

# **LA LITERATURA EN CLASE DE LENGUA EXTRANJERA: ¿CUES- TIÓN DE ACEPTACIÓN O CON- TROVERSIAS?**

**Ramón García Pradas**  
E.O.I. “Raimundo de Toledo”

## ÍNDICE

1. Introducción
2. Cuestiones teóricas y estado de la cuestión
3. ¿Por qué introducir la literatura como documento de trabajo en el aula de lengua extranjera?
4. Posibles ideas de didactización del texto literario: una aproximación por géneros
  - 4.1. El texto narrativo como herramienta de trabajo
  - 4.2. El texto poético como herramienta de trabajo
  - 4.3. El texto teatral como herramienta de trabajo
5. Valoración y conclusiones
6. Bibliografía utilizada

## 1. Introducción

La enseñanza de lenguas extranjeras a menudo podría ser comparada con un movimiento pendular en el que unos métodos o enfoques desechan a otros, los superan y los relegan a la crítica, de la crítica pasan al olvido y del olvido no tardan en caer en el desuso más cruel. Cuestión que ha preocupado a no pocos investigadores en didáctica a lo largo del siglo XX y en los pocos años que aún llevamos de siglo XXI, refleja, desde luego, los avances que se han hecho a este respecto y también, y en cierto modo, la voluntad que normalmente suele caracterizar al profesorado de lenguas extranjeras, la de “être ajournée” o estar a la última en lo tocante a su oficio.

No son pocos los años que decidimos cambiar de método; el curso llama inexorablemente a nuestra puerta y no tardamos en darle paso con las manos llenas de manuales que ojeamos, examinamos, comparamos, ... Los hay más comunicativos, los hay menos, los hay que exigen más cooperación del alumno, los hay, por el contrario, que casi guían a los estudiantes de la mano, los hay con mayor colorido y con menor, más o menos visuales, más o menos estructurados, y, siempre, teniendo en cuenta como estandarte el perfil del alumno al que nos dirigiremos, hacemos una elección en la que, cuando menos, confiamos durante un curso académico. La voluntad de MEJORAR siempre está clara en el espíritu del docente, y no en vano ha supuesto una de las vertebraes esenciales de la pedagogía y la didáctica y, particularmente, del ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

Así pues, la didáctica de FLE<sup>i</sup> ha conocido no pocos métodos y enfoques: el *método gramática-traducción*, el *método directo*, el *método activo*, el *método audio-oral*, el *enfoque comunicativo* o, más recientemente, el *enfoque accional*<sup>ii</sup>, sin desdeñar, aunque sólo mencionando someramente por una cuestión de espacio y tiempo, otros métodos de naturaleza más alternativa, como la *sugestopedia*. La lista de unos y otros podría alargarse, pero no es ni mucho menos objetivo de este trabajo repertoriar todos los métodos y enfoques que se han utilizado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos hecho mención sólo de unos cuantos y, en algún caso, la mención no ha sido gratuita. Antes bien, resultan métodos harto representativos de la cuestión que mediante este estudio pretendemos abordar: la recurrencia al texto literario como herramienta de trabajo en clase de lengua extranjera. Utilizado por los métodos más tradicionales, especialmente por el método gramática-traducción, el texto literario pasa a ser completamente desdeñado en los enfoques comunicativos que surgen durante los años 70. Se entabla así una relación de amorodio que de un tiempo a esta parte ha preocupado a no pocos investigadores a nivel teórico y a no pocos docentes a nivel práctico. Convendría, pues, entrar más en materia realizando una breve reflexión sobre las peculiaridades del lenguaje literario para comprender este desdén del que a lo largo del siglo XX el texto literario pasó a ser víctima.

