expresión, interacción y mediación de la lengua francesa. Los estudiantes de francés representan bastante bien la variedad sociocultural del país, y provienen de carreras

muy diversas, con exigencias laborales diferentes (desde filología inglesa a carreras relacionadas con medicina, economía, comunicaciones o relaciones públicas e internacionales).

El mundo laboral de los estudiantes que escogen francés requiere que, una vez graduados, sepan comunicarse en dicha lengua, tanto en contextos profesionales como en ambientes más distendidos de intercambios culturales y relaciones públicas.

Perfil del estudiante

Este estudio se ha realizado a lo largo de tres años con grupos de la asignatura *Intermediate French*. Se ha trabajado un semestre con el grupo experimental y otro con el grupo de control para comprobar y contrastar los resultados obtenidos. Los semestres con el grupo experimental han sido: otoño 2011, primavera 2013 y 2014. Los semestres con el grupo de control han sido: primavera 2012 y otoño 2012 y 2013. Se han variado los grupos experimentales y de control de manera aleatoria.

En general estas asignaturas las toman alumnos que ya han estudiado previamente francés elemental (A1, A2) en la universidad o en la escuela secundaria; es decir, estudiantes que han cursado francés durante al menos uno o dos años. A veces estos grupos cuentan con alumnos que han vivido en un país francófono (Haití y Canadá, sobre todo), han adquirido la lengua oral de su familia pero que no han aprendido a escribir correctamente en francés (no dominan las reglas ortográficas), o con alumnos que previamente habían estudiado en un colegio de inmersión francesa en su infancia (Canadá). La edad de los alumnos oscila entre 18-22 años.

El nivel de dominio del francés de los alumnos al inscribirse en clase se sitúa en lo que el sistema americano denomina *Intermediate* según el ACTFL Proficiency Guidelines. Estos niveles corresponden, en el *MCERL* con los niveles B1 y B2.

Recogemos aquí, a simple título recordatorio, las competencias requeridas en dichos niveles:

B1	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.
B2	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

Cuadro 6. Niveles comunes de referencia. Escala global. MCERL

3.3. Descripción del programa seguido en el grupo experimental (A)

Tanto el semestre de otoño como el de primavera tienen 16 semanas de clase cada uno. Los alumnos se reúnen con su profesor cuatro veces por semana y una vez con un tutor, en sesiones de 50 minutos. La materia es obligatoria para aquellos que se licencian en francés y optativa para aquellos que se licencian en otros programas.

El manual utilizado en clase ha sido *A votre tour!* de Jean-Paul y Rebecca M. Valette (Houghton Mifflin Company, edición de 2005).⁴² Cada unidad didáctica de este manual está organizada en tres grandes bloques: vocabulario, gramática y cultura. Las partes de vocabulario y gramática son más o menos convencionales, pero la parte de cultura presenta un especial interés puesto que trata no sólo de la vida cotidiana de los franceses o francófonos (ya que incluye también a suizos, belgas, canadienses y africanos), sino también de la historia, del arte

⁴² El método va acompañado de un cuaderno de tareas para el alumno.

y de la literatura del mundo de expresión francesa. Esta sección cultural incluye siempre un cuento o relato de autor, que contiene aspectos gramaticales y vocabulario estudiados en el capítulo. Esta parte es la que presenta mayor interés para esta investigación, puesto que en ella los alumnos se enfrentan a textos literarios auténticos de todo tipo. Además, introduce un espacio de apertura cultural y de civilización que integra el aprendizaje de cada lección dentro de una perspectiva interdisciplinaria e intercultural, que suele ser la más apreciada por los alumnos, pues desde el principio se ven capaces de leer un texto auténtico y comprenderlo. El libro tiene en cuenta sus receptores universitarios y contiene muchos ejercicios en función de esta circunstancia.

Las unidades didácticas asociadas a cada lección tratan temas de interés para jóvenes universitarios: la ecología, el atuendo, los viajes, las tiendas, etc. de manera que las lecturas del manual les interesan y los estimulan a participar con facilidad en las discusiones en clase. El vocabulario y la gramática están relacionados con el tema tratado y suelen ser muy útiles a la hora de tener que hablar o desplazarse por el mundo francófono (pedir en el restaurante, comprar en una tienda, tomar el tren, darse cita, hablar de las vacaciones...).

Este manual sigue, como ya hemos señalado, el enfoque comunicativo, abundando en actividades diversas que fomentan la comprensión y el desarrollo de estrategias didácticas de todo tipo: de comprensión auditiva, lectora, situacional, etc. Estas se prestan a trabajar de forma individual o en pequeños grupos (dos o tres) dependiendo de la tarea.

Con grupo experimental la oferta de lectura, además de los cuentos incluidos en el manual se complementa con otros cuentos elegidos por el profesor. Los cuentos abarcan diferentes estilos y en ellos se suelen encontrar los contenidos lingüísticos que se estudian en clase. Aparte están los contenidos en valores socioculturales que el docente resalta según proceda.

Criterios para la selección de títulos de cuentos para clases de FLE

Para seleccionar los relatos y cuentos del programa, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

1. Que sean “textos auténticos”:(a) textos que se dirigen a un público de lectores francófonos nativos, que no han sido escritos con fines didácticos, específicos para estudiantes de FLE; y (b), textos que no han sido adaptados, sino que se presentan según su edición original y completa.
2. Que traten de temas cercanos a la realidad afectiva de los alumnos o pongan de relieve valores con los que se puedan identificar. Es decir, que contengan un trasfondo moral, cultural o humano que valga la pena explotar en clase.
3. Que posean algún atractivo lúdico motivador para los alumnos.
4. Que aborden aspectos culturales de los países francófonos.

La idea implícita en estos criterios es proponer un recorrido de lecturas que no parta solo de los contenidos lingüísticos ni de los objetivos gramaticales, sino que proponga un acercamiento gratificante a la lectura, lo que, por supuesto, propiciará también un encuentro más favorable con el francés, como lengua a perfeccionar.

Criterios de selección de los cuentos

Los criterios empleados para la selección de los relatos han sido los siguientes:

- La brevedad. Es importante que el relato sea breve y se pueda leer en una sola sesión de clase y que también dé tiempo a realizar al menos una tarea.

- La calidad literaria y humana de la historia.
- El interés didáctico del contenido en vocabulario, gramática, semántica o sintaxis.
- La relevancia del autor. Queremos que los alumnos se familiaricen con autores célebres, como por ejemplo Guy de Maupassant.
- El interés del estilo. Se intenta abarcar diversos estilos, y por eso se incluye tanto el cuento de tradición oral como el de autor, la fábula y la parábola.
- La existencia de una información útil, o de una moraleja aplicable a la vida de los estudiantes.

Criterios de selección de las actividades en torno a la lectura.

Las actividades creadas en torno a la lectura han sido escogidas de acuerdo a los siguientes criterios:

- Actividades que promuevan la práctica de la expresión escrita, que estimulen la creatividad.
- Actividades que induzcan el desarrollo de la expresión oral: dramatización, debate, opinión...
- Actividades que motiven el diálogo, la lectura comprensiva y la escucha activa.
- Actividades que requieran el ejercicio de la interacción, por parejas o en grupos de tres.
- Tareas de reflexión. Nuestro propósito es enseñar algo más que francés. Por eso queremos integrar la dimensión filosófico-ética en nuestras aulas. Deseamos que la

comunicación en francés sea constructiva y útil para los proyectos de vida de nuestros estudiantes.

A modo de ejemplo ofrecemos un cuadro con los cuentos seleccionados del manual *A votre tour!* en el último semestre académico.

Cuento	Autor	Tipo	Origen
<i>La couverture</i>	Bernier	Fábula	Edad media
<i>Le mystérieux homme en bleu</i>	Jean-Paul Valette	Cuento de autor	Franco-canadiense
<i>En voyage</i>	Guy de Maupassant	Cuento de autor	Francés
<i>Le bracelet</i>	Michelle Maurois	<i>Nouvelle</i>	Francés
<i>Le portrait</i>	Yves Thériault	<i>Nouvelle</i>	Canadá

Cuadro 7. Cuentos escogidos del manual

Entre los cuentos complementarios, se ha trabajado con los siguientes:

Cuento	Autor	Tipo	Origen
<i>La parure</i>	Guy de Maupassant	Cuento de autor	Francés
<i>L'enfant et le génie</i>	Desconocido	Cuento de tradición oral	Francés
<i>Un souvenir qu'on va chérir</i>	Sempé/Goscinny	Literatura juvenil	Francés
<i>La Belle et la Bête</i>	Mme. LePrince de Beaumont	Cuento	Francés

Cuadro 8. Cuentos propuestos por el profesor

Exposición de los contenidos

A continuación exponemos algunas de las tareas realizadas en clase con los cuentos incluidos en el manual *A votre tour*⁴³:

a. *En voyage*⁴⁴

Cuento de Guy de Maupassant⁴⁵

Résumé.

La comtesse de Baranow, malade de tuberculose, voyage de Saint Pétersbourg à Menton pour se soigner. Pendant le trajet, un homme blessé, mais bien habillé, entre dans son wagon et lui demande de le cacher de la police en affirmant qu'il est un homme d'honneur. Elle décide de le protéger et lui demande, qu'en échange, il ne lui dirige plus jamais la parole. Malgré le fait qu'ils se disent au revoir à la douane française, il ne se séparera jamais d'elle et continueront à se voir de loin quand ils sortent se promener. La comtesse mourra en France et il pleurera sa mort.

Cuadro 9. Resumen: *En Voyage*

Duración: una clase de 50 minutos

Procedimiento: lectura del texto en el aula

⁴³ Para esta sección nos hemos inspirado de los esquemas de Prelectura, Lectura y Poslectura de Vergara Larrea (2006) pero no de sus ejemplos de tareas.

⁴⁴ Para el resto de tareas, véase anexo L.

⁴⁵ El texto de "En Voyage" apareció por primera vez en el diario *Le Gaulois* el 10 de mayo 1885 y publicado después en *Miss Harriet et autres nouvelles*. Paris. Gallimard, Collection Folio Classique 1978.

Prelectura:
Actividad 1
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 10. Actividad 1: *En voyage*

Antes de leer el relato, el profesor sitúa históricamente los viajes en tren que se hacían en el siglo XIX. Después, plantea el ejercicio siguiente:

Imagine que tu es dans le train et un homme blessé entre et te demande de le cacher dans ton wagon. Qu'est-ce que tu ferais? Quelles conditions poserais-tu pour pouvoir le cacher? Commente tes réponses avec tes camarades.

En este ejercicio se exige la práctica del tiempo condicional. La lectura se hace sin interrupciones.

El relato de autor se lee por completo.

Poslectura
Actividad 2
Duración: 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: dos o tres personas

Cuadro 11. Actividad 2 : *En voyage*

Imagine et décris une identité pour le personnage inconnu du train.

- *Qui est-ce?*
- *D'où vient-il?*
- *Comment s'est-il blessé?*
- *Pourquoi est-il entré dans le wagon de la comtesse?*
- *Pourquoi lui demande-t-il de le protéger?*

Crois-tu à l'amour platonique? Explique ta réponse et illustre-la avec des exemples.

Actividad 3
Duración: 15 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: parejas

Cuadro 12. Actividad 3: *En voyage*

Imagine une autre fin pour cette histoire.

Este cuento de autor aborda el tema intemporal del amor a primera vista. Se presta a hablar y escribir sobre otros temas tales como: el siglo pasado, los viajes en tren, el sur de Francia y la moda de los balnearios. Desde el punto de vista didáctico, requiere trabajar el condicional y los tiempos del pasado y además de la escritura creativa.

b. *Le bracelet*

Cuento de Michelle Morois⁴⁶

Résumé.

Denise tombe amoureuse d'un bracelet qu'elle voit dans une vitrine d'antiquités. Mais le bracelet n'est pas en vente; c'est la propriétaire du magasin, une vieille dame, qui le laisse dans la vitrine tous les soirs pour que son fiancé (Frédéric Cottet), qu'elle n'as pas vu depuis 20 ans, puisse la retrouver. La vieille dame meurt et quand Denise l'apprend, elle va au magasin acheter le bracelet mais elle arrive trop tard. Un vieil homme, Frédéric Cottet, l'a acheté quelques jours auparavant.

Cuadro 13. Resumen: *Le bracelet*

Duración: una clase de 50 minutos

Procedimiento: lectura del texto en el aula

Prelectura:
Actividad 1
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: grupos de dos o tres

Cuadro 14. Actividad 1 : *Le bracelet*

⁴⁶ *Contes de Michelle Maurois*. Boston: Houghton-Mifflin, 1966.

Observaciones a partir de una fotografía.

Lis le titre et regarde l'illustration. Décris la jeune, le magasin, la vieille dame et le bracelet de la vitrine.

De quel genre de conte penses-tu qu'il s'agit? D'humour? ¿Policier? ¿Sentimental?

Commente tes réponses avec tes camarades.

Lectura:
Actividad 2
Duración: 7 minutos
Competencias: expresión escrita / oral
Agrupamiento: por parejas

Cuadro 15. Actividad 2: *Le bracelet*

Lis la première partie du conte.

D'après toi, pourquoi la vieille dame ne veut-elle pas vendre le bracelet? Parce qu'il n'est pas à elle? Il s'agit d'un souvenir sentimental? Elle le garde pour quelqu'un de spécial? Une autre raison?

Commente tes réponses avec tes camarades.

Lis la deuxième partie.

Actividad 3
Duración: 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual

Cuadro 16. Actividad 3: *Le bracelet*

Exprime ton opinion sur les sujets suivants:

- *La vieille dame est bizarre, elle est folle ou simplement romantique?*
- *Frédéric Cottet existe-t-il ou est-il seulement le fruit de son imagination?*
- *Crois-tu que Frédéric Cottet va revenir? Si oui, dans quelles circonstances?*

Lis la troisième partie.

Actividad 4
Duración: 10 minutos
Competencias: expresión oral y escrita
Agrupamiento: dos o tres personas

Cuadro 17. Actividad 4: *Le bracelet*

Comment crois-tu que cette histoire va finir? Explique ta réponse.

- *Frédéric Cottet revient et se marie avec la vieille dame.*
- *La dame apprend que Frédéric est mort et vend le bracelet à Denise.*

- *Un jour Denise rencontre le petit-fils de Frédéric et se marie avec lui.*
- *Quelque chose d'autre va se passer.*

Poslectura
Actividad 5
Duración: 15 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 18. Actividad 5: *Le bracelet*

Écris l'histoire de Frédéric Cottet en inventant les détails. Par exemple, où et quand Frédéric et la dame se sont-ils rencontrés? En quelle occasion lui a-t-il donné le bracelet? Pourquoi est-il parti à 20 ans? Où est-il allé et qu'est-ce qu'il a fait tout ce temps? Pourquoi a-t-il mis si longtemps à revenir? Pourquoi est-il revenu? Quels ont été ses sentiments en revoyant le bracelet?

Imagine une autre conclusion pour cette histoire, moins triste et plus romantique. Réécris le dernier épisode.

Desde el punto de vista didáctico este relato de autor se presta a trabajar la descripción de personajes y la escritura creativa. Da pie a debates sobre el amor, la fidelidad y la esperanza.

A continuación exponemos otras propuestas didácticas con cuentos complementarios no incluidos en el manual.

a. *L'enfant et le génie* ⁴⁷

Cuento oriental.

Résumé.

Un enfant trouve une lampe dans le désert. Il la frotte et un génie en sort. Quand il s'apprête à demander ses trois vœux, le génie lui explique qu'il ne satisfait pas des désirs mais donne des conseils. Le garçon lui demande un bon conseil et le génie lui dit de ramasser autant de pierres qu'il pourra. L'enfant prend juste une pierre. Quand il rentre chez lui sa mère vide ses poches et découvre que la pierre s'est transformée en un diamant. L'enfant part à la recherche de la lampe et du génie mais ne trouve rien. Son opportunité est passée...

Cuadro 19. Resumen : *L'enfant et le génie*

Duración: una clase de 50 minutos

Procedimiento: lectura del texto en el aula

Prelectura:
Actividad 1
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita / opción oral
Agrupamiento: individual / opción grupo

Cuadro 20. Actividad 1 : *L'enfant et le génie*

⁴⁷ *L'enfant et le génie* es una versión parecida a *Aladino y la lámpara maravillosa*. Cuento escuchado en marzo de 2011 en Berrien Springs en una escuela infantil, contado por la maestra. Es un cuento del tipo de los de Daniel Lambert *Contes à grandir: les chemins du bonheur*. Publicado en *Paroles de sage*: <http://www.webdlambert.com/chemins.html>.

Choisis trois personnes auxquelles tu aimerais donner un conseil. Quel conseil leur donnerais-tu ?

(Se pide que los consejos se expresan en subjuntivo)

Se puede en un segundo tiempo comentar los consejos con los compañeros.

Lectura:
Actividad 2
Duración: 7 minutos
Competencias: expresión escrita / opción oral
Agrupamiento: individual / grupo

Cuadro 21. Actividad 2: *L'enfant et le génie*

Lis la première partie du conte.

Imagine quels trois vœux le petit garçon aurait bien aimé demander au génie et ensuite commente-les avec tes camarades. (Los deseos en francés se expresan con el condicional)

Lis la deuxième partie.

Poslectura
Actividad 3
Duración: 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual

Cuadro 22. Actividad 3: *L'enfant et le génie*

Aimes-tu recevoir des conseils? De qui acceptes-tu mieux les conseils et de qui tu ne les acceptes pas?

Quel a été le meilleur conseil que tu as reçu?

Actividad 4
Duración: 15 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: parejas

Cuadro 23. Actividad 4: *L'enfant et le génie*

Imagine une fin différente pour cette histoire et écris-la.

Gramaticalmente, este cuento se presta a usar el subjuntivo y el condicional (consejos y deseos) que es el tema del capítulo. En cuanto a valores, se presta a reflexionar sobre la necesidad de pararse a pensar y a escuchar a los demás antes de actuar. Comentar el dicho

francés: «Si parler était plus important qu'écouter, nous aurions deux bouches et une oreille». ⁴⁸

b. *La Parure*

Cuento de Guy de Maupassant⁴⁹

Resumen.

Mathilde rêve d'une vie de luxe que son mari ne peut lui offrir. Un jour le couple reçoit une invitation au bal qu'organise le ministre. Mathilde s'achète une robe neuve et demande à une amie de classe sociale supérieure de lui prêter un collier. Après le bal, où elle jouit de l'admiration qu'éveille sa beauté et sa toilette, elle se rend compte qu'elle a perdu le collier. Elle et son mari commandent un autre collier identique et mettent dix ans à le payer puisqu'il était très cher. Vieillie par le dur travail et les sacrifices des dernières années, Mathilde raconte à son amie les vicissitudes souffertes pour repayer le collier. Alors, celle-ci lui révèle qu'il était faux!

Cuadro 24. Resumen : *La parure*

Duración: una clase de 50 minutos

Procedimiento: lectura del texto en el aula

⁴⁸ «Si hablar fuera más importante que escuchar, tendríamos dos bocas y una sola oreja.»

⁴⁹ *La parure et autres contes parisiens*, Ed. M :C : Blanquart, 1984.

Prelectura:
Actividad 1
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 25. Actividad 1: *La parure*

En groupes de deux ou trois, prépare une fiche technique sur ce conte et la période dans laquelle il se situe. Tu peux utiliser internet pour ce faire.

Lis la première partie du conte, jusqu'au moment où le couple se rend compte qu'ils ont perdu le collier.

Lectura:
Actividad 2
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita y oral
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 26. Actividad 2: *La parure*

Qu'est-ce qui s'est passé avec le collier? Ecris tes hypothèses et commente-les avec tes camarades.

Poslectura:
Actividad 3
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: por parejas

Cuadro 27. Actividad 3: *La parure*

Imagine la suite de ce récit. Puis lis la fin de ce conte.

Actividad 4
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita y oral
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 28. Actividad 4: *La parure*

Réfléchis sur l'honneur ou sur la confiance entre amis. Aurais-tu agi de la même façon ou aurais-tu dit à ton amie que tu avais perdu son collier? Explique ta réponse.

Existen varios cortometrajes basados en este relato⁵⁰. Nos parece interesante que los estudiantes visionen al menos una versión y que descubran las diferencias con el relato en cuanto a la descripción de los personajes y los lugares. Podemos hacer notar también si se respeta el texto del autor en los diálogos, si existen elementos no mencionados en el texto que aparecen en el cortometraje y viceversa.

⁵⁰ http://www.dailymotion.com/video/xcarka_la-parure-1-2_school

También hay versiones modernas del relato en *YouTube* realizadas por grupos de estudiantes. Animamos a nuestros alumnos a producir su propia versión modernizada. Este ejercicio estimula el trabajo en equipo.

