

## **Trabajo Fin de Máster**

Propuesta de investigación

*Textos poéticos francófonos.*

*Recurso intercultural en el aula de*

*FLE*

**Autora:** Susana Carolina Noda Herrera

**Tutora:** María del Carmen Marrero Marrero

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria  
Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de  
Idiomas. Especialidad: Otras Lenguas Extranjeras (Francés)**

Mayo de 2024

San Cristóbal de La Laguna

## **Agradecimientos**

Expreso un especial agradecimiento a mi tutora, la Dra. María del Carmen Marrero Marrero, que ha sido, desde el primer momento que la conocí en el aula, una fuente de inspiración y referencia, y que, junto al profesor Dr. José Manuel Cruz Rodríguez, favorecieron que mi proceso de aprendizaje en el Máster fuese enriquecedor, repleto de conocimientos y creatividad, positivo, muy significativo y feliz, en cada sesión. Todas las reflexiones y conexiones, tanto a nivel profesional como personal, generadas en cada una de sus clases han fundamentado los objetivos de estudio en este trabajo, cuyas fases de creación he podido disfrutar. Mi tutora me ha aportado sabiduría, frescura, motivación y guía.

Agradezco, igualmente, a las personas que también me inspiran cada día y con las que me siento afortunada por aprender inmensamente: el alumnado de español y el voluntariado que participan en el Proyecto denominado Tarquí+ de la Fundación Ataretaco. Con ellos, he desarrollado las habilidades interculturales docentes y he podido contextualizar la interculturalidad en su sentido más amplio, porque los diálogos interculturales, la generosidad, la convivencia y el apoyo forman parte de un presente lleno de aprendizaje y progreso.

## ÍNDICE

Resumen	4
1. Introducción	5
1.1 Justificación	5
2. Marco legal	6
3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)	13
4. Planteamiento del problema de investigación	19
5. Antecedentes	20
5.1. Los conceptos de «literatura» y «cultura»	20
5.2. La poesía como género literario	24
5.2.1. El concepto de «género literario»	25
5.2.2. El origen de la poesía	27
5.2.3. Autores que han estudiado la poesía como género literario	28
6. La interculturalidad	32
6.1. La «competencia intercultural» y la «competencia comunicativa»	35
6.2. La «comunicación intercultural», el «plurilingüismo» y el «pluriculturalismo» o la «pluriculturalidad»	40
6.3. ¿Qué aporta la literatura al aprendizaje de una lengua desde la visión intercultural?	43
7. La poesía como recurso intercultural en el aula de FLE	45
7.1. Autores que han valorado el estudio de la poesía como recurso en el aula de FLE	45
7.2. La educación mediante una mirada intercultural: la «pedagogía intercultural» y la «educación intercultural».	57
7.3. Ventajas e inconvenientes del uso de la poesía como recurso intercultural en el aula de FLE	61
7.4. Investigadores que han valorado la poesía como recurso intercultural en el aula de FLE	61
8. Propuesta de aplicación didáctica	70
8.1. Metodologías para la propuesta didáctica	72
8.2. Propuesta de aplicación didáctica	74
8.3. Conclusiones de la propuesta	84
9. Conclusiones	86
10. Referencias bibliográficas	88
11. Anexos	95

## **Resumen**

Este trabajo Fin de Máster (en adelante, «TFM») de investigación tiene como objetivo analizar las posibilidades de empleo, en el aula de Francés como Lengua Extranjera (en adelante, «FLE»), de textos poéticos francófonos como recurso pedagógico intercultural, para afianzar la poesía como una valiosa para el desarrollo de la competencia y la comunicación interculturales en el aula.

Con este fin, hemos comenzado estudiando conceptos en torno a la poesía como recurso pedagógico en el aula de FLE, para generar concepciones que nos permitan valorar y examinar los estudios sobre este recurso, llevados a cabo por diferentes investigadores o especialistas en el campo de la enseñanza de FLE. Finalmente, propondremos una serie de actividades, tareas y ejercicios que plasmen e implementen lo estudiado, diseñadas para el curso de 1º de Bachillerato.

**Palabras clave:** textos poéticos francófonos, recurso pedagógico intercultural, competencia intercultural, comunicación intercultural.

## **Résumé**

Ce mémoire de Fin de Mastère (ci-après désigné TFM) de recherche a pour objectif d'analyser les possibilités d'emploi de textes poétiques francophones, en cours de Français Langue Étrangère (ci-après désigné «FLE»), comme une ressource pédagogique interculturelle, en renforçant la poésie comme un outil précieux pour le développement de la compétence et la communication interculturelles dans la salle de classe.

Avec cette fin, nous avons commencé en étudiant des concepts autour de la poésie comme une ressource pédagogique en cours de FLE, pour générer des conceptions qui nous permettent d'évaluer et d'examiner les études sur cette ressource, qui ont été réalisées par des chercheurs ou spécialistes du domaine de l'enseignement de FLE. Finalement, nous proposerons une série d'activités, tâches et exercices qui concrétisent et mettent en œuvre ce qu'on a étudié et qui ont été conçus pour le cours de 1º *Bachillerato*.

**Mots clés:** textes poétiques francophones, ressource pédagogique interculturelle, compétence interculturelle, communication interculturelle.

## **1. Introducción**

En este trabajo Fin de Máster de investigación, analizaremos y estudiaremos cómo los textos poéticos francófonos pueden servir de recurso en el aula de FLE, para desarrollar la competencia intercultural en el alumnado de 1º de Bachillerato.

Pretendemos, además, observar cómo el empleo de la poesía como recurso intercultural favorece y potencia la motivación y el interés del alumnado por el estudio y el conocimiento de la lengua francesa, al entender que esta se puede posicionar como nexos para conocer a personas de otras culturas y conectar con ellas en un entorno multicultural en el que la cifra de hablantes de francés sea significativa. Pensamos en un aula con posibilidad de que existan estudiantes francófonos.

A lo largo de todo el trabajo, quedarán analizadas algunas dificultades que se pueden encontrar en este proceso y las posibles estrategias para abordarlas.

### **1.1. Justificación**

Los motivos que justifican la elección del tema objeto este TFM tienen su origen, por un lado, en la compra de un libro de poesía en francés en mi primer viaje a África a un país que me enamoró, en 2019, y al que volví: Senegal; y, por otro, en el descubrimiento del concepto de «interculturalidad» en el Máster del Profesorado, en el curso 2020-2021, y cuán valioso es para la sociedad actual, culturalmente diversa, en la que vivimos, tal y como compruebo, diariamente, durante mi práctica docente como profesora de español en un proyecto dirigido a personas migrantes, en el que el desarrollo de las competencias interculturales es una constante inevitable en todas las acciones.

A raíz de ese primer contacto directo con la poesía en francés y las sensaciones generadas en mí al leerla, comencé a leer poesía en español de autores contemporáneos y decidí utilizarla como recurso en mi diseño de actividades para las prácticas del Máster; pude observar lo que generaba en el alumnado<sup>1</sup>, lo que se conseguía y lo que necesitaba tener en cuenta para poder emplearla, aunque se tratase de poco tiempo para poder realizar una valoración más completa. Por ese motivo, consideré la idea de que fuese la línea de investigación de este trabajo y, especialmente, tras reflexionar sobre la

---

<sup>1</sup> Atendiendo a la norma actual, se realiza, en este trabajo, el empleo genérico del masculino, como género no marcado: para nombrar sustantivos masculinos y femeninos. No obstante, se intenta hacer un uso del lenguaje inclusivo responsable según las reglas lingüísticas y gramaticales, atendiendo a la norma y teniendo en cuenta la economía del lenguaje.

importancia de encontrar herramientas y estrategias para favorecer la conexión con la lengua francesa y no acabar dejando su estudio a medida que se va creciendo por una falta de motivación, principalmente; esta habría sido una razón determinante para que estudiantes de francés adolescentes con los que había trabajado el aprendizaje de lenguas extranjeras durante años abandonaran la lengua francesa. En definitiva, afirmamos que, con la poesía, se pretende fomentar el estudio de francés y estimular, en el discente, la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico en FLE; y, a través de la competencia intercultural, estimular el enriquecimiento cultural y los valores de la convivencia y la tolerancia.

## **2. Marco legal**

En este apartado, estudiaremos lo que actualmente queda establecido en las leyes orgánicas actuales para regular la enseñanza de Bachillerato y de lengua extranjera (LE) específicamente: por un lado, el Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, que incluye la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la anterior Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo y, por otro, el Currículo LOMLOE Canarias, en el DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias).

Analizaremos, en las materias en general y en LE, cómo quedan contempladas la literatura, la poesía y la interculturalidad, siendo conscientes de que la poesía forma parte de los contenidos literarios y no aparece contemplada en segunda lengua extranjera en el Currículo, aunque la introduzcamos en nuestras aulas como docentes de FLE.

Empezamos con el Real Decreto 243/2022 de 5 de abril. Como resumen, en el artículo 7, que versa sobre los Objetivos, observamos que, a los que contribuiría la poesía y la literatura desde FLE, son el d) afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal, y el f) expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras (p. 8).

En el artículo 9, que trata de las materias comunes, aparecen la Lengua Castellana Literatura I y la II en 1º y 2º de Bachillerato (p.9).

En el artículo 13, se destina un especial cuidado a la literatura al recogerla específicamente como una de las seis materias específicas que el alumnado elegiría en

la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales en 1º de Bachillerato: «Literatura Universal» (p. 10):

1. El alumnado que opte por la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales cursará, en primero, a su elección, Latín I o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I, así como otras dos materias de modalidad que elegirá de entre las siguientes:

- a) Economía.
- b) Griego I.
- c) Historia del Mundo Contemporáneo.
- d) Latín I.
- e) Literatura Universal.
- f) Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I.

Esta materia contribuye a seguir desarrollando y ampliando el conocimiento literario del alumnado, que se habría ido construyendo a través de la educación literaria en las etapas educativas anteriores. En ella, se van elaborando referencias según obras y autores del patrimonio universal de distintas épocas que permiten aprender a ser capaz de contextualizar y de formular juicios de valor argumentados.

La literatura aparece explícitamente en varias materias, no solo en las de Griego y Latín, como parte del Saber denominado «Educación Literaria». Destacamos que, bajo «Interés hacia la literatura como fuente de placer y de conocimiento del mundo», se estudian las analogías y diferencias entre los géneros literarios griegos y latinos, y los de la literatura actual. Asimismo, en Lengua Castellana y Literatura, en el bloque de «Educación literaria», aparece que (p.218):

Recoge los saberes y experiencias necesarios para la consolidación del hábito lector y la conformación de la propia identidad lectora, el desarrollo de habilidades de interpretación de textos literarios, la expresión de valoraciones argumentadas sobre ellos y el conocimiento de la evolución, configuración e interrelación entre textos a través de la lectura en profundidad de algunas obras relevantes de la literatura española.

Figura, también, la literatura, en dos de las competencias específicas de esta última materia en los dos cursos. La primera contribuye a que el alumnado forje un saber literario y cultural; la número 7 (p.221):

Seleccionar y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que se enriquezca progresivamente en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias lectoras para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.

La segunda ayuda a que el alumnado desarrolle habilidades de interpretación y de elaboración de juicios de valor argumentado sobre las lecturas; la número 8:

Leer, interpretar y valorar obras relevantes de la literatura española e hispanoamericana, utilizando un metalenguaje específico y movilizando la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y

culturales para establecer vínculos entre textos diversos, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria (p. 222).

En 1º de Bachillerato, se contempla la literatura en la Lengua Castellana y Literatura I y resaltamos tres competencias; la competencia específica 7.1 (p.224):

7.1 Elegir y leer de manera autónoma obras relevantes de la literatura contemporánea y dejar constancia del progreso del itinerario lector y cultural personal mediante la explicación argumentada de los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y de la experiencia de lectura.

La 8.1 (p.225):

8.1 Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas mediante el análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico y con la tradición literaria, utilizando un metalenguaje específico e incorporando juicios de valor vinculados a la apreciación estética de las obras.

Y la número 8.3 (p.225):

8.3 Crear textos personales o colectivos con intención literaria y conciencia de estilo, en distintos soportes y con ayuda de otros lenguajes artísticos y audiovisuales, a partir de la lectura de obras o fragmentos significativos en los que se empleen las convenciones formales de los diversos géneros y estilos literarios.

En la misma materia, se presenta como uno de los 4 saberes básicos bajo la denominación de «Educación literaria»: lectura de obras relevantes de autores y autoras de la literatura universal contemporánea, como parte de la lectura autónoma, y lectura de clásicos de literatura española desde la Edad Media hasta el Romanticismo, como parte de la lectura guiada. Subrayamos que, en esta última, se analizan los elementos que constituyen el género literario de la obra.

En 2º de Bachillerato, la literatura forma parte de Lengua Castellana y Literatura II y destacamos, en «Educación literaria» y en la lectura guiada (p.231):

Lectura de obras relevantes de la literatura española del último cuarto del siglo XIX y de los siglos XX y XXI, inscritas en itinerarios temáticos o de género, en torno a tres ejes: (1) Edad de Plata de la cultura española (1875-1936); (2) guerra civil, exilio y dictadura; (3) literatura española e hispanoamericana contemporánea [...]

En última instancia, resulta interesante mencionar «Literatura Dramática», que se corresponde con el género teatral; es una de las tres materias de modalidad que el alumnado podrá elegir en el segundo curso de la vía de Música y Artes Escénicas. Observamos que se estudia el género literario dramático en una materia.

Estas materias obligatorias y las que pueden elegirse permiten que el alumnado cuente con cierto conocimiento de literatura en español como su lengua materna o como una de sus lenguas de comunicación, lo que propicia que los objetivos planteados en



este TFM con el uso de la poesía en FLE se cumplan, tal como elaboramos en nuestra propuesta didáctica.

Con respecto a LE, en la I, que se cursa en 1º y, en la II, en 2º, no existe especificidad alguna sobre literatura.

Subrayaremos la competencia específica número 2 de LE que hace referencia a la creación de textos originales (p.234). Centrémonos en la producción escrita. Creemos que la creación de texto poético, a la que nos referiremos a lo largo del trabajo, formaría parte de esta competencia, pues se corresponde con los siguientes parámetros nombrados en la legislación: es producción escrita; supone el trabajo de la creatividad, coherencia y adecuación; incluye el aprendizaje de convenciones asociadas al género empleado; incluye herramientas de producción creativa (p.234).

Asimismo, en estas materias, se reúnen competencias en las que existe el elemento intercultural, por lo que describimos a continuación cómo queda recogida la interculturalidad.

Aparece como una de las dos dimensiones del currículo de LE, la dimensión intercultural, la cual se moviliza a través del diálogo intercultural dispuesto como medio. Se configura una conciencia intercultural y se expande como parte del desarrollo de la competencia comunicativa en francés, contemplándose esta como la finalidad principal; esta competencia comunicativa lleva implícita la competencia plurilingüe, a la que contribuye la materia de LE de manera directa. Se reconoce lo siguiente (p.231):

La rápida evolución de las sociedades actuales y sus múltiples interconexiones exigen el desarrollo de aquellas competencias que ayuden a los individuos a practicar una ciudadanía independiente, activa y comprometida con la realidad contemporánea, cada vez más global, intercultural y plurilingüe. Tal y como señala el Marco de referencia para una cultura democrática, en las actuales sociedades, culturalmente diversas, los procesos democráticos requieren del diálogo intercultural. Por lo tanto, la comunicación en distintas lenguas resulta clave en el desarrollo de esa cultura democrática.

En las competencias específicas de LE, la 6 trata íntegramente la interculturalidad al recoger (p.236):

6. Valorar críticamente y adecuarse a la diversidad lingüística, cultural y artística a partir de la lengua extranjera, reflexionando y compartiendo las semejanzas y las diferencias entre lenguas y culturas, para actuar de forma empática, respetuosa y eficaz, y fomentar la comprensión mutua en situaciones interculturales.

La interculturalidad supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística de la sociedad analizándola, valorándola críticamente y beneficiándose de ella. En la etapa de Bachillerato, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque sienta las bases para que el alumnado ejerza una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida y

evita que su percepción esté distorsionada por estereotipos y prejuicios, lo que constituye el origen de ciertos tipos de discriminación.

Las situaciones interculturales que se pueden plantear durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés hacia lo diferente; relativizar la propia perspectiva y el propio sistema de valores culturales; y rechazar y evaluar las consecuencias de las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos. Todo ello debe desarrollarse con el objetivo de favorecer y justificar la existencia de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

En Lengua Extranjera I, en la competencia específica 4 (p.237):

4.1 Interpretar y explicar textos, conceptos y comunicaciones en situaciones en las que atender a la diversidad, mostrando respeto y aprecio por los interlocutores e interlocutoras y por las lenguas, variedades o registros empleados, y participando en la solución de problemas frecuentes de intercomprensión y de entendimiento, a partir de diversos recursos y soportes.

En la 6 (p.237):

6.1 Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, analizando y rechazando cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo, y solucionando aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.

6.2 Valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera teniendo en cuenta los derechos humanos y adecuarse a ella, favoreciendo el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

6.3 Aplicar estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

Se incluye, además, la interculturalidad como un Saber completo (p.239):

– La lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre pueblos, como facilitador del acceso a otras culturas y otras lenguas y como herramienta de participación social y de enriquecimiento personal.

– Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos a través de diferentes medios con hablantes o estudiantes de la lengua extranjera, así como por conocer informaciones culturales de los países donde se habla la lengua extranjera.

– Aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, normas, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; lenguaje no verbal; historia, cultura y comunidades; relaciones interpersonales y procesos de globalización en países donde se habla la lengua extranjera.

– Estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos.

– Estrategias de detección, rechazo y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

En Lengua Extranjera II, igualmente, la integra en las mismas competencias de la materia anterior, pero con algunas variaciones marcadas a continuación en letra

negrita; en la competencia específica 4, de manera exacta a la competencia específica 4 de la materia descrita anteriormente (p.240).

En la 6 (p.240):

6.1 Actuar de forma adecuada, empática y respetuosa en situaciones interculturales construyendo vínculos entre las diferentes lenguas y culturas, rechazando y **evaluando** cualquier tipo de discriminación, prejuicio y estereotipo y solucionando a aquellos factores socioculturales que dificulten la comunicación.

6.2 Valorar críticamente la diversidad lingüística, cultural y artística propia de países donde se habla la lengua extranjera teniendo en cuenta los derechos humanos y adecuarse a ella favoreciendo y **justificando** el desarrollo de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

6.3 Aplicar de forma sistemática estrategias para defender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales y democráticos y respetando los principios de justicia, equidad e igualdad.

Continuamos con el Currículo LOMLOE Canarias (DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias). En las materias de Segunda Lengua Extranjera I y II, sobre Interculturalidad, como uno de los 4 saberes básicos y para el curso en el que hemos pensado para la propuesta didáctica (1º de Bachillerato), se especifica lo siguiente (p.16951):

1. Valoración e integración de aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, normas, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; lenguaje no verbal; historia, cultura y comunidades; y su comparación con aquellos característicos de Canarias; procesos de globalización en países donde se habla la lengua extranjera.

2. Gestión y aplicación de estrategias para entender y apreciar la diversidad lingüística, cultural y artística, atendiendo a valores ecosociales, de desarrollo sostenible y democráticos.

3. Selección y elaboración de estrategias de detección, rechazo y actuación ante usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal, prestando especial atención a la discriminación por razón de género o diversidad funcional.

En LE, la competencia 6 recoge la interculturalidad, casi íntegramente igual en contenido a como se expone en el Real Decreto (adición en negrita) (p.17169):

La competencia intercultural está definida en un único criterio de evaluación y supone experimentar la diversidad lingüística, cultural y artística de la sociedad, analizándola, valorándola críticamente y beneficiándose de ella. En la etapa de Bachillerato, la interculturalidad, que favorece el entendimiento con los demás, merece una atención específica porque sienta las bases para que el alumnado ejerza una ciudadanía responsable, respetuosa y comprometida y evita que su percepción esté distorsionada por estereotipos y prejuicios, lo que constituye el origen de ciertos tipos de discriminación. **La valoración**

**crítica y la adecuación a la diversidad deben permitir al alumnado actuar de forma empática, respetuosa y responsable en situaciones interculturales.**

La conciencia de la diversidad proporciona al alumnado la posibilidad de relacionar distintas culturas. Además, favorece el desarrollo de una sensibilidad artística y cultural y la capacidad de identificar y utilizar una gran variedad de estrategias que le permitan establecer relaciones con personas de otras culturas. Las situaciones interculturales que se pueden plantear durante la enseñanza de la lengua extranjera permiten al alumnado abrirse a nuevas experiencias, ideas, sociedades y culturas, mostrando interés hacia lo diferente, así como relativizar la propia perspectiva y el propio sistema de valores culturales y rechazar y evaluar las consecuencias de las actitudes sustentadas sobre cualquier tipo de discriminación o refuerzo de estereotipos. Todo ello debe desarrollarse con el objetivo de favorecer y justificar la existencia de una cultura compartida y una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad y los valores democráticos.

Con respecto a la poesía como género literario, esta no se concreta en el Currículo. No obstante, se incluye el estudio de los textos literarios en la competencia específica 1 de los dos cursos de Bachillerato (p.25):

Competencia específica

1. Comprender e interpretar las ideas principales y las líneas argumentales básicas de textos expresados en la lengua estándar, buscando fuentes fiables y haciendo uso de estrategias de inferencia y comprobación de significados, para responder a las necesidades comunicativas planteadas.

[...] así como de textos literarios adecuados al nivel de madurez del alumnado, [...]

Se recogen, igualmente, en el saber básico de la Comunicación (p.36):

Integración de modelos contextuales y géneros discursivos de uso común en la comprensión, producción y coproducción de textos orales, escritos, signados y multimodales, breves y sencillos, literarios y no literarios: características y reconocimiento del contexto (participantes y situación), expectativas generadas por el contexto, organización y estructuración según el género y la función textual.

El carácter estético, y que se atribuye a la literatura, aparece en la «Competencia en comunicación lingüística (CLL)» (p.3), al especificar que «Cabe destacar también que esta competencia fomenta el desarrollo personal y social a través del aprecio estético de la lengua mediante la lectura y escucha de obras literarias, para así conformar progresivamente un mapa cultural».

La lectura literaria, incluida en la lectura, se conforma como «un elemento crucial en esta materia, por lo que será el medio principal por el que se contribuya al objetivo (l)» (p.3).

En conclusión, como podemos constatar, sostenemos que se atribuye una importancia relevante a la literatura y a la interculturalidad en Bachillerato, a nivel general. En LE, se dedica a la interculturalidad, incluso, una dimensión íntegra de las dos del plurilingüismo: esta y la competencia comunicativa.