## 2. Cuestiones teóricas y estado de la cuestión

Decir que el lenguaje literario es un lenguaje ajeno a la lengua estándar o, más aún, a la lengua que se oye cada día en situaciones de la vida cotidiana es una cuestión delicada. Cier- to es que el lenguaje literario toma los sonidos, las palabras y las construcciones de las que una determinada lengua dispone para comunicar, pero el afán de hacerlo con una finalidad estética, entre otras, lo aleja sobremanera del uso ordinario del lenguaje. Hecho, pues, de la misma materia, el lenguaje literario parece revestirse de otra forma, de otra esencia que lo hace particular e impone un patrón comunicativo diferido bastante complejo en no pocas ocasiones, pues a menudo la decodificación de un texto literario no es sencilla. El texto se hace cerrado, difícil de interpretar y exige una cooperación que no todos los lectores son capaces de acometer<sup>iii</sup>, pero a su vez también es abierto, polisémico, rico en matices. Todo ello ha llevado a los estudiosos de este tipo de textos a hablar de la especificidad del lenguaje lite- rario, del *desvío* que lo caracteriza con respecto a lo que se concibe como un empleo norma- tivo, de lo que los investigadores franceses han tenido a bien llamar, en definitiva, “*théorie de l’écart*”. A este respecto nos gustaría citar las esclarecedoras palabras de Pozuelo Yvancos en su definición de lo que es la lengua literaria:

(...) la lengua literaria cabe entenderla como un apartamiento de la lengua llamada estándar o común: este apartamiento o desvío lo es respecto a las normas que ri- gen el uso cotidiano y comunicativo del lenguaje y supone la existencia de unas estructuras, formas, recursos y procedimientos que convierten a la lengua literaria en un tipo específico y diferenciado de lenguaje que excede las posibilidades des- criptivas de la Gramática (1992: 18)

Debido precisamente a este empleo de la palabra que la desvincula de su sentido primigenio y le hace adquirir nuevos sentidos figurados, debido a esta voluntad de enmascarar por medio de la belleza el sentido único y profundo con el que el texto literario se emite y se in- serta, como cualquier otro mensaje, en un proceso comunicativo y debido a lo diferido que dicho proceso puede quedar en el espacio y en el tiempo, el texto literario, que había sido útil de trabajo imprescindible para la metodología gramática-traducción, no tardará mucho tiem- po en desaparecer de metodologías y enfoques venideros y su desaparición es mayor a medi- da que dichas metodologías y enfoques pretenden acercarse al empleo común de la lengua con finalidades primordialmente comunicativas. Sin embargo, y volviéndonos a hacer eco de las palabras de Pozuelo Yvancos, “decir que la lengua literaria es otra lengua supone ya una posición teórica muy arriesgada” (1992: 19). Así, durante la década de los noventa se impone la reflexión acerca del uso del texto literario en clase de lenguas extranjeras. No pocos estudios salen a la palestra reivindicando y argumentando el uso del texto literario en clase como una herramienta más de aprendizaje

(Albert y Souchon, 2000; Artuñedo y Boudart, 2002, Besa Camprubi, 1996; Blesse, 1989, Darias Marrero, 1996; Gabet Lambalez, 1993; Leguen y Popa Liseanu, 1996; Peytard, 1982; García, 2004) y en algunos manuales la literatura vuelve a estar presente como documento de trabajo. Podríamos traer a colación un claro ejemplo de ello citando el método *Livre Échan- ge*, concebido en tres niveles, y con bastante aceptación en Escuelas Oficiales de Idiomas y Universidades a principios de los años noventa o *Alter ego*, método que cuenta con la misma aceptación en la actualidad.

Establecido así un breve estado de la cuestión que da cuenta del fluir del texto literario como útil didáctico en clase de lengua extranjera en función de los dictados metodológicos, pasando de su uso a su rechazo y de este último al cuestionamiento teórico de su validez como herramienta de aprendizaje y a su consiguiente defensa como documento de trabajo, nos gustaría realizar una somera, pero necesaria reflexión sobre las razones que todo profesor de lengua extranjera puede aducir a la hora de integrar el texto literario como documento de trabajo susceptible de ser didactizado y explotado en el aula y fuera de ella.