3.4. Descripción del programa seguido en el grupo control (B)

El programa seguido con el grupo control empleó el mismo manual que el grupo experimental (*A votre tour!*) para que los contenidos gramaticales y léxicos fueran idénticos y comparables a la hora de realizar los exámenes finales. Se reemplazaron las lecturas de cuentos por otras lecturas del manual o adicionales a partir de las cuales se realizaron trabajos escritos creativos que respondieran a los contenidos de dichos soportes. El aspecto lúdico de los cuentos que se pierde en esta metodología se reemplazó por el uso de juegos (*Pictionary, Tabú, mimo*).

Criterios de selección de los textos:

Para escoger los textos a incluir en el programa, hemos tenido en cuenta los siguientes criterios, que son en la medida de lo posible, lo más parecidos a los que utilizamos para el programa con cuentos: textos auténticos de diferente índole: prensa, blog, folleto publicitario, corto metraje que presenten las siguientes características:

- Que traten de temas de interés para los estudiantes.
- Que contengan temas lúdicos o motivadores para el lector.
- Que aborden temas culturales.

También se ha prestado atención a la brevedad, que fuesen de fácil lectura en cuanto a sus cualidades léxicas y gramaticales, pero a la vez profundos y tratando temáticas relevantes.

Criterios de selección de las actividades en torno a la lectura

Las actividades creadas en torno a la lectura han sido seleccionadas de acuerdo a los siguientes criterios, también lo más cercanos posible a los utilizados en el grupo A:

- La capacidad de «hacer hablar» y de prestarse a una multiplicidad de tareas posibles.
- El contenido en elementos didácticos a nivel de vocabulario, gramática o sintaxis.
- Actividades motivadoras y lúdicas.
- Actividades que inviten a escribir creativamente.

Exposición de los contenidos

a. « Jacques-Yves Cousteau, champion de l'écologie marine» ⁵¹

Résumé.

Jacques-Yves Cousteau commence sa carrière en tant qu'officier de la marine française. A cette époque, il perfectionne le scaphandre. Cousteau organise des expéditions pour découvrir le fond sous-marin de tout le monde à bord de son mythique sous-marin *Calypso*. Cousteau, homme engagé avec la cause de la survie des océans, transmet un message de prévention et d'écologie. Grâce à la qualité littéraire de son œuvre, il fut élu membre de *l'Académie Française*.

Cuadro 29. Resumen: « Jacques-Yves Cousteau, champion de l'écologie marine»

Duración: una clase de 50 minutos

Procedimiento: lectura del texto en el aula

⁵¹ http://www.jesuismort.com/biographie_celebrite_chercher/biographie-jacques_yves_cousteau-437.php

Prelectura:
Actividad 1
Duración 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 30. Actividad 1: *Jacques-Yves Cousteau*

Antes de leer el artículo, el profesor sitúa el tema de la ecología marina.

Imagine que tu es en vacances à la plage et un jour il y a une marée noire. Que ferais-tu? Resterais-tu pour nettoyer la plage? Écrirais-tu au président du gouvernement? Que lui dirais-tu? Commente tes réponses avec tes camarades.

En este ejercicio se practica el tiempo condicional. La lectura se hace sin interrupciones.

Lis l'article en entier.

Poslectura
Actividad 2
Duración: 10 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: dos o tres personas

Cuadro 31. Actividad 2: *Jacques-Yves Cousteau*

Imagine que tu t'emgages à bord du célèbre navire Calypso.

- *Pourquoi as-tu choisi cette profession?*
- *Où aimerais-tu voyager?*
- *Pourquoi?*
- *Quelle espèce d'animaux aimerais-tu observer?*
- *Qu'admires-tu le plus chez Cousteau?*

Que crois-tu que les gouvernements devraient faire concrètement pour éviter la pollution des océans ou pour protéger les espèces marines menacées d'extinction? Explique ta réponse et donne des exemples.

Actividad 3
Duración: 15 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: parejas

Cuadro 32. Actividad 3: *Jacques-Yves Cousteau*

Imagine ce que tu pourrais faire de façon individuelle et notre campus en tant qu'institution pour être plus écologique.

Este artículo aborda un tema de suma actualidad: la ecología hoy en día. Se presta a hablar y escribir sobre diversos temas tales como: el reciclaje, la contaminación en las ciudades, el equilibrio de los bosques/incendios, el G8, las diferentes maneras de abordar la ecología en los EEUU y en Francia. Desde el punto de vista didáctico, se presta a trabajar el tiempo condicional. La discusión final invita a los estudiantes a una toma de conciencia personal de su responsabilidad en el mantenimiento del equilibrio del planeta.

b. «L’hotel de la plage».

El texto está compuesto por el folleto publicitario del *Hotel de la plage* y de un comic ilustrando la experiencia de los señores Lagarde en dicho hotel. Se encuentra impreso en el manual *A Votre Tour*.

Résumé.

Un couple décide de passer ses vacances à l’Hôtel de la Plage. Quand ils arrivent à l’hôtel, ils découvrent que la réalité n’a rien à voir avec la publicité.

Cuadro 33. Resumen «L’hotel de la plage»

Duración: una clase de 50 minutos

Procedimiento: lectura del texto en el aula

En primer lugar el profesor pregunta a los estudiantes si les gusta pasar las vacaciones en hoteles, en qué ocasiones lo han hecho y cuáles son las características más importantes para ellos a la hora de elegir un hotel.

Prelectura
Actividad 1
Duración 10 minutos
Competencias: comprensión y expresión escrita
Agrupamiento: individual

Cuadro 34. Actividad 1: «L’hotel de la plage»

Ecris un courriel à un hôtel en France pour faire une réservation. N'oublie pas de décrire :

- *Le type de chambre que tu veux.*
- *La date de ton séjour.*
- *Le nombre de jours que tu comptes rester.*
- *Le mode de paiement que tu veux utiliser.*

Lis la publicité de l'hôtel. Ensuite compare ce que tu as lu avec l'information graphique de l'hôtel et l'expérience du couple Lagarde

Lectura:
Actividad 2
Duración: 10 minutos
Competencias: comprensión lectora y expresión escrita
Agrupamiento: individual o por parejas

Cuadro 35. Actividad 2: «L'hotel de la plage»

La lectura se puede hacer en silencio o por parejas.

Poslectura
Actividad 3
Duración: 20 minutos
Competencias: expresión oral y escrita

Agrupamiento: grupos de 3-4

Cuadro 36. Actividad 3: «L'hotel de la plage»

En prenant en exemple le dépliant que tu as lu, crée un dépliant publicitaire d'un hôtel à Berrien Springs, MI, près de notre université. Donne-lui un nom et situe-le géographiquement.

Ensuite imagine un ou plusieurs problèmes concrets qui peuvent arriver dans ton hôtel et joue la scène.

Actividad 4
Duración: 15 minutos
Competencias: expresión escrita
Agrupamiento: individual

Cuadro 37. Actividad 4: «L'hotel de la plage»

Décris une mauvaise expérience, vraie ou imaginaire, que tu as vécu dans un hôtel.

Esta *Bande Dessinée*, aparte de introducir a los estudiantes en el género BD tan importante en Francia y Bélgica, se presta a trabajar los tiempos del pasado (*imparfait/ passé composé*). A su vez permite reflexionar sobre los usos y abusos de la publicidad y el marketing.

3.5. Herramientas utilizadas para la recogida de datos

Para la evaluación de los resultados de nuestra investigación hemos procedido a recoger los siguientes datos:

1. *Prueba diagnóstica.* Se somete a los alumnos a un test de nivel estandarizado al principio del semestre. Se trata de un test escrito que se realiza en clase *online* y es evaluado según los niveles del MCERL por el mismo programa (véase anexo A). Esta prueba nos permite discernir cuál es el nivel de francés de los estudiantes según el MCERL, antes de seguir el curso y comprobar si los dos grupos son homogéneos.
2. *Exámenes finales.* Se evalúan todas las pruebas finales de cada semestre teniendo en cuenta la gramática, el vocabulario y la expresión escrita. Los exámenes, idénticos para cada grupo, recogen los contenidos enseñados a lo largo de todo el semestre. La sección de vocabulario es de elección múltiple. La sección de gramática presenta también ejercicios de elección múltiple y de llenar espacios en blanco. La sección de expresión escrita propone situaciones a las cuales el alumno tiene que contestar libremente usando múltiples estilos, según le es indicado (respuesta libre, carta, imaginación, narración). Esta sección da un tercio de la nota del examen final. La puntuación de la expresión escrita de los exámenes finales se determinó de acuerdo a la parrilla de evaluación con la cual también se calificaron los trabajos escritos del semestre.

La evaluación de los exámenes finales resulta crucial en este estudio, puesto que va a mostrar las diferencias en la adquisición de la lengua por parte de los estudiantes, según el método de aprendizaje que siguieron, y respecto al dominio del vocabulario, la gramática y la expresión escrita. Consideramos que los exámenes finales manifiestan todo aquello que los estudiantes han asimilado después de un semestre y por

consiguiente representan una buena herramienta de investigación. La sección de expresión libre es la que más nos interesa, pues es la más compleja y la que requiere un mayor dominio del idioma. Recoge, no solo la memoria de los contenidos gramaticales y de vocabulario, sino la competencia del estudiante al poner dichos elementos juntos y crear un texto escrito coherente.

En la evaluación se han tenido en cuenta dos variables:

Variable 1: grupo experimental (A) y grupo de control (B).

Variable 2: semestre de otoño y semestre de primavera. Hemos realizado esta diferencia para ver si el semestre en que se enseña una clase influye en los resultados, puesto que existe la tendencia a pensar que los alumnos rinden más durante el primer trimestre del curso académico que en el segundo.

No se ha tenido en cuenta la variable edad de los alumnos, porque todos ellos tenían edades comprendidas entre los 18-22 años. Tampoco se ha tenido en cuenta el sexo de los alumnos dado que en nuestras clases el 90 por cien de los estudiantes son chicas.

En el anexo B incluimos una copia de las preguntas de los exámenes finales realizados.

3. Se evalúan todas las secciones de expresión escrita de los exámenes finales según los criterios señalados. Se comparan los del grupo experimental con los del grupo de control.
4. *Cuestionarios.* Recogen el grado de satisfacción del alumnado que ha trabajado con cuentos en referencia a diferentes puntos de aprendizaje tales como, la expresión escrita, la gramática y vocabulario, la comprensión lectora, y su disfrute con las tareas, etc. También se les pregunta si estiman que las temáticas de los cuentos han contribuido a la ampliación de su bagaje cultural.

5. *Diario del profesor.* Como observador participante, el profesor registra sistemáticamente las observaciones pertinentes de la interacción en clase cuando se trabaja en grupos y el entusiasmo con el que se llevan a cabo los ejercicios de escritura creativa, así como el grado de finalización de tareas, la propuesta de otras, etc.
6. *Observadores no participantes* (profesores del área). Asisten a las clases y registran las observaciones pertinentes⁵² en las sesiones que se usan cuentos.
7. *Trabajos escritos.* Se analizan los trabajos escritos de cada alumno del grupo experimental para evaluar su progreso y se comparan con los del grupo de control según los criterios seleccionados.

En el capítulo siguiente presentamos los resultados obtenidos en nuestra investigación comparando los resultados del grupo experimental que ha trabajado con cuentos de modo sistemático, con los del grupo control, así como las observaciones que hemos recogido por parte de los estudiantes que han participado en nuestro proyecto didáctico.

⁵² Véase ficha de observación en el Anexo I

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Introducción

Después de presentar en el capítulo anterior las herramientas seleccionadas para la recogida de datos, pasamos ahora a exponer los resultados obtenidos tras haberlas aplicado en el transcurso de nuestro proyecto. Recordamos que éste ha tenido lugar a la par de nuestro trabajo docente a lo largo de los últimos tres años (2011-2014), durante seis semestres lectivos consecutivos.

En todo lo referente a la estadística, hemos contado con el asesoramiento de un equipo del departamento de estadística de la Universidad Andrews (Michigan, USA), bajo la orientación del profesor Tevni Grajales. Este equipo ha supervisado la composición de los test, y ha contabilizado y tabulado todos los resultados obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de recogida de datos utilizados. Aquí les agradecemos una vez más sus valiosas orientaciones técnicas.

En primer lugar recapitulamos los resultados sobre el análisis de los manuales de francés norteamericanos, que presentamos en el capítulo dos, que justifican la pertinencia de nuestro proyecto. En segundo lugar, exponemos los resultados del test diagnóstico al que hemos sometido a todos los estudiantes antes de tomar el curso, seguidos de los resultados (tanto estadísticos como cualitativos descriptivos) de los exámenes finales. Posteriormente

presentamos el análisis estadístico y cualitativo de los cuestionarios a los que respondieron los estudiantes sobre su apreciación del método. A continuación analizamos los datos obtenidos a partir del diario del observador participante, cotejados con los del diario del observador no participante. Por último procedemos al análisis comparativo de los trabajos escritos, tanto del grupo experimental como del grupo control.

4.2. Los manuales de francés norteamericanos

Como se ha podido observar en el capítulo dos tras analizar los manuales de FLE más comúnmente utilizados en los Estados Unidos, el uso de literatura en general y de cuentos en particular es muy dispar, y aún lo es más, su explotación didáctica. Por una parte hemos comprobado que la literatura como material didáctico permanece presente en el 91% de los manuales bajo la forma de fragmentos literarios, cuentos o poemas. Esto muestra una clara voluntad de incluir literatura en el aprendizaje de la lengua por parte de los autores de los manuales. Pero también hemos notado una creciente inclusión de artículos de prensa, generalmente en detrimento de otros documentos auténticos.

Hemos centrado nuestra atención en el uso de cuentos en estos manuales y hemos observado que el 70% de ellos incluye entre los textos literarios, fragmentos de cuentos, pero que únicamente el 54% contiene algún cuento completo. Los manuales que los contienen, incluyen entre uno y cuatro títulos como máximo por manual. Aunque *Imaginez* incluye únicamente textos breves completos (poemas, canciones o cuentos), sólo *A Votre tour!* presenta cuentos como material exclusivo en la mayoría de sus capítulos. El prólogo no explica por qué los autores se han decidido por este género, se limitan a mencionar que incluyen (Valette y Valette 2007: T19) «A short story or fictional piece related to the general theme of the unit, with pre- and post-reading activities». Nosotros pensamos que se valen de un género a la vez

breve y auténtico que aporta material sobradamente útil para desarrollar las cuatro competencias, así como cultura e importantes temas para explotar.

Por otra parte, hemos observado el uso que hacen los diversos manuales de los fragmentos de literatura y cuentos que incluyen entre su material didáctico. Algunos manuales aportan textos sin ninguna propuesta didáctica específica, tratándolos como un mero soporte con valor añadido, de riqueza textual y cultural reconocida. En la mayoría de casos los autores escogidos, tanto franceses como francófonos, están entre los más famosos de su época o país de origen (Victor Hugo, Molière, Jean de la Fontaine, Assia Djebar, etc.).

Otros manuales escogen sus textos en función del tema del capítulo, como ilustración de un aspecto cultural o léxico. Así, por ejemplo, *Une histoire de cheveux* se inserta en un apartado sobre el aspecto físico (*A Votre tour!*) o *Les anciens canadiens* se incluye en un capítulo sobre Canadá (*Intrigue*). Entendemos que esta reducción del espectro de posibilidades didácticas del texto literario es un error lamentable, ya que trabajar sobre los textos no solo facilita sino que refuerza el aprendizaje, por las razones que ya hemos expuesto en su momento.

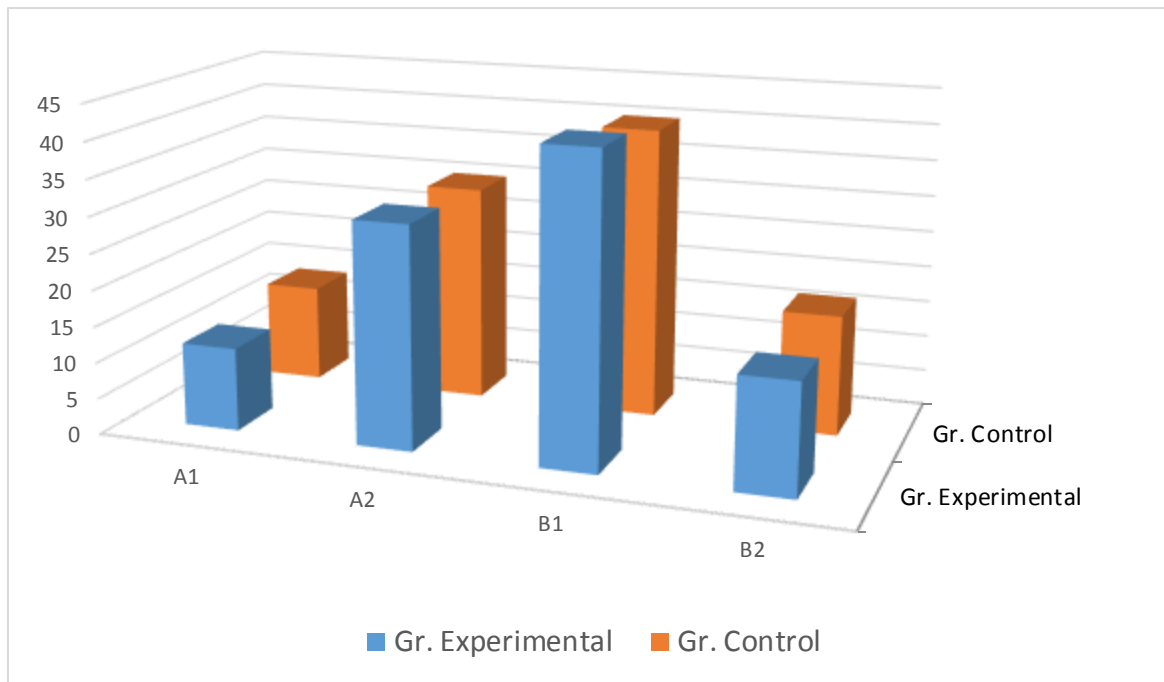
Algunos manuales explotan gramaticalmente los cuentos propuestos. Es el caso del método adoptado por *En bonne forme*, en que cada capítulo trata un tema gramatical ilustrado por un texto literario, a partir del cual giran todas las actividades de explotación (así, *La lettre de Marius* se presenta como ejemplo de estilo epistolar). Este es también el uso que dan a los cuentos otros manuales, como *Séquences* y *Sur le vif* aunque también propongan actividades de otro tipo.

Por último, algunos manuales utilizan los cuentos para practicar la expresión escrita y oral, explotando más a fondo las cualidades comunicativas del texto. Es el caso de *A Votre tour!* así como de los manuales titulados *Controverses* e *Imaginez* que desarrollan diversas actividades escritas y orales, de imaginación y de opinión.

Como se ha podido observar, la utilización de cuentos y relatos cortos como material didáctico de base para el aprendizaje del francés, es muy escasa, y en ningún manual llega al grado de aprovechamiento que nosotros consideramos óptimo. Esa es en parte la razón de ser de nuestro proyecto.

4.3. Prueba diagnóstica

Como base previa para poder analizar más tarde los progresos obtenidos en cada curso, los estudiantes se someten al principio de cada semestre a un test diagnóstico de nivel de francés. Se trata de un test estandarizado *online*, que fue evaluado según los criterios del MCERL. Los estudiantes de ambos grupos puntuaron de forma similar por lo cual se puede decir que los grupos eran homogéneos, como se aprecia en la gráfica 4 a continuación y en la tabla 2 correspondiente al análisis Chi cuadrado. Aun así existen desniveles en los estudiantes, dentro de cada grupo, debido al hecho de que, para inscribirse en *Intermediate French*, necesitan haber cursado dos años de francés en la escuela secundaria o un año en la universidad. Sin embargo, este requisito no garantiza que el alumno haya alcanzado el nivel intermedio deseado, ya sea por la calidad del curso impartido en el centro, por la capacidad personal del estudiante o por el tiempo transcurrido desde que tomó dichas clases. Los alumnos que poseen un mayor nivel suelen ser francófonos o canadienses que han cursado estudios de francés en la enseñanza primaria o secundaria en programas de inmersión.



Gráfica 4. Resultados prueba diagnóstica

		Group		Total
		Grupo experimental	Grupo control	
Nivel	A1	3	4	7
	A2	8	9	17
	B1	11	12	23
	B2	4	5	9
Total		26	30	56

Tabla 1. Nivel grupo «Crosstabulation»

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.071 ^a	3	.995
Likelihood Ratio	.071	3	.995
Linear-by-Linear Association	.004	1	.950
N of Valid Cases	56		

Tabla 2. Chi-cuadrado⁵³

4.4. Exámenes finales

Mediante la comparación de los exámenes finales (idénticos para los estudiantes de ambos grupos) el presente estudio se centró, como ya se ha señalado, en observar los resultados medibles sobre los progresos realizados, manifestados concretamente en el dominio del vocabulario, la gramática y la escritura.