Tal como analizaremos más adelante, consideramos que quedaría patente cómo la poesía aportaría, como género literario y, por ende, un todo cultural, unas habilidades para el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de FLE y, como recurso pedagógico, el trabajo de la competencia comunicativa; esta competencia supone la otra dimensión de LE y se asocia a la competencia plurilingüe. Reflexionamos sobre cómo se evidencia el modo en el que la competencia comunicativa se erige como precursora de la competencia intercultural, pues se configura como un paso previo e iniciador que permite su desarrollo. Con la poesía, podemos lograr ambos propósitos y el estudio de la literatura transversalmente en las otras materias le aporta un rico sentido. Se forja como una poderosa herramienta para estimular el aprendizaje y la comprensión a través de un lenguaje figurado y rico, sonoridad y metáforas.

### **3. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL)**

El MCERL se configura como un referente al servir de orientación y guía para la elaboración de las leyes y los currículos en materia de lenguas. Con este mismo propósito de que nos sirva a nosotros en este trabajo y, teniendo en cuenta que no contiene carácter legal para la enseñanza de FLE, describiremos qué lugar atribuye a la literatura, la poesía y la interculturalidad, así como otros conceptos relacionados que analizaremos en apartados posteriores.

Primeramente, en atención a «literatura», se recoge lo siguiente (p.59). Por un lado, se habla de «usos estéticos de la lengua», dentro de «tareas y propósitos educativos», como los usos imaginativos y artísticos de la lengua. El Consejo de Europa considera que la herencia cultural europea es «un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar» (p.60). Se remarca que los estudios literarios tienen objetivos más allá de los estéticos, como pueden ser educativos, intelectuales, morales, emocionales, lingüísticos y culturales.

La literatura se incluye como ejemplo de los textos escritos en bases de datos como un tipo de texto. El texto supone un acto de comunicación en sí mismo a través de la lengua como medio y tiene muchas funciones diferentes en la vida social.

Por otro lado, se integra en el conocimiento sociocultural dentro de las artes como un factor que permite relacionar las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura: «los valores, las creencias y las actitudes» (p.100). Se menciona en la competencia sociocultural, al describir el proyecto suizo de investigación que sirvió para desarrollar los descriptores del MCERL.

Se señala que reflexionar sobre la capacidad del docente para la apreciación estética de la literatura y su habilidad para ayudar al alumnado a aprenderla e implementarla es importante, porque las acciones que se llevan a cabo como docentes «constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores» (p.142).

Seguidamente, con relación a la «poesía», esta aparece como ejemplo de «uso estético de la lengua» (p.59), al «presenciar y escenificar textos literarios como, por ejemplo, leer y escribir textos (relatos cortos, novelas, poesía, etc.)» (p.60) y de actividad de mediación escrita, dentro de la traducción literaria (p.85).

Aparece como ejemplo de expresión escrita, dentro de la escritura creativa, al determinar que el alumnado «es capaz de escribir breves y sencillas biografías imaginarias y poemas sencillos sobre personas» (p.65).

Al describir el papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, en la especificación sobre la producción de textos por parte del alumnado, se hace mención de la «reproducción de textos memorizados: obras de teatro, poemas etc.» (p.144)

En la sección de «la diversificación lingüística y el currículo» (p.167), en «hacia distintos escenarios curriculares», cuando se enumeran preguntas a modo de reflexión sobre este asunto, se incluye la siguiente en la que se nombra la poesía: «¿Deberían aprender a aprender, adquirir un mínimo de destrezas de comprensión oral, jugar con la lengua extranjera y acostumbrarse a ella (sobre todo a sus características fonéticas y rítmicas) por medio de poemas y canciones?» (p.169).

En tercer lugar, en cuanto a la «interculturalidad», las aportaciones relacionadas con ella son considerablemente mayores que las dedicadas a la literatura y la poesía.

En el *Cardre européen commun de référence pour les langues* (CERCL), se señala lo siguiente sobre interculturalidad, en el apartado «QU'EST-CE QUE LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE?»:

Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture (C. de l'Europe, p. 9).

Resumamos las aportaciones. Por un lado, con respecto al alumnado, se expone el desarrollo de unas habilidades, destrezas y actitudes interculturales:

(p.102) Este apartado incluye:

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.

- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.

- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

(p.103) Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué papeles y funciones de intermediario cultural tendrá que cumplir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

- Qué características de las culturas propia y extranjera tendrá que distinguir el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

- Qué se le puede ofrecer al alumno para que experimente la cultura objeto de estudio.

- Qué posibilidades tendrá el alumno de actuar como intermediario cultural.

En línea con todo ello, «el desarrollo de una personalidad intercultural que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante en sí misma» (p.104). El alumnado participa en una relación intercultural en la que moviliza su competencia plurilingüe y pluricultural, y en la que se pueden generar conflictos denominados interculturales. Cuando se hace alusión a las competencias y a las características del alumno, la actitud se considera como uno de los «factores afectivos» (p.159):

La actitud: los siguientes factores pueden incidir en la dificultad inherente en una tarea que introduce nuevos conocimientos y experiencias socioculturales: el interés del alumno por lo que es diferente y su apertura a ello; si está dispuesto a relativizar su propia perspectiva cultural y su sistema de valores, a asumir el papel de «intermediario cultural» entre su propia cultura y la cultura extranjera y a resolver malentendidos y conflictos interculturales (p.160).

Por otro lado, con respecto al profesorado, se nombran, también, «actitudes y destrezas interculturales» al describir el papel de los profesores en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas (p.143):

Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores. ¿Qué importancia se le da a:

[...]

g) sus actitudes y destrezas interculturales?

Al abordar la «evaluación y el aprendizaje escolar, extraescolar y posterior a la escolarización» (p.173), en el «enfoque multidimensional y modular», se da importancia, asimismo, a lo intercultural al exponer la posibilidad de introducir breves módulos intercurriculares que impliquen a las distintas lenguas que contribuyan a mostrar las formas de utilizar el entorno exterior al centro escolar y de enfrentarse a los

malentendidos en las relaciones interculturales (p.174). Se considera que esta valoración aportaría una mayor coherencia y transparencia en las elecciones curriculares y mejoraría la estructura general sin perjudicar los programas específicos de las materias.

Relacionamos estas destrezas y habilidades interculturales con el término «competencia». Viene definido como la «suma de conocimientos, destrezas y características individuales que le permiten a una persona realizar acciones». Para desarrollar las competencias generales, se contempla la dimensión intercultural paralelamente en una de las maneras recogidas: la que se relaciona con el «conocimiento sociocultural» y el «desarrollo de las destrezas interculturales» (p.146). Aquí se hace mención a la cultura al afirmar que «en algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc.»; por lo que es necesario analizar, cuidadosamente, la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo social o los grupos sociales en los que centrarse. En este sentido, se nombran los estereotipos y la conveniencia de analizar aquellos que pueden aparecer en lo planificado para «encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno» (p.147). Más adelante, al mencionar los «rasgos dialectales» de las lenguas, se afirma que los estereotipos desempeñan un papel importante en el proceso de reconocimiento de los rasgos dialectales de las comunidades de lengua, el cual se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales. En este sentido, en «las destrezas y las habilidades interculturales», en el bloque de «las destrezas y las habilidades (saber hacer)», se enumeran «la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas», y «la capacidad de superar relaciones estereotipadas» (p.102).

Ante la cuestión de cómo se deberían tratar las competencias generales que no son específicamente lingüísticas, en los cursos de lenguas, se valoran las siguientes opciones con este componente intercultural (p.147):

- a) suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
- c) seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;



- e) mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
- g) mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
- h) mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

En la redacción sobre las competencias generales, en el apartado de «Saber» y como uno de los Saberes que se contemplan, se recoge el de la «conciencia intercultural» (p.101):

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto.

Implica, de igual manera, tomar conciencia sobre cómo aparece la comunidad considerada desde la perspectiva de los demás.

Destaquemos dos conceptos que creemos muy importantes para este trabajo al reflexionar sobre cómo contribuir al desarrollo de las competencias necesarias del alumnado con el empleo de la poesía como recurso intercultural: la competencia intercultural y la comunicativa.

La competencia intercultural se incluye como tal cuando se define la conciencia intercultural que hemos descrito. En ese apartado y, al sugerir lo que pueden determinar los «usuarios del Marco de referencia», se nombra «qué conciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumno para desarrollar una competencia intercultural apropiada» (p.102). Entendemos que, con «apropiada», se alude a ser capaz de situar las lenguas que se hablan en su contexto y de reflexionar sobre las similitudes y diferencias culturales entre ellas.

La competencia comunicativa comprende los componentes sociolingüístico y pragmático. Primero, las competencias lingüísticas son «los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones» (p.13). Segundo, «las condiciones socioculturales del uso de la lengua» que se juntan con las socioculturales: «el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a

menudo no sean conscientes de su influencia» (p.14). Por último, las competencias pragmáticas (p.14):

Tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.

Sobre estas últimas competencias, se afirma que es necesario resaltar «el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades» (p.14).

Consideramos que los componentes sociolingüísticos y pragmáticos son particularmente relevantes para este TFM, en el que pretendemos estudiar lo que la poesía aporta, como género literario, en el aprendizaje de una lengua, del francés como lengua extranjera, y como herramienta intercultural en el aula.

Subrayamos, sobre «las competencias lingüística y cultural», lo siguiente (p.59):  
[...] Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos para mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas.

El MCERL no puntualiza ni trata, específicamente, la comunicación intercultural como concepto; no obstante, sí la menciona cuando se definen las competencias al recoger: «el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones, como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc.»; ello resulta esencial para ella (p.11).

Respecto al «plurilingüismo» (p.4) y el «pluriculturalismo» (p.6), que forman parte de la comunicación intercultural, así como a los conceptos relacionados que estudiaremos a medida que se desarrolle este trabajo («competencia plurilingüe» y «competencia pluricultural»), describimos lo siguiente.

Al plurilingüismo se le dedica una sección al inicio con el fin de describir su significado. Se opone al concepto de «multilingüismo», que es el conocimiento o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Para el otro, la importancia recae en el desarrollo que tiene lugar en el estudiante de la competencia comunicativa en la que influyen todos los conocimientos lingüísticos y las relaciones e interacciones que se dan entre las lenguas a las que pertenecen. El conjunto de su bagaje lingüístico (de diferentes lenguas) puede permitirle comunicarse. La competencia

plurilingüe es esta que se construye.

El pluriculturalismo supone el conocimiento cultural. Permite comprender manifestaciones culturales a través de comparar, contrastar e interactuar conocimientos culturales. De la misma manera en la que se relaciona lo que se conoce de las lenguas, igual ocurre con lo que se conoce de las culturas. Se erige una competencia pluricultural con todo ello.

Para recapitular, observamos que el estudio intercultural está muy presente en el MCERL y se considera primordial e indudable que el alumnado aprendiente de lenguas desarrolle una capacidad de adecuarse a situaciones de comunicación con otras personas de culturas diferentes, teniendo en cuenta numerosos aspectos que conocería y asimilaría a lo largo de todo el aprendizaje de las lenguas; igualmente, que despliegue una capacidad de interactuar y mediar con esas personas, y con otras que hablen su propia lengua y vivan con la misma cultura. Subrayamos, en último término, cómo la aproximación intercultural está presente igual en el profesorado, con perspectivas a nivel curricular desde el centro escolar.

#### **4. Planteamiento del problema de investigación**

El planteamiento de este TFM de investigación es estudiar cómo puede contribuir la poesía al aprendizaje de FLE, cómo se puede utilizar como recurso en forma de textos poéticos francófonos en el aula y cómo se puede implementar desde la visión intercultural. Observar qué ventajas e inconvenientes presenta, en general, qué dificultades se pueden encontrar en el empleo como recurso y cómo se pueden solucionar. Como objetivo específico, nos hemos propuesto estudiar, para todo ello, la poesía francófona, teniendo como referencia la sociedad actual canaria, multicultural e intercultural, y ponerla en práctica en un aula de FLE multicultural.

Para ello y, transversalmente, examinaremos conceptos que nos ayudarán a entender mejor el uso de este recurso en el aula de FLE, tales como «género literario», «poesía», «literatura», «cultura», «interculturalidad», «competencia» y «comunicación intercultural», así como otros pedagógicos: «educación intercultural» y «pedagogía intercultural»; estudiaremos, de manera superficial, «plurilingüismo», «pluriculturalismo» y «pluriculturalidad», con el objetivo de conformar unas nociones elementales para un análisis global. Consultaremos estudios de investigadores y especialistas en la enseñanza de FLE, y observaremos cómo nos pueden servir para nuestra propuesta.

## 5. Antecedentes

Como paso previo al análisis de autores que han investigado la poesía como recurso en el aula de FLE, repasaremos, en los siguientes capítulos, los conceptos de «literatura» y «cultura», la poesía como género literario y la interculturalidad, con el propósito de ampliar unos conocimientos básicos, necesarios para poder emitir nuestros juicios de valor.

### 5.1. Los conceptos de «literatura» y «cultura»

Primeramente, describiremos el concepto de «literatura», pues la poesía es un género que forma parte de la literatura, y de la cultura, con la que continuaremos.

Comenzamos con la definición en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) y escogemos las acepciones más relevantes para el tema elegido en este TFM:

- arte de expresión verbal.
- conjunto de las producciones literarias de una nación, de una época o de un género.
- conjunto de las obras que versan sobre una determinada materia.

La autora Sarlo (1991) recoge una dimensión social de la literatura y señala que esta no solo refleja y transmite el mundo social, sino que representa cómo una cultura vive las relaciones sociales que la caracterizan; cómo las reconoce, las acepta o las modifica:

Ofrece ideas precisas sobre el clima de una época, no tanto por lo que se dice de ellas sino por el tono con que se escribe sobre ella o sobre otros objetos. La literatura puede ofrecer modelos según los cuales una sociedad piensa sus conflictos, ocluye o muestra sus problemas, juzga a las diferencias culturales, se coloca frente a su pasado e imagina su futuro (p.34).

Entra en juego una dimensión social de la lectura, tal como Borges (1998) recoge en un artículo que versa sobre la poesía:

Emerson dijo que una biblioteca es un gabinete mágico en el que hay muchos espíritus hechizados. Despiertan cuando los llamamos; mientras no abrimos un libro, este libro, literalmente, geoméricamente, es un volumen, una cosa entre las cosas. Cuando lo abrimos, cuando el libro da con su lector, ocurre el hecho estético. Y aun para el mismo lector el mismo libro cambia, cabe agregar, ya que cambiamos, ya que somos (para volver a mi cita predilecta) el río de Heráclito, quien dijo que el hombre de ayer no es el hombre de hoy y el de hoy no será el de mañana. Cambiamos incesantemente y es dable afirmar que cada lectura de un libro, que cada relectura, cada recuerdo de esa relectura, renuevan el texto. También el texto es el cambiante río de Heráclito (p.39).

Estos dos autores coinciden en la idea de que la literatura es eco de la evolución de la sociedad. Con «tono», Sarlo, y el «hecho estético», Borges, creemos que hacen

referencia al mismo sentido de cómo va cambiando, según se escriba y se lea: se hace mención del escritor, en la primera autora, y del lector, en el segundo autor.

Apreciamos e intuimos entonces que, cuando se alude a literatura, se hace desde una dimensión muy amplia.

La literatura se configura como un vehículo transmisor de algo que nos recuerda a lo que conocemos como «cultura», en una sociedad. Conozcamos ahora y, brevemente, a qué se hace referencia cuando se menciona la «cultura» para instaurar unas bases que sustenten el sentido del término y el que le vamos a otorgar en este trabajo. Nos parece clara la estrecha relación entre literatura y cultura al tratar el estudio de una lengua extranjera. A continuación, analizaremos este concepto.

Martínez (2002, p.586) lo explica desde la perspectiva de Miquel y Sans (1992), quienes distinguen entre «cultura con mayúsculas», «cultura a secas» y «cultura con k».

La «cultura con mayúsculas» se correspondería con el conocimiento geográfico, histórico, político, artístico y literario. La «cultura a secas» representaría un conjunto de normas o de pautas que conformaría el conocimiento del individuo para ser actor efectivo en todas las situaciones comunicativas, con el fin de ser capaz de desenvolverse en la vida cotidiana, por lo que ha denominado este conocimiento como «estándar cultural». Por último, la «cultura con k» sería la capacidad del hablante de adaptarse al interlocutor según el valor social o contextual como, por ejemplo, al ser capaz de identificar el argot juvenil.

Leylavergne y Parra, (2010) conciben la «cultura» como un fenómeno global en el que existen subsistemas que actúan interconectados. Observamos cómo estos autores parecen «recolectar» las tres perspectivas anteriores al mencionar este aspecto de globalidad. Nos resulta interesante cómo contraponen «cultura» con el concepto de «civilización» pues, a priori, parecería que pudiesen emplearse indistintamente: «[...] la civilisation doit être définie comme «un mode d'être, établi historiquement et qui constitue une totalité, faite de cohérence et de contradiction. Elle se définit surtout par des différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures) (Cuq, 2003, p.119)».

Estos mismos autores señalan que, al hablar de «cultura», algunos la tratan como un sistema de significados, de manera que hacen la distinción entre la estructura social, las ciencias y las técnicas, el arte etc. Cuentan, también, que Porcher (1995) distinguía entre la «culture cultivée» y la «culture anthropologique». La primera hace referencia a las actividades humanas y sociales, como la pintura, la música, la literatura etc. El nivel

de cultivación diferiría según el entorno familiar, profesional, social o la edad de la persona, etc.; la segunda, la definía de la siguiente manera:

Une culture est un ensemble de pratiques communes, de manières de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus, c'est-à-dire les héritages partagés dont ceux-ci sont les produits et qui constituent une partie de leur identité (Porcher, 1995, p.120).

Así, entienden que una persona es el resultado de dos componentes: el genético (innato) y el cultural (el adquirido).

Señalan que toda persona que pertenece a una comunidad hereda una lengua y una identidad social y cultural, y este aspecto identitario que se le asigna se inscribe en la lengua, ya sea esta su lengua materna, segunda o extranjera. Estos autores señalan, además:

[...] si un individu étranger au groupe n'en parle pas la langue, il n'en sera pas compris, s'il en possède la langue mais s'il ne possède pas les clefs du son fonctionnement social, il ne sera pas accepté socialement par le groupe (p. 120).

Resulta visible, entonces, la importancia no solamente de los aspectos lingüísticos de la lengua, sino de los aspectos culturales que esta transmite, entendiendo estos últimos como el conjunto que los aspectos lingüísticos engloban: «[...] Donc tout apprentissage d'une langue correspondant à l'acquisition d'un système de communication + l'acquisition de la dimension culturelle de cette langue» (Leylavergne y Parra, p. 121).

Por su parte, González (2012) describe «cultura» así: «abarca un número amplio de ideas que encierran características que tienen en común los miembros de una determinada comunidad y que los une en las visiones del mundo sobre diferentes temas, comportamientos y actitudes y los caracteriza frente a otras comunidades culturales» (p.84).

Este autor coincide con los autores anteriores al tomar en consideración la dimensión social.

En definitiva, de la misma manera que se decidió prestar especial atención al hecho de que la lengua y la cultura no pueden existir aisladamente en el aprendizaje de una lengua, es decir, que el estudio de la cultura no se puede separar de la lengua, con la poesía como recurso, creemos que puede ocurrir lo mismo: la poesía es literatura y la literatura es cultura, por lo tanto, es indisociable del estudio de la cultura que la envuelve: no se puede desligar de los conocimientos culturales.

Todo ello pone de manifiesto que, a la hora de aprender y desarrollar las competencias correspondientes, es decir, demostrar ser capaces de utilizar

conocimientos y habilidades para aplicarlos, las realidades de «sociedad», «comunidad», «relaciones sociales» y «mundo social» no pueden desvincularse. No se puede contemplar aprender sin estas realidades.

En consonancia con ello, reflexionamos sobre la relación entre «cultura» y «competencia comunicativa», en comparación con la «competencia lingüística». Aunque estudiaremos la «competencia comunicativa» más adelante, conviene mencionar, en este apartado, que esta permite utilizar la lengua de manera eficaz, es decir, en base a diferentes criterios relacionados con el acto de comunicación, tras desarrollar las habilidades o destrezas para poder utilizar el conocimiento lingüístico; se toman decisiones en el acto de comunicación dependiendo de las personas que participan en él.

Por lo que creemos que sería, a través de esta competencia, cómo se materializarían los componentes culturales a los que el hablante se adaptaría y, también, los que movilizaría al comunicarse. Sería, del mismo modo, en la que se encuadraría, en mayor grado, la literatura ya que, en ella, se transmitirían conocimientos ligados a las realidades de comunidades, civilizaciones, culturas o relaciones sociales, más que los estrictamente formales relacionados con lo lingüístico, y los cambios en las sociedades se reflejarían con mayor intensidad e inmediatez.

A nuestro entender, independientemente de que los rasgos característicos de diversas culturas de diferentes épocas puedan ser comunes, por un lado, y entonces algo estáticos y, por otro, específicos, lo cual les permitiría diferenciarse, la cultura supone dinamismo; está sujeta a una situación de permanente cambio, el cual necesitamos conocer para poder ser capaces de comunicarnos e integrarnos, adecuadamente, en un grupo o en una sociedad que habla una lengua concreta y conectar. Aprender una lengua es incluirse en una sociedad o cultura. Por lo que, si nos preguntamos, partiendo de esta reflexión anterior, ¿qué podría aportar la literatura al aprendizaje de FLE?, una cuestión que estudiaremos más adelante, responderíamos que partimos de la idea de que la literatura transmite cultura porque es cultura, por lo que se convierte en un recurso cuya utilidad es innegable para adquirir esos conocimientos que permanecen activos y cambiantes.

En relación con este sentido de dinamismo de «cultura», nos resulta interesante poner de relieve que, cuando se habla del francés como lengua extranjera, parece que se hace desde una perspectiva particularmente abierta; abierta hacia el cambio. Exponemos brevemente las razones y la relación que encontramos entre las descripciones de estos

conceptos de cultura y literatura con la lengua francesa, que demostraría la riqueza del uso de la poesía como cultura literaria en FLE.

Según el documento titulado «Pourquoi apprendre le français?» (2018) de la FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français), en el subapartado encabezado por «Le français, c'est pour toi» (p.19), el subtítulo enuncia: «prendre du plaisir avec cette langue ardente et ses cultures vivantes». En el apartado, «Découvrir les cultures du monde en français», se menciona:

Le français évolue et s'adapte en fonction de ceux qui le parlent. Il peut ainsi exprimer, décrire et analyser toutes les cultures du monde. [...] Les mélanges sont donc multiples entre cette langue européenne à l'origine et les cultures d'Afrique, d'Amérique, d'Asie qui s'y rencontrent. «D'ailleurs, toi aussi tu y apporteras ta propre culture à la langue française» (p.14)

En el apartado titulado «Le français, c'est important», con el subtítulo «construire son avenir grâce à une langue et à des cultures au passé prestigieuses», se menciona que «les documents historiques et les textes littéraires en français témoignent du développement des connaissances et des pratiques de nombreuses civilisations» (p.18).

En todas las lenguas, el componente cultural se encuentra muy vivo y en circulación, lo que permite y exige flexibilidad al aprenderlas y al emplearlas para comunicarse. Se trata de un aspecto común en todas las lenguas.