### 3. ¿Por qué introducir la literatura como documento de trabajo en el aula de lengua extranjera?

Quienes tiempo ha se esforzaron en rechazar el texto literario en la confección de métodos de lengua extranjera (FLE, en lo que nos concierne) y lo relegaron al olvido en el terreno de la metodología y la didáctica tomaron, a mi entender, una postura que definiría tan partidista o reduccionista como negativa. En efecto, a la hora de cuestionarse la utilidad y consiguiente inserción del texto literario pareciera que se hubieran dedicado a preguntarse por las razones que no hacían viable su uso en el proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, sin tratar de averiguar, por consiguiente, las razones que pueden justificar su inserción. Así, influidos por las tesis desviacionistas, decidieron prohibir la entrada de la literatura en un enfoque que cada vez se iba haciendo más pragmático, oral y comunicativo (como si la comunicación no tuviera también una dimensión escrita igualmente importante)<sup>iv</sup>. Ante el eminente vacío que tal actitud nos deja, resulta obligado preguntarse por las razones que podemos aducir en defensa del texto literario en clase de lengua extranjera y, sin pesar mucho, no son pocas las que se nos pueden venir a la cabeza.

La primera ya ha quedado, en cierto modo, esbozada cuando hemos dicho que la comunicación no es sólo oral, sino también escrita, por lo que se hace tan necesario que el alumnado sea expuesto a la lengua oral como a la lengua escrita y, en este sentido, la lengua literaria no deja de ser una de las múltiples manifestaciones de la lengua escrita, como lo pueda ser un texto científico, periodístico, explicativo, descriptivo o argumentativo. Además, la lectura a menudo constituye una actividad de ocio en nuestra vida cotidiana, puede que venida a menos en una era que se caracteriza por el evocador poder de la imagen y la subyugadora influencia con la que nos atrapan las nuevas tecnologías, y me refiero a Internet, ante todo.

Otra de las razones que se nos antojan a la hora de defender y proponer el texto literario como una herramienta más de aprendizaje no puede ser otra que su marcado valor cultural, social e, incluso, histórico. La literatura, entre otras muchas cosas, también es el reflejo de una sociedad, de un modo de pensar y vivir la vida relativa a un determinado marco temporal y espacial y relativa a una determinada cultura y, en este orden de ideas, no deberíamos perder de vista las recientes preocupaciones por parte de los investigadores en Didáctica de Lenguas Extranjeras por integrar los aspectos culturales en el aprendizaje de una lengua<sup>v</sup>, ya que sin referentes culturales un alumno puede sentirse perdido en la comunicación en un determinado momento<sup>vi</sup> (especialmente cuando esta comunicación se lleva a cabo en el país de la lengua que aprende, objetivo que se encuentra presente en no pocas ocasiones en la mente del alumno). No podemos pasar por alto las palabras de Rochel para avalar la razón anteriormente expuesta, “les oeuvres littéraires ont elles aussi, en partie, une fonction anthropologique” (1996: 517) o las de Blesse, quien define

precisamente el texto literario como “l’un des lieux où s’élaborent et se transmettent les mythes et les rythmes” (1989: 7).

Sin embargo, no nos cabe la menor duda de que la razón principal que podemos aducir en defensa de la integración del texto literario es el rico potencial didáctico que nos puede llegar a ofrecer como profesores de lengua extranjera. El texto literario se presenta bajo tres grandes formas o, mejor dicho, tres grandes géneros, que, a su vez, se componen de no pocos subgéneros literarios. Nos referimos, sin duda alguna, al género narrativo, al género poético y, por supuesto, al género teatral<sup>vii</sup>. Nos gustaría, pues, ver cómo cada uno de estos géneros pueden ser didactizados y explotados en clase de francés lengua extranjera.