Para ello, se procedió a un multianálisis de varianza (MANDEVA) de dos factores con tres variables dependientes: vocabulario, gramática y escritura. Las variables independientes o factores fueron: el tipo de estrategia didáctica utilizada (con cuentos o sin cuentos) y el semestre en que se cursó la materia (otoño o primavera).

La prueba de homogeneidad de varianza M de Box ($p < .05$) indicó que las matrices de varianza-covarianza de las variables dependientes a través de los niveles de las variables

⁵³ Dado que los cálculos estadísticos han sido realizados con la ayuda del departamento de estadística de la universidad Andrews y dadas las dificultades afrontadas para encontrar consenso en la traducción de ciertos tecnicismos, debidas en particular a las diferencias entre escuelas y usos entre los países de expresión española y expresión inglesa, hemos dejado las tablas básicas en el tipo de inglés en el que fueron redactadas.

independientes no son iguales. Por esta causa se optó por utilizar la prueba Trazo de Pillai para evaluar el efecto multivariante.

Utilizando la prueba de Pillai como criterio, se observó que el efecto combinado del tipo de estrategia didáctica y el semestre no fue estadísticamente significativo [Pillai = .012, F (3, 50) = .204, sig. =.893] indicando que el efecto único combinado de estas dos variables no explica de manera significativa ninguna porción de la varianza. Sin embargo, ambas variables independientes, tipo de estrategia y semestre, tienen un efecto directo significativo, Pillai =. 192 [F (3, 50) =3.969, sig. =.013] en ambos casos.

El análisis estadístico univariado se utilizó para observar el efecto de cada una de las variables independientes en cada una de las variables dependientes a fin de identificar el origen del efecto significativo multivariado observado. Teniendo tres variables dependientes en cada análisis, estos efectos fueron evaluados a partir de valor *alpha* ajustado de Bonferroni de .016 (.05/3), no habiéndose observado, según los resultados de la prueba de Levene, ninguna violación en el supuesto de homogeneidad de varianza en los grupos.

Los resultados indican que la estrategia didáctica tiene efecto significativo únicamente en la escritura [F (1, 52) = 8.572, p = .005, eta cuadrado parcial = .14), mientras que el semestre cursado tiene un efecto marginal en la escritura [F (1, 52) = 3. 597, p = .063, eta cuadrado parcial = .06]. Un examen detenido de las medias aritméticas reportadas en la Tabla No. 3 indican que el grupo expuesto a la estrategia didáctica de cuento (n=31) obtuvo una media aritmética igual a 88.65 (D Típica = 6.60) superior al grupo control (n=25) que obtuvo una media igual a 78.84 (D. Típica = 12.45). También se observa un resultado inverso al comparar las medias de los grupos constituidos por el semestre cursado siendo el semestre cero superior (Media = 87.28, D Típica = 7.58, N= 27) al grupo del semestre 1 (Media = 79.44, D. Típica = 12.90, N = 29).

	Grupos		Semestre	
	Control	Experimental	Primero	Segundo
Media aritmética	78.84	88.65	87.28	79.44
Desviación típica	12.45	6.60	7.58	12.90
Número de participantes	31.00	25.00	27.00	29.00

Tabla 3. Medias aritméticas y desviación típica

En síntesis, el análisis estadístico de los exámenes finales muestra, por una parte, que los grupos experimentales obtuvieron siempre mejores resultados que los grupos de control, y por otra, que el semestre en el que tomaron las clases no influye de manera significativa en los resultados.

4.5. Sección de expresión escrita de los exámenes finales

Después de verificar que los estudiantes del grupo experimental obtuvieron calificaciones más altas en la sección de expresión escrita que los del grupo de control, observamos en qué aspectos fueron superiores. Para analizar las pruebas escritas se tuvieron en cuenta varios factores: la prolijidad en el cumplimiento de la tarea, el dominio de la gramática, la riqueza del vocabulario, la ortografía y el nivel de lengua (sintaxis, fluidez y orden al presentar las ideas).

A continuación, en el cuadro 38, reproducimos las preguntas de expresión escrita del examen y pasamos a comentar los errores más frecuentes.

- A. Vous venez de nettoyer votre appartement. Dites quels travaux vous avez faits et où vous les avez faits. Mentionnez cinq tâches. (5 points)
- B. Votre camarade de chambre va vous aider avec ces travaux. Dites-lui ce qu'il doit faire. Écrivez cinq commandes. (5 points)
- C. Vous allez bientôt partir en voyage. Racontez cinq activités qu'il faut faire avant le départ. Utilisez les expressions impersonnelles. Écrivez cinq phrases. (5 points)
- D. Avant de partir en voyage, vous allez au centre commercial acheter des articles de toilette à mettre dans votre trousse de toilette. Écrivez une liste de ce que vous achetez et indiquez-en la quantité. Mentionnez cinq articles. (5 points)
- E. Décrivez un voyage réel ou imaginaire. Utilisez les verbes du passé (imparfait, passé composé). Écrivez dix phrases. (10 points)

Cuadro 38. Preguntas de expresión escrita del examen final

Pregunta A. Vous venez de nettoyer votre appartement. Dites quels travaux vous avez faits et où vous les avez faits. Mentionnez cinq tâches.

El error más frecuente en ambos grupos fue el de no cumplir del todo con la tarea propuesta: citar qué trabajos de limpieza has realizado en casa y en qué lugar preciso. La mayoría de estudiantes o citó los trabajos que realizó sin especificar dónde, o citó los trabajos y el lugar dónde se realizaron pero sin usar los tiempos del pasado como se pedía. Si en el grupo experimental el 45% de los estudiantes realizó el ejercicio perfectamente, en el grupo control tan solo el 2% lo consiguió. Esta deficiencia en algunos casos puede derivar de una incomprensión del enunciado (falta de lectura atenta), pero como no consideramos justificada esa razón en tantos casos, estimamos que las deficiencias en responder a la tarea exigida resultaron de la incapacidad de conjugar los verbos en pasado.

A continuación reproducimos ejemplos donde no se ha realizado la tarea por completo, y los errores de conjugación más frecuentes entre los estudiantes del grupo control.⁵⁴

⁵⁴ De ahora en adelante, hemos procedido a subrayar los errores ortográficos y gramaticales en los cuadros para su rápida localización.

Ejemplo 1	Dans ma maison j'ai rangé les vêtements, j'ai nettoyé le lavabo, j'ai balayé la chambre, j'ai rangé des magazines, et j'ai lavé les vêtements.
Ejemplo 2	*J'essuie la table dans <u>le salons</u> . Nous lavons les plats dans la cuisine. Vous rangez <u>le</u> chambre. Je nettoie <u>le</u> salle de bain. J'ai besoin faire mon lit.
Ejemplo 3	Essuyer le lavabo, nettoyer les fenêtres, passer l'aspirateur, balayer le sol, faire la lessive
Ejemplo 4	*J'arrose la pelouse. Je nettoie le lavabo. Je lave ma voiture. Je donne <u>a</u> manger <u>a le</u> chat. Je repasse mes vêtements pour travail.
Ejemplo 5	*Je vais <u>rangér</u> la salle de bains. Je vais <u>rangér</u> ma chambre, je vais <u>passér</u> l'aspirateur. Je vais faire le salon. Je vais <u>rangér le finetre</u> .
Ejemplo 6	*Je vais au rayon pour les produits d'hygiène. J'achète une <u>sponge</u> pour nettoyer le lavabo. J'ai acheté Sopalin pour nettoyer la fenêtre. Je vais chez le cordonnier pour réparer mes chaussures. Je vais <u>a</u> la papeterie pour acheter du papier à lettres.

Cuadro 39. Ejemplos Pregunta A

Ejemplo 1. Este estudiante ha conjugado perfectamente los verbos en pasado y ha usado el vocabulario que conocía para explicar las tareas domésticas que había realizado en casa y sin embargo ha omitido decir dónde se han realizado.

Ejemplo 2. Aquí el alumno cita tareas domésticas y los lugares de la casa donde se realizan pero deja de usar el *passé composé* y por una razón que no explica cambia los sujetos de la acción en casi cada frase. También se observan errores de ortografía.

Ejemplo 3. Muchos estudiantes, como el de este ejemplo, han redactado una lista de acciones usando el infinitivo, sin duda por no dominar la conjugación de los verbos en el tiempo solicitado, no teniendo en cuenta la segunda parte de la pregunta.

Ejemplo 4 y 5. Otros estudiantes citan las tareas realizadas sin precisar el lugar donde se realizaron, sirviéndose del presente o del futuro próximo, incumpliendo el requisito de usar el pasado.

Ejemplo 6. Por último transcribimos un ejemplo de respuesta fuera de tema (*hors sujet*). El estudiante sin duda no ha comprendido la pregunta y se ha limitado a escribir listas de acciones que recuerda haber aprendido.

Pregunta B. Votre camarade de chambre va vous aider avec ces travaux. Dites-lui ce qu'il doit faire. Écrivez cinq commandes.

El 90% de los estudiantes del grupo experimental asoció el término «*commandes*» con el uso del imperativo y todos lo usaron (aunque solo el 33% correctamente, es decir, sin el pronombre «*toi*»). Sin embargo, en el grupo control la noción de «*commandes*» no siempre se relacionó con el imperativo. Solo un 45% usó el imperativo en sus respuestas y únicamente el 2% lo usó de modo correcto. Los demás estudiantes contestaron echando mano de otros modos, usando diferentes formas de expresión, como a continuación ilustramos.

Ejemplo 1	<u>Essuie-toi</u> la table. <u>Passe-toi</u> l'aspirateur. <u>Repasses-toi</u> les chemises. <u>Vide-toi</u> les ordures. <u>Nettoie-toi</u> la fenêtre.
Ejemplo 2	Il faut que tu passes l'aspirateur. Il faut que tu m'aides à ranger ma chambre. Il faut que tu laves la table. Il faut que tu nettoies le lavabo. Il faut que tu vides les ordures.
Ejemplo3	*Il faut que tu sortes la poubelle. Tu dois tondre l'herbe. Tu dois arroser les fleurs. <u>Repasse-toi</u> les vêtements. Tu dois faire la vaisselle.
Ejemplo 4	*Tu dois balayer le sol. <u>Lave les vaisselles</u> . Il faut que tu laves les vêtements. Il faut sortir la poubelle dehors. Tu dois mettre la table.

Ejemplo 5	Donne-moi les <u>libres</u> . Tu peux nettoyer la glace. Aide-moi avec mes devoirs. Il faut que tu <u>fait</u> mon lit. Après, tu peux laver le linge.
Ejemplo 6	*Tu veux m'assister avec nettoyer <u>le</u> chambre, arroser <u>les</u> herbes, passer l'aspirateur, donner à manger au chat, et <u>sortir les vitres</u> , s'il te plaît ?
Ejemplo 7	*Est-ce que vous <u>peux passer</u> l'aspirateur. Est-ce que vous <u>peux lavér le sal</u> de bain. Est-ce que vous <u>peux rangér</u> le lisez. Est-ce que vous <u>peux rangér le fenêtre</u> . Est-ce que vous <u>peux ranger le</u> TV.

Cuadro 40. Ejemplos Pregunta B.

Ejemplo 1. El error más común en el grupo control que utilizó el imperativo, fue el de generalizar el uso del pronombre *toi* unido al verbo, forma propia de los verbos reflexivos, aplicándola al imperativo en verbos que no son reflexivos.

Ejemplo 2. Algunos estudiantes usaron la forma «il faut», confundiendo quizá el *imperativo* con esta forma *impersonal*. En este caso «il faut» está seguido por el subjuntivo lo cual sugiere, en francés, más bien una necesidad u obligación, y no forzosamente una orden.

En los *ejemplos 3, 4 y 5* observamos el uso de «il faut», «tu dois» o «tu peux» seguido por un infinitivo. En nuestra opinión este recurso fue utilizado para evitar la conjugación de los verbos en imperativo, puesto que todos estos ejemplos incluyen también una orden en imperativo en sus respuestas.

Ejemplo 6. Algunos estudiantes formularon preguntas (en fórmulas de cortesía en sí correctas), en lugar de las órdenes explícitamente solicitadas en el enunciado de la tarea.

Ejemplo 7. En este ejemplo también se utilizan preguntas pero el verbo no está conjugado en la persona correcta, además de que hay faltas de ortografía y de vocabulario.

Pregunta C. Vous allez bientôt partir en voyage. Racontez cinq activités qu'il faut faire avant le départ. Utilisez les expressions impersonnelles. Écrivez cinq phrases.

Esta presenta junto con la D (que veremos a continuación) es la que obtuvo un mayor número de respuestas correctas. Se trataba de enumerar cinco acciones necesarias que se tienen que realizar antes de un viaje, presentadas de forma impersonal. A continuación reproducimos los errores más comunes:

Ejemplo 1	Il faut que j'achète un billet. <u>Il faut que je ne sois pas</u> en retard. Il faut que je déclare quelque-chose. Il faut que j'ai un bagage à main. Il faut que je ne laisse rien.
Ejemplo 2	*Je suis arrivé à l'aéroport. J'ai acheté un billet. J'ai attendu. Je suis entré <u>la plane</u> . J'ai embarqué.
Ejemplo 3	*Je vais arriver à l' <u>aeroport</u> à l'heure. Je vais <u>encrive</u> <u>mon valises</u> . Je vais passer la <u>duan</u> . Je vais <u>insegne</u> mon document. Je vais <u>aborde le</u> avion.
Ejemplo 4	*Je <u>acheter</u> mon billet. Après je <u>cheque</u> <u>mon bags</u> . Je embarque dans <u>en</u> vol. <u>Après</u> le vol je <u>dembarque</u> et <u>recevoir</u> mon sac. Je <u>declarer a</u> la <u>doune</u> . Finalement, je <u>sortir</u> pour mon voyage

Cuadro 41. Ejemplos Pregunta C

Ejemplo 1. Tanto en el grupo experimental como en el grupo control, el error más común fue el de contestar de forma personal. En el grupo experimental solo un 22% de los estudiantes incumplió la tarea utilizando formas personales mientras que en el grupo control el nivel de incumplimiento fue de un 45%.

Ejemplo 2. Es curioso notar que algunos estudiantes del grupo control utilizaron tiempos del pasado en vez del *futur proche* para contestar a la pregunta, incumpliendo doblemente la tarea propuesta que era la de usar frases impersonales en una lista de acciones por cumplir.

Ejemplo 3. Este estudiante sí que utiliza el *futur proche* pero en frases personales (y no impersonales) plagadas de faltas de ortografía.

Ejemplo 4. El siguiente ejemplo muestra incumplimiento de la tarea por partida triple dado que el estudiante no crea frases impersonales, no conjuga los verbos y propone acciones que se realizan antes pero también después de la partida.

Pregunta D. Avant de partir en voyage, vous allez au centre commercial acheter des articles de toilette à mettre dans votre trousse de toilette. Écrivez une liste de ce que vous achetez et indiquez-en la quantité. Mentionnez cinq articles

La pregunta D era bastante sencilla puesto que pedía simplemente una lista de productos de higiene que uno llevaría en un neceser de viaje, especificando la cantidad. El 100% de los estudiantes del grupo experimental cumplió correctamente con la tarea, con más o menos faltas de ortografía. Es interesante notar que el 66% de los estudiantes de este grupo contestó utilizando frases articuladas, no limitándose a una mera lista o enumeración de objetos (a pesar de que no se les pedía que construyesen frases) mientras que en el grupo de control solo el 40% contestó utilizando frases completas. En el cuadro 42 vemos un ejemplo de respuesta con frase completa, por parte de un estudiante del grupo experimental:

J'achète un tube de dentifrice, une bouteille de shampoing, un paquet d'ouate, une boîte de coton-tiges et une boîte de mouchoirs.
--

Cuadro 42. Ejemplo 1 Pregunta D.

En el grupo de control el cumplimiento de la tarea fue muy alto (casi el 85%) pero quisiéramos matizar que dentro del 85% de respuestas que hemos calificado como «cumpliendo con la tarea» debemos señalar que entre los artículos citados por los estudiantes, no todo fueron productos de higiene. Encontramos «une boîte de colle», «des piles», «un carnet», «un stylo et un crayon», «*une boîte de l'aspirine», «un Sopalín» o «*un boîte de la lessive» y artículos que difícilmente caben en un neceser («cinq rouleaux des papier de toilette»). Esto se debe sin duda a una incomprensión parcial del enunciado o a falta de dominio

del vocabulario. Si tomamos esto en cuenta, entonces solo 45% de los estudiantes del grupo de control cumplieron con la tarea enunciando solo productos de higiene que caben en un neceser.

También observamos mayor número de faltas de ortografía en el grupo de control, como se puede apreciar en el cuadro recapitulativo, aunque no exhaustivo, de faltas más frecuentes:

La palabra «bouteille» escrita: *« <u>boutielle</u> », *« <u>bouitille</u> », *« <u>boteille</u> », * « <u>boîtuelle</u> »;
La palabra «dentifrice» escrita: *« <u>dente fris</u> », *« <u>dentrifiques</u> »
La palabra «déodorant» escrita: *« <u>desoderisant</u> », *« <u>d'odorant</u> »
La palabra «paquet» escrita: *« <u>panquet</u> ». *« <u>pacquet</u> ».

Cuadro 43. Ejemplo 2 Pregunta D

A continuación reproducimos algunos de los errores más frecuentes encontrados en las respuestas a la pregunta D:

Ejemplo 1	*deux boîtes <u>des serviette</u> , trois <u>boîtuelles</u> de shampoing, deux tubes <u>des dentrifiques</u> , cinq <u>panquets des lassives</u> , une <u>boîtuelle</u> de <u>parfume</u> .
Ejemplo 2	*Je <u>doit</u> une bouteille <u>du</u> shampoing. Je <u>doit</u> <u>une</u> paquet de <u>coton tige</u> . Je <u>doit</u> deux rouleaux de papier <u>hygenique</u> . Je <u>doit</u> une bouteille <u>du</u> après-shampoing. Je <u>doit</u> <u>une</u> <u>pacquet de la</u> lessive.
Ejemplo 3	Le rasoir. Le <u>sechoir</u> . La brosse. Le déodorant. Le savon.

Cuadro 44. Ejemplo 3 Pregunta D.

Ejemplo 1. Esta respuesta presenta bastantes errores ortográficos en palabras de vocabulario sencillas.

Ejemplo 2. Son frecuentes los ejemplos de respuestas de estudiantes como esta, que a pesar de querer utilizar frases completas, no conjugan correctamente los verbos.

Ejemplo 3. Entre los estudiantes que no contestaron del todo a la pregunta tenemos listas incompletas, que no contienen cinco artículos, o listas como la de este ejemplo, que enumeran cinco objetos pero no señalan la cantidad específica de cada uno como la pregunta requería.

Pregunta E. Décrivez un voyage réel ou imaginaire. Utilisez les verbes au passé (imparfait, passé composé). Écrivez dix phrases

En esta pregunta que se pedía describir un viaje real o imaginario utilizando los tiempos del pasado (*imparfait, passé composé*) es donde se aprecia más diferencia entre los dos grupos. Las respuestas de los estudiantes del grupo experimental no solo superan a los demás en la conjugación correcta de los tiempos verbales sino en la riqueza de vocabulario y la cohesión del texto.

Ejemplo 1	<p>*<u>Quand je suis riche</u> je voyagerais <u>au Africa</u>. Je vais regarder <u>a les animaux exotiques</u>. Je mangerai <u>a les restaurant</u> avec <u>cinq etoilles</u>. Pendant <u>cette vacance</u> je voudrais faire un tour de la jungle. Je voudrais regarder tout <u>leur gallerie</u> et peut <u>etre</u> je pourrais voir <u>leur personne iconic</u>. Je ne voudrais pas aller <u>quel que part specifique</u> mais je <u>c'est aussie tot</u> que j'ai beaucoup d'argent je voyagerais au <u>quel que part en Africa</u> peut <u>etre Cammeroon</u>.</p>
Ejemplo 2	<p>*Je visité mon oncle au Canada. <u>Je ne le vu dans un temp</u>. Nous <u>logé</u> dans sa <u>masion</u>. Nous <u>mangé</u> dans sa <u>masion</u>. Nous <u>parlé</u> de <u>votre vie</u>. Nous <u>aidé</u> ma tante avec laver <u>le visilles</u>. Mes cousines <u>parlé</u> en français et nous <u>parlé</u> en <u>espanglo</u> ou <u>angles</u>. Mes cousines <u>irient</u> à la centre <u>comercial</u> avec nous. Nous <u>aidé</u> mes cousines avec les enfants. Mon oncle <u>sera</u> très content <u>pour</u> notre visite.</p>

Ejemplo 3	*Je suis allé en Jamaïque. Je suis resté pour dix jours. J' <u>achetais</u> (souvenirs) dans <u>le</u> ville. Je (<u>swam</u>) en la mer. Je (<u>played</u>) sur la plage. Je suis allé <u>en</u> Blue montagne.
Ejemplo 4	* <u>Je suis allée Paris</u> . J'ai regardé <u>un Tour Eiffle</u> . Je me suis <u>pronéée</u> dans la rue. Je portais une robe. <u>Un ceil</u> était couvert. <u>J'ai téléphoné mes amis</u> . <u>Je n'ai attrapé pas</u> un coup de soleil. J'ai acheté quelque chose. J'ai <u>laisse</u> mon bagage à main dans un train. Je <u>n'ai eu rien</u> à déclarer
Ejemplo 5	*Quand j'étais en France, j'ai eu un bon voyage. Je suis allée partout. J'ai mangé beaucoup. J'ai fait de l'escalade. J'ai fait du camping. J'ai bronzé à la plage. J'ai vu un concert. J'ai regardé un match de football. J'ai fait <u>un</u> promenade avec mes copains. Enfin, je suis allée <u>à le</u> Louvre.