Recalcamos que, para la lengua francesa, existe un componente lingüístico y cultural que se fundamenta en la variedad de países y pueblos que giran en torno a ella. Esta idea hace referencia a la «francofonía».

Sin intención de entrar en detalles sobre francofonía, como señala Cansigno (2017), Sédar Senghor asigna, en 1962, la siguiente definición a este término: «La francofonía, es el humanismo íntegro que se teje alrededor de la tierra, esta simbiosis de las energías durmientes de todos los continentes, todas las razas, que se despiertan gracias a su calor complementario» (p.10).

Se trataría por tanto de una consideración perteneciente a una lengua que quizá no tuviese precedentes al crearse: la francofonía como cultura asociada a la lengua francesa; un valor cultural internacional y universal que la envuelve y que repercute en todos los demás conceptos y en las metodologías que busquen explotar su «cultura».

## **5.2. La poesía como género literario**



En este punto, analizaremos brevemente los orígenes y los fundamentos de la poesía como género literario: el concepto de «género literario» y la poesía como género literario. El fin es reunir unas ideas esenciales sobre ello, contextualizar más idóneamente el tema objeto de estudio de este TFM y llevar a cabo nuestras valoraciones.

### **5.2.1. El concepto de «género literario»**

Conozcamos qué se entiende por «género literario» y qué características encierra. Para ello, partimos de una acepción de la definición del Diccionario Larousse (s.f.) de «genre»: «categoría de obras literarias o artísticas definida por un conjunto de reglas y características comunes; estilo, tono de una obra». En un artículo adjunto en esta misma definición del término en francés «genre littéraire» se señala que, con la noción de género en literatura, se alude a las clasificaciones de las obras según el tema o el estilo, aunque se trata de un concepto que ha sido estudiado y discutido ampliamente; el género funcionaría, así como una referencia que posibilita una lectura en función de unas reglas que conocería el lector y que el autor se ahorraría. Toda codificación rigurosa finaliza al disgustar al creador auténtico que, a su vez, busca deshacerse de ella o situarse en otro lugar, al igual que el lector desiste de las formas convencionales.

Reflexionamos sobre la siguiente consideración: existiría una relación de cierta analogía entre lo que el autor y el lector buscan: el autor pretende salir del conjunto de normas pre-establecidas y el lector buscaría un nuevo sentido para él, aunque tenga las normas presentes como referencia; ambos buscarían construir algo insólito. Se llegaría a una relación de equilibrio similar a la que nos gustaría que se dé cuando el alumnado tenga contacto con la poesía y que sería conveniente alcanzar cuando se trabaja en el aula: con libertad en la interpretación individual, y el rigor y respeto por la caracterización literaria y por la poesía como género literario, que tratamos de dar a conocer en el aula.

Apunta Borges (1988, p.40), en «La poesía», que esta es el encuentro del lector con el libro; el descubrimiento del libro. Según se conoce, en latín, «descubrir» e «inventar» son lo mismo y así lo habría considerado Platón, quien sostenía que inventar y descubrir era recordar. Remite que «ya todo está, solo nos falta verlo» cuando Bacon añade que, si aprender es recordar, ignorar es saber olvidar, y que Bradley señalaba que uno de los efectos de la poesía debe ser dar la impresión no de descubrir algo nuevo, sino de recordar algo olvidado.

García López (2000, p.123), al definir «lo literario», cita a Nietzsche con una cita acerca de lo que para él era la «interpretación» (de un texto): "interpréter un texte, ce n'est pas lui donner un sens (plus ou moins fondé, plus ou moins libre), c'est au contraire apprécier de quel pluriel il est fait".

Señala que, con «pluriel», se entendía la capacidad polisémica del texto, producto de una intención y una percepción del mundo evolucionadas.

Ambos autores resaltan la pluralidad y la individualidad de la poesía en la experiencia con la literatura por parte del lector. El resultado tras el encuentro del lector con la poesía sería heterogéneo y especialmente individual.

Sostiene García López que, al definir «lo literario», para determinar cuándo un texto lo es o no, según concepciones antropológicas, se tienen en consideración criterios recepcionistas, es decir, según cómo los lectores lo consideren y criterios históricos, tal como han sido definidos como tales o no en cada época o según han ido perdiendo ese carácter, acorde a gustos y convenciones.

De ahí, probablemente y como señala esta autora, el escepticismo existente por parte de algunos autores como Bakhtine (1978), que niegan lo que se entiende por «género literario»; ahora bien, la concepción clásica lo reconoce al entender que determinadas obras comparten una serie de propiedades que hacen que se puedan constituir tipologías. Ella apunta que se ha realizado este planteamiento desde un punto de vista epistemológico, en el que:

«La clasificación de los géneros literarios responde a una necesidad metodológica de precisión de una esfera determinada de la actividad humana, confluyendo nominalistas, realistas y conceptualistas; para quienes los géneros son instituciones o normas más o menos consistentes que responden a lo que el lector considera como tal, a ciertas estrategias por parte del autor y a determinadas características del texto» (p.124).

Es decir, aparece como una categoría a través de la cual las personas perciben los textos literarios, además de como norma cultural. Esta autora cita a Molino, P. (1993) que declara (p.124):

Un processus de conceptualisation ou, si l'on veut, de catégorisation qui se retrouve dans tous les domaines de notre activité. Sans concepts, la pensée serait impossible, car chaque objet, chaque événement serait unique, et les concepts fournissent précisément le système de classification qui permet de situer, de reconnaître et d'identifier chacune de nos expériences. (1993: 4).

Concluye con que «la literatura es algo vivo» y que, para considerarla como género, sería necesario situarla en dos ejes: el histórico (dentro de cada cultura) y geográfico (según las diferentes culturas).

Todorov (1988), en su artículo «el origen de los géneros», con la opinión de no *encasillar*, señala:

Ahora bien, en el universo de la poesía nada está en reposo, todo cambia y se transforma y se mueve armoniosamente; y los mismos cometas tienen fijada su trayectoria por reglas inmutables. Pero, lo mismo que no se puede calcular el recorrido de las estrellas, ni prever su curso, el verdadero sistema cósmico de la poesía no está claro» (Athenaeum, 434). Los cometas, también ellos, obedecen a leyes inmutables... Los viejos sistemas sólo describían el resultado muerto; hay que aprender a presentar los géneros como principios dinámicos de producción (p.9).

Este autor formula que las descripciones de los géneros eran insuficientes, por lo que no era posible formar una teoría de los géneros. Sobre la poesía y respecto a lo anterior, señala que «las divisiones usuales de la poesía no son nada más que compartimentación muerta para un horizonte limitado» (p.9).

Por estas razones, puede que no hayamos encontrado autores que tengan como objetivo en sus trabajos fijar los fundamentos para la definición de los diferentes géneros literarios.

Finalmente, realizamos que, al considerar la poesía como un género literario y utilizarla en el aula como recurso intercultural, debemos tener en cuenta dos aspectos: la serie de rasgos que la caracterizan y que permiten reconocerla, y el sentido de dinamismo que encierra.

Como conclusión, existe una inclinación mayoritaria a no tener que *encajar* en géneros literarios, en un sentido limitado e inamovible, motivada por la naturaleza misma de lo que se considera como género literario, marcada por un dinamismo característico. Ahora bien, creemos que se presenta una necesidad de mostrar unas consideraciones básicas, especialmente para que el lector, y el estudiante, perciba e interprete un texto literario concreto y pueda diferenciarlo de otro. Resulta necesario para facilitar la aproximación a la literatura y entender cada texto con mayor profundidad y riqueza, así como reconocerlo según esos conocimientos previos.

### **5.2.2. El origen de la poesía**

Al pensar en poesía como un medio para divulgar y comunicar, por lo tanto educativo a nuestro entender, podemos evocar los tiempos que se relacionan con el origen de la poesía, de la «Ilíada» y la «Odisea», las dos obras épicas de Homero que constituyen los dos primeros testimonios de la literatura griega, siendo las más importantes de la antigüedad clásica; pertenecen a los momentos que siguieron a la etapa de transmisión oral a través de los «aedos», que eran juglares que iban recorriendo

pueblos y ciudades compartiendo las hazañas de los héroes locales a través de la poesía épica.

La poesía épica es de tipo narrativo y cuenta las hazañas de esos héroes pertenecientes a un pasado legendario, en la que ya el transmisor no es solo narrador, como ocurría al principio, sino también poeta, en el sentido de «creador». En griego, la palabra «poesía» significaba «creación».

En la «Ilíada» y la «Odisea» (s. VIII a.C.), los versos se recitaban con una lira y narraban las aventuras de héroes, nobles y príncipes como, por ejemplo, Aquiles, Héctor u Odiseo. Se denomina «época micénica» la de los poemas de Homero, que recogen información y aspectos culturales de estas etapas de la Historia de Grecia.

Por tanto, la poesía se erigía como un medio de transmisión de conocimiento, en el que se narraban aventuras de personajes significativos de la época, con componente cultural existencial.

### **5.2.3. Autores que han estudiado la poesía como género literario**

A continuación, repasamos las ideas de algunos autores sobre la poesía considerada como género literario. En este sentido, el concepto y la denominación de «género literario» se han debatido bastante y no sabemos si pudiese ser por esta razón o por otra que no nos haya sido tarea sencilla encontrar artículos de autores que versen, directamente, sobre la caracterización de la poesía como género literario, entendiendo este como la posición y la consideración como obra literaria formada por un conjunto de rasgos comunes o el estilo de una obra.

En la mayoría de los artículos consultados que presentaremos en el apartado de «La poesía como recurso en el aula de FLE», se afirma que, aunque se conoce globalmente que la poesía es un recurso útil dentro del aula, así como beneficioso y reconocido por los profesores de lenguas, no se llega a hacer uso de ella ni en la más mínima parte de su valor. Varios autores coinciden en que algunos de los motivos podrían ser la necesidad de una preparación, al menos, básica para poder conocerla y enseñarla; como ejemplo, el hecho de que se implemente en las situaciones de aprendizaje en la parte final de la clase o para "cubrir tiempo", más que como parte del desarrollo de la sesión. Por lo que creemos que este escenario podría estar relacionado con la concepción de la poesía como género literario.

Dada la dificultad para encontrar información sobre su caracterización, con el fin de conocerla mejor, poder asentar esos conocimientos y forjar algunas ideas, acudimos

a *TV5Monde, Enseigner le français*. Comprobamos qué rasgos de la poesía como género literario aparecerían en las actividades propuestas. En los recursos, en algunas *fiches pédagogiques*, hemos encontrado lo que reunimos a continuación. Se contextualiza lo que se va a trabajar, a nivel global, de manera que se describe el marco general en el que se encuadraría la poesía objeto de estudio; los autores, los objetivos y algunas observaciones de índole cultural, además de la descripción de las actividades y los ejercicios. Los objetivos se dividen entre (según el ejemplo de «Lettres d’Haiti - 10 auteurs d’aujourd’hui. James Noël: entrer en poésie) littéraires, (inter)culturels, communicatifs y (socio-)linguistiques» (2011, p.2):

Objectifs littéraires: étudier un poème; écrire un poème.

Objectifs (inter)culturels: sensibiliser à l’écoute du créole haïtien; initier à l’histoire d’Haïti.

Objectifs communicatifs: saisir un ressenti face à une situation; comprendre l’intention de l’auteur sur le lecteur.

Objectifs (socio-)linguistiques: comprendre le lexique et les images associées; jouer avec les mots.

Se propone el estudio y la escritura de un poema como objetivos relacionados directamente con la literatura. No creemos que los objetivos literarios estén en primer lugar, porque tengan mayor relevancia y observamos que, 2 de 4, es decir, la mitad contribuye al desarrollo de la competencia de comunicación intercultural.

Reflexionamos, en este punto, sobre el hecho de que el docente necesita disponer de unos conocimientos mínimos sobre los recursos que utiliza en el aula. Ahora bien, ¿y si la realidad de que la poesía como recurso necesitara un estudio más exhaustivo que otros por la naturaleza emocional, abstracta y estética que hemos descrito, conjuntamente con sus características literarias?

Estudiemos algunos rasgos destacados por autores. Gonzalo Angarita (2016) analiza la concepción de Aristóteles de la poesía en su obra «Poética», para observar la relación entre poesía y educación, con el propósito de proponer que sea parte del currículo de enseñanza. Así, manifiesta que, en la obra de Aristóteles, en cuanto a los orígenes de la poesía y la relación con la educación, el filósofo hablaba de dos fuentes de la poesía: el instinto de imitación y lo natural que resulta para el hombre tanto el ritmo como la melodía (Aristóteles, 1999). Añade que el instinto de imitación era una de las causas de la poesía y esto podía deberse a que « (...) por la imitación adquiere sus primeros conocimientos (...) (Aristóteles, 1999, p. 1048b 7)».

En un intento de seguir otorgando a la poesía un sentido que se aproxime y se adapte a lo que tratamos de analizar en este trabajo y para identificar una caracterización, subrayamos que el diccionario *Petit Robert* describe la poesía como

«art du langage visant à exprimer ou à suggérer par le rythme (surtout le vers) l'harmonie et l'image».

El ritmo, la melodía y el lenguaje se dispondrían como patrones de estudio que caracterizan la poesía y juntos constituirían su armonía, pluralidad, flexibilidad y componente artístico.

En diferentes trabajos analizados para la enseñanza de FLE, en algunos de ellos, constatamos que, se define la versificación, pero se hace según la versificación francesa al describirla. Al documentarnos sobre versificación, lo que encontramos es, mayoritariamente, caracterizaciones según diferentes países, por lo que concebimos que, dado que nuestro objetivo es trabajar poesía desde un enfoque intercultural y, naturalmente, abierto a la Francofonía, creemos que optaríamos por escoger la teorización de la versificación sobre el país que corresponda al poema que vayamos a trabajar en clase o sobre varios países, siempre que sea posible y dependiendo de los objetivos de aprendizaje de las sesiones, actividades o tareas. La versificación sería otra característica como objeto de estudio de la poesía como género.

No obstante, para construir un conocimiento básico como docentes sobre las características más formales de la poesía como género, escogemos a los autores Khaled y Merzak (2021). Resumiremos brevemente los rasgos de la versificación en francés, las formas poéticas y los géneros poéticos, con su trabajo «rôle des textes poétiques dans l'apprentissage de la composante interculturelle: cas des apprenants de 1ère année secondaire». La abordarán sin la variante geográfica. Incluimos la terminología en francés que consideramos pertinente en este TFM. Definen la versificación de la siguiente manera (p.14):

Un ensemble de règles techniques qui régissent la composition des vers réguliers. Elle concerne aussi bien les courtes poésies lyriques, les longs poèmes épiques que les pièces de théâtre en vers. Pendant longtemps, la composition poétique a été régie par des règles rassemblées dans des Arts Poétiques. (Pouzalgues, J.C, 1989 : P 93).

Consideran, asimismo, las siguientes reglas significantes que tienen que ver con el verso, la métrica, la rima, la estrofa etc. Nosotros, como docentes, las encontramos necesarias para la configuración de un diseño pedagógico relacionado con el uso de la poesía en clase de FLE.

Primero, el verso. Verso, significaba en latín «ce qui retourne à la ligne», por lo que se opone a la prosa. Se escribe en una sola línea y suele comenzar con una mayúscula. Existen versos pares e impares, según el número de sílabas y hasta la

número 12. Los pares: *hexasyllabe*, *octosyllabe*, *décasyllabe* y *alexandrin*. Los impares: *endécasyllabe*, *heptasyllabe* y *pentasyllabe*.

Segundo, la métrica: número de sílabas acentuadas en un verso; se distinguen tres apartados. La «e» *muet*; la que va al final de un verso no se pronuncia, por lo que no se cuenta; la que va seguida de una vocal dentro de un verso tampoco se cuenta, pero sí se cuenta la que va seguida de consonante. La *dièrese*, que consiste en pronunciar, en dos sílabas separadas, dos sonidos que normalmente se pronuncian agrupados como, por ejemplo, «sauve». La *synérèse*: la pronunciación de dos sonidos, que suelen pronunciarse de forma separada, en una sílaba como, por ejemplo, «nuit».

Tercero, la rima, que es la repetición de sonidos idénticos al final de dos versos: dans le vers, pour peindre, pour évoquer des sons, pour susciter et fixer une impression, pour dérouler à nos yeux des spectacle grandioses, pour donner à une figure des contours plus purs et plus inflexibles que ceux du marbre ou de l'airain, la Rime est seule et elle suffit. (Brigitte,B ,1999 :p65).

En la rima, según su disposición, diferencian: «les rimes plates (AABB)», «les rimes embrassées (ABBA)» y «les rimes croisées (ABAB)». Según su riqueza: «rime pauvre», que es un solo sonido idéntico, «rime suffisante», que es la repetición de dos sonidos idénticos y «rime riche» que es la repetición de tres sonidos idénticos. Según su género, es femenina si termina por una «e» *muet* y masculina en el resto de los casos.

Cuarto, la estrofa: un conjunto estructurado de versos que forman una división regular de un poema. Las más habituales serían las que van de 2 a 10 versos consecutivamente: *le distique*, *le tercet*, *le quatrain*, *le quintile*, *le sizain* y *le dizain*.

Recogeremos, además de la versificación, otros dos aspectos que son las formas poéticas y los géneros poéticos.

Por una parte, en las formas poéticas, se encuentran las formas fijas (le sonnet, le pantoum, la chanson, la ballade, le haïku, le rondeau, l'ode) y las formas libres: el verso libre, que no responde a ninguna regla ni métrica ni rima ni estrofa y, el poema en prosa, que está compuesto por un párrafo y no tiene estrofa ni verso.

Por otra parte, en cuanto a los géneros poéticos, se hablaría de 6: *la poésie lyrique*, *la poésie élégiaque*, *la poésie épique*, *la poésie didactique*, *la poésie satirique* y *la poésie dramatique*.

En la *poésie lyrique*, se habla de los sentimientos relacionados con la realidad, tanto del poeta como de las personas. Características: uso de la primera persona, las interjecciones y exclamaciones, las figuras retóricas de insistencia, el léxico sobre las emociones etc.

La *poésie élégiaque* es un subtipo de la lírica y designa la expresión de la queja amorosa y la lamentación.

En la *poésie épique*, se habla de acontecimientos históricos relacionados con leyendas o héroes magníficos, con el fin de atribuirles grandeza. Características: lo extraordinario, la hipérbole y las comparaciones grandiosas.

En la *poésie didactique*, hay enseñanzas morales, religiosas, filosóficas etc. como, por ejemplo, las fables de la Fontaine. Características: se juega con los ritmos y los sonidos, y el léxico y la comparación giran en torno a lo abstracto y lo concreto.

La *poésie satirique* contiene formas libres y versa sobre las ridiculeces de la humanidad, tanto de un individuo como de toda la sociedad o grupos sociales. Características: crítica en el registro del poeta y tono irónico o humorístico.

Por último, la *poésie dramatique*. Se trata de una obra de teatro o una escena en la que los personajes recurren a la poesía.

Para finalizar el análisis de la poesía como género literario, realzamos las formas libres de la poesía porque, *a priori*, nos llama la atención que el empleo de estas suponga no necesitar atenerse a unas reglas concretas. Documentándonos, encontramos que el verso libre comenzó como una creación de poesía diferente a la tradicional, para romper con sus reglas y explorar nuevas formas de narrar el mundo y, en esa época, apareció Charles Baudelaire (1821-1867). Tengamos en cuenta que el 90% de la poesía que se produce es de verso libre; precisamente la que ha despertado mi curiosidad tras leerla en los últimos tres años.

Quedaría patente que trabajar la poesía integraría crear, conocer, leer, comprender, valorar etc. Por lo tanto, no tendría por qué ser tan complejo como podría parecer previamente, lo cual nos dejaría cierta vía libre para la creatividad en el aula de FLE, con ilusión por lo que se puede despertar en ella.

## **6. La interculturalidad**

Entre otros términos, hemos analizado «cultura» y, partiendo de todo lo previo, examinaremos otro con el que esta se entrelaza y que la acoge de una manera más integral, pues contempla las relaciones que se establecen en el proceso de aprendizaje en torno a la cultura: la interculturalidad.

Recordamos y resumimos que los autores que hemos estudiado con anterioridad y que han estudiado sobre literatura, en sus valoraciones, han coincidido en los siguientes conceptos: función social, condicionantes socioculturales, el lenguaje en



situación, las convenciones histórico-socioculturales, el contexto y la situación comunicativa. Han partido de la literatura considerándola un medio para transmitir cultura y compartirla en sociedad. Aludimos a todos estos términos para realizar una síntesis de saberes y poder dar forma a la dimensión de “interculturalidad” como competencia. Con ello, en el contexto de enseñanza-aprendizaje, pretendemos que el alumno no solo posea un conocimiento lingüístico sino, al mismo tiempo, una serie de nociones, valores y componentes culturales.

En el artículo «La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE (francés como lengua extranjera)», al hablar sobre la interculturalidad y la competencia en la comunicación intercultural, Arévalo (2019, p.147) señala que, en todo acto de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas, se interactúa buscando entender a la otra persona: se necesita comprender su forma de vida, sus creencias, sus valores o su comportamiento.

Consideramos que esta forma de vida, estas creencias, estos valores y comportamientos formarían parte de lo que se entiende por «cultura», que sustentaría la lengua y que se transmitiría a través de la literatura.

Este autor argumenta, a su vez, que la literatura se debía considerar como un instrumento intercultural válido y motivador mediante el que se reconoce la cultura ajena y, simultáneamente, se es consciente de las propias referencias culturales, de manera que se origina una aproximación que va más allá del hecho literario.

En su explicación sobre la interculturalidad en el aula de LE, presenta cómo se contempla, en el MCERL, la importancia de la competencia plurilingüe y pluricultural en el conocimiento de una lengua y cómo la interculturalidad incide en ella; el hablante debe, primero, ser consciente de las características que componen su realidad cultural y luego, de la del otro y aceptarla. Debe, además, tomar en consideración que cada persona es una construcción cultural que determina su uso de la lengua y su comportamiento.

Partiendo de la base de esta noción de «interculturalidad», si la literatura permite generar conocimientos y desarrollar habilidades en los planos de lo social, lo contextual y lo cultural, para continuar, nos preguntamos: ¿qué aporta la literatura al aprendizaje de una lengua a través del desarrollo y la explotación del componente intercultural?

Destaquemos lo que refleja la autora Abdelouhab en su trabajo «Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE: enjeux et approches didactiques» (2019) a tenor de la relación entre literatura e interculturalidad. Sus perspectivas se centran en

cómo el enfoque intercultural y antropológico cubre el texto literario como «une passerelle dans la relation avec autrui».

Como concepto amplio, a continuación, recopilamos unas premisas breves y claras sobre las que se sustenta la interculturalidad y que nos servirán de referencia para formar juicios críticos sobre las consideraciones de estudiosos y elaborar nuestras propuestas en el aula.