### 4. Posibles ideas de didactización de un texto literario: una aproximación por géneros

#### 4.1. El texto narrativo como herramienta de trabajo

Sin reflexionar mucho al respecto, el texto narrativo se nos antoja como uno de los más útiles desde el momento en que nos familiariza con el arte de contar una historia, aspecto que a menudo hacemos en nuestra vida cotidiana, tal y como señalan Albert y Souchon cuando a este respecto afirman: “dans les interactions orales raconter est une activité omniprésente” (2000: 134). Y no hemos de pensar sólo en la dimensión oral de la lengua, sino también en la escrita: “(...) dans de nombreux écrits fonctionnels l’apprenant aura également à raconter des événements” (Albert et Souchon, 2000: 134). El texto narrativo, y hago especial referencia a sus manifestaciones más breves, un cuento, por ejemplo, permite al alumno ver cómo se ordenan y encadenan las ideas mediante el uso de conectores lógico-temporales, secuenciarlas en el tiempo, estructurarlas, etc. Asimismo, también permite adquirir ciertas técnicas que pueden despertar el interés de quien nos lee o escucha (comienzos *in media res*, uso de analepsis y prolepsis con las que se focaliza la atención en momentos del pasado o del futuro pertinentes en un determinado momento de la enunciación). Permite igualmente familiarizarse con multitud de registros, ya que el texto literario no siempre hace uso de un registro “soutenu” o elevado. A menudo, los textos realistas dotan a sus personajes del registro de

lengua adecuado a la situación comunicativa y, por supuesto, a su propia condición o identidad en la obra. Por otra parte, dado que la narración pura no existe, es normal que el texto narrativo permita familiarizarnos con otro tipo de secuencias textuales<sup>viii</sup> como es la descriptiva. Ello permite que el alumno pueda familiarizarse con el uso de adjetivos y, en general, con los procedimientos que utilizamos para describir lugares, personas y objetos (enumeraciones, comparaciones, metáforas, metonimias, imágenes, etc). Igualmente, en el ámbito de lo intercultural, el texto narrativo, especialmente cuando se encuadra como texto realista, permite tener un conocimiento a menudo no poco enciclopédico y exhaustivo de la historia de un determinado país. Pensemos, por ejemplo, en las novelas realistas del siglo XIX en Francia (Balzac, Flaubert o Stendhal, por citar sólo a tres de los grandes de la literatura francesa). Pero el texto narrativo, a menudo bajo la forma de novela, no sólo nos permite acercarnos a la historia, sino también a los rituales costumbristas de un determinado pueblo: usos y costumbres, comidas típicas, conductas sociales en el seno de la familia o del trabajo, celebración de las fiestas, contrastes entre la vida pública y la vida íntima, etc.

## La literatura en clase de lengua extranjera: ¿cuestión de aceptación o controversia?

Ramón García Pradas

En fin, por todos estos motivos, el texto narrativo se nos antoja como un documento de trabajo perfectamente explotable en clase de lengua extranjera, pudiéndose proponer multitud de actividades como recogemos en la tabla que a continuación se refleja:

Tipo de documento	Descripción de la tarea	Competencia lingüística que se trabaja	Nivel de lengua requerido
1. Cuento	En cuentos que son muy cortos, podemos fragmentarlos en partes (situación inicial, complicación, dinámica de la acción, resolución del conflicto y situación final). Podemos entregar de manera azarosa las partes al alumno, pedirle que las lea en voz alta y tras haber leído todas las partes, deberá ordenar el cuento	Leer (comprensión escrita)	Nivel Básico (A1/A2) / Intermedio / Avanzado
1. Cuento	Podemos pasar un cuento incompleto al alumno y pedirle, por ejemplo, que cree él su propio final o, viceversa, entregarle el cuento sin la situación inicial para que sea él quien la invente en función de lo que ha leído	Leer (comprensión escrita) y Escribir (expresión escrita)	Nivel básico (A2) / Intermedio / Avanzado
1. Cuento	También se puede pedir al alumno que describa al protagonista del cuento o al personaje que más le ha gustado, haciendo	Leer (comprensión escrita) y Hablar (expresión oral)	Nivel Básico (A1/A2) / Intermedio (B1)