Cuadro 45. Ejemplos Pregunta E.

Ejemplo 1. Podemos afirmar que de modo general ambos grupos entendieron la pregunta y contestaron conjugando los tiempos del pasado (con más o menos acierto) aunque un 10% en el grupo de control recurrió a otros tiempos verbales. El caso más flagrante es el de un alumno que imagina un viaje que hará cuando sea rico. El texto está plagado de faltas ortográficas y gramaticales además de faltar numerosos signos de puntuación.

Ejemplo 2. Este ejemplo nos permite ilustrar un error muy común con el empleo del *passé composé* que es el de utilizar tan solo el *participe passé* olvidando el verbo auxiliar.

Ejemplo 3. Este estudiante carece del léxico necesario y por lo tanto, aunque entiende la pregunta, no es capaz de responderla en francés e incluye, en su narración, verbos y sustantivos en inglés entre paréntesis.

Ejemplo 4. Este estudiante responde a la pregunta mediante un texto carente de cohesión y plagado de faltas de ortografía.

Ejemplo 5. Este ejemplo de texto está formado por frases que el alumno conoce y posiblemente haya aprendido de memoria pero que no forman un texto coherente o realista.

Así pues, observamos que ambos grupos cometieron errores en diversos ámbitos en el examen final del semestre, sin embargo el grupo control tuvo más fallos de incumplimiento de la tarea, más errores de conjugación y de ortografía, y demostró una mayor pobreza de vocabulario y menor soltura/corrección al escribir.

Por el contrario, se aprecia que el grupo experimental tiene mayor riqueza de vocabulario, escribe frases completas y coordinadas en lugar de limitarse a enumerar meras listas de palabras, y construye textos de mayor calidad. A continuación transcribimos algunas de las respuestas a las preguntas del examen final pertenecientes a los estudiantes de este grupo.

Pregunta A. Vous venez de nettoyer votre appartement. Dites quels travaux vous avez faits et où vous les avez faits. Mentionnez cinq tâches

Como se aprecia en los ejemplos siguientes, los estudiantes del grupo experimental aportan respuestas articuladas con buen nivel de lengua aunque no siempre estén exentas de faltas.

<p>*J'ai fait <u>le</u> vaisselle dans la <u>cuisiner</u>, et j'ai <u>debarrassé</u> la table dans la salle à manger. Dans ma chambre, j'ai fait le lit, et j'ai rangé mes vêtements. Dans la salle de bain, j'ai nettoyé le lavabo et les toilettes. J'ai vidé la courbeille dans le salon.</p>
--

<p>Dans le salon, j'ai vidé la corbeille et j'ai rangé les magazines. Dans la salle de bains j'ai nettoyé le lavabo. Dans ma chambre j'ai passé l'aspirateur et j'ai rangé les vêtements.</p>

Cuadro 46. Ejemplos Pregunta A (grupo experimental)

Pregunta B. Votre camarade de chambre va vous aider avec ces travaux. Dites-lui ce qu'il doit faire. Écrivez cinq commandes.

Ejemplo 1. Tal como se puede apreciar a continuación, este estudiante cumple perfectamente con la tarea asignada, utilizando el imperativo y añadiendo puntos de exclamación al final de cada orden.

Ejemplo 2. A pesar de que este ejemplo no dé resultados perfectos pues los verbos no siempre están conjugados adecuadamente en imperativo y añade en dos ocasiones un pronombre «toi» que no viene al caso, quisiéramos subrayar la articulación de las frases («après», «maintenant»), el dominio de las fórmulas de cortesía al pedir un favor («s'il te plaît», «si tu peux») y la gracia de los ejemplos usados. Muchas veces animamos a nuestros estudiantes a divertirse al realizar cada tarea y en este caso el alumno ¡ha tomado el humor “en serio”!

Passe l'aspirateur! Arrose les fleurs! Fais la vaisselle! Repasse les chemises! Lave le linge!
--

* <u>Mets-toi</u> la table, s'il te plaît, et après, <u>donnes</u> à manger au chat. Si tu peux, <u>passes</u> l'aspirateur. <u>Arrêtes!</u> Ne <u>passes</u> pas l'aspirateur dans l'aquarium! <u>Remplis-toi</u> l'aquarium (pauvre poisson) et maintenant <u>balayes</u> le sol dans la cuisine.

Cuadro 47. Ejemplos Pregunta B (grupo experimental).

Pregunta C. Vous allez bientôt partir en voyage. Racontez cinq activités qu'il faut faire avant le départ. Utilisez les expressions impersonnelles. Écrivez cinq phrases.

En los siguientes ejemplos no solo se aprecia el respeto del orden lógico en que las actividades se enumeran, sino también la riqueza de expresiones impersonales de las que disponen los estudiantes, así como su dominio del vocabulario.

*Il faut avoir un passeport et une pièce d'identité. Il est bon qu'on est l'heure pour le vol. il est important qu'on compose le billet. Il est essentiel qu'on range sa maison. Il est bon qu'on endors tôt avant le départ.

*Il faut faire des réservations, et il faut acheter des billets. Il est important avoir un passport, un autre pièce d'identite, et un visa. Il est bon choisir un vol direct ou un vol avec une escale. Il est bon choisir un place près la fenetre ou un place près du couloir. Il faut confirmer des réservations, et il faut acheter des article que on a besoin.

Cuadro 48. Ejemplos Pregunta C (grupo experimental).

Pregunta D. Avant de partir en voyage, vous allez au centre commercial acheter des articles de toilette à mettre dans votre trousse de toilette. Écrivez une liste de ce que vous achetez et indiquez-en la quantité. Mentionnez cinq articles.

Como se puede apreciar, a pesar de que la pregunta no pide más que una lista de artículos de aseo susceptibles de ser llevados en un neceser, la mayoría de los estudiantes del grupo experimental, como ya se mencionó anteriormente, utilizó frases completas como la siguiente:

*Je voudrais acheter: un tube de dentifrice, une bouteille d'eau de toilette, un paquet de coton, une boîte de kleenex et un bouteille de savon.

Cuadro 49. Ejemplo Pregunta D (grupo experimental).

Pregunta E. Décrivez un voyage réel ou imaginaire. Utilisez les verbes du passé (imparfait, passé composé). Écrivez dix phrases.

A continuación transcribimos varios ejemplos de respuestas bien construidas en forma de relato (introducción, nudo, conclusión) en las que los usos del *passé composé* y del *imparfait* son bastante apropiados, y en las que se maneja una relativa riqueza de léxico.

*Quand j'étais en Jamaïque avec ma famille, nous voyagions ensemble. Il y a deux ans, ma famille et moi, nous sommes allés à New York City. Nous y avons rendu visite notre famille à Bronx. Quelque jours, nous sommes allés à Manhattan. C'était très amusant. Nous avons vu les monuments par exemple la Statue de la liberté et autres monuments. Nous avons fait les courses. Il faisait très beau. J'aime à New York City.

*Quand j'avais 19 ans, je suis allée a Argentine. La-bas, j'étudiais l'espagnol. J'avais beaucoup d'amis. Mais mon petit ami était triste. Il restait aux Etats Unis. Alors, un jour il a acheté un billet pour venir a me voir. Quand il arrivait, nous avons fait une promenade. Mais nous nous sommes perdus! Pour les dix heures suivantes nous marchions pour tout le campagne. Il faisait noir. Finalment nous sommes retournés à l'université à 2 heures du matin. J'avais très peur. Quelle aventure!

*On jour, j'ai voyagé avec ma famille à Paris. Le voyage était très magnifique. Il faisait beau tout les temps et nous nous sommes promenés beaucoup. À Paris, j'ai vu le Louvre. J'ai pensé le Louvre avait un jardinage très complexe. Nous nous sommes promenés à la jardinage pour deux jours. J'aimais Paris beaucoup, mais maintenant, je préfère Mont Saint Michel. Nous avons voyagons au Mont Saint Michel aussi.

*Quand j'avais 18 ans, j'ai voyagé au Angleterre. Quand je suis arrivée dans l'aéroport, mon vol a été deux heures en retard et j'ai eu sommeil. Je suis sortie l'aéroport, et la ciel faisait clair –j'étais contente. Il faisait très beau pendant mon vacance. J'ai dormi dans les hôtels. J'ai visité London, York, Dover et un beaucoup d'autre villes. J'ai visité aussi quelques chateaux de Môyen Age. Les chateaux a été ma favori. J'aime beaucoup l'Angleterre, si j'ai assez de argent, j'y voyagerai après l'universitaire.

Cuadro 50. Ejemplos Pregunta E (grupo experimental).

Observamos que, a pesar de que el ejercicio D pedía contestar en diez frases, hubo un 3.5% del grupo control que se quedaron cortos, no siendo capaces de construir las diez frases

solicitadas. El grupo experimental cumplió al 100% con las diez frases y además utilizó el doble de conectores de coordinación como «mais», «et» y «donc» mientras que el grupo control en muchas ocasiones enumeró frases sin conexión alguna. También observamos el doble de pronombres, (aunque fueron pocos) en el grupo experimental. Ambos grupos utilizaron términos de enlace mostrando progresión en el discurso («quand», «alors», «finalement») pero el grupo experimental lo hizo de manera más sistemática y consistente.

A modo de conclusión podemos decir que el análisis del examen final escrito muestra que el uso de cuentos ha significado una ventaja para los estudiantes del grupo experimental, puesto que mostraron mejor comprensión escrita de los enunciados que el grupo de control y mayor dominio de la lengua. Cometieron menos faltas de ortografía y de gramática y mostraron tener un léxico más variado. También fueron capaces de crear textos más organizados, coordinados e incluso divertidos, lo que parece evidenciar que la lectura y el uso de cuentos contribuyeron a desarrollar sus capacidades de comprensión y de expresión escritas.

4.6. Análisis estadístico de los cuestionarios.

Para valorar la acogida por parte de los estudiantes, de la metodología basada en cuentos, se utilizó un cuestionario elaborado *ex profeso* para recoger datos que reflejaran la percepción del alumnado sobre el valor del método, tanto con fines didácticos como lúdicos y éticos.

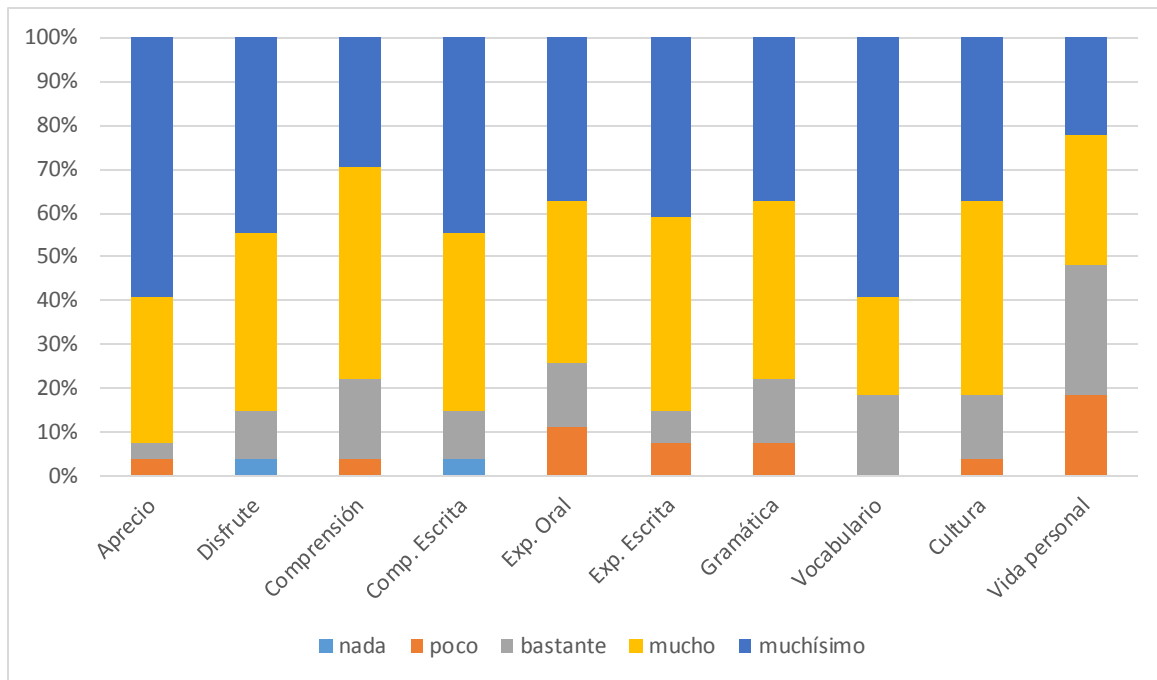
Las preguntas se redactaron en francés (lengua en la que se había impartido la enseñanza), pero se tradujeron al inglés (lengua materna o de referencia de los estudiantes encuestados) a fin de asegurarnos una óptima comprensión de todas las preguntas. Se les pidió valorar sus respuestas, puntuándolas del uno al cinco, siendo cinco la valoración máxima y uno

la mínima. Las preguntas 4, 7, 9, 10 y 11 invitaban, además, a aportar comentarios. A continuación reproducimos el cuestionario:

<ol style="list-style-type: none">1. As-tu apprécié l'utilisation de contes dans cette classe ? 1-2-3-4-5 How much did you appreciate the use of short stories in this class?2. As-tu aimé les contes choisis pour cette classe? 1-2-3-4-5 How much did you enjoy the stories chosen for the class?3. As-tu compris les contes? 1-2-3-4-5 How well did you understand these stories?4. L'utilisation du conte t'a-t-elle aidé à améliorer ta compréhension du français écrit ? 1-2-3-4-5 Explique. How much did the use of stories in this class help you improve your understanding of written French? Explain.5. Les exercices basés sur les contes étaient-ils pertinents pour améliorer ton expression orale ? 1-2-3-4-5 How pertinent were the exercises based on the stories for improving your oral expression?6. Les exercices basés sur les contes étaient-ils pertinents pour améliorer ton expression écrite ? 1-2-3-4-5 How pertinent were the exercises based on the stories for improving your written expression?7. Les contes ont-ils été utiles pour apprendre des constructions grammaticales? 1-2-3-4-5 Explique How useful were the stories for you in terms of learning some grammatical constructions? Explain8. Les contes étaient-ils utiles pour apprendre du nouveau vocabulaire? 1-2-3-4-5 How useful were the stories for you in terms of learning new French vocabulary?9. Les contes étaient-ils utiles pour apprendre la culture française? 1-2-3-4-5 Explique How useful were the stories for you in terms of learning French culture?10. Les contes étaient-ils utiles pour apprendre quelque chose d'utile pour ta vie personnelle (sagesse, caractère, éthique, etc.) 1-2-3-4-5 Explique How useful were the stories for you in terms of learning something useful for your personal life (wisdom, character, ethics, etc.)?11. Commentaires. Comments
--

Cuadro 51. Cuestionario valorativo sobre el uso de cuentos.

En la gráfica siguiente se recogen las respuestas numéricas a las diez preguntas.



Gráfica 5. Resultados cuestionario sobre el uso de cuentos

En la tabla 4 se aprecia claramente que la valoración del método por parte de los estudiantes es muy alta (ver la columna «media») evaluada entre 3.56 y 4.52.

Preguntas	1	2	3	4	5	Media	Desviación estándar
1	-	3.7	3.7	33.3	59.3	4.48	.753
2	3.7	-	11.1	40.7	44.4	4.26	.813
3	-	3.7	18.5	48.1	29.6	4.04	.808
4	3.7	-	11.1	40.7	44.4	4.22	.934
5	-	11.1	14.8	37.0	37.0	4.00	1.000
6	-	7.4	7.4	44.4	40.7	4.19	.879
7	-	7.4	14.8	40.7	37.0	4.07	.917
8	-	-	18.5	22.2	59.3	4.52	1.051
9	-	3.7	14.8	44.4	37.0	4.15	.818
10	-	18.5	29.6	29.6	22.2	3.56	1.050

Tabla 4. Cargas factoriales.

Para evaluar estadísticamente los resultados del cuestionario, se realizó un análisis de factor (KMO) con el propósito de resumir los conceptos contenidos en las respuestas comunes a los diez indicadores. La tabla número 5 corresponde al análisis factorial con dos factores significativos. Después de la rotación ortogonal se observaron estos dos factores: el primero explica el 40 % de la varianza total y el segundo el 23 %.

Rotated Component Matrix ^a		
	Component	
	1	2
q7	.864	
q6	.826	
q2	.805	
q1	.742	.469
q4	.719	.459
q5	.679	
q3		.893
q8		.774
Extraction Method: Principal Component Analysis.		
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.		
a. Rotation converged in 3 iterations.		

Tabla 5. Rotación

Un análisis atento de las respuestas mediante *Rotated Component Matrix* ha permitido observar que las preguntas 2, 6 y 7 forman un grupo o factor encabezado por la pregunta 7. Es decir, el disfrute del cuento, la sensación de progreso en expresión escrita y el aprendizaje de nuevas construcciones gramaticales obtuvieron una puntuación similar. De ahí se desprende que la metodología utilizada durante el curso ha motivado al alumnado en sus tareas de composición llevándoles, no solo disfrutar de la lectura, sino también de la escritura. Los estudiantes se muestran satisfechos con el procedimiento utilizado y sienten que las actividades escritas realizadas a partir de cuentos les han ayudado a mejorar su expresión escrita y sus construcciones gramaticales.

Estos resultados respaldan los que obtuvimos al cotejar los exámenes finales de los dos grupos. En dicha comparación se verificó que los alumnos del grupo experimental no solo

progresaron más que los del grupo de control en expresión escrita, sino que además manifestaron su convicción de que el uso del cuento les ayudó a progresar de manera significativa.

También notamos que las preguntas 3 y 8 forman otro grupo o factor. La pregunta 8 tiene mayor calificación. Es decir, que la comprensión de los cuentos y el aprendizaje de nuevo vocabulario obtuvieron una puntuación muy similar. A pesar de que los estudiantes no conocían todo el vocabulario de los cuentos propuestos (aquí incluimos nombres, adjetivos, verbos y expresiones idiomáticas), los estudiantes afirman que entendieron bien las historias y que aprendieron mucho vocabulario. En nuestra opinión, es el contexto, es decir el cuento mismo, el que facilita la inferencia de nuevo vocabulario y de nuevas expresiones, sin dificultar significativamente la lectura y la comprensión del mismo.

Como se puede observar en la tabla 4, las preguntas 1 y 8 fueron las que obtuvieron mayor puntuación. Estas corresponden al aprecio personal por el uso de cuentos en la clase de francés y al aprendizaje de nuevo vocabulario mediante su lectura. De sus respuestas se desprende que los estudiantes consideran la lectura de cuentos como un buen medio para aprender nuevo vocabulario.

4.7. Análisis cualitativo de los comentarios del cuestionario

Como complemento al estudio estadístico de las respuestas de nuestros estudiantes al cuestionario *ad hoc*, hemos encontrado de utilidad adicional el análisis de sus comentarios espontáneos. Las preguntas 4, 7, 9, 10 y 11, además de recoger una puntuación cuantitativa, contemplaban la inserción de comentarios libres. Notamos que estos comentarios, en algunos casos, no responden directamente a la pregunta propuesta sino a la apreciación del uso de

cuentos en general. Por eso, continuación pasamos a analizar las respuestas abiertas de los estudiantes, reagrupadas por conceptos.

a. Aprecio de la metodología basada en cuentos

La mayoría de estudiantes apreció el uso de cuentos en la clase y lo expresó de modo cuantitativo a través de la puntuación que concedió a cada pregunta, pero también de modo cualitativo a través de sus comentarios personales. La figura 3 recoge las apreciaciones más frecuentes expresadas en sus respuestas abiertas a la pregunta sobre su valoración del uso de cuentos en la metodología del curso.