Para ello, conviene contraponer este concepto al de multiculturalidad y comprender la diferencia. La multiculturalidad se define como la convivencia y la coexistencia de muchos grupos dentro de una sociedad. Aguado (1991) definía el término como sigue: «situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en la que muchos grupos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos» (p.1).

Por lo que, si reconocemos que dentro de una misma sociedad existen múltiples culturas que conviven, que coexisten, estaríamos aludiendo al concepto de multiculturalidad. En el contexto de enseñanza-aprendizaje, deseamos conocer y comunicar con el Otro; podemos tener multiculturalidad en el aula, pero necesitamos servirnos de mucho más para que el alumnado interactúe de forma adecuada.

Si rescatamos la definición de Meyer como «ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad», si reconocemos todo lo que se moviliza y se implementa a la hora de convivir y no solo al coexistir, sino también al comunicarse y al interactuar de manera adecuada, entonces estaríamos aludiendo al concepto de interculturalidad.

Después de un proceso de documentación con fundamentos teóricos al empezar a colaborar en el Proyecto en el que trabajo actualmente, recuerdo una reflexión personal que impulsó que empezara a entender qué era verdaderamente la interculturalidad y a calibrarla en el aula: se relacionaría con no permanecer inamovible con personas de tu(s) misma(s) lengua(s) y cultura(s) en espacios de tiempo para compartir, sino acercarte e intercambiar y debatir, con interés, curiosidad y satisfacción por aprender y por la magia de la diversidad, de una manera natural y espontánea. En ese instante, eres consciente de que se desarrollan competencias interculturales.

Mencionamos a dos estudiosos de la competencia intercultural, Louis Porcher y Martine Abdallah-Pretceille, quienes comenzaron a impulsar el término en el contexto educativo desde los 80 en su trabajo «La civilisation» (1986). Por su lado, Martine hace hincapié, en su libro «L'éducation interculturelle» (2001), en que «el aprendizaje de las

lenguas supone un elemento esencial de la interculturalidad, así como los intercambios escolares enfocados al encuentro con el otro –que no serán fructíferos si se deja de lado la educación de la alteridad–(p.3).

Finalizamos este apartado citando a Puren, C. (2008). En «Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural», distingue entre «acto», entendiéndolo como una «acción/actividad de uso o social» y «tarea» como «acto/actividad de aprendizaje o escolar». Entendemos que pone el acento en la «acción» como un elemento diferencial en una enseñanza-aprendizaje donde el núcleo gire en torno a lo intercultural y co-cultural, tal como él lo denomina: «propongo llamar "competencia co-cultural" a esta capacidad para construir una cultura común de acción con los otros, y "co-cultura" a esa cultura común constituida por el conjunto de concepciones compartidas elaboradas conjuntamente por y para la acción colectiva» (p.266). «No se trata solamente de comunicarse con el Otro (de informarse y de informar) sino de actuar con el Otro en lengua extranjera», señala. Para nosotros, sus reflexiones contienen un sentido muy significativo según los objetivos de este trabajo: él expone, «[ ] haciéndoles sobre todo actuar socialmente en lengua-cultura extranjera en clase» (p.263); nosotros pretendemos, con la perspectiva intercultural, que el alumnado interactúe (el DRAE define «interactuar» como «actuar recíprocamente»).

### **6.1. La «competencia intercultural» y la «competencia comunicativa»**

Nos gustaría poner de relieve que concebimos «competencia» según describió la profesora María Dolores Baena mientras cursé el Máster, en su asignatura de «Procesos y Contextos Educativos»: saber utilizar algo en un lugar diferente a donde se aprende.

Hemos concluido, en el apartado del «Marco legal», cómo se constataba que la competencia comunicativa se modelaba como predecesora de la competencia intercultural, al igual que cómo se relacionaba con «cultura», en mayor grado que la lingüística. Asimismo, lo estudiado en «literatura» nos recordaba esta competencia, de manera particular.

Comencemos por una definición de «competencia intercultural», en nuestra opinión, muy completa: la de Meyer, por Oliveras Vilaseca (2000): «la competencia intercultural consiste básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural, es decir, de acuerdo con las normas y convenciones del país, e intentar simular ser un miembro más de la comunidad» (p.35).

En su trabajo «El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en una sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación», Vilà (2003, p.2) menciona a Rodrigo, quien define la competencia comunicativa intercultural como la habilidad para negociar significados culturales y ejecutar conductas comunicativas eficaces, en base a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores.

Martín (2004, p. 81), al introducir «competencia intercultural», introduce la definición de Hains y Winton (1997): «habilidad que tienen para relacionarse y comunicarse de manera efectiva los individuos que no comparten la misma cultura, etnicidad, idioma u otras variables importantes»; conjuntamente, la de Meyer (1991), que añade información a lo recogido arriba:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas”. Incluiría, además, “la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya (en Oliveras, 2000:38).

García Benito (2009, p.496) atiende, igualmente, a Meyer al nombrar las etapas que este establecía en el proceso de adquisición de la competencia intercultural. El primer nivel se denomina monocultural y está caracterizado por una visión e interpretación de la otra cultura desde la propia por lo que, en él, predominan los tópicos, los prejuicios y los estereotipos, formados desde la mirada de la cultura propia. El siguiente es el intercultural; se caracteriza por un conocimiento de la otra cultura que permite analizar y comprender las diferencias y similitudes entre las dos. El último nivel es el transcultural, en el que la persona es capaz de adoptar puntos de vista ajenos a su propia cultura sin renunciar a su propia identidad cultural; la visión se da con una cierta distancia que le permite un proceso de mediación entre las dos culturas.

Conocemos la «competencia lingüística» y la «competencia comunicativa» como cimientos intrínsecos a la lengua. Visionamos, con ellas, lengua y cultura. La «competencia lingüística» y la «competencia comunicativa», como enseñanza de lengua y cultura, respectivamente, que vehiculan el texto poético.

La segunda se trata de la concepción de «lengua en uso», en comparación con «lengua como sistema» y, por tanto, dinámica (Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes).

Se considera que su origen se remonta a los antiguos retóricos, quienes la utilizaban en una situación comunicativa concreta. Recordemos que la retórica es una

disciplina en la que se construyen discursos persuasivos eficaces y la teorización en torno a ellos. Al originarse, se configuró la primera reflexión sobre el uso lingüístico o sobre lo que es el discurso al servicio de una intención comunicativa; la retórica se considera precursora histórica de las ciencias del lenguaje, que se ocupan del estudio del uso lingüístico en la actualidad.

Analizamos la siguiente definición que establece Pérez Jiménez (2015):

- La lengua como competencia comunicativa: el concepto de «competencia comunicativa» fue generado por Hymes (1984) como alternativa al concepto de «competencia» de Chomsky, después de que éste introdujera la «competencia pragmática» (1980) tras haber definido, primero, la gramatical (1965); la competencia pragmática como «el modo de uso apropiado de la lengua conforme a varios fines» (Chomsky, 1980: 224). Esta incorporación de competencia pragmática se debió a diferentes reacciones de autores que consideraban el concepto de Chomsky de «competencia gramatical» como incompleto; estas reacciones se centraban en advertir el carácter social de la lengua en el sentido de la adecuación de ella al contexto en el que tiene lugar la comunicación. De todas las que se suscitaron, destaca la de Hymes, sociolingüista, al introducir esta denominación de «competencia comunicativa» en sus trabajos, cuando consideró que la gramatical era insuficiente por dejar fuera el «contexto» (1970). Por lo que este concepto de Hymes reúne no solo el sistema de reglas gramaticales, sino también la competencia textual o sociolingüística: se elegirán diferentes formas de hablar según el grado de formalidad de la situación comunicativa en la que se encuentre el hablante.

Hymes propuso «cuatro criterios para describir las formas de comunicación, cuya aplicación a una determinada expresión ha de permitir establecer si esta» (p.9):

- es formalmente posible (y en qué medida lo es); es decir, si se ha emitido siguiendo unas determinadas reglas, relacionadas tanto con la gramática de la lengua como con la cultura de la comunidad de habla;
- es factible (y en qué medida lo es) en virtud de los medios de actuación disponibles; es decir, si las condiciones normales de una persona (en cuanto a memoria, percepción, etc.) permiten emitirla, recibirla y procesarla satisfactoriamente;
- es apropiada (y en qué medida lo es) en relación con la situación en la que se utiliza; es decir, si se adecúa a las variables que pueden darse en las distintas situaciones de comunicación;

• se da en la realidad (y en qué medida se da); es decir, si una expresión que resulta posible formalmente, factible y apropiada es, efectivamente, usada por los miembros de la comunidad de habla; en efecto, según Hymes, «puede que algo resulte posible, factible, apropiado y que no llegue a ocurrir».

Los conceptos existentes en torno a estas consideraciones de «apropiado», «aceptable» y de «ser gramaticalmente correctos» pertenecen a la competencia comunicativa.

En definitiva, señalaba que se trata de saber qué decir, a quién y cómo hacerlo.

Hemos, pues, de proporcionar explicaciones del hecho de que un niño normal adquiriera el conocimiento de las oraciones, no solamente como gramaticales, sino también como apropiadas. Este niño adquiere la competencia relacionada con cuándo hablar, cuándo no y de qué, con quién, dónde, en qué forma (D. Hymes, 1971/1995: 34) (p.10).

Establece entonces y en relación, Hymes, que los miembros de una misma comunidad lingüística comparten entre ellos dos saberes: el lingüístico (las normas de gramática) y el sociolingüístico (las normas de empleo).

El sociolingüístico comprende las condiciones socioculturales del uso de la lengua y «afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de diferentes culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia» (p.14).

El conocimiento pragmático comprende las condiciones que se relacionan con el uso funcional de los recursos lingüísticos, es decir, según la función del acto de habla o de todo acto de comunicación:

Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:

- a) se organizan, se estructuran y se ordenan («competencia discursiva»);
- b) se utilizan para realizar funciones comunicativas («competencia funcional»);
- c) se secuencian según esquemas de interacción y de transacción («competencia organizativa») (p.120).

Destacamos la «competencia funcional», en la que existen esquemas, como modelos de interacción social, formales o informales, que las personas hablantes deberán conocer.

En relación con la pragmática, en su libro «Hacia una teoría particular de la traducción de textos literarios», al describir «pragmática e implicitud», García López (2000, p.54) expone:

Desde mediados de los setenta, una serie de pragmáticos (Sadock, 1978; Leech, 1983; Levinson, 1983), la mayoría de ellos con la característica común de arrancar de las teorías de Grice, comienza a incidir en el aspecto comunicativo del lenguaje en situación y en su carácter esencialmente inferencial, frente a

consideraciones tradicionales que entendían la comunicación como un hecho de codificación-descodificación.

Si analizamos, rápidamente, la evolución de las metodologías de enseñanza de las lenguas extranjeras y, en concreto de FLE, podemos considerar que, antes de los años setenta, las que existían, que fueron la tradicional, la natural, la directa, la activa, la audio-oral y la audio-visual, recogían esa noción de codificación-descodificación de la que hablaba esta autora, antes de que se empezara a valorar el texto como unidad de comunicación, con la creación de la lingüística textual, a partir de los setenta. Es en los setenta y cinco cuando comienza el enfoque comunicativo, que es el modo o método actual que fundamenta la enseñanza de una lengua y que se define como: el tratamiento de los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva textual, atendiendo a los aspectos pragmáticos que ligan el discurso a sus contextos de producción y recepción. Se produce una evolución desde esas apreciaciones tradicionales.

Al describir el componente pragmático, según lo introducía el MCERL y según las consideraciones de García López, se constata que se trata de un aspecto significativo en el acto de comunicación, pues es el que más está relacionado con la función del acto, tal como hemos recogido por parte de los autores.

El DRAE define la «pragmática» como:

«4. f. Ling. Disciplina que estudia el lenguaje en su relación con los hablantes, así como los enunciados que estos profieren y las diversas circunstancias que concurren en la comunicación».

Al describir el «texto literario», la autora menciona a Pratt (1977) y a Van Dijk, que definen «la comunicación literaria en términos de función social» (p.126), según una serie de convenciones histórico-socio-culturales.

Como señala Duchêne (2002, p. 216), S. Moirand (1982) plantea la «competencia de comunicación» como sigue: competencia comunicativa (las normas gramaticales); competencia discursiva (la apropiación y el conocimiento de los diferentes tipos de discurso); componente referencial (el conocimiento de los dominios de referencia o experiencia); componente sociocultural (conocimiento de las normas de interacción y las reglas sociales).

Para concluir este punto, consolidamos la premisa de que el elemento lingüístico o puramente gramatical es insuficiente para que el estudiante de la lengua pueda desarrollar habilidades para una comunicación efectiva.

Conocer y aprender una lengua es no solo ser capaz de ajustar la producción del acto de comunicación a factores gramaticales en base a nuestros conocimientos, sean sólidos o no porque aún se estén desarrollando, sino también a otros factores de índole extralingüística, como puede ser social y contextual.

## **6.2. La «comunicación intercultural», el «plurilingüismo» y el «pluriculturalismo» o la «pluriculturalidad»**

Abordamos, en este punto, un análisis y una síntesis de estos conceptos tratados en este TFM: «comunicación intercultural», «plurilingüismo» y «pluriculturalismo» o «pluriculturalidad».

El Centro Virtual Cervantes (1997-2023) define la «comunicación intercultural» como la que tiene lugar gracias a la interacción entre personas hablantes de diferentes lenguas y culturas que habrían experimentado procesos previos de socialización distintos y habrían desarrollado «marcos de conocimiento», también diferentes. Se habrían desarrollado competencias interculturales que les permitirían comunicarse eficazmente de acuerdo con sus necesidades. Los marcos de conocimiento son esquemas basados en conocimientos previos que facilitan la adquisición de otros nuevos, a través de conexiones.

Destacamos, de la misma fuente, que la comunicación intercultural se comenzó a estudiar en los Estados Unidos en los años 40 del siglo XX, cuando se empezó a ofrecer formación lingüística y antropológica al personal diplomático de ese país. Actualmente, es habitual la distinción entre la comunicación intercultural intrapersonal, entre individuos, y la mediada, entre los medios de comunicación y los miembros de una sociedad.

Cinco actitudes serían las necesarias, según Alsina (1999), para que se dé una comunicación intercultural eficaz:

- que los interlocutores estén motivados por conocer la otra cultura y muestren empatía con ella;
- que tomen conciencia de la propia cultura y sus procesos de comunicación;
- que presten atención a los elementos que forman parte de la comunicación no verbal;
- que asuman que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales;
- que se esfuercen por interpretar el sentido y la intención última de las palabras de sus interlocutores, es decir, por negociar no sólo el significado del mensaje sino también su fuerza ilocutiva.

Definiremos, a continuación, los términos de «plurilingüismo» y «multilingüismo», para conocerlos, diferenciarlos y contextualizarlos adecuadamente,



dada la frecuencia con la que se alude a ellos en los estudios en torno a la interculturalidad.

Por un lado, el Centro Virtual Cervantes, especifica que, por «plurilingüismo», se entiende la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un hablante y la interrelación que se establece entre ellas. El hablante desarrolla una competencia plurilingüe, según el enfoque denominado plurilingüe, que le permite recurrir a todo su repertorio lingüístico para dar sentido a un acontecimiento comunicativo en una segunda lengua.

Por otro lado, el otro término parecido es el «multilingüismo», que hace referencia al conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de varias lenguas que coexisten en una misma sociedad. Este no estaría dentro de los objetivos del aprendizaje, dado que el conocimiento de manera aislada no resulta relevante. Por lo que, los autores estiman que, de esta realidad, se ha pasado a la del plurilingüismo, la que contribuye a desarrollar la competencia comunicativa.

López Pérez y de la Maya Retamar (2021, p. 81), en un artículo en el que analizaban el plurilingüismo y el pluriculturalismo con los objetivos de contextualizarlos y aportar propuestas de metodologías a través de la lectura para desarrollar la competencia plurilingüe, argumentan que la contemplación de la dimensión plurilingüe y pluricultural en el ámbito de la educación tuvo su origen con la firma de la Convención Cultural Europea (1954) en el Consejo de Europa. En los años 90, esta consideración se materializa en el proyecto denominado «Políticas lingüísticas para una Europa multilingüe y multicultural» (1997-2001) y que da lugar a la publicación del «Marco común europeo de referencia para las lenguas» (Consejo de Europa, 2002). El Consejo de Europa (2007), en el texto «De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe», se refiere a una «educación plurilingüe», en la que se desarrollen competencias tal como se reúne en la siguiente definición: «Plurilingue (compétence -): capacité d'acquérir successivement et d'utiliser diverses compétences en plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers et pour des fonctions différentes. La finalité clé de l'éducation plurilingue est de développer cette compétence» (p.128).

Acentuamos, aquí, que el MCERL contempla estos dos conceptos dentro de las denominaciones «competencia plurilingüe» y «competencia multicultural» pero no las incluye dentro de las competencias para desarrollar por parte de la persona usuaria de la

lengua, sino como propuesta de promoción del aprendizaje de lenguas en una política lingüística europea.

Ahora bien, valora la posibilidad de aceleración en el aprendizaje, en los ámbitos lingüístico y cultural, que brindarían la «competencia plurilingüe» y la «competencia pluricultural», pues fomentan el desarrollo de las habilidades relacionadas con la metacognición, que podemos entender como lo hace Frangenheim (2005) en su Estrategia KWL (qué aprender, qué quiero aprender y qué he aprendido). A lo largo de mi trayectoria profesional como docente de diferentes lenguas extranjeras a alumnado de distintas edades, niveles educativos, lenguas maternas y de comunicación, y culturas y nacionalidades, he podido constatar cómo repercute, especialmente, en el ritmo de aprendizaje y en las habilidades de «aprender a aprender», de manera significativa, el tener desarrollada la competencia plurilingüe y pluricultural: el alumnado plurilingüe y pluricultural se muestra considerablemente más abierto y demuestra estar más preparado para los nuevos conocimientos, para las variaciones o excepciones en las reglas gramaticales, para los intercambios lingüísticos etc.; paralelamente, el nivel de desarrollo de estas competencias se da junto a las interculturales, lo cual favorece aún más el aprendizaje de la lengua exponencialmente.

En relación con estas dos competencias, es necesario distinguir entre «plurilingüismo» y «pluriculturalismo» o «pluriculturalidad» pues este último concepto hace referencia al conocimiento de diferentes culturas por parte del hablante, que no implica obligatoriamente un conocimiento lingüístico. Esto resulta relevante en alumnado que haya crecido en un entorno familiar con determinadas características culturales pero que no haya aprendido a comunicarse en la lengua perteneciente a la cultura. Se trata, realmente, de una diferencia clara entre los dos conceptos; no obstante, creemos conveniente plasmar esta reflexión al asumir el nivel de heterogeneidad del alumnado en el aula de FLE y como este influye en el aprendizaje con el elemento intercultural que proponemos.

Precisamos que el currículo LOMLOE actual de Canarias correspondiente a Segunda Lengua Extranjera I y II, para el curso de 1º de Bachillerato, sobre plurilingüismo y en los saberes básicos, establece como segundo bloque de cuatro lo siguiente:

1. Manejo de estrategias y empleo de técnicas para responder eficazmente y con autonomía, adecuación y corrección a una necesidad comunicativa concreta, superando las limitaciones derivadas del nivel de competencia en la lengua extranjera y en las demás lenguas del repertorio lingüístico propio.

2. Selección y empleo de estrategias para identificar, organizar, retener, recuperar y utilizar creativamente unidades lingüísticas (léxico, morfosintaxis, patrones sonoros, etc.) a partir de la comparación de las lenguas y variedades que conforman el repertorio lingüístico personal.
3. Gestión y uso de estrategias y herramientas, analógicas y digitales, individuales y cooperativas para la autoevaluación, la coevaluación y la autorreparación.
4. Utilización de expresiones y léxico habitual para reflexionar y compartir la reflexión sobre la comunicación, la lengua, el aprendizaje y las herramientas de comunicación y aprendizaje (metalenguaje).
5. Comparación sistemática entre lenguas a partir de elementos de la lengua extranjera y otras lenguas: origen y parentescos (p.23).

Para concluir, enfatizamos que se corrobora que la competencia plurilingüe y la pluricultural del hablante son trascendentes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

En definitiva, consideramos que nuestra propuesta del uso de textos poéticos como recurso intercultural en el aula de FLE actual favorecería la adquisición de este Saber adherido al conocimiento de diversas lenguas y de los relacionados con la competencia intercultural.

### **6.3. ¿Qué aporta la literatura al aprendizaje de una lengua desde la visión intercultural?**

Después de los análisis precedentes sobre la poesía como género literario y de las concepciones en torno a interculturalidad, reunimos este apartado para recapitularlos y aplicarlos al aprendizaje de francés con esta pregunta que nos ha surgido antes y poniendo de manifiesto las relaciones de la literatura con el componente intercultural,

Creemos que la literatura se configura como un recurso didáctico rico e importante para el aprendizaje de una lengua porque, como se constata, a través de ella se puede conocer al otro, saber cómo piensa, siente y actúa, para luego saber cómo interactuar con él, lo que va generando el desarrollo de la competencia intercultural.

Estamos de acuerdo en que no cabe duda de que la literatura se conforma como una vía rica para difundir aspectos culturales y para compartirlos socialmente. Dada su naturaleza particular de hacerlo, como menciona Emerson al proclamar «cuando lo abrimos, cuando el libro da con su lector, ocurre el hecho estético», creemos que también contribuye a generar un aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), impulsado, a su vez, por el desequilibrio cognitivo que lo origina, conectando los esquemas cognitivos previos y los nuevos mediante las relaciones que se establecen. En este sentido, la motivación es relevante y potencial para facilitar estas conexiones de

significados y conocimientos, a través de los intereses del alumnado. Como afirma Sequero Ventura (2015), algunos autores como Alan Bird (1979) ya lo señalaban; él lo hacía así:

con el uso de textos literarios auténticos en clase, los alumnos no sólo adquieren una mayor motivación, sino que puede observarse un aumento de su confianza y destreza lingüística cuando sienten que están manejando los materiales y la literatura de la “vida real (p.38).

Georges Jean (1993) refiere que, dentro de la literatura, la poesía se ha tomado con demasiada frecuencia como «el género literario que podía - mejor que la prosa - excitar la sensibilidad del lector, o que, más trivialmente, era capaz de *hacer vibrar la cuerda sensible*».

Tal como hemos estudiado, el mundo social es cambiante y la literatura puede configurarse como una representación de las modificaciones y las evoluciones en la sociedad y, por tanto, como un recurso valioso en el aula para tener conocimiento de ellas.

Como un vehículo transmisor de la interculturalidad, un instrumento intercultural y, no como uno más, teniendo en cuenta que existen infinitas formas de trabajarla. Puede conformarse como un recurso de valor al poner en práctica todas sus potencialidades.