	así su retrato físico y psicológico		
1. Cuento	A fin de potenciar la capacidad creativa del alumno podemos darle un título y pedirle que libremente redacte un cuento. Si, incluso, queremos guiar más la actividad de producción escrita, podemos facilitar al alumno las ilustraciones del cuento y pedirle, a partir de las mismas, que redacte la historia	Escribir (expresión escrita)	Nivel básico (A2) / Intermedio (B1) / Avanzado (B2)
2. Fábula	Podemos dar a varios alumnos una misma fábula, pedirles que la lean y que cada uno invente la moral de la fábula. Después, se les pedirá que justifiquen esta moraleja de cara al resto de compañeros, razonando su punto de vista e interconectándolo, si es posible, con algún tema de actualidad. Tras la argumentación, se podrá establecer un debate en gran grupo	Leer (comprensión escrita), Escribir (expresión escrita) y Dialogar (Expresión oral)	Nivel intermedio (B1) / Avanzado (B2)
Novela	Como actividad de prelectura que potenciará la expresión oral en el aula, podemos facilitar a los alumnos una fotocopia de la carátula de la novela. Así, mediante el apoyo visual que supone la imagen de la portada y el título, podemos pedirles que se aventuren a decir de que tratará la obra seleccionada	Hablar (expresión oral)	Nivel intermedio (B1) / Avanzado (B2)

Novela	Si la novela se divide en capítulos, podemos pedir periódicamente a los alumnos que resuman oralmente un capítulo al resto de los compañeros, lo que redundará en una mayor agudeza de su capacidad comprensiva	Hablar (comprensión oral)	Nivel Intermedio (B1) / Avanzado (B2)
Novela	Tras haber realizado la lectura, podemos pedir a los alumnos que realicen una reseña del libro, que analicen los personajes, la estructura, etc. Ello les permitirá enriquecer su comprensión del mismo y ampliar conocimientos mediante un sencillo trabajo de investigación sobre el autor y la obra, trabajo que les puede permitir utilizar Internet y otro tipo de fuentes	Escribir (expresión escrita)	Nivel Intermedio (B1) / Avanzado (B2)

#### 4.2. El texto poético como herramienta de trabajo

Aunque el texto poético sea para los desviacionistas uno de los que más problemas plantea a la hora de ser aprovechado en una clase de lengua extranjera por el elevado número de tropos de los que a menudo se sirve para recrearse en la belleza del lenguaje, resulta innegable su potencial como documento de trabajo en el ámbito de la fonética. En efecto, es muy normal que determinados sonidos se repitan en un poema por los efectos de rima que busca el autor. Asimismo, el poema nos puede permitir trabajar la entonación y propicia la lectura en voz alta en la clase, pero saliendo de una explotación reduccionista, como podría ser un trabajo basado única y exclusivamente en el ámbito de la fonética, nos gustaría proponer, al igual que hemos hecho para el texto narrativo, un conjunto de actividades que podrían resultar en el aula tan lúdicas como creativas.

Tipo de documento	Descripción de la tarea	Competencia lingüística que se trabaja	Nivel de lengua requerido
Poema	Sirviéndonos del poema que habremos entregado a los alum-	Leer (comprensión escrita) y escribir (expresión escrita) o	Nivel intermedio (B1) y avanzado (B2)

	<p>nos, podremos solicitarles que realicen un trabajo sobre los sonidos que se repiten en el texto. Por ejemplo, podemos pedirles que busquen las palabras que contienen un determinado sonido recursivo (debido al fenómeno de la aliteración o la propia rima del poema). También les podemos facilitar el poema sin la última palabra de algunos versos para que ellos la adivinen con ayuda de un sinónimo. Pasaríamos así a realizar un trabajo no sólo fonético sino también léxico</p>	<p>hablar (expresión oral)</p>	
Poema	<p>Podemos pedir a los alumnos que creen ellos mismos un poema, respetando la temática del original o, incluso, desvinculándose de éste, como ya hicieron los surrealistas con el célebre “jeu du cadavre exquis”, solicitándoles así que creen colectivamente un poema, aportando una palabra o un verso cada alumno. Si se decide hacer un trabajo por palabras, les podemos facilitar la labor dándoles consignas gramaticales.</p>	<p>Escribir (expresión escrita)</p>	<p>Nivel inicial (A1/A2) / Intermedio (B1) / Avanzado (B2)</p>