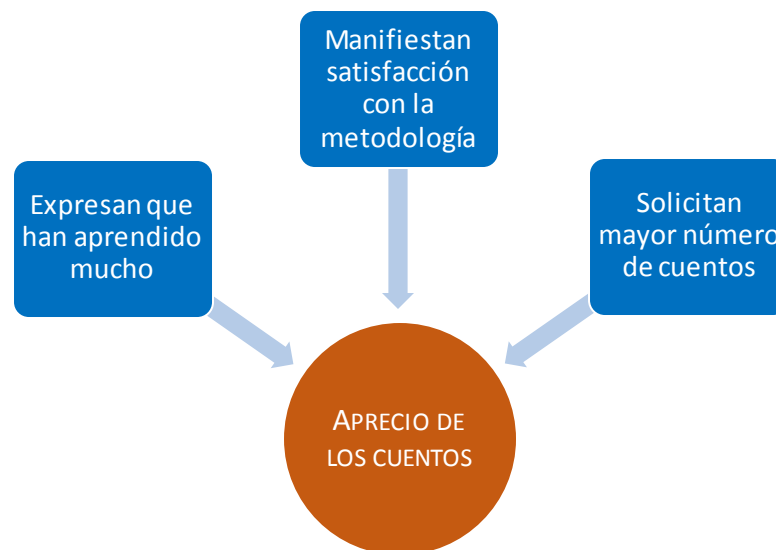


Figura 3. Aprecio del cuento

Lo primero que quisiéramos resaltar y que se repite en los comentarios de los estudiantes, no solo a través de este cuestionario sino también en la evaluación global de la clase y de la asignatura, es que muchos solicitan la inclusión de más cuentos en el programa. Citamos textualmente: «Maybe more stories in lab», «As aforementioned, it would be good to read more stories», «I liked reading all the stories» o «Sometimes I wish we could have more time to analyze the text rather than just understand the story».

Inferimos que los comentarios positivos sobre el aprecio de la clase en general se aplican también, por extensión, a la metodología con cuentos: «It was a good class [...]», «Il était très bien. Merci pour tout», «Great activities that kept us engaged and willing to participate» y «I liked reading all the stories and working through the exercises in class». Los estudiantes comentan en diferentes partes del cuestionario que aprendieron mucho con la lectura de los cuentos: «I like French a lot and have learned so much in this class. Thank you», «My ability to read, write, speak and understand the French Language has become better because of this class», «The course is a very good one. I learned a lot» y «I enjoyed being in this class more than most of my other classes».

Solamente se produjo un comentario negativo de alguien a quien no le entusiasman este tipo de relatos: «I'm not really a fan of short stories.» Debemos reconocer que no contábamos con una acogida tan amplia de nuestra metodología en estos medios universitarios. En realidad nos resulta sorprendente que sólo se haya manifestado una voz en este sentido en un contexto tan norteamericano como el de la universidad de Andrews, eminentemente pragmático, con estudiantes en su mayoría procedentes de las facultades de economía, arquitectura, ciencias o teología, en las que la literatura considerada «de ficción» goza de mucho menos prestigio social y cultural que en Europa.

b. Disfrute de los cuentos incluidos en el programa

La pregunta 2 sobre el disfrute de los cuentos se refiere en particular a la selección de documentos escogidos por el profesor para las lecturas y trabajos de la clase. Esta pregunta recoge un alto porcentaje de votos positivos, lo cual deja bastante claro que los cuentos escogidos fueron del agrado de los estudiantes. En la figura siguiente se aprecian los conceptos más repetidos con respecto a este punto.

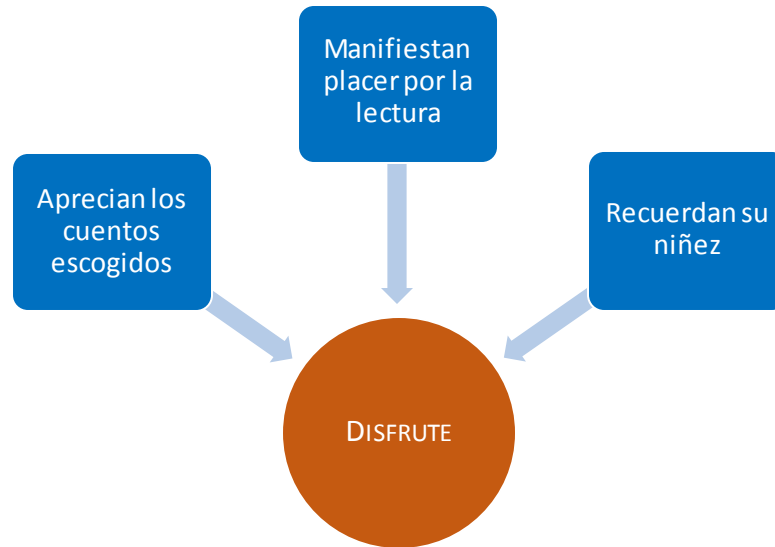


Figura 4. Disfrute de los cuentos

A propósito del disfrute de los cuentos, los estudiantes comentaron que les gustó leer los cuentos propuestos: «I actually liked reading», «I loved the readings. The stories were fun». Mencionan incluso por su título algunos de sus cuentos preferidos: «J’aimais bien *La parure*». Además la lectura fue descrita como muy útil: «Reading the stories gave a nice amount of practice in comprehension» o «Reading helped me build a connection between the chapter the way the writing is used». Algunos asocian estas lecturas con recuerdos agradables de su niñez: «Reading some stories I recalled the enjoyment of my childhood tales» y «Although the stories were different, they reminded me of some my grand-ma used to tell me».

c. *Comprensión escrita*

La pregunta 3 sobre la comprensión de los cuentos es la que recibió la más alta calificación. Los estudiantes practicaron la comprensión escrita estimulados por las lecturas que realizaron y por los trabajos propuestos a partir de los cuentos leídos. La totalidad de los estudiantes comprendieron bien los cuentos trabajados en clase, lo que significa, a nuestro

entender, entre otras cosas, que los relatos habían sido bien escogidos de acuerdo con el nivel de la clase.

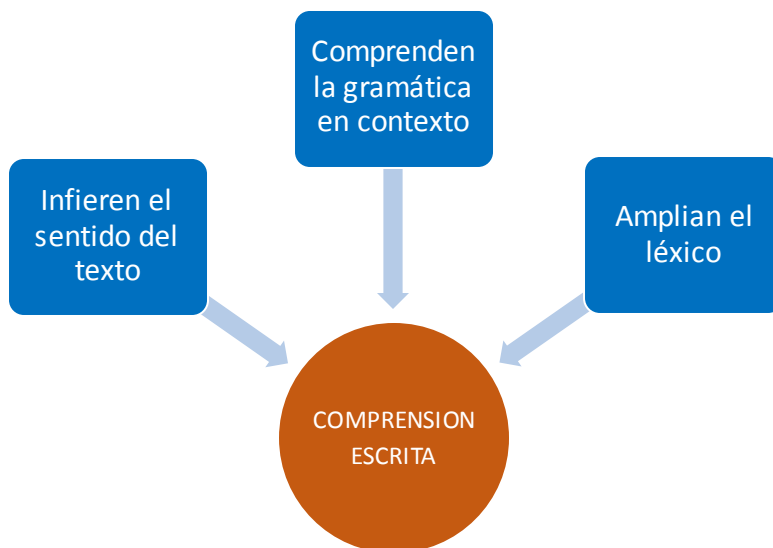


Figura 5. Comprensión de los cuentos

Como ellos mismos afirman, los estudiantes quedaron sorprendidos de entender tan bien los cuentos: «I was proud I could understand the stories», «I understood the stories even if we had never studied the words», «While the vocabulary and grammar were just as challenging as those in non-story texts, the engaging context helped me want to figure out the “puzzle” in front of me so that I could understand the story». Comentan con satisfacción que los cuentos les ayudaron a aprender de modo contextual el nuevo vocabulario: «it expands my vocabulary», «they helped my vocabulary, o «new vocabulary». Más interesante aún fue constatar que los relatos les aportaron una visión distinta sobre la gramática: «J’ai appris la grammaire», «It made me better understand phrases + grammar» o «Although it was difficult for me to understand the stories I did understand grammatical constructions a bit more» o, «I could recognize the grammar in the stories and it made sense».

d. *Expresión oral*

Hemos agrupado los comentarios relacionados con la comprensión y expresión oral en una sola rúbrica por tratarse de competencias menos prioritarias en nuestra propuesta didáctica. No nos asombra que la puntuación concedida a la pregunta 5 sobre la expresión oral sea una de las más bajas porque en el presente proyecto hemos centrado nuestro interés principalmente en el desarrollo de la expresión escrita. Todo lo relacionado con la competencia oral no afecta por lo tanto de modo directo esta tesis, pero nos resulta útil la información recogida acerca de esta competencia, porque nos permite identificar aspectos que hay que mejorar en nuestro planteamiento didáctico en el futuro y en otros niveles.

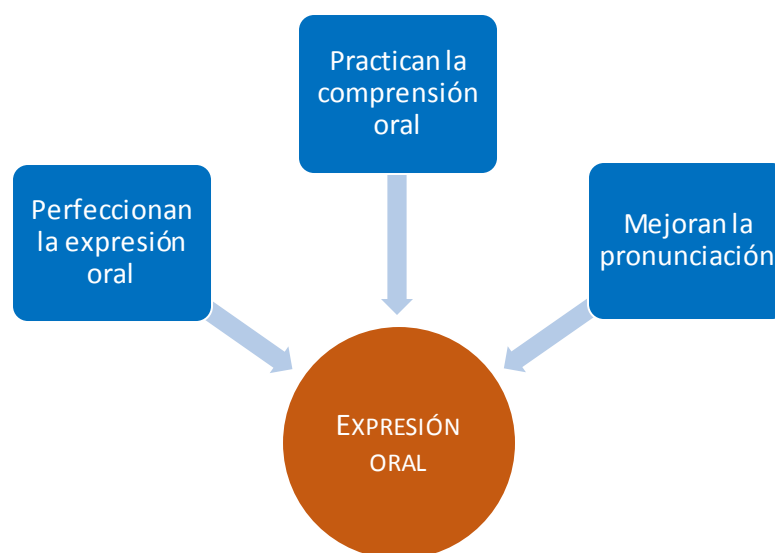


Figura 6. Comprensión y expresión oral

A pesar de que la competencia oral no es central en nuestro estudio, como ya hemos señalado, todos los cuentos se leyeron, por turnos, en voz alta. Esta experiencia fue considerada positiva para mejorar la pronunciación, el tono y el ritmo: «Reading the stories in class also really helped my pronunciation», «I practiced reading out loud», «The skits were especially fun», «I liked reading the dialogs and taking different voices», «By the end of the semester I could read faster». Apreciamos que les gustara leer cuentos a pesar de que alguno se sintiera

inhibido al hacerlo delante de la clase, por miedo a una pronunciación deficiente: «I actually liked reading. I felt like it gave us a chance to practice. However I sometimes felt intimidated because I am not good at pronunciation». La lectura en voz alta contribuyó de modo significativo en la práctica de la comprensión oral como indican estos testimonios literales: «It made me more focussed when I try to listen to what is being read», «Its practice and when we read in class it helps me understand what I am reading» y «I like when others read because I understand better». Los estudiantes también apreciaron los ejercicios de expresión oral realizados después de las lecturas: «I liked the variety of activities we did in class. We did written activities, speaking activities, and plenty of reading», «Great oral practice». Hay quienes señalaron su especial aprecio por las conversaciones suscitadas por la lectura en voz alta de los textos: «Loved the ensuing discussions».

e. *Expresión escrita*

Los trabajos realizados a partir de las lecturas se valoran particularmente como herramientas para mejorar la expresión escrita.

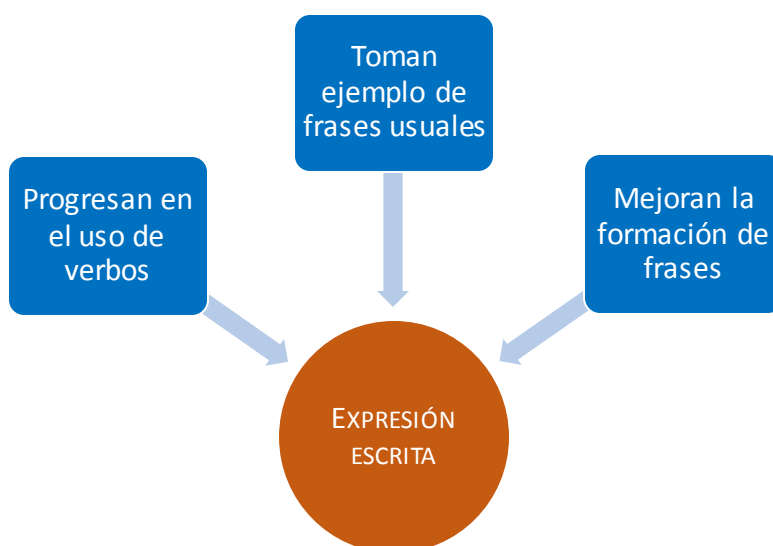


Figura 7. Expresión escrita

El dominio de la expresión escrita está en el centro de los objetivos de nuestro estudio. En ella se volcó de modo especial nuestra atención. Es interesante observar que a los estudiantes les ha gustado de un modo particular crear sus propios textos. Expresan que prefieren utilizar palabras nuevas en textos de su creación que aprender listas de léxico, práctica habitual con la que sin duda los estudiantes habían trabajado anteriormente: «It was interesting to use sentences and paragraphs, not just vocabulary words» o «I see how you can apply what we learn in sentences». Los estudiantes aprecian de modo particular el que los cuentos aporten útiles ejemplos de expresión escrita: «It helped me recognize different ways of forming sentences» y «The stories are an example how we can write our own stories». De modo general los estudiantes opinan que han progresado mucho gracias a los ejercicios realizados en clase (apenas mencionan las tareas para casa), sobre todo en la conjugación de verbos: «I have learned so much in this class», «The activities used to supplement the reading helped a great deal, especially with verbs and sentences», «The stories we wrote were a good practice for conjugation» y «I see my improvement since the beginning of the semester».

f. Vocabulario

La pregunta 8 sobre el aprendizaje de nuevo vocabulario mediante cuentos fue una de las que obtuvo mayor puntuación, por lo que observamos que los estudiantes perciben que aprenden más vocabulario mediante cuentos que a partir de otro tipo de lecturas, e incluso que memorizando listas de términos por temas, como es habitual en la mayor parte de los manuales que se usan. Por otra parte, el vocabulario aprendido en el contexto de una historia se retiene mejor que el memorizado en una simple lista de términos relacionados sólo por un tema común.

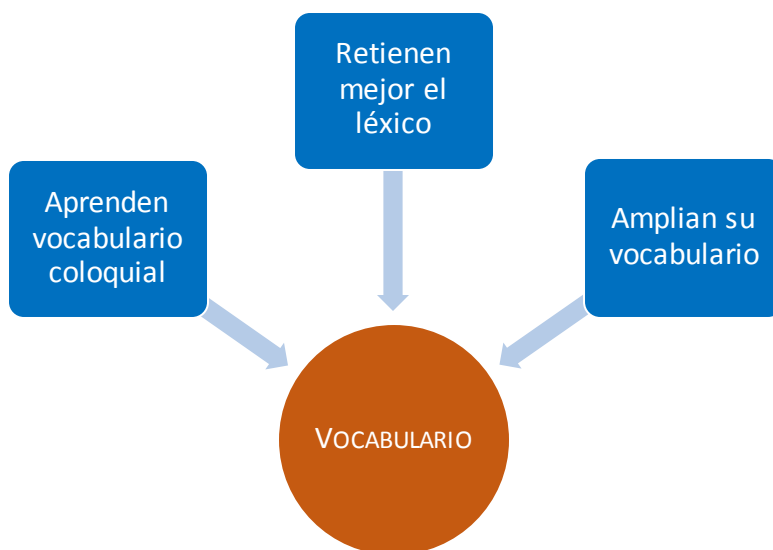


Figura 8. Vocabulario

Los alumnos opinan que es más fácil recordar el vocabulario nuevo cuando está contextualizado en una historia: «Easier to remember new words when there is a story involved», «The words for camel, father, son, and dervish were locked into my mind after a single session reading the story about three sons trying to properly divide their inheritance». Aprenden más vocabulario y de modo más permanente «It expands my vocabulary», «The stories and exercises helped memorize the vocabulary and the grammar», «Il y a des mot que je n'oublie pas». Incluso afirman que retienen mejor la ortografía: «It is useful for spelling». Sobre todo, los estudiantes aprecian que estos textos les proporcionan la oportunidad de observar, a través de frases hechas y formulas coloquiales, cómo hablan entre sí, y cómo se expresan los francófonos: «The stories were good useful examples of how various phrases are used in real life», «It helped me understand phrases».

g. Adquisición de la gramática

La puntuación correspondiente a la pregunta sobre el aprendizaje de construcciones gramaticales (7) no fue de las mejor valoradas. Esto se debe quizá a que no hicimos suficiente hincapié en la gramática mientras se leían los cuentos, ni en las actividades realizadas después

a partir de ellos. Sin embargo, los estudiantes señalan que mejoraron el uso de los tiempos verbales, y sobre todo que aprendieron a aplicar muchas reglas de gramática en situaciones reales.

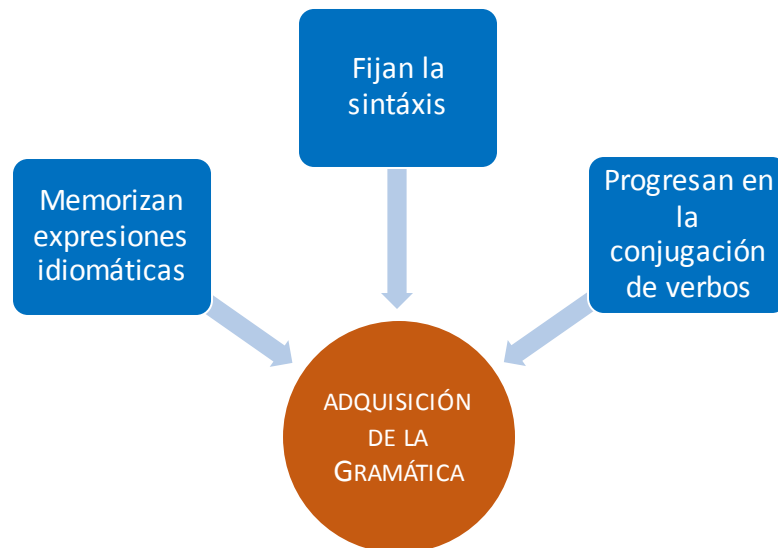


Figura 9. Gramática

Los estudiantes comentan que los cuentos les ayudaron a retener la estructura de frases en lo que a la sintaxis se refiere: «It was nice to see how the language fits together», «I learned about more idioms and complex sentence structure», «varied sentence structure». Vieron la utilidad de aplicar la explicación gramatical teórica al uso contextualizado de las diferentes construcciones: «Showed how grammar we learn can be applied in real situations», «Reading helped me build a connection between the chapter the way the writing is used», y «I noticed [grammatical constructions] when they were incorporated in the story in an understandable way».

También opinaron que los cuentos les ayudaron a reconocer las diferencias de matiz entre los diversos tiempos verbales: «The use of multiple tenses», «The stories we read in class helped with verbs». De estos resultados extrajimos conclusiones positivas sobre medidas que

hay que tomar en el replanteamiento futuro de nuestra metodología y en particular, en la necesidad de asegurar mejor el aprendizaje de la gramática.

h. Cultura

Con respecto al aspecto cultural vehiculado por los cuentos, los estudiantes apreciaron en primer lugar el descubrimiento de la riqueza y variedad de las culturas de la francofonía. Sin embargo lo que más comentaron fue que les resultó útil observar de primera mano cómo se expresan los franceses para comunicarse. Y por supuesto, también consideran de interés para su formación la aportación cultural que los relatos estudiados vehiculan, y en particular comparar sus costumbres y sus modos de ver el mundo con las del variado mundo de la francofonía.