Afirmamos que la literatura, desde este enfoque intercultural, favorece el plurilingüismo y el pluriculturalismo porque permite que la persona que aprende desarrolle más conocimientos sobre otras lenguas y culturas. Y lo que resulta provechoso, el conocimiento que se adquiere puede hacer que se desarrollen competencias comunicativas e interculturales no solo aplicables al francés como lengua extranjera en este estudio, sino en todas en las que se comunica, por lo que contribuiría a que el aprendiente sea más plurilingüe y pluricultural. El grado de plurilingüismo y pluriculturalidad puede, además, favorecer el grado de interculturalidad por esta comunicación intercultural aprendida en el aula de FLE.

Coincidimos con los autores que definieron género literario y los mencionados posteriormente en que la literatura contiene un conocimiento plural, heterogéneo y variado, de acuerdo con las percepciones del mundo según estas evolucionan.

En definitiva, nos queda claro, y recalamos para este trabajo, que la literatura permite conocer las culturas que engloban una lengua y cómo relacionarse con ellas.

En último término, ponemos en valor la cita que incluyó Mendoza (1993) en su artículo:

Para la transmisión y preservación de una cultura (de un peculiar modo de pensar, sentir y actuar) no hay mejor protección que la lengua. Y para que sobreviva con ese fin, debe seguir siendo una lengua literaria. T. S. Eliot, *Notas para la definición de cultura* (p.19).

## **7. La poesía como recurso intercultural en el aula de FLE**

Repasaremos, en los párrafos siguientes, algunos trabajos de autores, de diferentes nacionalidades, que han estudiado la poesía como recurso en el aula de FLE, como paso previo al diseño pedagógico. Hemos escogido autores de diferentes nacionalidades y lugares porque favorecería el poder forjar una visión multicultural que nos servirá de referencia para construir el sentido de la poesía como elemento intercultural; un aspecto que desarrollaremos en el siguiente apartado como muestra de las diferentes perspectivas teniendo en cuenta la variante geográfica, y para nuestro ejemplo de propuesta didáctica, que pretendemos que sea multicultural.

Comenzaremos por quienes la han valorado como recurso a nivel general y continuaremos por quienes la han valorado como recurso intercultural. Comprobaremos que se trata de un recurso ampliamente evaluado en el aula de FLE; sin embargo, se ha estudiado, mayormente, para proporcionar valor al componente de la lengua y no tanto al de la cultura. Nuestro objetivo es aprovechar al máximo su naturaleza cultural para que los textos poéticos constituyan una fuente de riqueza y de herramientas interculturales por desarrollar en el aula de FLE.

### **7.1. Autores que han valorado el estudio de la poesía como recurso en el aula de FLE**

Partiremos del trabajo «Les textes littéraires comme procédé d'enseignement du FLE dans les *Chantreau* (1781-1857)», en el que Fernández (1999) empieza señalando que, en el siglo XVIII, los objetivos de FLE se debían a una doble línea. Por un lado, con un sentido instrumental, porque se consideraban, mayormente, la comprensión escrita, la traducción y la práctica oral de la lengua. Por otro lado, un sentido elitista, que suponía que utilizar el francés era una marca de distinción y, por tanto, se relacionaba con una dicción correcta y elegante; así, empiezan las primeras gramáticas que servían de manuales en los marcos institucionales reconocidos de la época. Es, entonces, cuando entran en acción una palabra y una escritura correctas y, por tanto, cuidadas en lengua extranjera y como objetivos de la formación literaria, pues se forma lo que se atribuía como gusto literario o el buen gusto.

Entre las gramáticas, destacamos la de Billet (1708), que incorpora a la gramática propiamente dicha un arte poético bajo el «breve compendio de la poesía francesa, utilísimo, para aprender a conocer, a medir los versos, y a componerlos». En la sintaxis, se concede interés a las cuestiones de elocuencia y del «bien parler», como fue a través de *paralelo*, listas alfabéticas de locuciones españolas y francesas con su correspondencia en otra lengua.

En 1727, las gramáticas editadas eliminan este arte poético ya que la elocuencia y el «bien parler» dejan de formar parte de los objetivos y estos, ahora, se centran en la corrección gramatical. Las ideas que se exponen sobre los beneficios de la enseñanza práctica o natural de las lenguas quitan peso a la memorización de las reglas gramaticales y el vocabulario, y proponen, más bien, contenidos relacionados con la práctica de la lengua.

Luego, en su intención de establecer como objetivos de la enseñanza de FLE la lengua instrumental y la corrección en la expresión y la formación del buen gusto, Chantreau crea el «Arte de hablar bien francés o Gramática completa» (1781).

En su obra «Suplemento», propone solamente dos textos literarios porque no considera que la literatura francesa pueda servir de instrumento para el aprendizaje de una lengua en los primeros años de estudio, sino más adelante cuando la persona tenga más conocimiento de la lengua. Ya no visualizaría la literatura como el arte de *versifier* (de contar las sílabas y componer rimas) ni valoraría el estudio de FLE desde ese sentido de arte poético, sino como un objetivo en sí misma, como lengua correcta, fuente del buen gusto y de la elegancia en la dicción o la escritura; con un objetivo lingüístico junto a otro estilístico y estético.

Coincidimos con Chantreau en la complejidad que supone el contacto con la poesía cuando aún no se cuenta con un repertorio léxico y de construcciones suficiente de la lengua.

Como ejemplo, conectamos esta última idea con una que forma parte de mi trabajo ordinario: cómo se aprende a escribir y a leer una lengua con un alfabeto con el que no se está familiarizado, en la etapa de pre-alfabetización; se van construyendo relaciones entre significados y significantes, para ir creando representaciones de los conceptos de manera que se vayan generando referentes de significados y realidades de la lengua. De la misma manera que, en este periodo, este proceso funciona así antes de ser capaz de iniciarse en la lectura y la escritura, al inicio del aprendizaje de FLE con textos poéticos, creemos que analizar cuidadosamente los poemas que se pretenden

emplear en el aula es un paso mínimo e indispensable para poder comenzar a saber cómo apreciar la poesía y aprender con ella.

En resumen, entendemos que Chantreau habría fusionado las ideas iniciales con la evolución de la enseñanza de FLE con la literatura como recurso que se fue desarrollando. Habría mantenido, ligeramente, la marca de distinción con la que se concebía la lengua francesa al seguir proponiéndola como lengua correcta y de buen gusto y elegancia, estableciendo objetivos estilísticos y estéticos, aunque eliminando la versificación. E incorpora objetivos lingüísticos a través de una corrección gramatical, ahora desde la práctica de la lengua y no desde la mera memorización de la gramática.

Nos sorprende que los objetivos de las gramáticas de FLE den ese giro de dejar de considerar el arte poético, con la versificación, una vez que parecía haber llegado a la cúspide.

Después de que Fernández nombrara ciertas obras de Chantreau en las que se reflejarían estos cambios, señala que este presentaba dos visiones hacia los objetivos de FLE según estos habían evolucionado, de manera que, en la etapa escolar inicial, el francés se utiliza como instrumento de comunicación práctico y de utilidad y, en etapas superiores, como un medio de formación estilístico-estética. Ahora, el contacto del alumnado con los textos literarios abre un camino en los autores de los manuales y las gramáticas. Al instaurarse el francés como asignatura entonces, empieza a convertirse en un instrumento para transmitir valores culturales y morales (colección de textos de escritores), por una parte, y por otra, en un instrumento de formación intelectual (comprensión de textos complejos, memorización, reglas gramaticales etc.)

Hemos estudiado algunas consideraciones de cómo se habría empezado a utilizar la literatura y la poesía en FLE. Encontramos un vínculo entre que tanto el conocimiento de la lengua francesa como de la poesía y la literatura se hayan relacionado, en su origen, con un uso distinguido y elegante de la lengua y el lenguaje. Desde el origen, se ha destacado el componente estilístico y estético de la poesía.

En «Enseñar FLE a través de la poesía», Katz (2015) estudia cómo promover el uso del texto literario utilizando la poesía en el aula de francés lengua extranjera en Educación Primaria, pues lo considera como un recurso didáctico interesante.

Interesante porque, para ella, la poesía es fuente de motivación ya que se puede aprender de manera lúdica con ella como, por ejemplo y según propone, con la dramatización (el alumnado elige gestos y movimientos con relación al texto literario asociando cada verso a un movimiento del cuerpo o seleccionando la palabra clave de

cada verso y la representa). Resalta cómo contribuye a desarrollar el hábito de lectura en el aula de *FLE* por su brevedad, sencillez y por las repeticiones. Así, «se puede trabajar la pronunciación, vencer la timidez, desarrollar los hábitos de escucha, estudiar o repasar el léxico, desarrollar y perfeccionar la lengua, promover el gusto por la lectura, practicar y estimular la memoria, y desarrollar la expresión oral» (p.65).

En su estudio, destaca que considera importante tener en cuenta el nivel lingüístico del alumnado, así como sus intereses y los objetivos del currículo.

Observamos que esta autora no considera ninguna dificultad en el uso de la poesía en la enseñanza del francés ni concluye en torno a la complejidad del lenguaje poético. Es más, observa la poesía como un recurso para motivar al alumnado, tal como hemos pretendido en este trabajo, y lo hace en un nivel educativo inferior sin presentar inconvenientes. Se trata de una propuesta didáctica no implementada; no obstante, estamos de acuerdo con ella en que sus consideraciones son realistas y adecuadas.

Yening (2012, p. 170) presenta, en su trabajo «De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE», una metodología innovadora de la enseñanza de la literatura en FLE que pone énfasis en el descubrimiento del texto a partir de la función poética del lenguaje literario y de la confrontación entre la subjetividad propia de la escritura de un texto y la que se genera en la lectura de un texto literario. Innovadora por elevarse de manera opuesta al método tradicional, en el que se realizaba la interpretación de un sentido único del poema, por considerar que la enseñanza de la literatura, en ese momento, se alejaba del objetivo de la comunicación.

Subrayemos aquellos aspectos que resultan relevantes para aplicar o tener en cuenta en el empleo de la poesía en el aula de FLE.

En su análisis de algunos problemas de la utilización de textos literarios en clase de FLE, dispone que la mayoría del alumnado y el profesorado chino definían la literatura como un tipo de «langue soutenue» y, además, así vendría acreditado por parte de diccionarios como el Robert (2001), que señala como «literario», «un mot qui n'est pas d'usage familier, qui s'emploie surtout dans la langue écrite élégante». Así, los objetivos tradicionales de la utilización de documentos literarios eran enseñar gramática y vocabulario, y explicar la civilización francesa. Sin embargo, expone el aspecto cotidiano que le atribuyen numerosos escritores contemporáneos a lo literario, rebelándose a las buenas maneras literarias; igualmente, creadores literarios buscan forjar un lenguaje que resulte propio utilizando la lengua cotidiana.



Relata que, en este sentido, se encuentran con algunos problemas de comprensión de tipo léxico al aparecer términos o cuestiones de índole cultural que no se corresponden con otros contextos históricos; nombra, como ejemplo, un extracto de *Madame Bovary* lleno de palabras sobre el mobiliario del siglo XIX, que muy difícilmente se puede ya encontrar. Se destruiría, también y en cierto modo, la estética de la obra al utilizarse pequeños extractos, pues no se podría trabajar con textos largos en clase. Menciona la rigidez y demasiada seriedad en las clases de literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En su propuesta, prioriza la interpretación individual del texto por parte del alumnado, de manera que el profesorado no les orientaría con la biografía del autor ni con la presentación de la historia literaria. Los estudiantes crearían el texto ellos mismos, por imitación, y le darían su interpretación personal. Al igual que Rosario García López percibe «lo literario» cuando atribuye el carácter polisémico al texto literario, este autor entiende que el documento literario se queda abierto a los lectores posteriores, por lo que sufren la traición del destinatario, afirma, y establece esa como la razón por la que las obras literarias resistirían mejor al tiempo; una observación que nos resulta interesante por curiosa. Por lo que su enfoque se basa en la polisemia del texto literario, de manera que se anima al alumnado a recordar su propia historia personal mientras leen y a crear su propio texto a partir del texto modelo. Del mismo modo, este autor contempla la escritura por imitación, para poner en valor la función poética del texto; recordamos que Gonzalo Angarita considera como causa de la poesía el instinto de imitación.

Hace hincapié en la función poética del lenguaje literario como la predominante en estos textos. Lo importante sería, no tanto encontrar u otorgar un sentido único a un texto, sino sensibilizar a los estudiantes sobre la función poética del lenguaje.

Un ejemplo de ejercicio de esta propuesta es el siguiente: el alumnado debía crear su propio texto a partir del texto modelo «Je me souviens», de Georges Perec, que incluye acontecimientos sobre placeres o aburrimientos minúsculos en la infancia; comenzaba así:

1. Je me souviens des dîners à la grande table de la boulangerie. Soupe au lait l'hiver, soupe au vin l'été.
2. Je me souviens du cadeau Bonux disputé avec ma sœur dès qu'un nouveau paquet était acheté.
3. Je me souviens des bananes coupées en trois. Nous étions trois (p. 173).

Algunas creaciones fueron: "Je me souviens des feux d'artifice multicolores que j'ai vus sur les épaules de mon grand-père" y "Je me souviens des chansons d'enfants qui m'accompagnaient sur le chemin d'école" (p. 174).

En resumen, observamos que, en este ejercicio, se dan creaciones individuales diferentes, unas de otras, según el sentido individual que cada estudiante construye tras la lectura y guiándose por una imitación del texto original al repetir, no solo la parte lingüística inicial, sino también las situaciones y el tipo de significados recogidos en el poema. El poema elegido favorece la pluralidad de las creaciones, permite flexibilidad, pues ni el lenguaje utilizado ni las construcciones sintácticas, por ejemplo, instan a una rigidez, y encarna el sentido de la polisemia ya mencionada. Al imitar el comienzo, se mantienen características en las que han coincidido autores que hemos mencionado, como el ritmo y la melodía. No cabe duda de que el componente artístico está presente en la creación, no solo del propio poema, sino del sentido que acaba cobrando vida en la mente de cada uno, como destinatario.

La siguiente autora es Abdel-Sattar Abd-Allah (s.f.). Contempla, en su trabajo de investigación «L'enseignement de la poésie en classe de FLE», el sentido de superioridad de la expresión lingüística de la poesía, al alegar que es la expresión superior al uso corriente de la lengua francesa. Su visión se centra en llevar a cabo un análisis poético, después de haber comenzado por una iniciación a las diferentes nociones poéticas relacionadas con la versificación y las figuras de estilo, seguir por la parte lingüística y, a través de un análisis sintáctico, restablecer las conexiones lógicas entre las partes de los elementos de las frases. El análisis poético se daría una vez que haya sido comprendido el aspecto lingüístico, de manera que ya se forma una visión del todo.

Predomina el componente de la comunicación en el lenguaje poético constituido por elementos como el remitente, el destinatario, el código, el mensaje, el contacto y el contexto. Este lenguaje se caracterizaría por tres aspectos fundamentales: primero, la primacía del significante, pues desaparece lo arbitrario del signo y la linealidad del significante. Señala que, según Saussure, la barra que existiría entre el significante y el significado sería verdadera, pero esta desaparecería cuando se trata del lenguaje poético o el de lo inconsciente; segundo, el carácter cíclico, en comparación con la linealidad y, en última instancia, la densidad, es decir, el hecho de que el significante pueda tomar múltiples significados, de manera que se puedan generar varias posibilidades.

Para esta autora, los textos poéticos no tendrían que considerarse diferentes de otros documentos que se utilicen en la enseñanza de lengua extranjera y apunta que la naturaleza artística y la armonía agradable serían lo que originaría que la poesía pudiese ser el recurso que se considere más aceptable entre el resto de materiales lingüísticos.

Ella se refiere a la creación de una atmósfera que hace que todo el proceso pedagógico sea agradable, ya sea por ese carácter estético o por la creatividad que se da en el aprendiente. Considera que este debe practicar una especie de interacción con el texto que tiene entre manos. El empleo de la poesía se conformaría como un medio superior al uso ordinario de la lengua que se aprende. Diríamos que enseñar FLE, a través de poesía, aporta cierta genialidad al estudio habitual.

El método que propone atendería a las competencias lingüísticas que sirven como plan para mejorar el nivel de una clase de FLE y que se desarrollarían en el proceso. Se partiría de los conocimientos previos del alumnado y se tendría en cuenta lo siguiente. Primeramente, la adquisición y mejora de una fonética de buena calidad, gracias al carácter oral de la poesía, que favorecería esta sensibilidad por parte del alumnado. Luego, el trabajo de la estructura de las palabras y las frases, que desarrollarían la expresión oral y la comprensión escrita. Seguidamente, la realización de pequeños análisis poéticos, que mejorarían la expresión escrita e incluso la creativa; y, por último, la elección del texto poético, que debería ser adecuada al nivel del alumnado y satisfacer sus necesidades e intereses.

Este método propondría analizar el público destinatario, la elección del autor, la elección del tema, las iniciaciones exigidas y, dentro de ellas, el estudio de la forma y del fondo; por un lado, en el estudio de la forma, el tipo de verso, la estrofa, la rima, el género de las rimas, la calidad de las rimas, la disposición de ellas etc.; por otro lado, en el estudio del fondo, los tipos de estrofa, las figuras de estilo, entre otros.

De ellos, resaltamos lo siguiente.

En cuanto al público destinatario, distingue entre niveles inicial, intermedio y avanzado.

El periodo histórico de los textos elegidos debería adecuarse a sus necesidades y propone textos modernos o contemporáneos.

En la elección del autor, se rechazaría toda forma hermética de poesía; sería esencial que el alumnado comprendiese al poeta; nombra textos de poetas surrealistas

como ejemplos de posibilidad de confusión para el lector porque se carga considerablemente al intentar encontrar las correlaciones o descifrar el sentido.

Con relación al tema, señala que es importante tener en cuenta la distancia temporal o espacial con respecto al centro de interés del lector aprendiz. Se debería elegir cuidadosamente porque el tema debe adecuarse a aquellos que existan en ese momento, o bien, a su aspecto de infinitud en el sentido de corresponderse con intereses, a nivel sentimental del ser humano de hoy en día.

En atención a lo que se necesita para empezar a trabajar, una vez analizados los aspectos descritos anteriormente, siempre llegaría el momento en el que se impondría un modelo poético preciso que supone una iniciación a la versificación francesa y a las figuras de estilo. El conocimiento de todo ello es lo que proporcionaría una comprensión de la poesía en su vertiente estética.

Se da, a la par, una situación de índole cultural en este aspecto que conviene tener en cuenta; se produce un movimiento de las reglas poéticas a las que se obedece en la lengua materna del alumno a las de la lengua que se aprende y, a veces, esto puede suponer dificultades a la hora de comprenderlas. Consideramos que un estudio previo mínimo con las nociones básicas del poema que se va a trabajar, así como de la obra, la autoría y las demás características podría solventarlas.

El avance de la planificación se puede ver condicionado por el hecho de mostrar o no agrado hacia la poesía y esto hace referencia al interés que puede tener el alumnado en ella; el número de aprendientes interesados en estudiar la poesía y la versificación en la lengua materna es escaso; en este caso, es el árabe la lengua.

Por último, para completar la implementación del plan didáctico para el trabajo del texto, se deben contemplar los objetivos lingüísticos por parte del enseñante; se trataría de explotar el texto poético desde el lado de la lengua. Este trabajo lingüístico se realizaría a la vez, de manera sucesiva o junto a la aproximación poética, dependiendo del nivel de aceptabilidad del texto por parte del aprendiz.

En el estudio de la forma, se considera muy importante el estudio de la versificación francesa.

En el del fondo, sería eficaz iniciar en nociones poéticas importantes que ayuden a valorar la poesía y a ver el texto de otra manera; aquí entraría la definición de figuras de estilo y los tipos. Al reconocer la complejidad de la mayoría de ellos, propone estudiar los más utilizados, como son los de analogía, oposición o los que intervienen en el sonido.

Finalmente, en su modelo de aplicación, observamos que se realiza un pequeño análisis poético según estos aspectos. Del análisis, nos resulta significativa la elección del tipo de texto poético («Le dormeur du val», de Rimbaud) como criterio, según el lenguaje que se utilice; en el elegido, el poeta recoge numerosas reanudaciones románticas evidentes y no se presenta ninguna ambigüedad, según valora la autora. En el fondo y por tipo de estrofa, se realiza un análisis gramatical de las palabras que aparecen a modo de tabla como, por ejemplo, los siguientes (p.1013):

Herbes	Nom commun féminin pluriel. (le groupe nominal "aux herbes" est un COI du verbe "accrocher").
C'est	Ce: pronom démonstratif invariable est un sujet. Est: verbe "être" conjugué au présent de l'indicatif à la troisième personne du singulier. Le sujet et le verbe sont contractés.

Este análisis facilitaría la comprensión del sentido y de las relaciones lógicas de las palabras, y el estudio de los elementos de la frase desarrollaría una comprensión global a través de imágenes poéticas.

Compartimos con la autora que el interés que tenga el alumnado puede influir en los objetivos y cómo se trabajaría, por lo que creemos que dedicar tiempo previo para despertar esa inclinación hacia lo poético y la curiosidad es fundamental y significativo.

Consideramos que, en general, las percepciones de esta autora de la poesía coincidirían con la nuestra para analizar cómo podría ser un recurso intercultural enriquecedor del que servirnos en el aula. Estarían relacionadas con nuestra idea de que sea una herramienta que promueva la motivación del alumnado con respecto al aprendizaje del francés y, en este aspecto, resaltamos la parte artística y la armonía agradable mencionada. Este estudio ha contribuido a dar forma al sentido creativo y singular de la poesía y cómo este enriquecería al aula de FLE, así como reflexionar sobre las emociones que despertaría en los futuros aprendientes-lectores; este sentido es el que habría fundamentado nuestra elección en este trabajo.

Aouli (2017), en su TFM sobre *Didactique du FLE*, titulado «L'apport de la poésie dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de FLE», sostiene que está motivado por la poca importancia que se le atribuía, en Argelia, a los textos poéticos en el aula de francés como LE y que la gran parte de los profesores

no sabían cómo abordarlos porque estos les resultaban ambiciosos y poco accesibles para los estudiantes.

Añade que los planteamientos se reducen a la dicción, la memorización y el estudio de la estructura del texto, por lo que no se da realmente una comprensión del poema que se trabaja. En Argelia, la utilización del texto poético, así como de la poesía como medio para desarrollar las competencias transversales del alumno, las consideraba como prácticamente inexistentes. Habría habido ciertos intentos de introducir una secuencia para trabajar la argumentación a través de la poesía en un seminario, pero no se habría llegado a tener eco, dado que los diseñadores de los manuales «l'ont tout simplement annihilé».

En la educación primaria, se abordaba a través de la recitación o el docente la recitaba y el alumno la repetía, de manera que lo importante era la pronunciación y la articulación, sin que lo fuese la comprensión escrita. Y en la *éducation moyenne*, no existía, directamente.