### **4.3. El texto teatral y su aprovechamiento didáctico**

Aunque aparezca en último lugar, no quiere decir, por ello, que el texto teatral pueda ser menos rentable desde un punto de vista didáctico en la clase de lengua extranjera. Como bien señalan Albert y Souchon (2000: 135), el texto dramático favorece, mejor que ningún otro texto li-

## La literatura en clase de lengua extranjera: ¿cuestión de aceptación o controversia?

Ramón García Pradas

terario, el que el alumno tome la palabra e interactúe con sus propios compañeros en una posible representación, lo cual le permite implicarse en el acto comunicativo de manera harto activa, ya que la dramatización presupone y exige el uso de elementos lingüísticos y extralingüísticos. Mucho más en contacto con la lengua oral, la dramatización de una escena o de una obra de teatro implica a la vez comunicar con el lenguaje y con el cuerpo. La comunicación, al igual que ocurre en la vida ordinaria, es verbal y kinésica. Se comunica con la palabra y se comunica con el gesto, aspecto que a menudo suele quedar descuidado en la clase de lengua extranjera, dándose pie normalmente a interacciones o monólogos que suelen estar desprovistos de gestualización, de dinamicidad y de vida, aspectos que forman, sin embargo,

parte de los procesos de comunicación más cotidianos. Así, la obra de teatro puede permitir a los alumnos adquirir más fácilmente el turno de palabra en el intercambio comunicativo, a la vez que se propone como un ejercicio excelente para trabajar la prosodia del lenguaje. También permite trabajar, mejor que ningún otro tipo de texto, las particularidades del registro oral, aproximando lo puramente lingüístico a lo kinésico, como ya hemos señalado.

En definitiva, bien podríamos decir que el texto dramático se nos presenta como un documento atractivo y motivador para naturalizar el proceso comunicativo dentro del aula, y como un documento que, a su vez, puede ayudar a los estudiantes de una lengua extranjera a vencer sus propios prejuicios e inhibiciones en un intercambio oral que se realiza en público gracias al hecho de asumir una nueva personalidad con la que poder desarrollar su potencial expresivo oral y corporal.

Tipo de documento	Descripción de la tarea	Competencia lingüística que se trabaja	Nivel de lengua requerido
Obra de teatro	Tras la lectura de la obra, podemos pedir al alumno que nos describa a tal o cual personaje (descripción física y de carácter)	Hablar (expresión oral)	Nivel Inicial (A1/A2)/ Intermedio (B1) / Avanzado (B2)
Obra de teatro	Podemos facilitar a los alumno una obra incompleta, a la que le falte alguna escena del desarrollo o del desenlace y pedirles que, en grupo, la elaboren por escrito para representarla posteriormente	Leer (comprensión escrita), Escribir (expresión escrita), Hablar y Dialogar (expresión oral)	Nivel Intermedio (B1) / Avanzado (B2)
Escena de una obra de teatro	Podemos facilitar al alumno una escena concreta de una obra en la que se pueden omitir los parlamentos de algún personaje	Leer (comprensión escrita), Escribir (expresión escrita) y Dialogar (expresión oral)	Nivel Intermedio (B1) / Avanzado (B2)

	para que los escriba y posteriormente escenifique		
--	---	--	--

## 5. Valoración y conclusiones

No nos gustaría terminar este artículo sin manifestar una vez más nuestro absoluto acuerdo sobre la utilidad del texto literario como herramienta didáctica en la clase de lengua extranjera, ya no sólo por su dimensión y potencial lingüístico sino también por su potencial cultural.