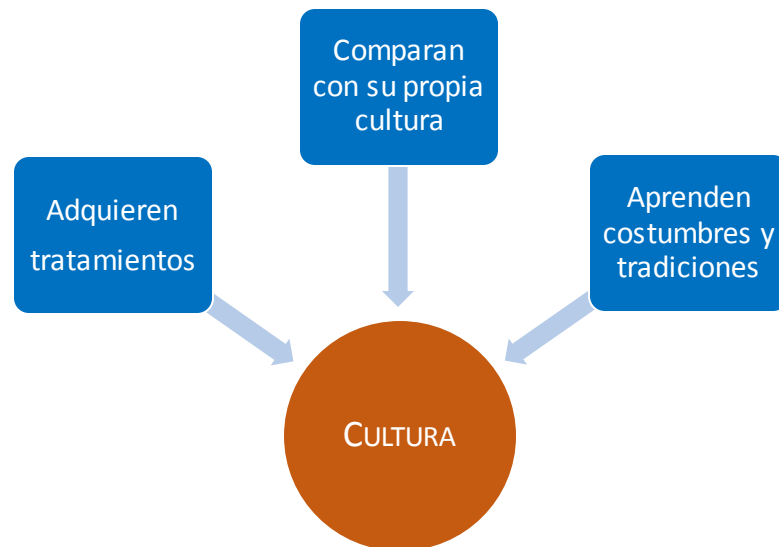


Figura 10. Cultura

Los estudiantes opinan que la lectura de cuentos es, en cierto modo, una ventana abierta al mundo francófono, y por lo tanto apreciaron poder asomarse a esa realidad: «a peek into French culture», «It showed what the French do». También ven en ese acercamiento a la cultura francesa, una oportunidad para comparar su propia cultura con otra distinta: «It helped me

shape my view of French culture and compare my values with French values», «It made me feel prepared for when I go to France», «The stories showed me different ways of thinking». Expresan reiteradamente que aprecian el que los cuentos los acerquen al francés tal y como lo utilizan los francófonos en su vida diaria: « The stories were good useful examples of how French, various phrases, are used in real life. », «Learning how people use French in daily life dialogues». También pudieron practicar de primera mano el uso de tratamientos en francés: «I like how the French are polite which translates into words and verbs», «The stories portrayed how French people use “tu” and “vous” in everyday life».

Por supuesto, no todos los cuentos presentan aspectos culturales de interés directo para el aprendizaje del francés, como se refleja en el siguiente comentario: «I don't think we read many stories specifically about the French». La observación está justificada, ya que, en principio, los autores de los cuentos no tienen esa intención, y además, varios de los cuentos proceden de las diversas culturas de la francofonía, que el estudiante no relaciona directamente con lo que él considera francés.

i. Dimensión ética

La opinión sobre la utilidad del cuento en aplicaciones personales para la vida es diversa. Algunos comentarios son entusiastas, pero también hay opiniones en otras direcciones. La pregunta 10, que corresponde a la incorporación de las enseñanzas de los cuentos al bagaje personal del estudiante, es la que recibe menos cualificación, como era de esperar, ya que las repercusiones personales de las reflexiones sobre un relato no pueden llegar a todos del mismo modo. Depende de cuán en serio los alumnos tomen su educación global, de sus escalas de valores y de sus propias creencias y vivencias personales.

Estos resultados coinciden con los de Riportella (2010:24), cuando observa que los alumnos muestran un interés lúdico en el texto literario pero no consideran que el texto les pueda aportar elementos para su desarrollo personal: «Ils ne paraissent pas faire le lien entre la littérature et leur quotidien: la lecture de textes littéraires se fait essentiellement dans le cadre scolaire, et non par plaisir et par choix personnel.»⁵⁵

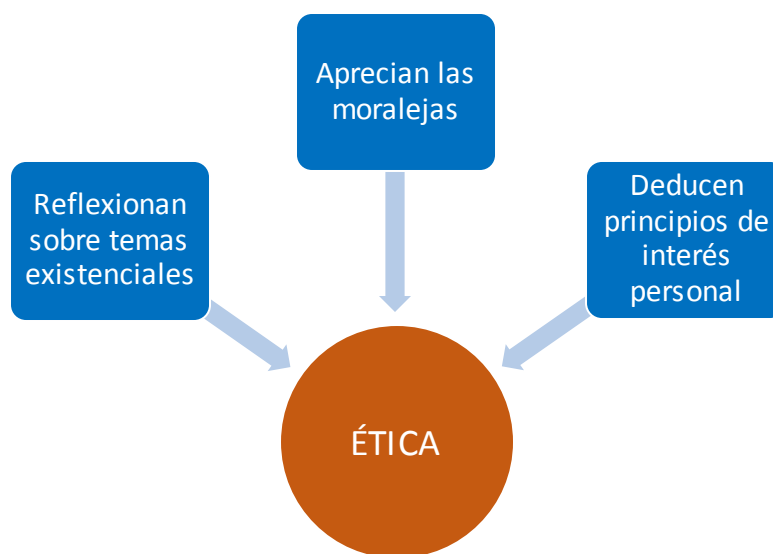


Figura 11: Dimensión ética

Sin embargo, como decíamos, muchos comentarios son entusiastas en este sentido, lo cual muestra que el método consiguió suscitar, a pesar de todo, el interés por estas aplicaciones personales: «I loved the ensuing discussions». Sus comentarios afirman que les gustaron las moralejas de las historias: «The stories always had good morals», «The morales were unique and interesting to me» o «I liked the morals of the stories». Otros reconocen que algunos cuentos les hicieron pensar: «The lessons at the end of the stories make you think», «They helped me solidify what I like and don't such as with the story *La parure*. I believe that people should be more grateful». Pero también hubo opiniones en otras direcciones: «I didn't really relate the

⁵⁵ Conviene sin duda insistir todavía más en fomentar la lectura de la literatura por placer y que cada alumno escoja personalmente lo que más le gusta, sobre todo en los niveles C1 y C2.

stories to myself», «It did not change my personal life but my eyes were opened to the different characters and their morals».

Concluimos de este análisis estadístico y descriptivo que la metodología que se apoya en el uso de cuentos en el aprendizaje del francés LE resulta de modo significativo más motivadora que otras basadas en otros tipos de textos.

4.8. La evaluación del observador participante

Para valorar el impacto de la metodología utilizada en clase desde el punto de vista del docente, el observador participante utilizó la siguiente ficha. Las observaciones se dan aquí a título indicativo.

OBSERVATEUR PARTICIPANT			
Date :			
Conte :			
Interaction entre étudiants	Interaction des étudiants avec le professeur	Motivation	Satisfaction
<ul style="list-style-type: none"> - Ils interagissent dans les activités de groupe -Ils respectent les prises de parole ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils posent des questions de compréhension pendant la lecture -Ils sollicitent de l'aide pendant les activités qui suivent la lecture ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils manifestent de l'appréciation pour les récits -Ils sont attentifs à la lecture -Ils montrent une bonne disposition pour réaliser les tâches sollicitées -Ils persistent pour atteindre les objectifs signalés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils maintiennent une attitude positive -Ils répondent de bon gré et dynamisme aux activités proposées - Ils complètent convenablement les exigences des tâches ...

Observations :

- Le sujet a suscité les questions personnelles suivantes :
- Les étudiants se sont intéressés pour les sujets culturels suivants :
- Idées pour améliorer les résultats :

Cuadro 52. Ficha del observador participante

Este diario de clase del observador participante, que en principio es el propio profesor, nos ha permitido registrar sistemáticamente las diversas reacciones de los alumnos frente a los ejercicios sobre cuentos realizados a lo largo del semestre. Los resultados se pueden resumir en las siguientes constataciones:

- Mayor motivación por parte del alumno que cuando se leen otro tipo de textos.
- Mayor placer visible por la tarea.
- Aprendizaje más efectivo del vocabulario en contexto.
- Mayor interés en la discusión sobre valores, cultura, etc.

Nuestra experiencia reflejada en este diario confirma que el uso del cuento en clase suscita en los alumnos mucho más interés que la lectura de diálogos creados expresamente para los manuales de lengua o de artículos de prensa.

Los alumnos disfrutan sobre todo con la escritura narrativa, tanto individualmente como en grupo. Se oyen risas mientras realizan sus tareas, se les ve disfrutando e interactuando unos con otros. Suelen escribir textos, como ya hemos señalado, relativamente largos (visiblemente más largos que los del grupo de control) porque sienten estimulada su imaginación. Muchas veces se llevan el trabajo a casa para terminarlo porque se les ocurren tantas ideas que quisieran escribir, que no les da tiempo a terminar.

En la fase de prelectura, a los alumnos se les ve curiosos e intrigados por leer la historia hasta conocer cómo termina. En la fase de lectura, cuando se interrumpe esta para hacer pronósticos sobre cómo va a terminar la historia, o se pregunta por qué un personaje ha actuado de cierto modo, los alumnos se muestran visiblemente deseosos de seguir leyendo.

A pesar de no entender siempre todas las palabras, tienden a levantar poco la mano para preguntar el significado de nuevos vocablos y expresiones. Intentan comprender el texto a partir del contexto porque no quieren que se interrumpa la magia de la historia. Este esfuerzo por captar el hilo de la narración desarrolla en ellos su capacidad de inferencia.

En la fase de poslectura, cuando se realizan las tareas de expresión escrita y luego oral, los alumnos ríen mientras trabajan a solas o en equipo y están deseosos de dar su opinión, de escribir algo gracioso o ingenioso para luego compartirlo en el aula con sus compañeros, y tal vez sorprenderlos, etc. La motivación del argumento del cuento sumada a la motivación por la tarea propuesta, comparada con la que suscita la metodología usada con el grupo de control, nos da muy buenos resultados. Conseguimos mantener la atención del estudiante durante toda la lectura y también a través de las tareas posteriores lo que da lugar a un aprendizaje eficaz y satisfactorio.

Precisamente este «éxito» registrado día tras día en el diario del observador participante, nos ha hecho pensar que las clases del grupo de control se han visto de algún modo «perjudicadas». Éticamente esto nos ha planteado algo parecido a «problemas de conciencia» en el sentido en que, a pesar de nuestros esfuerzos por sacar el máximo partido de la metodología del manual escogido, hemos dejado de beneficiar a nuestros estudiantes con una herramienta de eficacia probada. Hemos notado siempre al grupo de control menos motivado tanto por las lecturas como por las actividades de expresión escrita y oral posteriores. Esto se ha traducido en algunos casos en absentismo, menor rendimiento académico y redacciones de textos más cortos y pobres, etc.

4.9. La evaluación del observador no participante.

Para contrarrestar en la medida de lo posible la subjetividad del observador participante, se sometió la supervisión de la clase a la evaluación de un observador no

participante, más objetivo, en teoría al menos, en el sentido de que la observación procede de un docente que no ha tenido contacto con los alumnos. Este observador evaluó un cierto número de clases aleatorias con el fin de tomar apuntes en la ficha del observador, y posteriormente compararlas con las del observador participante. Se empleó una modalidad semiestructurada donde se establecieron algunos aspectos o hechos a los cuales prestar atención y se dio la oportunidad al observador a ampliar su observación con comentarios. Este observador evalúa tanto a los estudiantes como al profesor que da la clase con el propósito de valorar la interacción, la motivación y la satisfacción. Las anotaciones que aparecen en la ficha que reproducimos a continuación se dan a título de ejemplo.

OBSERVATEUR NON PARTICIPANT			
Date :			
Conte :			
Interaction entre étudiants	Interaction entre les élèves et le professeur	Motivation	Satisfaction
<ul style="list-style-type: none"> - Ils interagissent dans les activités de groupe -Ils respectent les prises de parole ... 	<ul style="list-style-type: none"> -Ils manifestent confiance et liberté à exprimer leurs avis - Ils s'adressent volontiers au professeur. - Le professeur répond à toutes leurs questions - Les étudiants suivent les instructions du professeur ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils manifestent de l'appréciation pour les récits -Ils sont attentifs à la lecture -Ils montrent une bonne disposition pour réaliser les tâches sollicitées -Ils persistent pour atteindre les objectifs signalés. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ils maintiennent une attitude positive -Ils répondent de bon gré et dynamisme aux activités proposées - Ils complètent convenablement les exigences des tâches ...
Observations :			
<ul style="list-style-type: none"> - Idées à proposer au professeur pour améliorer la méthode : 			

Cuadro 53. Ficha del observador no participante

En síntesis, los informes del observador no participante, recopilados, incluyendo el apartado «observations» registra que los estudiantes están:

- Motivados, interesados y divertidos por la lectura de cuentos.
- Animados en contestar a las preguntas del profesor y estimulados para aportar sus propias opiniones haciendo referencia a otras historias parecidas que ellos conocían.
- Contentos y creativos a la hora de realizar sus tareas escritas a partir de los textos .
- Motivados por la discusión sobre valores y aplicaciones personales de los cuentos.

Estos resultados, contrastados con los del grupo control, como ya hemos señalado, fueron significativos ya que los estudiantes del grupo de control manifestaban menor interés por la lectura, menor interacción entre los alumnos, y menor motivación por las tareas propuestas. Las actividades a partir de otras lecturas que no sean cuentos parecen carecer de atractivo lúdico, por lo que los estudiantes las realizan como si se tratara de tareas convencionales y, por lo tanto, con menos entusiasmo.

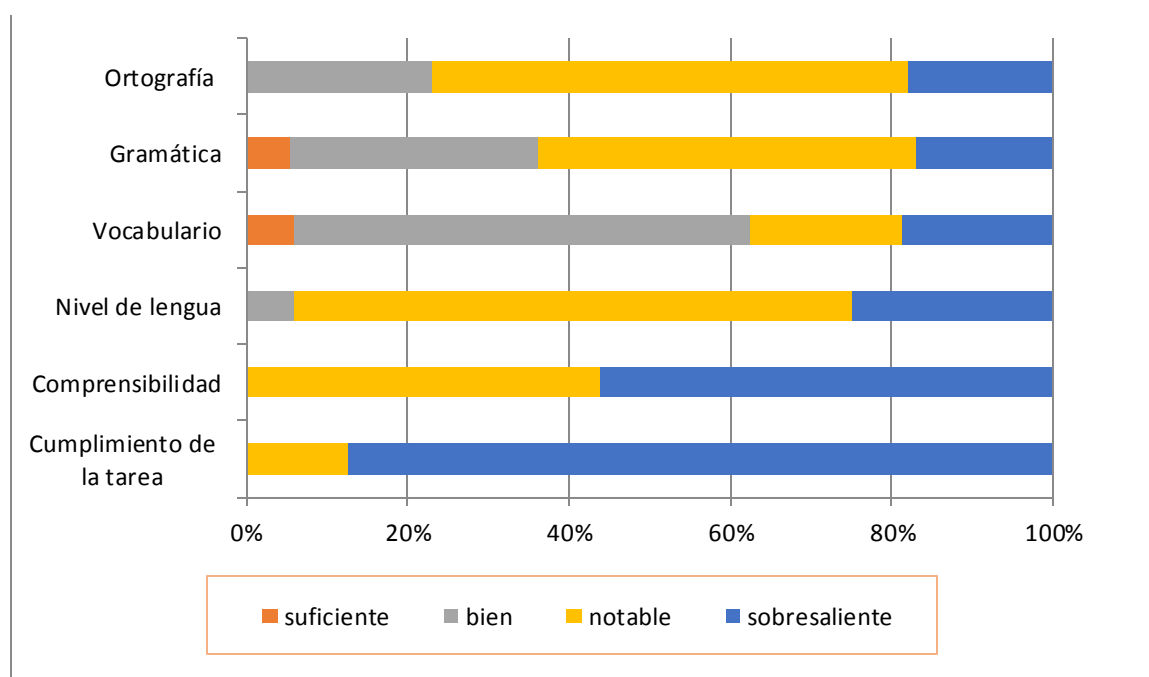
4.10. Los trabajos escritos

Después de los exámenes finales, quizá los datos de comparación más concluyentes hayan sido los trabajos escritos. Las pruebas escritas llevadas a cabo durante el laboratorio de escritura con el grupo experimental nos han dejado siempre más satisfechos que los trabajos realizados en las mismas circunstancias con el grupo de control. Ha sido un placer descubrir semana tras semanas los progresos sintácticos, verbales y discursivos de los alumnos en la clase con cuentos. Un dato revelador fue cuando en un grupo experimental el profesor dejó el último tema de redacción a la libre iniciativa de los alumnos: todos escribieron un cuento empezando por la frase «érase una vez» y algunos incluso terminaron añadiendo una moraleja. Como bien

dice Grellet (2000) «Je crois beaucoup à de courtes activités écrites pour sensibiliser à la littérature. Écrire un petit texte avec certaines contraintes peut apprendre plus à l'élève que d'écrire un long commentaire de texte ».

Para evaluar la expresión escrita de los alumnos de forma objetiva usamos una parrilla elaborada *ad hoc* que valora el grado de cumplimiento de la tarea, la claridad, el nivel de la lengua, el vocabulario, la gramática y la ortografía. También se han contabilizado el número de frases, el empleo de conectores, el uso de los pronombres y la construcción de frases subordinadas (véase anexo M).

Cada trabajo presentado por los alumnos de forma individual y por grupos se evalúa mediante dicha parrilla. La gráfica 6 presenta los resultados generales del grupo experimental.



Gráfica 6. Resultados evaluación de tareas escritas (grupo experimental)

Se aprecia que el cumplimiento de la tarea por parte de los estudiantes del grupo experimental ha sido óptimo. Los textos producidos por los alumnos se comprenden bien y el nivel de lengua es correcto en casi todos los casos. El dominio del vocabulario, en general, es

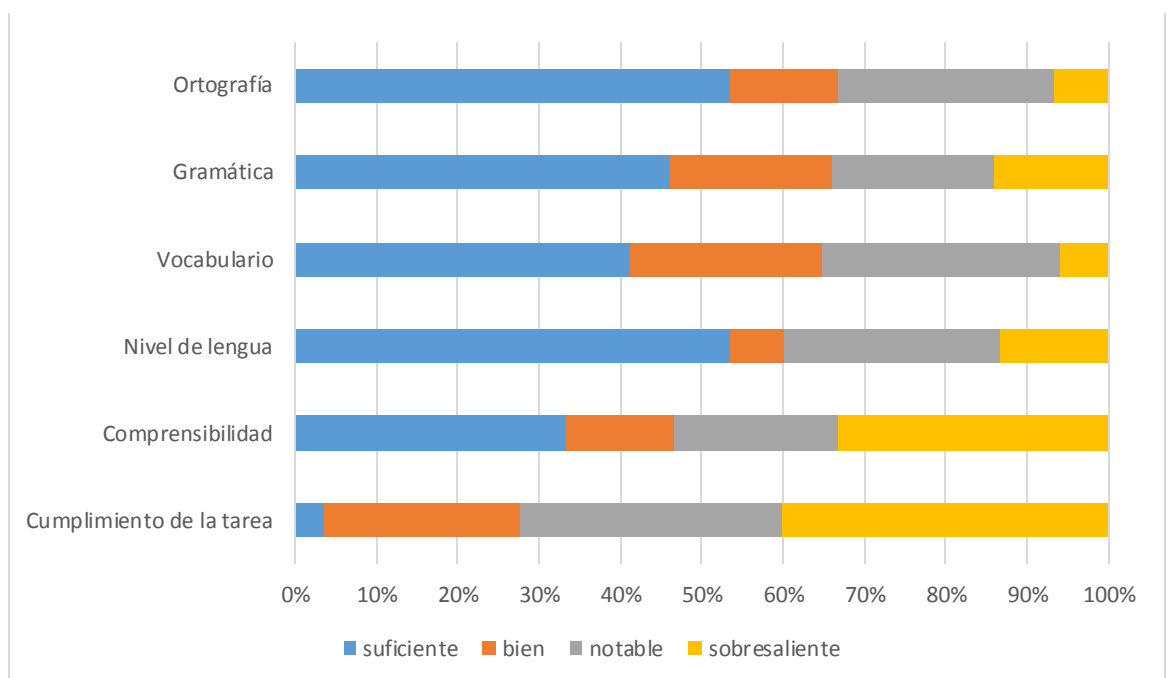
bastante satisfactorio, y su uso preciso y pertinente, lo cual demuestra una buena asimilación de las estructuras de la lengua. El uso de los conectores también es apropiado. Los estudiantes mostraron una importante progresión en el dominio de la gramática y de la ortografía a pesar de seguir cometiendo errores. Las faltas ortográficas más frecuentes tienen que ver con el uso del plural y sobre todo de las diferencias de género de las palabras masculinas y femeninas, que apenas se da en inglés. Se observaron progresos en gramática con el uso de los tiempos pasados, la diferencia entre el *passé composé* y el *imparfait*, etc. Una posible causa de la persistencia de algunos errores que hemos encontrado se debe al hecho de no haber dedicado suficiente tiempo a la corrección de los trabajos en el aula. Este es uno de los resultados que deseamos mejorar en los próximos cursos.

Con respecto a la longitud de los textos producidos quisiéramos hacer dos observaciones. En primer lugar, notamos que en la mayoría de los casos, las producciones escritas son más largas que las de otras tareas escritas que no derivan de cuentos, lo que demuestra que el estudiante se apasiona más por lo que hace cuando se sitúa en la virtualidad del cuento, se siente motivado por la propia fantasía y disfruta escribiendo de modo creativo. En segundo lugar, observamos que los estudiantes que producen textos más cortos son aquellos que tienen un dominio menor del francés (lo cual es perfectamente normal en todos los niveles y grupos).