La autora concreta como características propias que la distinguen, la tipografía, la «*progression thématique*» y la estructura formal. Parte de la concepción de que se trata de un medio de comunicación que suscita una reflexión en el modo discursivo, su diversidad, sus especificidades de escritura y su cultura, por lo que puede considerarse como un recurso didáctico interdisciplinar mediante el que conectar la competencia lingüística y la competencia cultural pueden conectarse.

Su trabajo se diseña para 4º año de la *éducation moyenne*, es decir, para el curso previo a la educación secundaria, para desarrollar algunas competencias de comprensión escrita de textos poéticos y para ser implementado durante dos trimestres; en el primero, con lecturas recreativas para que el alumnado se familiarice con este nuevo género, aprenda a leer un poema etc; en el segundo, a través de la actividad propuesta, la comprensión del texto con las dimensiones fonéticas, tipográficas, lingüísticas y semánticas del poema. Se busca conseguir que se adquiera cierta cultura poética.

En el análisis y la interpretación de los datos, las observaciones que consideramos significantes son las siguientes:

- a) la división del poema en estrofas y versos facilitaron la lectura y la comprensión. Esto permitió al profesorado conocer las competencias individuales y tenerlas en cuenta, por lo que entendemos que esto habría servido para detectar los conocimientos del alumnado.

- b) en el terreno cultural, se constató que no se trataba sencillamente de identificar una sociedad o de comparar el modo de vida con su cultura y la de la lengua meta, sino de «créer un échange mutuel».
- c) la interacción y el trabajo en grupo fueron clave para cumplir con la intención de que la lectura poética fuese un lugar para compartir, de intercambio y de expresión.
- d) en cuanto a las dificultades a nivel lingüístico, el no dominio de la lengua se conforma como un obstáculo importante en la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión escrita, especialmente por tratarse de poesía. Algunos alumnos habrían pasado por una situación de bloqueo porque no eran capaces de configurar vínculos entre las unidades léxicas, por lo que propone que el profesor les guíe con el contenido como, por ejemplo, teniendo en cuenta utilizar instrucciones simples y cortas. En este punto, nos gustaría compartir que observamos que, conforme a lo mencionado en el punto «a)», se podría realizar algún ejercicio previo o, incluso, se podrían llevar a cabo algunas actividades en una clase completa para detectar los conocimientos previos y, consecuentemente, las posibles dificultades del alumnado, y partir de todo ello en la elección del primer poema; propondríamos contar con alternativas para poner en marcha en caso de que tengan lugar este tipo de situaciones de dificultad, con el propósito de ayudar en la comprensión.
- e) dificultades en la lectura porque algunos alumnos no han llegado, siquiera, a descifrar: «lecture au sens strict», (A. Viala):

P. ARON, J.D.SAINT et A. VIALA afirman en el diccionario «dictionnaire du blittéraire»: «Lire, c'est déchiffrer des signes écrits, à voix haute ou de manière silencieuse. Cette activité postule toujours une compréhension immédiate du texte, mais elle peut également impliquer une compétence interprétative particulière, élaborée, voire créatrice c'est ce que désigne notamment l'expression de lecture littéraire. (..)Ainsi le lecteur désigne autant celui qui lit, pour son propre compte, pour s'informer, s'instruire ou pour le plaisir». (p.338).

Leer poesía lo considera diferente a leer textos en prosa porque la poesía contiene un lenguaje distinto, que exige un esfuerzo considerable por parte del lector, que nunca es pasivo, sino que necesita desarrollar una serie de competencias para poder interpretar el sentido de un poema.

Los estudiantes saben leer, pero les resulta imposible interpretar el sentido del texto, lo que supone que se debe a un problema de estrategia y del tipo de texto.

- f) la duración se ha considerado como insuficiente para poder evaluar y verificar la aportación de la poesía. Cuatro o cinco sesiones en una misma situación de aprendizaje

no serían suficientes, sino que sería necesaria una secuencia coherente que englobe todas las competencias que se integren para realizar una tarea final.

Para resumir, Aouli habría intentado implementar un sentido interdisciplinar de la poesía como recurso y como elemento que suscita reflexión en el alumnado, con el fin de que este aprenda unos conocimientos básicos poéticos y a través del desarrollo de competencias de comprensión escrita de textos poéticos. Su propuesta pertenecería a la fase previa que nosotros consideramos de familiarización con el género poético.

Estamos de acuerdo con la autora en que la elección del texto y la estrategia a la hora de elaborar una situación de aprendizaje con unas actividades, tareas o ejercicios son aspectos determinantes para que el alumnado sea capaz de trabajar con él y cumplir con los objetivos propuestos. Es fundamental partir del conocimiento del alumnado y, por ello, debe darse más importancia a cómo identificarlo y conocerlo, y dedicar más tiempo esta tarea, antes de implementar. Coincidimos en que el alumnado necesita desarrollar unas competencias básicas para ser capaz de interpretar poesía, lo que nos lleva a pensar que necesitaríamos asegurarnos de que cuenta con una serie de conocimientos básicos que puedan permitirle, especialmente, en los niveles comunicativo y lingüístico; sin ello, no creemos que sea adecuado fijarnos determinados objetivos.

Resaltamos, además, cómo Aouli identifica lo cultural en el trabajo de la poesía al considerar que esta puede funcionar como un recurso en el que se pueden conectar la competencia lingüística y la competencia cultural.

Los tres autores anteriores coinciden en el sentido particular del lenguaje de la poesía: Yening con su idea de «función poética del lenguaje literario»; Abdel-Sattar Abd-Allah con «naturaleza artística y armonía agradable», y la poesía como «medio superior»; y Aouli con "lenguaje distinto en poesía". Tanto Yening, con «nociones básicas para comprender la poesía en su vertiente estética», como Aouli con «crear cultura poética», comparten el hecho de que es necesario desarrollar unos conocimientos mínimos para comprender y trabajar la poesía.

Como conclusiones, confirmamos que existe un amplio estudio y análisis de la visión de la poesía y sus beneficios a nivel de aprendizaje empleándola como recurso. Según lo que hemos ido destacando, los textos poéticos se posicionarían como un apoyo rico y pluridisciplinar, y no existiría ningún motivo para descartarlos en el aula de FLE porque, a modo de síntesis, acogerían algunas de las competencias del marco legal que regula las enseñanzas de Bachillerato en Lengua Extranjera y Lengua



Castellana y Literatura, así como los objetivos de Bachillerato. Sería necesario adaptar el planteamiento de la clase al tipo de texto y al contexto de cada uno. El uso de la poesía en el aula de FLE contribuiría a desarrollar las competencias comunicativa, lingüística e intercultural, que describimos al inicio de este trabajo.

## **7.2. La educación mediante una mirada intercultural: la «pedagogía intercultural» y la «educación intercultural».**

Examinaremos estos dos conceptos para contextualizar y evaluar más adecuadamente lo estudiado por los autores que recogeremos posteriormente y propuestas metodológicas.

Nos gustaría resaltar que, tras conocer y analizar las diferentes etapas del proceso de adquisición de la competencia intercultural según Meyer (1991), que recogimos en el apartado de «Introducción a la interculturalidad» (niveles monocultural, intercultural y transcultural) (p.33), consideramos que, para atender a esas etapas y poder desarrollar una visión y acción intercultural, puede servir como base, en una propuesta pedagógica y en el momento de ella que más convenga según el grupo-clase, una formación que consista en trabajar el conjunto de tópicos, prejuicios y estereotipos negativos que pueden entorpecer e impedir guiar para desarrollar competencias interculturales. Esta observación nace probablemente de una formación, denominada «Formación Antirrumores. Potencia la convivencia intercultural en Canarias», de la Fundación General de la Universidad de La Laguna, que realicé en 2022 y en la que participé como colaboradora-docente en la Formación de 2023; se abordaban conocimientos básicos sobre racismo y discriminación, y se proponían acciones para combatir las prácticas discriminatorias desde los agentes sociales y la administración.

En un análisis denominado «Stéréotypes en classe de FLE», en «Réfléchir, séduire, construire: le français pour l'avenir», Araújo (2015) propone estudiar los estereotipos y prejuicios relacionados con Francia a través de la literatura y elige literatura en la que aparecen personajes estereotipados.

De modo que entendemos que se trata de una cuestión de relevancia compartida por parte de quienes se han cuestionado la literatura y la interculturalidad en FLE.

Sin perder de vista la idea del aprendiente como futuro hablante de la lengua y persona que interacciona, acentuamos que, en este artículo, se subraya que trabajar en los estereotipos es necesario para seguir trabajando en línea con la interculturalidad y se propone enfocarlos desde un proceso de análisis de representaciones, de procesos de

categorización y de atribución, de manera que lo importante no sea eliminarlos, sino trabajar en ellos. ¿Para qué? No solo para conocerlos, sino también para que los intercambios que se realicen en el aula no los refuercen. Nos resulta interesante esta perspectiva porque creemos que supone un sabio movimiento hacia comprender que eliminar un prejuicio o un estereotipo negativo no debe ser el núcleo pues, entre otras razones, es importante primero conocerlo para que, luego, el intercambio y la aproximación al «otro» se adecúe; para que todo lo que engloba al «otro» pueda tenerse en cuenta en la comunicación. Para explicarlo, incluimos lo recogido en el artículo:

On pourra également amener à les [*sic*] apprenants à chercher à comprendre pourquoi ils ont des représentations préconçues des autres cultures et inversement. Par exemple, si de nombreuses cultures associent aux Français une image d'arrogance, c'est sans doute parce que certains comportements observables chez les Français comme leur manière de défendre vivement leurs idées ou l'habitude de couper la parole dans une discussion, sont considérés comme arrogants dans d'autres cultures.

Comencemos por la «pedagogía intercultural». Existe una pedagogía denominada intercultural que se basa en los principios que recoge Haydée (2005) y que vamos a resumir:

Por una parte, se encuentra la pedagogía cooperativa, en la que se distinguen dos aspectos; el primero, el que hace referencia a que la persona que aprende se sitúa en la parte central del proceso, en el que se generarían espacios en los que pueda tomar acción con espíritu crítico, de manera que el interés recaerá en la persona, más que en los temas o asuntos que se tratan. Es relevante el saber-hacer. El segundo aspecto es el enfoque por la experiencia, que se concibe como el más adecuado para conseguir la implicación con conciencia: es necesario incluir y compartir sus experiencias reales y concretas.

Por otra parte, se encuentra la pedagogía accional, que concibe a las personas como actores sociales que interactúan con otros y, al hacerlo, lo hacen de una manera creativa, responsable, activa y solidaria. Se trata de ir más allá de la competencia comunicativa, en la que se exponía una situación comunicativa definida que potenciara esa acción y en la que prevalecían los aspectos de tipo lingüístico, y evolucionar a otra en la que la persona valora todo más integralmente según una finalidad colectiva, dentro de la situación de comunicación. Para terminar, una «pédagogie qui repose sur la confiance» que favorezca la creación de un clima en el aula de confianza en el que los aprendientes se sientan seguros para compartir; conviene trabajar en la instauración de este clima antes de que el alumnado comience a compartir consideraciones, sus sentimientos, a realizar preguntas difíciles etc. En definitiva, todos los parámetros por

los que se regiría la competencia intercultural que hemos ido exponiendo, para que las personas puedan construir. Como se indica en la conclusión de la información: «[...] mais précisément pour développer le dialogue des cultures». Dialogar es construir colectivamente.

En esta pedagogía intercultural, las competencias interculturales se resumen en cuatro. La primera, tomar consciencia de la relatividad de nuestra propia cultura, que se encuentra en evolución permanente. La segunda, la disposición para abrirse a otro modelo de referencia. La tercera, ser capaz de identificar y comprender el origen de las diferencias que se pueden dar en la vida personal y en la profesional, y desconfiar de estereotipos engañosos. Y, la última, mostrar empatía por las diferencias y nutrirse mutuamente de las buenas prácticas.

Seguimos por la «educación intercultural» y para ello, recogemos las siguientes consideraciones de Aguado en su trabajo «L'éducation intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones» (1991), por considerarlas relevantes y referentes en este apartado y para nuestra propuesta de actividades.

Manifiesta lo siguiente sobre el concepto:

En el contexto educativo se ha denominado educación multicultural y intercultural una tendencia reformadora en la práctica educativa que trata de responder a la diversidad cultural de las sociedades actuales. Se utiliza el término educación intercultural con carácter normativo, para designar la naturaleza del proceso educativo deseable (normativo) (Galino y Escribano, 1990). Podemos delimitarla como la referida a los programas y prácticas educativos diseñados e implementados para mejorar el rendimiento educativo de las poblaciones étnicas y culturales minoritarias y, a la vez, preparar a los alumnos del grupo mayoritario para aceptar y aprender las culturas y experiencias de los grupos minoritarios (Banks, 1989). [...]

Los principios de este enfoque educativo intercultural, tal como lo denomina, son (p.2):

1. Promover el respeto por todas las culturas coexistentes y condenar las medidas políticas designadas a asimilar a los emigrantes y minorías culturales a la cultura mayoritaria (Borrelli y Essinger, 1989).
2. La educación intercultural es relevante para todos los alumnos, no sólo para los emigrantes o minorías étnicas y culturales (Leurin, 1987).
3. Ninguno de los problemas planteados por la diversidad étnica y cultural de la sociedad tiene una solución unilateral. Las medidas educativas son sectoriales dentro de un modelo de sociedad global (Galino, 1990).
4. Se basa en la percepción de la mutua aceptación de culturas en contacto, está más cercano a la forma de vida y costumbres de sociedades con un pobre contexto cultural que a las de sociedades con uno más rico -mayor estructuración del tejido social y alto grado de control social-.

5. Es preciso desarrollar un esquema conceptual transcultural cuya expresión en la práctica educativa demuestre que el conocimiento es la propiedad común de todas las personas (Walkling, 1990).

El siguiente recuadro (p.7) correspondería a los objetivos de la educación intercultural adecuados al nivel de educación secundaria (James y Jeffcoate, 1981):

<p>A) En relación a los demás.</p> <p><i>Cognitivos (conocimiento)</i></p> <p>Todos los alumnos deberían saber:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Las características de las diferencias raciales.</li><li>- Las costumbres, valores y creencias de las principales culturas representadas en el país, particularmente, las de la comunidad local en la que se encuentra la escuela.</li><li>- Por qué diferentes grupos han inmigrado en el pasado y, especialmente, cómo ha sido el proceso de formación étnica de la comunidad local.</li></ul> <p><i>Cognitivos (habilidades)</i></p> <p>Todos los alumnos deberían ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Detectar los estereotipos y tópicos en lo que ven, oyen y leen.</li><li>- Evaluar su propia cultura objetivamente.</li></ul> <p><i>Afectivos (actitudes, valores y sentimientos)</i></p> <p>Todos los alumnos deberían aceptar.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La unicidad de cada ser humano individual.</li><li>- El sustrato humano que todos compartimos.</li><li>- Los principios de igualdad de derechos y justicia social.</li><li>- Las causas históricas y económicas que han provocado los prejuicios y la discriminación de determinadas minorías culturales.</li></ul> <p>B) Respeto de sí mismo</p> <p><i>Cognitivos (conocimientos)</i></p> <p>Todos los alumnos deberían saber :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- La historia y las realizaciones de su propia cultura y lo que les caracteriza respecto a los demás.</li></ul> <p><i>Cognitivos (habilidades)</i></p> <p>Todos los alumnos deberían ser capaces de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicarse eficazmente en la lengua oficial y en su lengua materna.</li><li>- Dominar las destrezas básicas para el éxito escolar y profesional.</li></ul> <p><i>Afectivo (actitudes, valores y emociones)</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Autoimagen positiva.</li><li>- Confianza en el sentido de la propia identidad.</li></ul>
--

En resumen, estas son dos nociones, relacionadas pero que aluden a dos aspectos diferenciados, que ayudan a contextualizar el trabajo de la interculturalidad en los sistemas actuales y a movilizarla dentro del aula, pues sirven como referencias de base. Para FLE, nos ayuda a observar y evaluar cómo se aborda la interculturalidad en el currículo actual y en los materiales que utilicemos nosotros y el alumnado, por un lado; por otro, a instituir principios que nos sirvan de guía en el diseño de situaciones de aprendizaje utilizando textos poéticos como recurso intercultural.

### **7.3. Ventajas e inconvenientes del uso de la poesía como recurso intercultural en el aula de FLE**

Presentaremos, en el siguiente apartado, ventajas y algunos inconvenientes del uso de la poesía como recurso intercultural en el aula de FLE, según la han estudiado como tal los estudiosos que incluimos, así como algunas alternativas a modo de propuestas de solución a las dificultades derivadas. Quedarán expuestos según describimos los estudios que han realizado.

### **7.4. Investigadores que han valorado la poesía como recurso intercultural en el aula de FLE**

Comenzamos por el trabajo «L'enseignement de la poésie: l'espace d'un échange interculturel», de Kahnamouipo (2004). El autor tiene como objetivo mostrar que la literatura francesa, en concreto la poesía, no solo contribuye al desarrollo de la competencia lingüística, comunicativa, de lectura y de comprensión, sino también a la sensibilización por parte del aprendiente hacia un intercambio de culturas, y centra su trabajo en el aprendizaje con adolescentes y adultos. Señala que, en Irán, existe una cultura poética en la sociedad y, con independencia de sus niveles de estudio, está habituada a encontrar poesía en la vida cotidiana, así como en la Universidad, donde nunca habría habido ninguna controversia en torno a ella. Lo ejemplifica con que es costumbre, entre los jóvenes, pasar las noches con sus familias mientras sus abuelos recitan de memoria o con que existe poesía en los muros de paseos, la carrocería de vehículos etc. Apunta que, si bien esta sería la situación en este país, no bastaría con que la poesía agradara a los aprendientes, sino que se prestara a una explotación en clase de FLE teniendo en cuenta sus cualidades lingüísticas, culturales, auditivas y expresivas. Propone trabajarla desde tres bloques: la lectura, la comprensión de la poesía francesa y la traducción de la poesía en la lengua materna y viceversa.

Considera la lectura, en primer lugar. Indica que los teóricos siempre habían insistido en el hecho de que no era posible descubrir un texto sin contar con cierto número de conocimientos que permitieran situarlo con respecto a textos anteriores y aportar apreciaciones, por lo que leer el título del texto literario posibilitaría hacerse una idea sobre él.

Seguidamente y, en consonancia con que un conocimiento previo es necesario, propone un trabajo anterior con el alumnado sobre los componentes léxicos y

sintácticos del poema a través de algunos ejercicios como, por ejemplo, el hábito de búsqueda en el diccionario, la presentación de definiciones desordenadas o en verdadero o falso, cuestionarios de respuesta múltiple en los que se parafrasee lo que contiene el poema o ejercicios de versificación para una aproximación de tipo más formal hacia las bases teóricas.

Nombra los aspectos socioculturales al manifestar que el desconocimiento de ellos por parte del lector extranjero puede suponer una dificultad. Para él, el docente guiaría en las dificultades para comprenderlos, pero sin influir en la visión que pueda tener el aprendiente. Así, este iría construyendo puntos de referencia en su cultura inicial e iría comparándolos con lo que descubra en la cultura francesa, menciona. El aprendiente se mostrará activo en el proceso.

Por último, el tercer bloque comprende la traducción de la poesía en la lengua materna y viceversa como un enfoque intercultural. Entiende que la traducción se forja como un medio a través del que el aprendiente se mantiene activo, mediante la lectura y, en el proceso, entra en contacto con el pensamiento del otro y puede recrear el texto. En este trabajo de recreación, se descifran las dificultades léxicas, poéticas y sintácticas y se capta ese aspecto cultural implícito o explícito en el texto. La traducción se convierte en un descubrimiento del poder de las palabras. Se crea un diálogo con el poema.

En lo que respecta al alumnado iraní que aprende FLE, los resultados de este enfoque intercultural de la traducción son satisfactorios. La importancia recae en lo que la lengua origen lleva consigo simbólicamente y que permite ese diálogo con el texto, que se explota y se traduce. Ve este proceso de traducción como uno de gran mérito y el alumnado mostraría que es muy capaz de seguirlo, incluso quienes no presentan un dominio del francés. Se les anima a escribir ellos mismos un poema en la lengua meta y, a algunos que incluso se habrían recién iniciado en el francés, a traducir ese mismo poema a su lengua materna. La idea es que busquen la inspiración en la lengua meta.

El alumnado se pregunta qué es lo que más debe respetarse en el proceso y considera que la respuesta más adecuada es que puede ser todo, tanto las estrofas, las rimas, las métricas o los movimientos. Lo importante es el acercamiento que se da. Se proponen dos cuestiones al alumnado; por un lado, la traducción literal del poema, en la que se aprende el contenido y, por otro, la que se puede denominar traducción poética, en la que se aprecia la forma. Sin embargo, para esta última, no es necesaria la fidelidad a la forma, la musicalidad y la sonoridad de la lengua de partida, sino a estos aspectos en la lengua de llegada, que serían los que se respetan en la poesía de la lengua meta;

considera que, en toda traducción literaria, se pierde el original, especialmente la forma y la musicalidad.

En los 90, se realiza la traducción de un poema de Verlaine al persa en un trabajo en torno a la versificación francesa y la traducción de poetas franceses. Se intenta llevar a cabo una traducción que denominaron también poética, pero en este caso, haciendo referencia a mantener la fidelidad a la forma para priorizar la exactitud del sentido más que a lo que es la parte estética. A raíz de ella, se considera que, en aquellos poemas en los que es difícil una traducción poética, se tiene que mantener una traducción literal, para mantener este sentido del que hablaba. En un curso de formación o de traducción de poesía, ni el profesorado ni el alumnado concebían la traducción como una obra de arte en sí misma, sino más bien como una iniciación al original. Se insiste en ver al estudiante lector como un verdadero traductor.

Se da una primera operación de intercambio de culturas se lleva a cabo al traducir poesía e, independientemente de la cultura que se tenga, tener la visión de la cultura a la que pertenece: sus palabras y expresiones. Señala el ejemplo de que, en la lengua persa, existe una estructura que no se corresponde con ninguna realidad en las lenguas occidentales, por lo que el traductor debe intentar encontrar en la lengua meta un horizonte al que dirigirse y, para ello, no solo se bastaría del diccionario, sino que recurriría a poemas persas que presentaran características similares, como los mismos ritmos, las mismas figuras de estilo o la misma musicalidad; esto último se corresponde a lo que, precisamente en traducción, se denomina la consulta con «textos paralelos» en la lengua origen. Es en este momento en el que él contempla que dos culturas y dos lenguas confluyen, por lo que se da una abertura en su máximo nivel: hacia otra cultura, hacia la propia cultura, hacia la intertextualidad en su dimensión temporal y espacial.