Puede que la competencia literaria de nuestros alumnos no sea siempre todo lo buena y rica que se hubiera de esperar, dificultad que nos podría conducir a la realización de otros estudios, pues como línea de investigación el tema no está ni mucho menos cerrado, pero ello no supone una dificultad insalvable. La variedad de textos literarios es tan grande que permite fácilmente llevar a cabo una exhaustiva elección por niveles de dificultad. Además, también hemos visto cómo es posible proponer didactizaciones dirigidas tanto a alumnos con competencia de principiantes como a alumnos de nivel avanzado. También se nos antoja destacar la existencia en el mercado de numerosas adaptaciones de dificultad graduada de obras literarias. Si bien es cierto que el mayor inconveniente lo encontramos en el hecho de que no se trate ya de un documento auténtico, también existen no pocas ventajas que debieran tomarse en cuenta: la posibilidad de hacer llegar la literatura al alumno principiante, el explotar el apoyo audio con el que en no pocas ocasiones estas adaptaciones suelen venir acompañadas y el despertar el interés del alumno por la literatura y, lo que es más importante aún, por el propio hecho de leer. Puede que un alumno universitario de tal o cual filología fuese el destinatario ideal por razones que a todos se nos antojan claras y evidentes (su competencia lectora en lengua materna ya es bastante considerable, su horizonte de expectativas suele ser más rico, la literatura también es una materia integrante de su currículo, lo que le permite adquirir o tener adquirido un bagaje de conocimientos harto útiles en el aprovechamiento y disfrute de este tipo de documento, ..). Sin embargo, no por ello hemos de privar a otros perfiles de alumnado de acercarse al aprendizaje de una lengua y de una cultura a través del texto literario, pues en el fondo no deja de ser una realización más de una determinada lengua, una realización con la que, tal y como hemos podido constatar en las tablas de análisis didáctico que han sido previamente propuestas, se permite trabajar de manera creativa y motivadora, todas y cada una de las cinco destrezas (leer, escribir, escuchar, hablar y dialogar) que se contemplan en el currículo de lenguas extranjeras y que responden al propio espíritu del MECR.

Acercarse a una lengua con el afán de interiorizarla y valerse de ella para comunicar no sólo es un desafío lingüístico sino también cultural, aspecto cada vez más considerado por los especialistas de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, el texto literario se puede presentar como un material más de apoyo que aúna ambas realidades.

Asimismo, y para terminar, nos gustaría decir que en la amplia concepción que puede tener el término “comunicación” (a menudo falsamente concebida desde un exclusivista punto de vista pragmático y utilitario), desde la “comunicación oral” a la “comunicación escrita”, enseñar al alumno a desarrollar una cierta competencia literaria es una forma de no apartarlo de la comunicación y de la actividad de leer, actividad que conviene reivindicar en una era donde la primacía de lo oral y de lo visual se imponen en todos los ámbitos de la vida, pese a no ser los únicos canales comunicativos de los que el hombre se vale para contactar con los demás y con el medio que le rodea y para transmitir todo un legado de saberes y conocimientos que, en definitiva, no dejan de ser muestras de nuestra propia identidad.

## 6. Bibliografía utilizada

- ADAM, J.M. (2005): *Les textes. Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París : Armand Colin / Coll. Fac-Linguistique.
- ALBERT, M.C. y M. SOUCHON (2000): *Les textes littéraires en classe de langue*. París : Hachette.
- ARTUÑEDO, B. y L. BOUDARD (2002): “Du prétexte au texte : pour une réhabilitation du texte littéraire en classe de FLE ». En Figuerola, M.C. et alii (eds.) : *La lingüística francesa en el nuevo milenio*. Lleida: Milenio / Universidad de Lleida.
- BESA CAMPRUBI, C. (1996): “Littérature et apprentissage du français langue étrangère ». En *Diálogos Hispánicos*, 18, pp.113-126.
- BLESSE, H. (1989): “Quelques réflexions sur le texte littéraire et ses pratiques dans l’enseignement du français langue seconde ou langue étrangère ». En *Trèfle*, 9, pp. 1-12.
- DARIAS MARRERO, A. et alii (1996): “Intégration du texte littéraire dans les méthodes du français langue étrangère ». En MARTÍNEZ, J. et alii (eds.) : *Aproximaciones diversas al texto literario*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- GABER LAMBOLEZ, M. (1996): *Literatura y enseñanza del francés: propuesta metodológica para hispanohablantes*. La Laguna: Universidad de la Laguna.
- GARCIA PRADAS, R. (2004): “Sur l’utilité du texte littéraire dans l’enseignement du FLE à l’université : un défi linguistique et interculturel ». En LUENGO GÓMEZ, R.M. et alii (eds.) : *Cultura, interculturalidad y didáctica de la lengua y la literatura*. Badajoz: Universidad de Extremadura / Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- LEGUEN, B. y D. POPA LISSEANU (1996): *La literatura en clase de francés lengua extranjera*. Madrid: Universidad Nacional de educación a Distancia.
- PÉYTARD, M. (1982): *Littérature et classe de langue*. Paris. Hachette / Crédif.
- POZUELO YVANCOS, J.M. (1992): *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra.