También hemos comparado individualmente el primer trabajo escrito de cada alumno y el último. De forma general hemos podido comprobar grandes progresos en los estudiantes más flojos y en los estudiantes canadienses que han cursado su escolaridad primaria o secundaria en centros bilingües francés-inglés. La práctica de la lectura y la escritura a partir de textos motivadores han incentivado su interés por la materia y se ha reflejado en progresos visibles en el área de comprensión, gramática y ortografía. También encontramos textos mejor

estructurados, uso más frecuente de pronombres y conjunciones de coordinación, y mayor dominio de las frases subordinadas. En los estudiantes francófonos ha resultado más difícil apreciar los progresos por dos motivos: o porque su nivel de base al empezar el curso era ya bueno y solo se ha ido consolidando o porque sus errores ya están fijados y es más difícil desprenderse de ellos. En el anexo M se reproduce una muestra de tareas primeras y últimas de los alumnos del grupo experimental.

Las tareas escritas del grupo de control dejan patente que suscitaron menos motivación de parte de los alumnos, ya que fueron más breves y escuetas. A continuación reproducimos en la gráfica 7 los resultados del grupo control.



Gráfica 7. Resultados evaluación de tareas escritas (grupo control)

En general, el cumplimiento de la tarea ha sido correcto también en el grupo de control. Los estudiantes han comprendido y realizado de modo satisfactorio lo que se les pedía. Los textos no presentan grandes dificultades de comprensión por parte del lector pero se aprecia un nivel de lengua más bajo. El dominio del vocabulario, en general, es básico, recurriendo en

algunos casos a palabras en inglés dejando patente que no se han asimilado los contenidos propios del nivel. Su competencia gramatical también muestra carencias, sobre todo en el dominio de los tiempos del pasado. A pesar de que el profesor se ha esforzado por crear actividades, a nuestro entender, lo más entretenidas posible, apelando también a la imaginación, e incluyendo todos los tiempos verbales, debemos reconocer que, por imitación del estilo de los artículos, los estudiantes tienden a usar más los tiempos simples, evitando la dificultad en la coordinación de tiempos verbales, dominando mal el estilo narrativo.

En cuanto a la longitud de los textos producidos, en el grupo de control no se han verificado visibles diferencias entre el principio y el final del semestre. Observamos que los estudiantes se limitaron a cumplir con la tarea. Sus respuestas, aun en los casos en que fueran correctas, se atenían simplemente al enunciado, reproduciendo o mencionando los conceptos o las informaciones solicitadas sin más. Consideramos que al faltar el elemento fantástico los estudiantes no se sintieron motivados a escribir textos más largos y desarrollados. Las actividades guiadas (como la carta de reserva dirigida a un hotel) presentaron menos errores que otras porque se apoyaban en un modelo (véase Anexo N).

Se han verificado los progresos normales después de un semestre de clase en la expresión escrita en las áreas de gramática y ortografía, pero esos progresos son inferiores a los del grupo experimental. Hay prácticamente ausencia de frases subordinadas, uso poco frecuente de pronombres, y abuso de los conectores de coordinación *et, mais, y donc*.

En resumen, estos resultados proporcionan evidencias suficientes para afirmar que el trabajo con cuentos no solo es más motivador para el estudiante que el trabajo con artículos y demás documentos habituales en los manuales convencionales, sino que además produce progresos más visibles en el aprendizaje global del francés.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

5.1. Introducción

En un mundo cada vez más globalizado, estos son tiempos de gran interés para explorar nuevas vías de aprendizaje y de enseñanza de lenguas extranjeras. Como hemos observado en nuestra investigación, muchas iniciativas están siendo seguidas con éxito en Europa y en otras partes del mundo, incluidos países como los Estados Unidos, donde es sabido que el interés por las lenguas extranjeras –excepto por el español– ha sido tradicionalmente menor que en otras latitudes.

Precisamente debido a este interés minoritario por el aprendizaje del francés, se impone la necesidad de encontrar estrategias más efectivas para la enseñanza de esta lengua, adaptadas a las necesidades concretas de la sociedad norteamericana y que den respuesta a sus circunstancias específicas.

Verificación de las hipótesis

1. *Los manuales más usados en la enseñanza-aprendizaje del francés en los Estados Unidos presentan diferencias significativas en cuanto a la inclusión y el uso de textos literarios y cuentos.*

Hemos podido verificar que en los manuales de FLE americanos existen grandes divergencias tanto en la inclusión de textos literarios y de cuentos como en su explotación didáctica. Aunque la mayoría de manuales todavía contiene textos literarios (debido a que los artículos de prensa están tomando cada vez más auge como documentos de trabajo), los cuentos representan un pequeño porcentaje de dichos textos. En general se trata de fragmentos de relatos que se utilizan para ejemplificar aspectos léxicos, gramaticales y sobre todo culturales, y a los que se dedica una insuficiente explotación didáctica. Esta situación justifica nuestra tesis, ya que hemos podido comprobar que el uso apropiado de cuentos bien escogidos resulta una metodología bien acogida y eficaz para desarrollar las competencias lingüísticas de los estudiantes de francés a nivel universitario.

2. El trabajo con cuentos y relatos cortos incrementa el interés de los estudiantes universitarios por la lectura en francés, contribuyendo sensiblemente a desarrollar sus competencias en comprensión y expresión escrita.

Los dos grupos de estudiantes, experimental y control, con los que hemos trabajado fueron sometidos a los mismos exámenes finales, que contenían una sección común para ambos de vocabulario, gramática y expresión escrita. Se compararon las notas de los dos grupos y se comprobó que el semestre en que se dictaba la clase no tuvo impacto significativo en los resultados de este estudio. En las secciones de gramática y vocabulario tampoco se comprobaron diferencias entre los dos grupos. Sin embargo el método basado en el uso de cuentos tuvo un impacto positivo significativo en la sección de expresión escrita: los estudiantes del grupo experimental tuvieron aquí mejores calificaciones que los demás, demostrando mayor dominio de la lengua.

Estamos satisfechos con los resultados obtenidos, a pesar de que no se registraron diferencias concluyentes en los exámenes finales en las secciones de vocabulario y gramática

como hubiésemos preferido, pero sí en la sección de expresión escrita libre. Debemos precisar que los exámenes finales no hacían referencia al vocabulario aprendido en los cuentos, para no penalizar al grupo de control. El vocabulario y la gramática sobre los que los alumnos fueron examinados, son los que aparecen en las unidades didácticas del manual.

La escasa diferencia entre los dos grupos en la sección de vocabulario y gramática la explicamos del modo siguiente: es mucho más fácil memorizar vocabulario y gramática estudiando lo que contiene el manual, que sacar una buena nota en expresión escrita. Lo primero es un acto de memoria. El alumno estudioso norteamericano, principalmente interesado en las notas, puede memorizar los contenidos del manual. Sin embargo, la expresión escrita es la consecuencia del dominio de la lengua que se adquiere por la lectura y la práctica.

A pesar de que trabajamos la expresión escrita en ambos grupos, pensamos que la motivación con la que trabajaron los alumnos estimulados con cuentos marcó la diferencia y por ello los estudiantes que leyeron cuentos en clase estuvieron más entrenados en la narración, y se ejercitaron más en dar su opinión y en crear textos propios, etc. Este resultado queda corroborado tanto por la expresión escrita de los exámenes finales, como por los comentarios al cuestionario sobre el uso de cuentos en clase. Los estudiantes mismos fueron conscientes de sus progresos, puesto que anotaron que estiman que aprendieron mucho vocabulario y gramática leyendo cuentos. Esta impresión se confirmó objetivamente en los trabajos escritos, donde notamos una gran diferencia entre el primero del semestre y el último, tanto en fluidez, riqueza de léxico, corrección de lengua y cohesión.

De modo general, hemos podido comprobar mediante esta investigación que la lectura de cuentos y relatos en francés facilita la comprensión escrita. Los estudiantes encuentran palabras nuevas cuyo significado descubren gracias al contexto, poniendo en funcionamiento su capacidad de inferencia, sin necesidad de buscarlas cada vez en el diccionario. Puesto que

después de la lectura se comentan oralmente algunos aspectos del cuento y posteriormente se redactan ejercicios a partir del texto, el aprendizaje del léxico nuevo queda reforzado.

Lo mismo ocurre con la gramática y la sintaxis. Como en los relatos los personajes se expresan usando diversos registros de lengua, modismos y expresiones, el alumno los aprende de modo contextualizado al relacionarlos con eventos y personajes. En cualquier caso, el profesor llama la atención del estudiante hacia aquellos aspectos lingüísticos sobre los que trata la unidad didáctica con la que se está trabajando.

La variedad de ejercicios que proponemos con cuentos y relatos estimula a los estudiantes a desarrollar su expresión escrita a través de la escritura creativa, y por consiguiente, les ayuda a adquirir competencias en el diálogo escrito, la carta, la narración, la expresión de opiniones, etc. Para realizar estas actividades, reutilizan el léxico que acaban de leer, a la vez que amplían su vocabulario buscando palabras en el diccionario para escribir lo que quieren expresar.

Los resultados obtenidos demuestran que escribir cuentos, o completar sus finales, etc., es una de las mejores herramientas para aprender la diferencia entre el *passé composé* y el *imparfait*, diferencia que es una de las dificultades más frecuentes en el buen uso del francés. Además, hemos constatado que las actividades con cuentos son especialmente eficaces para practicar el uso de pronombres personales y relativos, conectores, y complementos circunstanciales de tiempo. Los alumnos sienten la necesidad de dominar estas herramientas para expresar sus ideas y a menudo piden ayuda al profesor o recurren al libro de texto o al diccionario para mejorar su expresión.

Por todo ello, queda corroborada nuestra hipótesis de partida, que planteaba que el trabajo con cuentos ayuda al alumno a desarrollar su competencia comunicativa escrita.

3. *La naturaleza de este tipo de textos (desenfadada, intrigante, lúdica, etc. fácilmente asociable al juego) motiva a los alumnos a interesarse y a opinar acerca de las situaciones que los relatos plantean, y por consiguiente los predispone a expresarse con mayor libertad y a escribir con mayor creatividad.*

Para medir el elemento motivador de los cuentos se usaron diferentes herramientas.

El cuestionario sobre el aprovechamiento del cuento.

Las preguntas 1 y 2 evaluaban el disfrute del cuento en el aula y cómo era percibida esta metodología para el aprendizaje global. Los resultados numéricos a dichas preguntas del cuestionario mostraron un alto índice de satisfacción con el método y con la lectura de cuentos. También en los comentarios escritos expresaron gusto por las actividades posteriores a la lectura. El hecho de que los estudiantes pidieron constantemente más cuentos para leerlos fuera de clase indica que apreciaron la metodología y disfrutaron con ella a la vez que aprendieron de ella. Estamos de acuerdo con Wajnryb (2001:8): «The story itself addresses the issue of motivation. Any teacher who has worked with stories in the classroom will know that there is something about the action-happening-as-we-speak quality of narrative that sweeps a listener along with the story line, involving and engaging the learner».

El diario del observador participante.

El profesor tomó notas sobre las actitudes en las clases de los estudiantes del grupo experimental. En dichas notas se observa mayor interés por las lecturas de cuentos que por otro tipo de lecturas, y mayor motivación por realizar trabajos creativos a partir de cuentos. Las lecturas comentadas incitan a los estudiantes a tomar la palabra para dar su opinión. El hecho de que el cuento desplace la conversación a un plano virtual o ficticio da cierta libertad de

expresión que facilita la participación hasta de los más tímidos. Los cuentos estimulan su imaginación y fantasía y el ambiente relajado les inhibe menos que otras lecturas más formales.

El diario del observador no participante.

Un evaluador externo tomó apuntes de las fases de prelectura, lectura y poslectura en las sesiones que se realizaron con cuentos. Observó la interacción entre los alumnos, la motivación aparente por la tarea, así como las conversaciones que se fomentaron después de la lectura. Sus apuntes confirman que se pudo apreciar un gran interés y expectación por las lecturas, muchos deseos por parte de los estudiantes por compartir sus propias experiencias o reflexiones a partir de lo leído, y un estímulo visible por realizar actividades creadoras a partir de los relatos recién leídos. También se observó que las lecturas llevaron a reflexiones éticas o existenciales más allá del cuento.

Los trabajos escritos de los alumnos.

Se recogieron todos los trabajos creativos redactados en las clases del grupo experimental. Se analizaron los trabajos de cada alumno, cronológicamente, teniendo en cuenta criterios como el cumplimiento de la tarea, comprensión por parte del lector, nivel de lengua, errores ortográficos y gramaticales y se contó el número de frases, conectores y pronombres. Constatamos que los estudiantes que trabajaron con cuentos, al final del semestre demostraron ser capaces de producir redacciones de extensión más o menos doble que al principio. También se observó un uso más amplio de pronombres y oraciones subordinadas y mayor corrección en los últimos trabajos. Los textos eran más coherentes y estaban mejor escritos en general, que los realizados por los estudiantes del grupo control.

El ambiente lúdico suscitado por la ficción favorece actitudes positivas hacia la lengua extranjera. Las tareas se amenizan y prueba de ello es que los alumnos tienden a producir textos

relativamente largos. La intriga o temática del cuento les impulsa a formular hipótesis fuera de toda inhibición, porque sienten que están jugando con el texto.

No obstante, aunque podemos concluir que la escritura creativa motiva al alumno a redactar libremente y reutilizar el vocabulario y las estructuras de la lengua aprendidos durante la lectura, hemos constatado también que sin una acertada reflexión sobre la manera de corregir los errores frecuentes, los alumnos pueden seguir cometiéndolos. Este es un punto que queremos mejorar en nuestra estrategia didáctica.

Importa señalar que en los grupos de control, no se observó esta evolución. Los trabajos no fueron tan motivadores y aunque los estudiantes también progresaron en ortografía, gramática y sintaxis, demostraron menor dominio en el uso de oraciones complejas.

Aunque en esta tesis no hemos analizado el desarrollo de la competencia oral en el aprendizaje, debido a la evidente mayor complejidad de los instrumentos de observación y evaluación necesarios para dicho análisis, sí hemos comprobado que los cuentos favorecen la comunicación oral, porque motivan a los estudiantes a expresarse acerca de temas de su interés, y a posicionarse sobre asuntos socioculturales y de valores. Los alumnos toman la palabra con facilidad y dan su opinión cuando se trabaja en grupos pequeños. Cuando se amplía el grupo, suele haber siempre algún alumno que monopoliza la palabra y hay menos interacción espontánea por parte de los más tímidos. Pero esto ocurre tanto en el grupo experimental como en el de control.

4. El trabajo sobre cuentos enriquece la formación integral de los estudiantes.

Para comprobar esta hipótesis se usó la pregunta 10 (p. 233) del cuestionario además de lo que los alumnos pudieron compartir con el profesor durante las tutorías. A pesar de que la pregunta 10 obtuvo menos puntuación que las demás, una media de 3.56 sobre cinco (p. 235)

no deja de ser bastante alta. Además los comentarios libres de los estudiantes apuntaron a que les gustaron las enseñanzas metalingüísticas que surgieron mediante cuentos.

Aunque es muy difícil evaluar este punto, las reacciones y conversaciones con los alumnos durante las tutorías nos dan a entender que la temática de los relatos explorados en clase les han aportado ideas y valores apreciados personalmente.

Los debates y preguntas –a veces existenciales– después de las lecturas hacen reflexionar al alumno, que se siente interpelado personalmente en su toma de posición frente a temas de importancia para su vida. Su aprendizaje no se limita a la lengua, sino que afecta también a sus competencias existenciales, a su enriquecimiento cultural y a su perspectiva social ante un mundo francófono que los conduce fuera de los límites de sus fronteras personales. La mayoría de los estudiantes toman conciencia, a través de este método, de que al mismo tiempo que aprenden una lengua, mientras expresan su opinión o escuchan con respeto la del compañero y reflexionan sobre un tema de interés humano, está aprendiendo algo más que francés. Está usando la lengua meta como vehículo de comunicación.

Este es uno de los aspectos sobre los que deseamos profundizar más en futuras investigaciones.

5.2. Aportaciones de la investigación

Aprender una nueva lengua es tener una nueva mirada, es ser también otro sujeto, porque es adquirir el pasaporte que permite la entrada a otro mundo de posibilidades de comunicación. Y eso lo conseguimos, en parte, de la mano de los cuentos.

A lo largo de los años en que hemos usado cuentos en clase y mediante esta investigación en particular hemos podido observar que la lectura de cuentos ha suscitado interés por parte de los alumnos, como ya hemos reiterado varias veces, hasta el punto de convertirse

en la parte más deseada de las unidades didácticas. La curiosidad por el relato, su amenidad, la posibilidad de «escaparse» a través de él dentro de una clase de francés han sido factores determinantes de este modesto éxito.

Pero la mayor ventaja del método, como se aprecia en el análisis comparativo de los exámenes finales, es que la expresión escrita ha mejorado drásticamente. Las tareas de escritura creativa a partir de cuentos han sabido despertar inquietudes y deseos de expresarse por parte de los alumnos. Nuestros objetivos de lograr un buen nivel gramatical, un uso variado de vocabulario y una sintaxis correcta se han alcanzado con creces.

En conclusión, hemos constatado que los cuentos motivan, cautivan la atención, ayudan a poner en funcionamiento los conocimientos previos (inferencia) de modo que la comprensión global y la comprensión lectora se enriquecen y facilitan. En el cuestionario los estudiantes dicen que el contexto del cuento les ayudó a entender mejor.

Las tareas escritas propuestas han suscitado el interés de los estudiantes, tanto las que se han realizado por parejas, como las llevadas a cabo individualmente, ya que siempre hemos querido respetar a los que prefieren trabajar solos. Ambas modalidades de trabajo tienen sus puntos positivos: solos aprenden a utilizar sus propios recursos, puesto que no pueden apoyarse en sus compañeros; en grupos, aprenden a trabajar en equipo, a aprender unos de otros, y a ayudarse los unos a los otros.

La mayor dificultad que hemos encontrado en nuestra investigación ha sido en el control del nivel específico de los logros de aprendizaje, y en la complejidad que comporta el especificar los descriptores que nos permitan una evaluación objetiva de cada aspecto del aprovechamiento. Conscientes de esta dificultad, nuestra evaluación ha sido continua y directa, y se ha esforzado por ser lo menos subjetiva posible. En cuanto a las diferencias concretas en

los resultados del aprendizaje comparadas con las del grupo de control, aunque resultan claramente positivas, necesitarían ser confirmadas con posteriores estudios dadas las limitaciones de la muestra. Ulterior experimentación con muestras de mayor amplitud podrá verificar lo que de momento se impone como una opción prometedora, que pensamos seguir explorando.

5.3. Prospectiva investigadora

Este trabajo nos abre, a nuestro juicio, otras líneas importantes de investigación tales como:

- Analizar manuales de otras lenguas para comparar el uso que hacen de textos literarios y de cuentos
- Ampliar nuestro estudio a otros grupos para aumentar la muestra y comprobar su fiabilidad
- Ampliar la investigación a la evaluación de la expresión oral
- Explorar las ventajas del cuentacuentos para desarrollar la comprensión y la expresión oral
- Explorar el uso de cuentos de tradición oral⁵⁶

Ante la situación particular del aprendizaje y de la enseñanza del francés en Estados Unidos, y en vistas a los resultados positivos obtenidos con nuestro planteamiento didáctico, consideramos que vale la pena proseguir con nuestras investigaciones en la dirección que planteamos, mejorando todo aquello que lo necesite. La enseñanza del francés en Norteamérica, tanto o más que en cualquier otra parte, requiere que los profesores sigamos implicándonos

⁵⁶ En nuestro trabajo de investigación dirigida por la Dra. Morote incluíamos una sección sobre el cuento de tradición oral que aquí no se recoge.

activamente en la mejora de nuestros métodos, en la revisión de nuestros procedimientos, y en la renovación de nuestros recursos didácticos.

Entendemos que esta investigación es una pequeña contribución en didáctica del francés como lengua extranjera para estudiantes americanos y nuestro reto es llevarla lo más lejos que podamos.

BIBLIOGRAFÍA

AARNE Antti y THOMSON, Stith. (1961). *The Types of the Folktale: A Classification and Bibliography*. Helsinki: Academia Scientiarum Fennica.

AMERICAN COUNCIL OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES PROFICIENCY GUIDELINES (2012). Consultado el 4 de Julio 2014. Edición *online*. <http://www.actfl.com>.

ALBALADEJO GARCÍA, María Dolores. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. MarcoELE. *Revista de didáctica ELE*, nº5, 2007.

AMORES, Maria. (2010). Exploring Culture in the Classroom through authentic texts. *McGraw-Hill Professional Development Webinar Series*: 6 de octubre 2010. Meeting number: 557008032.

ANASTASSIADI, Marie Christine. (2006). La chasse aux idées reçues. *Le français dans le monde*, nº347 (septiembre-octubre 2006): 27-29. Dossier «Le conte, un atout pour l'oral».