Continuamos con Aouli (2017) que, en la conclusión de su trabajo fin de Máster de FLE titulado «L'apport de la poésie dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de FLE», situado en Argelia, subraya que había podido comprobar el impacto de la poesía en el desarrollo de la competencia intercultural: cómo el alumnado había descubierto un espacio rico en diferentes temas culturales como la guerra, el amor o el civismo, lo que les permitía establecer vínculos entre la cultura de origen y la cultura meta. Remarca que la lectura poética en FLE es una oportunidad para la alteridad y el compartir. Recoge el objetivo de la competencia intercultural en el MCERL: «favoriser la personnalité et l'identité de l'apprenant en matière de langue et culture» (p.67)

Muestra lo que entendemos que podría ser una dificultad en el uso de la poesía en FLE: los docentes no hacen uso de la poesía en el aula de FLE porque la gran mayoría no sabe cómo abordarla dado que les puede resultar un género ambicioso, e incluso, poco accesible para los estudiantes. Propone que se aporte formación desde la institución oficial, o bien mediante autoformación, sobre la enseñanza de la lectura poética en los cursos en los que el profesorado la emplearía para aprender a enseñarla.

En sus conclusiones, en suma, recoge que se deben incluir objetivos relacionados con el texto poético desde primaria, dada la imposibilidad de profundizar en un poema en un ciclo medio si nunca se aborda en primaria con anterioridad. Coincidiría con Kahnamouipo al expresar cierto sentido de complejidad o la necesidad de estudio previo, lo cual nosotros consideramos como dificultades o inconvenientes que se solucionarían con el estudio previo en el aula de FLE para desarrollar los conocimientos previos necesarios y familiarizarse con la poesía como recurso intercultural.

Retomemos el trabajo de Khaled y Merzak, nombrado en el apartado «La poesía como género literario». Los autores dedican una sección denominada «l'intégration des textes poétiques pour développer la compétence interculturelle chez les apprenants de 2AS dans la classe de FLE» (p.37). En él, descubrimos que coinciden con Kahnamouipo en concebir la traducción como un descubrimiento del poder de las palabras, a raíz de la cita de Yves Bonnefoy «la grande poésie est un enseignement qu'il faut entendre, et quelle meilleure écoute que la traduction?».

Tras definir la interculturalidad, como ejemplo, destacan que una persona competente, desde el punto de vista intercultural, es aquella que capta y comprende los conceptos específicos de percepción, pensamiento, sentimiento y acción de personas de culturas extranjeras con las que trabaja.

Destinan un apartado a la lectura y la comprensión de un texto poético. Describen cómo, tradicionalmente, el aprendiente llegaba a un buen conocimiento pasivo de la lengua, si bien no pudiese hablarla. Al leer, es posible expresar sentimientos y pensamientos sobre un tema y conectar así consigo mismos y encontrar sentido a las propias experiencias. Leer poesía formaría parte de aprender a leer diferente tipología de textos. La particularidad de la poesía es que se lee en voz alta y se repite, y se comparte en grupo, de modo que, se aprende a escuchar poemas, a desarrollar las habilidades de comprensión oral, a ocuparse de las palabras que se escuchan y a reflexionar sobre qué significan esas palabras juntas.



Opinan que el alumnado de FLE, con la poesía, refuerza las competencias de la lectura y la domina gracias a la repetición, a través de la combinación de verla, escucharla y decirla en voz alta. La lectura va siendo cada vez más fluida, a medida que se repiten los versos y se escuchan las rimas y los ritmos.

En la parte práctica, llevan a cabo un análisis de textos poéticos en manuales de 1º de la ESO y separan el autor, el tema tratado en el poema, el objetivo, aspectos que representan la dimensión intercultural, la parte formal (número de estrofas, en verso o en prosa etc.) y una división de las partes del poema según los temas abordados. Concretamente recogen 4 cuestiones en las tablas: el autor y el título, elementos de la cultura local, elementos de la cultura extranjera e interculturales.

Con respecto a los elementos interculturales, incluimos algunos presentes en términos y también en forma de *culturema*<sup>2</sup> de la cultura local, por ejemplo, con una evocación de la ciudad de Argel que todavía tendría aspecto de pueblo; por tanto, el uso de *culturemas* como elemento intercultural. Vocabulario multicultural, léxico relacionado con la cultura parisina, por ejemplo, un poema que trata el itinerario de un hombre en París; vocabulario de la cultura local como, por ejemplo, un «café arrosé» (café sobre el que se añade un vaso pequeño de alcohol fuerte).

En el resumen de los análisis, lo que describimos a continuación nos hace reflexionar sobre la elección de los textos según el criterio temporal. Los 5 textos elegidos no versaban sobre la sociedad francesa actual, que es la que podría ser percibida por los adolescentes de Argelia a través de la televisión, sino que muestran la Francia viva por su literatura y sus autores, como Camus, de la Fontaine, Renards, etc. Apuntan que sería conveniente que los autores elegidos contribuyan a generar conciencia sobre la importancia de la ciudadanía en la vida moderna para que, en el aprendizaje de la lengua, también se dé uno de un concepto de moral universal, aplicado al pensamiento y el razonamiento de todas las personas. Deducimos que este aspecto se puede tener en cuenta según los objetivos de aprendizaje concretos del trabajo que se diseñe. Por ejemplo, si es prioritario y significativo que el alumnado realice conexiones con sus conocimientos, en ese momento de los aspectos culturales, multiculturales o interculturales del poema, se elegirían textos cuyos temas se acerquen a realidades

---

<sup>2</sup> Culturema (Molina, 2001):

«[...] un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta (2001: 89)».

próximas y con la certeza de que sean conocidas por ellos. Bastaría con prestar atención a los conocimientos previos del grupo-clase.

Por último, al analizar las respuestas en los cuestionarios dirigidos a docentes, concluyen con que los textos poéticos se utilizan raramente y se prioriza el uso de documentos audiovisuales porque facilitan las tareas de enseñanza. Reconocían la importancia de los textos literarios en el desarrollo de la competencia intercultural, pero no que los utilizaran de manera plena y adecuada en clase.

Para estos autores, la poesía se configura como una fuente de inspiración. El siguiente autor Kędzia-Klebeko (2022) analiza el papel de la poesía en la enseñanza contemporánea de FLE, en su trabajo «Les poèmes en classe de FLE, à l'exemple des méthodes choisies au niveau secondaire dans la perspective de la théorie de sociodynamique d'Abraham Moles», situado en Polonia. Parte de la teoría de la sociodinámica de la cultura del profesor Abraham Moles (1967).

Según él, «l'objet de culture» es el resultado de la actividad del espíritu humano basado en la existencia de sus realizaciones o logros culturales y en sus propias experiencias. Los debates sobre la orientación de la enseñanza de la literatura y de la poesía estarían muy vivos en la Francia contemporánea en la escuela francesa en clase de lengua materna y esto se pone de manifiesto con la aparición de estudios de grupos de investigación universitarios en el campo de la didáctica de la literatura (Denizotet al., 2019; Floreyet al., 2020). Apunta que la poesía estaba a menudo considerada como el objeto de la cultura de lo escrito por excelencia asociada con frecuencia «à un privilège et parfois à une opportunité de promotion sociale» (Schaeffer, 2011 : 14).

Señala que, en el *CECRL* (2001) y tal como hemos descrito en el apartado para el *MCERL*, la poesía se ha asignado a actividades de naturaleza estética que pueden cubrir la producción, recepción, interacción o la mediación orales o escritas (p.47); especialmente a la producción, recepción y representación de textos literarios. Según recoge, se trataría de actividades de lectura y escritura de textos (novelas, noticias, poemas etc.), de participar en actividades de mediación y estrategia y escribir textos creativos como, por ejemplo, poemas cortos, y sencillos sobre las personas o biografías imaginarias (p.52). En la mediación, el usuario de la lengua no expresa su pensamiento, sino que hace de intermediario entre dos interlocutores que no son capaces de comprenderse en ese momento. De modo que se trata de abordar el pensamiento literario, poético, a través de una especie de manifestación en «co-changement» (novelas, teatro, poesía etc.), menciona. Igualmente, en lo que respecta a los ejercicios

de acompañamiento, sostiene que las poesías pueden dar lugar a la lectura de textos escritos en voz alta o a la recitación de textos aprendidos de memoria, como se menciona en el *CECRL* (p. 111).

Como inconveniente, recoge que, según el «enfoque orientado a la acción», tal como lo denomina el MCERL, la literatura no es la fuente más importante de conocimientos culturales; a esta fuente corresponderían los textos reconocidos como auténticos, como aquellos que estén más relacionados con la perspectiva espacial y temporal del alumno, que serían con los que se conocería la cultura del Otro. Señalaba que, en el *CECRL*, el lugar acordado para la literatura está muy reducido debido a estos otros documentos denominados auténticos y considerados como los más representativos para los objetivos de la enseñanza de FLE en la perspectiva de comunicación de este enfoque.

En sus conclusiones, afirma que se trata de propagar el interés por la poesía entre el alumnado y de buscar, tal como preconiza S. Martín (p.121): «une éthique du langage qui met le personnel dans l'échange, le plaisir dans l'écoute, le gain dans l'inconnu, le savoir dans la sur-prise, l'inattendu dans le travail et surtout la voix (voie) dans le poème (Martin, 2010 : 3–14)».

Reflexionamos sobre lo siguiente. Teniendo en cuenta el MCERL como instrumento de referencia y, por tanto, valorando las apreciaciones recogidas en él, si la poesía como literatura no se configura como una de las fuentes más relevantes para adquirir conocimiento cultural actualmente porque, desde el punto de vista espacial y temporal, podría no estar dentro de las obras o tipo de textos que más se utilizan por parte del alumnado de las sociedades actuales, ¿no podría contribuir precisamente el uso de la poesía en FLE a incrementar el uso de la literatura y todos sus beneficios, ya estudiados, compartidos y constatados, en estas sociedades?; creemos que la respuesta es clara: naturalmente que contribuiría a ello. Las sociedades, además, son diversas, heterogéneas. Recordemos la cultura poética en Irán, según el trabajo de Kahnamouipo. Creemos que atender a esta diversidad latente y cambiante es más fructuoso para el aprendizaje de lenguas y de FLE, en contraposición a una estática aparente al entender que la literatura no se forja como una fuente de las más adecuadas para aprender cultura. En un entorno multicultural y, según pretendemos, intercultural, tenemos, indudablemente, diversidad cultural en el aula y en nuestro grupo-clase; alumnado que provenga de sociedades en las que sí exista cultura literaria y poética potenciaría considerablemente el uso de la poesía en clase y el aprendizaje de FLE sería más rico,

por lo que no consideramos que la poesía como literatura y fuente de cultura quedase fuera teniendo como objetivo la adquisición de conocimientos culturales.

En la última parte de este apartado, reconsideramos varias de las cuestiones recogidas y establecemos conclusiones.

Primero, observamos cómo repercute que los aprendientes tengan cierta cultura poética en su lengua materna, pues esto favorece la motivación y las conexiones que puedan realizar con los nuevos conocimientos que van a adquirir en el trabajo de textos poéticos; de hecho, creemos que es lo que habría impulsado que quienes se encontraban en la fase inicial de aprendizaje de francés, como menciona Kahnamouipo, también se mostraran motivados y acabaran incluso traduciendo.

Segundo, estamos de acuerdo con este autor y con Aouli, en la importancia de los conocimientos previos al recordar la consideración básica de que cualquier aprendizaje nuevo se construye sobre la base de un aprendizaje previo. En este sentido, convendría una lectura previa de textos poéticos y un trabajo anterior de aspectos léxicos y sintácticos de ellos en francés.

Como han puntualizado estos dos autores, la lectura y la comprensión del texto son importantes, no solo por lo que despierta sino porque refuerza, también, las competencias de la lectura, tan importantes; por lo que creemos que dedicar un tiempo a ello es necesario. Igual que considera Aouli, la lectura en voz alta merece una atención especial por lo que genera en la persona no solo que lee, sino que escucha.

En tercer lugar, en lo que concierne a los aspectos socioculturales, creemos que los conocimientos previos de estos son determinantes para seguir construyendo y estableciendo relaciones; propondríamos, también, un estudio previo al trabajo con la poesía en torno a ellos.

Estos tres autores han coincidido en el carácter de diálogo, intercambio y el hecho de compartir, no solo con el texto, sino con el otro, con el sentido de alteridad.

Estamos de acuerdo, especialmente con Kędzia-Klebeko, al atribuir importancia a suscitar y promover el interés poético en el alumnado y cómo nombra aspectos de tipo estético y *superior* que creemos únicos de la poesía.

Apreciamos la visión hacia la traducción de Kahnamouipo y cómo esta puede aportar. No cabe duda de que, en las fases previas al hecho de traducir en sí, desde el punto de vista de la traducción como disciplina, todo el proceso de documentación y análisis del texto original proporciona conocimiento y favorece el desarrollo de habilidades interculturales, según así se movilice en el aula; la confrontación y el

intercambio entre las dos lenguas y culturas en la persona que traduce es una constante. Reflexiona sobre los elementos culturales en texto, sobre las similitudes y diferencias de estos en la cultura propia; establece relaciones entre la información que va encontrando o intercambiando con sus compañeros en el aula; activa su conocimiento del mundo para comprender; analiza posibilidades de traducción cuando la literal no es posible porque no existe la misma realidad en la lengua meta; presta atención al contexto y al sentido que le ha otorgado el autor, con sus características culturales etc. En este sentido, opinamos que resultaría útil valorar partes del proceso de traducción para utilizarlas en el trabajo de la poesía en FLE con la mirada intercultural. Al conocer la traducción muy de cerca, consideraríamos, para nuestro trabajo, la literal porque, en todo caso, sería la que podría adecuarse a nuestros objetivos, dado que la traducción que Kahnamouipo denomina literaria se correspondería más con el proceso más formal y que caracteriza a la traducción en sí como disciplina con cierto grado de complejidad que debería valorarse cuidadosamente en un aula de FLE. Teniendo en mente el enfoque intercultural, el acto de traducir, literalmente, permitiría comprender el texto poético en francés de una manera completa.

Ahora bien, de una manera rutinaria, objetamos que sería más conveniente enfocar la comprensión del texto mediante otros métodos que no sean la traducción literal ni la traducción en sí misma, pues se puede correr el riesgo de crear un hábito de traducción constante durante todo el proceso de aprendizaje de la lengua que puede hacer que el alumnado se frustre cuando no recibe un equivalente en su lengua, en el momento de comunicarse o que necesite intentar encontrarlo para poder continuar en el proceso de comunicación. Es importante incidir sobre una constante en las clases de lenguas que conviene recordar en el aula; al aprender una lengua, lo esencial es comprenderla desde ella misma y no desde la propia; así, se aprenden las habilidades relacionadas con la comprensión en la misma lengua sin pasar por la nuestra, como pueden ser la paráfrasis, la sinonimia, la conexión con realidades de la lengua que sí conocemos etc. Estas habilidades son las que le permitirían seguir comunicándose, aunque desconozca o no disponga, en ese momento, de la equivalencia en su lengua. Siempre existirán palabras y construcciones gramaticales en una lengua, incluso en la(s) materna(s), que podemos no ser capaces de utilizar al instante y por ello, se debe aprender a encontrar herramientas que permitan comunicar lo que queremos, con el bagaje con el que contamos. Igualmente, al intentar comprender algo en una lengua, se debe hacer según las características definitorias conocidas de esa lengua y su cultura, no

desde nuestra lengua y cultura, pues las realidades de cada lengua y cada cultura les pertenecen de una manera única, muchas veces contraria o muy distinta a las nuestra; se trata de comprenderla desde la visión del otro y no desde la nuestra.

Con relación a la traducción, el MCERL contempla y recoge la traducción y la interpretación en las actividades de la lengua de interacción y mediación. Se consideran como actividades de mediación y estas posibilitan la comunicación entre personas que son incapaces de comunicarse entre sí directamente, junto a la paráfrasis, toma de notas o el resumen. Aunque el MCERL habla de la mediación de tipo lingüístico como facilitadora y no como disciplina en su carácter formal, que es realmente lo que es la Interpretación como disciplina, estamos de acuerdo con la afirmación de que las actividades de mediación de tipo lingüístico ocupan un lugar importante en el funcionamiento lingüístico normal de las sociedades actuales, multilingües y multiculturales. Por lo que, en este sentido y después de la experiencia en la enseñanza de español y las tareas de apoyo con la coordinación del aprendizaje de español con personas migrantes, consideramos que, en un aula multicultural, surge la mediación lingüística oral inevitablemente y esta resulta especialmente útil y, en algunos casos, indispensable para que el significado mínimo del mensaje llegue. Creemos que la clave del equilibrio se encuentra en que la mediación lingüística oral se configure como una herramienta de riqueza que nos puede servir cuando el mensaje que el alumno quiere transmitir sea bastante más relevante que el contenido formal que se esté trabajando, sin perder de vista el esfuerzo que debe realizarse siempre y, primero, para ser capaz de comunicarse en francés con los instrumentos con los que ya se cuentan.

En conclusión, valoramos mantener el trabajo de búsqueda de textos poéticos con características similares en francés, lo que supone ir construyendo conocimiento sociocultural, y la creación de poesía en francés a partir del trabajo con esos textos, después de la explotación a nivel léxico y sintáctico. Por supuesto, la traducción podría proponerse a un grupo-clase que muestre mucho interés por ella, sin perder de vista ese riesgo que debería evitarse y guiando para que una traducción literal solo sirva como parte de un proceso mental para comprender el texto original.

## **8. Propuesta de aplicación didáctica**

En base a que la poesía es un óptimo recurso para el aula de FLE según lo investigado, presentamos nuestra propuesta diseñada pensando en un centro escolar de Canarias en el que exista un porcentaje de alumnado afrodescendiente y para 1º de

Bachillerato. Se fundamenta en mi corta experiencia de Prácticas por la que creemos que podría funcionar.

Los textos poéticos elegidos pertenecen a la poesía francófona africana porque fomentarían el despertar de la motivación y el interés por la lengua francesa. Esto quedaría potenciado si el alumnado afrodescendiente fuese francófono o de familia francófona pues, en ese caso, contaría con conocimientos previos y, sobre todo, experiencias que aportarían más sentido al aprendizaje, a nivel individual y grupal.

La propuesta pretende servir como una iniciación o un primer contacto, a modo de descubrimiento y a nivel general, de la poesía en francés, y con el apoyo de la riqueza del enfoque intercultural que le aportaríamos. Hemos elegido textos de poetas contemporáneos para conseguir que el alumnado conecte con la lengua francesa a través de la poesía, pues estimamos que los textos de épocas anteriores serían más adecuados para un trabajo académico de investigación más elaborado.

Tras el estudio previo, nos ha parecido más significativo atender a la competencia comunicativa en comparación a la lingüística desde un punto de vista global, al proponer el trabajo de la poesía como recurso y elemento literario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de FLE; de ahí que, en las actividades, las tareas y los ejercicios sugeridos, se desarrollen más las competencias comunicativas, en paralelo a las lingüísticas.

En esta propuesta, tenemos en cuenta los aspectos analizados en el apartado de «Antecedentes» que nos resultan ventajosos y valiosos, y los adaptamos a nuestros intereses en ella, así como lo aprendido a lo largo del Máster que nos resulta especialmente relevante después de la investigación. No todos los aspectos serán implementados, pero nos han servido de referencia antes de elaborar el diseño; los sintetizamos así: la idea de que los aprendientes tomen conciencia de la estructuración de sus propios modelos de interpretación de los acontecimientos, de sus modos de comportamiento a nivel comunicativo, del origen de estos y de las normas culturales que entran en juego en la interacción con los demás; aquí, la identificación de estereotipos negativos, positivos, propios y externos, y la evaluación objetiva de su propia cultura. Para ello, cobra especial sentido el conocimiento sobre las razones de tipo histórico y económico que estarían detrás de los estereotipos negativos, prejuicios y aspectos discriminatorios hacia minorías culturales.

Hemos elegido textos poéticos de tres poemas. El primer poema es «Femme terre», de Lamine Sall (1951), del que hemos escogido algunos versos para diferentes

sesiones; el siguiente texto poético es un extracto de poesía en prosa o prosa poética de la primera novela «Petit Pays», escrita en 2016, del poeta Gaël Faye, ensayista, novelista y músico de rap y hip hop franco-ruandés; el tercero pertenece a la poetisa Véronique Tadjo y a su primera obra, el libro de poemas *Latérite* (1984).

### **8.1. Metodologías para la propuesta didáctica**

Describamos, en este punto, las metodologías que sugerimos formular. El alumnado dispondría de conocimiento previo de la poesía y sus características, y de cierta cultura poética adquirida en cursos anteriores y en otras materias; se habría familiarizado con ella antes, aunque sea ligeramente, tanto en su lengua materna o en una de las lenguas en las que se comunica. De la misma manera, para la propuesta de trabajo posterior al de iniciación, y en francés como parte de una evolución previa en el aula de FLE. La recitación o lectura en voz alta se configuran como elementos indispensables, así como la postura y la voz para crear el sentido de armonía.

Utilizaremos los principios de la pedagogía y la educación interculturales descritos anteriormente, por ser funcionales como base para partir de ellos. Seleccionamos, a continuación, los aspectos más relevantes para nuestra propuesta.

Por un lado, los principios de la pedagogía cooperativa, en la que el estudiante es la parte central del proceso y con el fin de desarrollar el espíritu crítico; el foco en la persona más que en el tema y el saber-hacer. Las experiencias; que el alumnado comparta sus experiencias reales y concretas. A su vez, el enfoque accional, en el que los estudiantes son actores sociales que interactúan de manera creativa, responsable, activa y solidaria, desarrollando las competencias interculturales. La última, que podríamos denominar en español «pedagogía basada en la confianza», que supone propiciar la creación de un clima y unos entornos de aprendizaje seguros para el alumnado en el aula, antes de empezar a compartir en grupo.

Por otro lado, promovemos algunos de los principios del enfoque educativo intercultural (Aguado, 1991), junto a consideraciones propias relacionadas:

- La promoción del respeto entre todas las culturas y la mutua aceptación de las formas de vida y las costumbres.
- El respeto hacia sí mismo y hacia su propia identidad cultural, y hacia la otra persona como un ser humano único, con sus rasgos culturales.
- La educación intercultural como herramienta, no solo para el alumnado migrante, sino para todas las personas que formamos parte de una misma sociedad.



- La práctica educativa hacia un conocimiento como herramienta común para todas las personas en los procesos de comunicación e interacción, que favorezca conocer las características de las demás culturas, similitudes y diferencias, así como las costumbres, los valores y las creencias; y de la cultura propia.
- Conocer y promover los principios de igualdad de derechos y justicia social.
- Facilitar la concepción de una autoimagen positiva.
- Favorecer la disposición a abrirse a otro modelo de referencia: «si tu diffères de moi, mon frère, loin de me léser, tu m'enrichis»<sup>3</sup>.

Los fundamentos metodológicos se enmarcan dentro de un enfoque por tareas cuyos objetivos principales son:

- la posibilidad de que existan diferentes alternativas de solución a los retos posibles en el aula derivados de la diversidad étnica y cultural, sin que solo pueda y deba existir una unilateralmente:
- la adaptabilidad de las actividades, los ejercicios y las tareas a las diferentes posibilidades según las características del grupo.
- favorecer que el alumnado sea capaz de comunicarse en la lengua oficial y en la materna, y dominar las habilidades básicas para el éxito escolar y profesional.