- ROCHEL, G. (1996): “L’approche interculturel de la littérature : application pour la classe ». En MARTINEZ, J. et alii (eds.) : *Aproximaciones diversas al texto literario*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ZARATE, g. (1983): “Objectiver le rapport cultura maternelle / culture étrangère », en *Le Français dans le monde*, 181, pp. 34-39.

---

<sup>i</sup> Francés Lengua Extranjera

<sup>ii</sup> Para tener una buena perspectiva de lo que es el enfoque accional, con el que cada vez más instituciones que se dedican a la enseñanza del FLE trabajan, se recomienda ver el suplemento científico que periódicamente acompaña a la revista *Le Français dans le Monde*, *La perspective actionnelle et l’approche par les tâches en classe de langue*, Janvier 2009.

<sup>iii</sup> No olvidemos a este respecto nociones como la *lector implícito* de U. Eco.

<sup>iv</sup> Como si el propio lenguaje ordinario no estuviera lleno juegos, desviaciones, sobreentendidos y metáforas que a menudo oscurecen y dificultan la comprensión en el proceso comunicativo. Pensemos, por ejemplo, en el lenguaje publicitario o en la cantidad de metáforas que utilizamos cuando hablamos en nuestra vida cotidiana, aspecto este último que quedó magistralmente estudiado por Lakoff and Johnson en su célebre libro *Metaphors we live by*.

<sup>v</sup> Como resultado de dicha preocupación, hemos sido testigos en los últimos tiempos de cómo, incluso, empiezan a salir al mercado métodos de aprendizaje de FLE que no sólo integran la cultura en el proceso de adquisición de la lengua sino que la adquisición de la misma se realiza a partir de la cultura, es decir, utilizando una amplia y variada gama de documentos culturales. Tal es el caso del método de Dominique Guillemart, *La France en poche. Voyage au coeur de la Francophonie*, Paris, Stanley.

<sup>vi</sup> Sobre el obstáculo que en un determinado momento puede suponer en la comunicación o incluso en el propio proceso de aprendizaje el desconocimiento cultural nos gustaría citar las palabras de Zarate: “(...) la rencontre avec d’autres systèmes culturels, d’autres formes de vision du monde, constitue des points de friction, des lieux de disfonctionnement, des occasions où peuvent se développer des significations aberrantes” (1982: 36).

<sup>vii</sup> Vaya por delante que la clasificación que aquí ofrecemos es la más simple que entorno a la cuestión de géneros literarios se puede llegar a ofrecer en tanto en cuanto ni siquiera los propios teóricos de la literatura se ponen de acuerdo a la hora de establecer una clasificación rigurosa de los géneros literarios y es que, en el fondo, como bien dicen Albert y Souchon, “le système de genres est différent selon les peuples et les sociétés (...). Les critères de classification ont été successivement d’ordre rhétorique, esthétique, stylistique ou linguistique” (2000: 130)

<sup>viii</sup> La noción de *secuencia textual* viene de la imposibilidad de encontrar textos puros, según apunta Jean Michel Adam (2005). Los textos son, antes bien, heterogéneos y lo que permite su clasificación en un determinado momento es la primacía de una determinada secuencia textual frente a otras. En su obra, *Les textes: types et prototypes*, Adam distingue cinco tipos distintos de secuencia textual: la secuencia textual narrativa, la descriptiva, la explicativa, la argumentativa y, finalmente, la dialógica.