ANDERSON IMBERT, Enrique. (1992). *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ed. Ariel.

ARNAUDIES, Brigitte. (2006). J'ai deux professions: conteuse et professeure. Histoire d'une conteuse. *Le français dans le monde*, nº347 (septiembre-octubre 2006): 30-31. Dossier : «Le conte, un atout pour l'oral».

ARNOLD, Cindy y DECOGNIER, Christine. (1996). Quelle part pour la littérature ? *Langues Modernes*. 3/1996 :28-37.

BAMIDELE OYEWU, Danuta. (2009). Competencia Literaria, Literatura. Hipertextual y

Microrrelatos en el aula de ELE. (Memoria de Master MEELE, Universidad Nebrija.).
Recuperado en 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

BARRIERE, Isabelle. (2005). Conte collectif. Recuperado en <http://edufle.net/contes-collectif.html>

BAUDELAIRE, Charles, en POE, Edgar Allan (1884), *Nouvelles Histoires Extraordinaires*.
Paris: A. Quantin. (« Notes Nouvelles sur Edgar Poe »)

BEARN, P. (1970). Pourquoi ne pas définir une bonne fois l'art d'écrire une nouvelle.
Passerelle, n 2, 5-24.

BERNAL MARTIN, María Jesús (2011). La literatura en el aula de E/LE. (Trabajo de fin de
Máster. Universidad de Salamanca. Facultad de Filología.).

BLANCO CANALES, Ana. (2010), Criterios para el análisis, la valoración, y la elaboración
de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños
y jóvenes, *RESLA* 23 (2010): 71-91.

BORGES, Jorge. Las pesadillas y Franz Kafka. *La Prensa*, 6 de febrero 1935. Recuperado en
El Litoral.com, *Textos recobrados, 1931-1955*. Buenos Aires: Emercé. 2002.

BRAGGER, Jeannette D. y RICE, Donald D. (2010). *Quant à moi... Témoignages des Français
et des Francophones*. Boston : Heinle Cengage Learning. 4a edición.

BRASLEY, Eduard y DEBAILLEUL Jean-Pascal. (1999). *Vivir la magia de los cuentos. Cómo
lo maravilloso puede transformar nuestras vidas*. Madrid: EDAF.

- BRUMFIT, C.J. y R.A. CARTER. (1986). *Literature and Language Teaching*, London: Oxford University Press.
- CAMPBELL, Joseph. (1994). *Los mitos: su impacto en el mundo actual*. Barcelona: Kairos.
- CARO BAROJA, Julio. (1991). *De los arquetipos y leyendas*. Madrid: Istmo.
- CASCIANO-RAMIREZ, José María. (1992). Parábola, hipérbole, mashal en los sinópticos: una cuestión hermenéutica. En *Scripta Theologica* (vol. 25/1):15-31.
- CALVINO, Italo. (2009). *Por qué leer los clásicos*. Madrid: Siruela.
- CAVALHEIRO, Edgard. (1958). *Maravilhas do conto universal*. Sao Paulo: Ed. Cultrix.
- COLLIE y SLATER. (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.
- CORTAZAR, Julio. (1970). Algunos aspectos del cuento. *Revista Casa de las Américas* (La Habana) n° 60, julio 1970.
- CUDDON, J.A. (2013). *A Dictionary of Literary Terms and Literary Theory* (5th ed.). Oxford: Wiley-Blackwell.
- DE MELLO, Anthony. (1982). *El canto del pájaro*. Santander: Sal Terrae.
- DE MELLO, Anthony. (1988). *La oración de la rana*. Santander: Sal Terrae.
- DODD, Charles Harold. (1974). *Las Parábolas del reino*. Madrid : Cristiandad.
- DU, Françoise. (2005). La littérature en cours d'anglais au lycée. *Les Langues modernes*, (2/2005): 64-69.

- DUBUIS, Roger. (1973). *Les cent nouvelles et la tradition de la nouvelle en France au Moyen Age*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, PUG.
- DUMONTIER, Marie-Annick. (2000). Faire lire des œuvres longues en langue. *Les Langues Modernes*, (2/2000): 28-33.
- EZQUERRA, R. (1975). Métodos de español utilizados en Europa, I. *Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)*, (12): 3-65.
- EZEIZA, Joseba. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Suplementos MarcoEle* (nº9):1-58.
- FAVRET, Catherine. (2006). Comprendre la magie du conte en classe. *Le français dans le monde*, nº347 (septiembre-octubre):32-33.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a del Carmen. (2004). Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos, en *Vademecum para la formación de profesores*. (Ed. S. Sanchez Lobato e I. Santos Gargallo). Madrid: SGEL, 715-734.
- FERNÁNDEZ PICHEL, Samuel. (2006). *Taller de cuentacuentos. Fantaseando sobre la realidad. Aproximación a los materiales literarios a través de la enseñanza por tareas*. Redele. Biblioteca 2006 número 6, segundo semestre.
- FERRAZ YANEZ, Mercedes. (2007). ¿Y tú qué haces en clase? Cuentos contemporáneos para la enseñanza del español como segunda lengua en una clase multicultural. Recuperado de www.SGEL.es, 109-115.
- FISCH, R., WEAKLAND, J.H. y SEGAL L. (1994). *La táctica del cambio*. Barcelona: Herder.
- FRANCIA, Alfonso. (1992). *Educación con parábolas*. Madrid: Editorial CCS.

- FRIEDLAND, Louis S. (1964). *Letters on the Short Story, the Drama and other Literary Topics*. London: Vision Press.
- FROMM, Erich. (1966). *El lenguaje olvidado*. Buenos Aires : Hachette.
- FURMAN, Nelly, GOLDBERG, David y LUSIN, Natalia. (2010). Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, En *The Modern Language Association of America*. (Fall 2009). Recuperado en http://www.mla.org/pdf/2009_enrollment_survey.pdf
- GAMONEDA LANZA, Amelia. (2009). Couples et doubles. Tournier et les articulations du conte. *Cedille* 5, 127-145.
- GERMAIN, Claude. (1993) *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé international.
- GHOSN, Irma K. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *ELT Journal* 56(2),172-179.
- GIARDINELLI, Mempo. (2003). *Así se escribe un cuento*. Madrid: Punto de lectura.
- GILROY, Marie. y PARKINSON, Brian. (1996). Teaching Literature in a Foreign Language en HOOPER J, Ed. *Language teaching*, Vol. 29, (nº4, octubre 1996), 213-225.
- GIROUD, Jean-Claude. (1997), Lire les Écritures, *Sémiotique et Bible*, (nº 87, septembre), 51-52.
- GOMEZ PALACIOS, J. (2001 4ª edición). *Taller de narraciones. Mitos, leyendas y poemas*. Madrid: Ed. CCS.

- GONZÁLEZ GIL, María Dolores. (1986). El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura. *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, 195-208.
- GRELLET, Françoise. (2000). Quelles activités de sensibilisation à la littérature. *Les Langues Modernes*, 2/2000, 8-17.
- GRIMAL, Pierre. (2007). *Mitologías: del Mediterráneo al Ganges*. Madrid: Gredos.
- HEGEL, G. W. F. (2009). *Estética II*. Buenos Aires: Losada.
- INSTITUTO CERVANTES. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes - Editorial Biblioteca Nueva.
- IÑARREA LAS HERAS, Ignacio. (2006). Presencia del culto jacobeo en el género de la *nouvelle française* (siglos XVI-XVIII). *Cédille* n2, 77-102.
- JACQ, Christian. (1998). *El saber mágico en el antiguo Egipto*. Madrid: Edaf.
- JARAUSCH, Hannelore y TUFTS, Clare. (2011, 5a edición). *Sur le vif*. Boston: Heinle Cengage Learning.
- JEREMIAS, Joachim. (1991). *Las parábolas de Jesús*. Estella: Verbo Divino.
- JIMENEZ, Dolores. (2007). La anécdota, un género breve: Chamfort en *Cédille*. *Revista de estudios franceses*, (nº3), 9-13.
- JOAQUIN, José. (Sept 27, 2010). La extensión de una novela o de un cuento. Recuperado de <http://www.elchepito.com>

JOSSEAUME, Flora. (2005). Un voyage au pays des mots. *Les Langues Modernes*. (3/2005), 40-49.

KLYNE, Snodgrass. (2008). *Stories with Intent*. Grand Rapids: Eerdmans.

KOURILSKY-BELLIARD, Françoise. (1995). *Du désir au plaisir de changer*. Paris :Inter Editions.

KRASHEN, Stephen. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

KURTZ, Juergen. (2009). The role of the textbook in the ESL classroom (3). En *Foreign Language Education in the 21st Century*. [Online] <https://juergenkurtz.wordpress.com/2009/08/02/the-role-of-the-textbook-in-the-efl-classroom-3/>

KURTZ, Juergen. (2011). Researching Textbook Development and Use in FL/SL and Multilingual Classrooms. En *Foreign Language Education in the 21st Century*. [Online] <https://juergenkurtz.wordpress.com/2011/09/15/researching-textbook-development-and-use-in-flsl-and-multilingual-classrooms/>

KURTZ, Juergen. (2014). Issues and Options in Textbook Development, Selection and Consumption. En *Foreign Language Education in the 21st Century*. [Online] <https://juergenkurtz.wordpress.com/2014/04/26/issues-and-options-in-textbook-development-selection-and-consumption/>

LABRADOR PIQUER, Maria José y MOROTE MAGAN, Pascuala. (2008). El juego en la enseñanza de ELE. *Glosas didácticas*, 17:71-84.

- LAKOFF, George y JOHNSON Mark. (2003). *Metaphors We Live by- With a New Afterword*, Chicago: The University of Chicago Press.
- de LAMAISONNEUVE, Dominique. (1997). *Paraboles rabbiniques*. Paris: Cerf.
- LAZAR, Gillian. (1993). *Literature and Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEGLISE, Florence. (2005). Pourquoi et comment étudier une œuvre complète. *Les Langues Modernes*, 2/2005, 51-63.
- LENCE GUILABERT, M. Angeles. (2007). De la anecdota al relato: la *petite maison* en la narrativa libertina. *Cédille* n3, abril.
- LEVECOT, Agnès. (2000). Choix et utilisation des textes littéraires dans les manuels. *Les Langues Modernes*, 2/2000, 38-41.
- LEVI-STRAUSS, Claude. (2002). *Mito y significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- LITTLEWOOD, William. (1981). *Communicative Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÓPEZ MUJICA, Montserrat. (2008). La esperanza de Jean Giono. Una lectura eco crítica de su relato *L'homme qui plantait des arbres*. *Cédille* n4, (Abril 2008), 151-161.
- LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo. (2002). *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro EUB.
- LÓPEZ VALERO, Amando y ENCABO FERNÁNDEZ, Eduardo (Eds.) (2004). *Didáctica de la literatura. El cuento, la dramatización y la animación a la lectura*. Barcelona: Octaedro EUB.

- LOZANO SAMPEDRO, María Teresa. (2008). La estética del horror en tres relatos fantásticos de Honoré de Balzac. *Cédille* n4, (abril 2008), 170-202.
- MALEY, Catherine A. (1999). *Dans le vent*. Boston: Thomson Heinle. 4ª edición.
- MARGUERAT, Daniel. (1992). *Parábola*. (Cahiers Bibliques, n75). Estella: Verbo Divino.
- MARTÍNEZ DE LA FUENTE, Pilar y MORENO SANZ, Rocío. (2011). *Cuentos motores acuáticos: el modelo fantástico. Los cuentos también “cuentan” en las actividades acuáticas infantiles*. Barcelona: Inde.
- MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora. (2002). *Didáctica de las figuras retóricas. Actividades para el aprendizaje creativo de las figuras fonológicas*. Barcelona: Octaedro EUB.
- MEKHNACHE, Mohamed. (2010). Le texte littéraire dans le projet didactique : Lire pour mieux écrire. *Synergies Algérie* (9/2010),121-132.
- MITSCHE, Cherie. (2008). *Imaginez. Le français sans frontières*. Boston : Vista Higher Learning.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio. (2004), Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: funciones y proyección comunicativa. En *Revista redELE*, n1. Junio 2004.
- MERRIAM-WEBSTER. (2011). An Encyclopaedia Britannica Company. Edición *Online*.
- MORGAN, John y RINVOLUCRI, Mario. (1983). *Once upon a time. Using stories in the Language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MOROTE, Pascuala y TORRECILLA JAREÑO, M. Teresa. (1998). Homenaje a Juan Cervera. Memoria y Literatura Infantil. *Homenaje a Juan Cervera*. Madrid: Asociación de amigos del libro infantil y juvenil.

- MOROTE, Pascuala y TORRECILLA JAREÑO, M. Teresa. (1999). La memoria del cuento: un impulso didáctico. En *Literatura infantil y su didáctica*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 117-137.
- MOROTE, Pascuala y TORRECILLA JAREÑO, M. Teresa. (2000). La memoria: una base de la didáctica de la literatura. *Didáctica da lingua e da literatura*. (Vol. II.). Coimbra: Instituto da lingua e da literatura portuguesa.
- MOROTE, Pascuala y RODRIGUEZ PASTOR, Juan. (2001). Los cuentos de tradición oral murcianos y extremeños. Ponencia presentada en el congreso de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español), celebrado en julio de 2001 en Cáceres.
- MOROTE, Pascuala. (2002). El cuento de Tradición Oral y el cuento Literario: de la narración a la lectura. En *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte.
- MOROTE, Pascuala. (2002). Los cuentos de Tradición Oral, patrimonio de la humanidad. Valencia: *Forum UNESCO VI Seminario Internacional*.
- MOROTE, Pascuala y LABRADOR PIQUER, María José (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.
- MOROTE, Pascuala y MULA, Antonio. (2008). La narración oral y la lectura en voz alta. Espacios narrativos y lectores. En *Lectura de los espacios/Espacios de Lectura*. Universidade de Passo Fundo (Brasil), Universidad de Extremadura (España) y Red de Universidades Lectoras. (2008): 344-388.

- MOROTE, Pascuala. (2010). *Aproximación a la literatura oral. La leyenda entre el mito, el cuento, la fantasía y las creencias*. Catarroja: Periféric Edicions.
- MORROW, K. (1981). Principles of communicative methodology. En Johnson K. and Morrow K. (Eds.) *Communication in the Classroom*: London: Longman.
- ORTEGA, LARREA, A. (2007). Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros. En *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de las Enseñanza para extranjeros*. University of Virginia-HSP y Universidad Católica de Valencia. 17, 18 y 19 de mayo 2007.
- ORTIN PEREZ, Bernardo y BALLESTER MONFORT, Trinidad. *Cuentos que curan*. Recuperado de <http://fr.scribd.com/doc/53560730/Cuentos-Que-Curan>
- OUKADA, Larbi, DIDIER, Bertand y SOLBERG, Janet. (2006). *Controverses*. Boston: Thomson Heinle.
- PAGEAUX, Odile. (25 abril 2005). Le conte en classe de langue (FLE). Recuperado de <https://www.Edu.FLE.net>.
- PEREZ CABELLO, A. M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona. Hirsori.
- PEREZ FERNANDEZ, Miguel. (1989). *Parábolas Rabínicas: el Mashal midrasico o el mashal como recurso hermenéutico para abrir la Escritura*. Murcia: C.E.T.E.P.
- PEREZ GALDOS, Benito. (1993). *Fortunata y Jacinta*. Madrid : Turner.

- PINHEIRO MARIZ, Josilene. (2008). Pourquoi travailler la littérature française en classe de fle: une réalité du nord-est du Brésil. FFLECH/USP. Recuperado de http://www.fbpf.org.br/cd2/liste_des_auteurs/m/josilene_pinheiro_mariz.pdf
- POIRIE, N. (2000). Un merveilleux instrument didactique. *Le français dans le monde* (Vol. 312), 60-63.
- PROPP, Vladimir. (1972). *Las transformaciones del cuento maravilloso*. Buenos Aires: Ediciones Rodolfo Alonso.
- PROPP, Vladimir (1985, sexta edición). *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014, 22.^a ed.). *Diccionario de la lengua española*. Barcelona: Espasa.
- RELAT, Hélène. (2006). Réussir en classe avec le conte. Expérience pratique. *Le français dans le monde*, (Vol. 347), 34-35.
- RENAUD, Simone & Van HOOFF, Dominique. (2007, 8a Edición). *En bonne forme*. Boston: Houghton Mifflin.
- RYAN, Camille (2013). Language Use in the United States: 2011. *American Community Survey Reports*. Recuperado de <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>
- RICOEUR, Paul. (1980). *La métaphore viva*. Madrid : Europa.
- RIPORTELLA, Laure. (2010). Textes littéraires et pratiques de classe; les risques du CECRL. *Les Langues Modernes*. 2010/3, 21-28.
- RIPORTELLA, Laure. (2005). Texte littéraire et cadre commun européen de référence pour les langues. *Les Langues Modernes*. 2005/3, 22-30.

- RIQUOIS, Estelle. (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.
- RODARI, Gianni. (2003). *La escuela de la fantasía*. Madrid: Editorial Popular.
- ROIG, Carmen. (2014). Diferencias entre cuento y novela. Recuperado de <http://www.ciudadseva.com>
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. (2005). *Emilio o la educación*. Mexico D.F.:Editorial Porrúa.
- RUMI, Yamal Od-Din. (1997). *El canto del derviche: parábolas de la sabiduría sufí*. Barcelona: Grijalbo.
- SANDOVAL, Constanza. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. En *Revista ieRed* (Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [online <http://revistaiered.org>]. Vol. 1, n2 (Enero-Junio de 2005).
- SANZ PASTOR, Marta. (2005). Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto. En *Actas del programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera*. Múnich: Instituto Cervantes de Múnich.
- SARTRE, Jean-Paul. (1948). *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard.
- SHULTZ, Jean Marie y TRANVOUEZ, Marie-Paule. (2012). *Réseau, Communication, Intégration, Intersections*. Upper Saddle River: Pearson.
- SCHWAB, Gustav. (2009). *Las más bellas leyendas de la antigüedad clásica*. Madrid: Editorial Gredos.
- SEOUD (1997). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Credif Hatier/Didier.
- SEBALD, Hans. (1990). *German Studies Review* 13.2, mayo.

- TANGHERLINI, Timothy R. (1990). It happened not too far from here...: a survey of legend theory and characterization. *Western Folclore*, Vol. 49.4, (octubre 1990), 371-390.
- TAYLOR, Eric K. (2000). *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.
- THOMAS, Maximiliano. (2007). *Cuentos breves para leer en el bus*. Barcelona: Belacqua.
- TOPÇU TECELLI, Nazmiye. (2008). La nouvelle en classe de fle en Turquie. *Synergies Turquie*, (Vol. 1), 77-84.
- TRAHAR, Sheila. (2010). La atracción del relato: El uso de la investigación n narrativa para estudios multiculturales en la educación superior. *Profesorado: Revista de Curriculum y formación del profesorado*", (Vol 14/3), Recuperado en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART3.pdf>
- VAL JULIAN, Carmen. (1998). La nouvelle en classe de langue. *Les Langues Modernes*, 2/1998, 6-14.
- VALETTE, Jean-Paul y VALETTE, Rebecca M. (2007). *A votre tour !: Intermediate French*, Segunda Edición. Boston : Houghton Mufflin Company.
- VANDERDORPE, Christian. (1989). *Apprendre à lire des fables*. Montréal : Préambule.
- VERGARA LEGARRA, Nora. (2006). *La literatura en E/LE: Cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. Tesis de Máster en ELE.
- VESQUE-DUFRENOT, Arlette. (2000). Les œuvres littéraires en terminale. *Les langues Modernes*, 2/2000, 18-26.
- VICENS Pujol, Carlota. (2009). El cuento popular y rito iniciático. El pájaro azul en Mme. Aulnoy y en Juan Valera. *Cedille* 5/2009, 371-386.

- VILAS EIROA, Paula. (2009). Los usos del cuento y de las tareas comunicativas en la enseñanza de español a niños. (Memoria de maestría, León: Universidad de León (FUNIVER)).
- VILCHES FURIO, Marcela. (2011). El desafío de motivar a los alumnos de ELE. Análisis comparativo de dos manuales de ELE en torno a las estrategias de aprendizaje de lengua, competencias de lengua y motivación. (Tesis de Master Göteborgs Universitet).
- VORAGINE de la, Santiago. (1996). *La leyenda dorada*. Edición del Dr. Graesse, traducida por fray José Manuel Macías. Madrid: Alianza Editorial.
- WAJNRYB, Ruth. (2001). *Stories. Narrative Activities in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WATZLAWICK . P. (1992). *El lenguaje del cambio*, Barcelona: Herder.
- WIDDOWSON, Henry. (1984). The use of literature. En *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford: O.U.P., 160-173. En Antonio Mendoza Fillola, *La utilización de materiales literarios en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