Atenderemos a la Diversidad de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) como un aspecto fundamental dentro del aula (se incluye un ejemplo de adaptación a NEAE), y al uso de las TIC como herramientas de apoyo potenciales para fomentar la curiosidad y el sentido de implicación.

Hemos pensado, asimismo, en los modelos de enseñanza que se basen en el aprendizaje activo y significativo, el principio de aprendizaje contextualizado (principio piscoeducativo<sup>4</sup>), con métodos pedagógicos por elaboración (interrogativo y por descubrimiento) y con estrategias que se adecúen a todo ello, como con las del trabajo en pequeños grupos y gran grupo, la elección de los espacios etc. Los modelos que proponemos favorecen el aprendizaje mediante la interacción, como un elemento implícito a la promoción de la comunicación en francés en el aula; son el inductivo, mayoritariamente, y el expositivo o deductivo, según sea más conveniente servirse más de uno u otro teniendo en cuenta el grupo-clase; el contexto de enseñanza-aprendizaje por descubrimiento nos parece el más idóneo para que se den lugar, en los alumnos, las

---

<sup>3</sup> de Saint-Exupéry, Antoine (1948). *Citadelle*.

<sup>4</sup> de Universidad de La Laguna (s.f.). *Punto 5.2 Principios Psicoeducativos en la Enseñanza Eficaz*.

conexiones necesarias que les llevarán a generar los nuevos conocimientos. Se combina este con el expositivo para que el alumnado comprenda la utilidad del aprendizaje y los objetivos, es decir, las competencias que van a desarrollar, y para fomentar el compromiso y la autonomía en su propio proceso de aprendizaje.

En definitiva, pretenderíamos que el alumnado adquiriera una serie de herramientas, de manera progresiva, que le permitan realizar una tarea final para la que debería aplicar lo aprendido.

## **8.2. Propuesta de aplicación didáctica**

A continuación, exponemos nuestra propuesta pedagógica.

- Trabajo de iniciación secuencial hacia la poesía como recurso intercultural en FLE: I, II y III.

### **1. *Laissez-vous inspirer! I.***

Temporalización: una sesión de 50 minutos.

Desarrollo: para propiciar que los alumnos vayan descubriendo la poesía como tema que se va a trabajar e ir creando un clima de confianza, detectaremos sus competencias previas relacionadas con la creatividad, la interpretación y la expresión de sus emociones y sentimientos, así como con empezar a conectar con «el otro». Para detectar estas emociones o lo que les transmite, presentamos estos primeros versos del poema «Femme terre» de Lamine Sall (1951), senegalés y fundador de la *Maison africaine de la poésie internationale (MAPI)*; un poeta con reconocimiento en África, presidente y primer organizador de la *Biennale des Rencontres Poétiques Internationales* en Dakar. Ha sido ganador del festival de poesía *Grand Prix de l'Académie Française*, que ha tenido lugar en mayo de 2023 en Rabat (Marruecos), por su contribución artística llena de patrimonio poético africano oral y escrito dedicado a promover la libertad y la dignidad de los africanos. Viene de una generación de poetas como Mamadou Lamine Loum y de escritores de prestigio como Marouba Fall; Léopold Sédar Senghor lo consideraba como el más «dotado» de su generación. En su poesía, destaca la elegía, su actitud se mantiene altiva y con sentido de denuncia, y versa sobre el amor, en la que se subraya el valor de su cultura. La estructura de sus poemas contiene música y color, con figuras e imágenes que seducen, impactan y resaltan en medio del paisaje de los poemas. A medida que se lee, el dibujo parece formarse en nuestra mente. La apuesta por la combinación de imagen y poesía parece perseguir la concepción de poesía

simbolista de Senghor: «sobre la esperanza de crear una civilización de lo universal, que una las tradiciones por encima de sus diferencias»<sup>5</sup>.

Escribiríamos en la pizarra los versos siguientes, que recitamos antes.

"Tu es l'astre où commence ma Kora  
où finit ma chanson".

"Tant qu'il y a le ciel il y a toujours l'espoir  
qu'un oiseau y passe".

Luego, escribirán una palabra con el artículo correspondiente que les sugiera cada verso, sin que ningún compañero pueda verla, con apoyo docente para las dudas y correcciones; después, saldrán a la pizarra, y, de manera individual, la escribirán. Como ejemplo, en la pizarra y solo para el primer verso, se escribe una palabra que recoge lo que transmite para nosotros: *la lumière*. A la vez que se escribe, de manera voluntaria, cada alumno comparte sus razones oralmente por la elección de esa palabra y durante 1 minuto cada uno, aproximadamente; luego, la siguiente persona que salga será aquella que sienta que su palabra y su idea conectan con las del compañero de alguna manera, ya sea a nivel de similitudes como de diferencias, por lo que, luego explicará el sentido de esa conexión. El docente habría explicado sus razones en el ejemplo. Cada alumno irá completando, a nivel individual y en su pupitre, su collage con lo que ha elegido y con lo que cada compañero va escribiendo en la pizarra. Se les invita a ser originales y creativos.

Para añadir dificultad, una alternativa a la palabra es escribir una oración y, para ello, proponemos el segundo verso como ejemplo por transmitir inspiración e imaginación (véase Anexo I como ejemplo en 4º de la ESO en el periodo de Prácticas).

## **2. *Laissez-vous inspirer! II.***

Temporalización: 30 minutos.

Desarrollo: continuamos, en esta sesión posterior, despertando curiosidad mediante un vídeo de YouTube (de 1:05 minutos) del artista Djiby Cissokho: un músico africano,

---

<sup>5</sup> Casa África (s.f.). *Léopold Sédar Senghor*.

virtuoso de la Kora, Se les invita a escuchar el video en silencio para descubrirlo. Solo es posible escuchar la música pues la imagen es oscura, lo cual favorece que se centren solo en lo que la música les transmite. Después, se explica lo que es la Kora: considerada como el instrumento del corazón de África.

Posteriormente, se proyecta otro vídeo (de 30 segundos) para poder visualizar la Kora. Ahora, en parejas y, en una palabra, como mínimo, expresarán oralmente: «qu'est-ce que tu as ressenti avec le son de la Kora?». Aquí, buscaríamos que el alumnado que la conozca comunicara algo más y así se creará interés por el elemento cultural y por el compañero; el aprendizaje se vuelve significativo por la conexión generada. Se realizan dos cambios de pareja.

Se recuerda, después de una participación completa, la definición que hemos dado de Kora y explicamos lo que es un «astre», para aportarles ideas: *c'est tout corps céleste naturel visible: le Soleil, la Lune, une planète, une comète, une étoile.*

#### Observaciones significantes sobre estas dos actividades tras haberlas implementado:

- Se instará a elegir palabras que ya formen parte de su repertorio léxico, en contraposición a aquello que aún no sean capaces de expresar.
- Se valorará la posibilidad de uso de su(s) lengua(s) materna(s) en la escritura de la palabra o al interactuar con compañeros, para ser capaces de comunicar sus ideas, en caso de que estas sean más claras que el léxico que se puede emplear. Les guiaremos para encontrar la palabra en francés que más se asemeje al sentido.
- En caso de que el alumno necesite apoyo para encontrar la palabra, puede consultar con algún compañero que crea que puede comprender su idea y ayudarle a encontrar su palabra. Esto es, especialmente, relevante para personas con la misma cultura o con culturas similares. Se anima a intentarlo en francés, aunque se permita, en última instancia, el uso de su lengua o dialecto en común, en línea con los principios del enfoque educativo intercultural: favorecería el trabajo sobre el conocimiento de la propia identidad como persona actora social y fomentaría facilitar que el alumnado preserve esos rasgos culturales que le caracterizan, como su(s) lengua(s) materna(s), y apoyar y velar por ello como docentes; nos gustaría destacar algo, que enlazamos con esta reflexión, que apuntó una profesora de literatura africana a propósito de la importancia de las lenguas maternas en el acto de Conmemoración del día de África, el 25 de mayo de 2023, organizado por el Centro de Estudios Africanos de la Universidad de La Laguna: «las lenguas son lo más importante que tenemos». Esta observación sería

característica y representativa del planteamiento intercultural en el aula porque contribuye a que el alumnado interactúe con personas o bien de cultura similar, o bien diferente y se establezcan relaciones por analogías o diferencias que enriquecen, y porque permiten conocer, respetar, comprender desde la realidad lingüística y cultural del otro, aceptar y acoger.

Actividades de la lengua: comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita y, sobre todo, interacción o mediación oral.

Productos (véanse Anexo II y Anexo III):

<https://www.youtube.com/watch?v=DtgKsr0Py7c> (hasta el minuto 1:05);

<https://www.youtube.com/watch?v=ubE2gdeGLlg> (hasta el segundo 0:30)

### **3. *Laissez-vous inspirer!* III.**

Temporalización: una sesión de 50 minutos.

Desarrollo: se copian los otros versos elegidos del poema de Lamine Sall, en la pizarra, para que el alumnado los copie o bien, a través de medio audiovisual. Elegimos estos por la musicalidad, gracias al uso de la repetición de «femme», que favorece la comprensión del sentido de la poesía y por la repetición de la estructura «est une». Incluye vocabulario y estructuras gramaticales cuya comprensión es accesible para el alumnado de 1º de Bachillerato (le présent, le soleil, mon pays, le jour, le chant, derrière, j'aime, sur, dans tes yeux etc.) Contienen figuras retóricas o literarias: *métaphore* (femme), *parallelisme* (se repiten estructuras sintácticas en las oraciones), *anaphore* (se repite el artículo determinado al inicio de varias oraciones), *épiphore* (se repite la palabra «femme» al final de los versos), *personnification* (con «femme» y las nociones abstractas con las que la compara) y *aposiopèse* (con los dos puntos suspensivos al final que marcan un silencio).

"Mon pays n'est pas né d'une femme...

et pourtant dans mon pays vois-tu

le soleil est une femme le jour est une femme

la joie est une femme le rêve est une femme

le pardon est une femme le chant est une femme

et je suis né du chant des femmes".

Una vez copiados, se proyecta la presentación en Powerpoint con las normas para el oyente (Anexo IV) y luego, se leen. Seguidamente, el docente lee los versos en una silla sentado delante en posición central, y el resto los escuchan siguiendo las normas. Para finalizar, en varios intercambios de parejas, se les invita a compartir en torno a la siguiente pregunta:

*De quoi est-ce que tu te souviens avec cette strophe ou avec quelques mots dans la strophe?; Est-ce que tu penses à quelque élément de tes coutumes, traditions etc.?*

Una vez finalizado el intercambio, se propone, en gran grupo, compartir lo conversado.

Observaciones:

- adaptación para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) Véase Anexo V<sup>6</sup>.

Actividades de la lengua: comprensión oral y escritas, expresión oral y escritas e interacción o mediación oral.

Productos: las normas para el oyente (véase Anexo IV).

- Otra propuesta de trabajo de iniciación secuencial hacia la poesía como recurso intercultural en FLE: I y II.
- 

#### **4. En découvrant poésie I**

Temporalización: una sesión de 50 minutos.

Desarrollo: de manera colaborativa o cooperativa para que el aprendizaje sea significativo como resultado de las relaciones y conexiones que se van realizando. Primero, el docente copiará en la pizarra el siguiente extracto y lo recitará en voz alta mientras el alumnado se mantiene en actitud de escucha, siguiendo la propuesta de normas o convenciones de la actividad anterior; luego, cada alumno lo copiará en su libreta y, seguidamente, se interactuará oralmente en parejas o en pequeños grupos en torno a las siguientes preguntas en cuatro bloques como ejemplos que serán entregadas por escrito a cada estudiante.

A través del trabajo en esta poesía, se movilizan transversalmente contenidos correspondientes a lo aprendido por el alumnado en los cursos 3º y 4º de la ESO, en los que se estudian temas relacionados con los saberes básicos denominados «retos del mundo actual», según el Currículo básico de Educación Secundaria Obligatoria para

---

<sup>6</sup> Este Anexo incluye una parte final que se corresponde con otra actividad no descrita aquí.

tercer y cuarto curso de la asignatura Geografía e Historia, concretamente, dentro de los temas sobre: geopolítica y los principales conflictos del presente; genocidios y crímenes contra la humanidad; guerras, terrorismo y otras formas de violencia política; alianzas e instituciones internacionales; mediación y misiones de paz; injerencia humanitaria y Justicia Universal.

Consideramos que, por la naturaleza y magnitud del tema tratado en la poesía, el alumnado de 1º de Bachillerato estaría preparado para abordarlo desde el enfoque intercultural, una vez que ya haya tenido acceso a esa formación relacionada en cursos anteriores, bien en España o en otro país.

Hemos escogido un extracto de poesía en prosa o prosa poética de la primera novela de «Petit Pays», de Gaël Faye, autobiográfica y escrita en 2016, que narra acontecimientos de la guerra civil entre los Tutsis y los Hutus en 1993. El poeta muestra el apego a su país, Burundi, y cuenta los bellos recuerdos de su infancia antes de que comenzara la guerra civil y el genocidio de Ruanda. En la novela, todo es narrado desde la visión de Gabriel, el niño y personaje principal que va mostrando su inquietud hacia su país desde el inicio de la guerra civil y del genocidio. A través de la obra, el autor exterioriza la nostalgia por su país y por todas las vivencias felices de su infancia, desde el sentido de la pureza y lo extraordinario. Comienza con una infancia feliz y tranquila, hasta que se sus padres se separan y empiezan a sucederse acontecimientos que van acabando con esa calma. El genocidio en el país de su madre y el exilio de él y su hermana. Paulatinamente, va mostrando la consternación sobre su identidad y la de su comunidad. Hemos elegido este texto poético, que contiene formas poéticas libres, pues se trata de poesía en prosa o prosa poética que no sigue ninguna regla, ni se escribe en estrofa ni sigue una rima concreta, aunque sí que genera los rasgos de musicalidad de la poesía a través de la repetición de la estructura gramatical de algunas oraciones como con «disait/disaient que». Creemos que este tipo de poesía contribuye a que el alumnado cree experiencia con un tipo de poesía diferente a la tradicional y vea que «la poésie peut se trouver partout»; que puede estar al alcance de su mano en la lectura, incluso dentro de una novela, aunque no tengan un conocimiento avanzado de la poesía como género. Como refiere Victor Hugo: “La poésie, c’est tout ce qu’il y a d’intime dans tout”<sup>7</sup>. El género poético al que correspondería sería la poesía lírica por hablar de sus

---

<sup>7</sup> *Odes et Poésies diverses, Préface* (Besançon 1802-Paris 1885).

proprios sentimientos y de los de las personas que menciona sobre la realidad del momento.

*J'ai tardé à t'écrire. J'écoutais un florilège de voix me dire tant de choses... Ma radio disait que l'équipe du Nigeria - celle que tu soutenais - a gagné la Coupe d'Afrique des nations. Mon arrière-grand-mère disait que les gens qu'on aime ne meurent pas tant qu'on continue de penser à eux. Mon père disait que le jour où les hommes arrêteront de se faire la guerre, il neigera sous les tropiques. Madame Economopoulos disait que les mots sont plus vrais que la réalité. Ma prof de biologie disait que la terre est ronde. Mes copains disaient qu'il fallait choisir son camp. Ma mère disait que tu dors pour longtemps, avec sur le dos le maillot de foot de ton équipe préférée.*

*Et toi, Christian, tu ne diras plus jamais rien. (p.196, Petit Pays)*

1.

- *Comment décririez-vous cette poésie?*
- *Quelles formes poétiques, fixes (sonnet, pantoum, chanson, balade, haïku, rondeau, ode) ou libres?*
- *Prose ou vers libre?*
- *À quel genre poétique (lyrique, élégiaque, épique, didactique, satirique ou dramatique) appartient ce texte?*

2.

- *Où est le scénario des événements décrits dans le texte?*
- *Quel continent?*
- *Quels sont les éléments présents dans le texte qui pourraient vous aider à déduire le scénario? Soulignez-les. Les réponses attendues pourraient être tout le lexique avec des composants interculturels liés au lieu: Nigeria, la Coupe d'Afrique des nations et faire la guerre.*

3.

- *À qui pourrait être dirigé cet extrait?*



- *Quels sont les éléments du texte qui pourraient vous aider à déduire cette information? Soulignez-les (le fait de dormir avec le maillot de foot de son équipe préférée)*

4.

- *Quel âge pourrait avoir la personne qui écrit?*
- *Quels sont les éléments du texte qui pourraient vous aider à déduire cette information? Soulignez-les.*
- *Quels sont les éléments tristes dans le texte? (exemple: que les gens qu'on aime ne meurent pas tant qu'on continue de penser à eux) Soulignez-les.*

#### Observaciones relevantes:

- Se valora crear material de apoyo para el alumnado: imágenes, palabras, oraciones u otra información en cualquier formato para facilitar la comprensión del significado de algunos términos como, por ejemplo, una foto de los trópicos para el término «tropiques».

- Se realizará adaptación para las NEE de las fichas trabajadas y entregadas. Se valorará modificar las preguntas o establecer opciones de respuesta cerradas, atendiendo a las orientaciones pertinentes en torno a NEE.

- Resulta especialmente relevante tener en cuenta cómo se va desarrollando el clima en el aula, al tratarse de un tema que puede estar relacionado con las experiencias previas de algún alumno; de ser así, se crearía el espacio idóneo para trabajar todos los elementos de interculturalidad a través del desarrollo de competencias interculturales.

Actividades de la lengua: comprensión oral y escritas, expresión oral y escritas e interacción o mediación oral.

### **5. En découvrant poésie II**

Temporalización: una sesión de 50 minutos.

Desarrollo: como continuación de la sesión anterior, se implantaría modelo expositivo o deductivo para conocer algunas características del genocidio de Ruanda. Seguidamente, el alumnado volvería a los pequeños grupos para conversar sobre:

- *Quels sont les éléments qui évoquent la réalité du génocide du Rwanda?*

A continuación, en parejas dentro del mismo grupo y realizando cambios, el docente se asegura de que no exista un clima en el aula de incomodidad por el tema tratado, ya que se debe tener en cuenta el componente multicultural y la posibilidad de alumnado que haya vivido de cerca un acontecimiento similar, y se les propone compartir en torno a la siguiente pregunta:

- *Est-ce que ce contexte vous évoque quelque situation connue ou expérience connue?*

Finalmente, cada pequeño grupo compartirá lo que ha intercambiado, en gran grupo, y los demás grupos realizarán preguntas oralmente, tras plasmarlas por escrito, con el objetivo conocer a los compañeros y sus realidades socioculturales. Se puede designar a un portavoz para las preguntas.

Se trataría de un momento en el aula en el que se puede crear y construir colectivamente y de manera espontánea, según lo que va surgiendo de cada uno y como grupo.

Como tarea final, se propone realizar una creación poética individual propia y por tanto, cargada de originalidad, siguiendo la estructura gramatical que se repite en el texto: « [...] disait/disaient que [...] », de manera que se constituya como una obra poética de forma también libre.

#### Observaciones relevantes:

- Se creará material de apoyo para el alumnado. Imágenes, palabras, oraciones o cualquier información en cualquier formato para facilitar la comprensión del significado de algunos términos en el poema como, por ejemplo, una foto de los trópicos para el término «tropiques».
- Se seguirá atendiendo a las competencias interculturales que se desarrollarían al compartir sobre experiencias previas de alumnado, como comentamos anteriormente.

Actividades de la lengua: comprensión oral y escritas, expresión oral y escritas e interacción o mediación oral.

- Propuesta de tareas finales de una situación de aprendizaje: 6 y 7.

### **6. *Portrait poétique illustré***

Temporalización: 20-30 minutos.

Desarrollo: realizar un retrato poético ilustrado de un compañero, como tarea final de un trabajo cooperativo. En cartulinas tamaño folio, el alumnado crea una frase corta

acompañada de un dibujo, que pueda definir a su compañero como poeta, basándose en lo que se habría compartido en sesiones anteriores. Se informará de esta tarea al inicio de la situación de aprendizaje que se diseñe para contextualizarla y que el alumnado preste atención de manera estratégica según se desarrolle. Los dibujos se entregarán a los protagonistas de los retratos y se valora una lectura en gran grupo a nivel individual, creando interacción.

Observaciones:

- El docente apoyará y guiará para que la totalidad del alumnado pueda participar.
- El docente apoyará para resolver las dificultades que puedan ir apareciendo, entendiendo que pueden ser significativas según el grado de autonomía etc.

Actividades de la lengua: comprensión oral y escritas, expresión oral y escritas e interacción o mediación oral.

***7. Élaborez votre propre création poétique!***

Temporalización: una sesión de 50 minutos.

Desarrollo: se propone como tarea final de una situación de aprendizaje. Por un lado, con el propósito de una familiarización inicial con el poema y su caracterización a nivel gramatical y léxico, se propone realizar, en parejas o individualmente, la ficha que adjuntamos con ejercicios (véase anexo VII). Se trabaja el imperativo y la pronunciación. Se entregará el poema de Véronique Tadjo por escrito. Se repasará el imperativo con el pronombre y las formas del género de los adjetivos. El primer ejercicio consiste en unir términos con definiciones: se escogerán definiciones para los términos marcados en negrita en el poema arriba; el segundo, completar un recuadro con las oraciones que contienen el imperativo y, el tercero, clasificar los adjetivos según estén en masculino o femenino. Por otro lado, una vez esto trabajado, en parejas o pequeños grupos, crearán un poema breve, de longitud similar, para trabajar a través de la imitación y la repetición. Primero, se conversará, en gran grupo, sobre los fonemas vocálicos que se repiten como, por ejemplo, «fermés», «bloqués» y «fardée», y que le aportan una sonoridad específica al poema. Después, el alumnado creará uno propio siguiendo el modelo de la poeta con imperativos y palabras que contengan fonemas vocálicos similares.

La poetisa Véronique Tadjo es novelista e ilustradora. En 1983, obtuvo el premio «Prix littéraire 1983 de l'Agence de Coopération Culturelle et Technique» y, en 2005, el premio «Grand Prix Littéraire d'Afrique Noire». Nace en París. Su padre es de

Costa de Marfil y su madre francesa. Pasa su infancia en Costa de Marfil y realiza allí sus estudios de Literatura. Completa su formación con un doctorado en Literatura y Cultura afroamericanas en París. Desde 1989, escribe e ilustra libros para los jóvenes.

*Chante-moi  
l'histoire  
de l'homme-labour  
sa sueur brulante  
et la terre trop rouge  
parle-moi  
de la femme aux seins lourds  
et au ventre-calebasse  
dans la fournaise intense  
d'une nuit sans demain  
enseigne-moi  
les livres fermés  
et les mains tendues  
les espoirs bloqués  
dans l'oubli sombre  
d'une ville trop fardée.*

Observaciones relevantes:

- Se valora el uso de diccionarios en papel y en formato electrónico.
- Se sugiere la realización de estos ejercicios una vez trabajada la recitación y lectura del poema.
- Se valora realizar, al inicio, una pequeña *performance*, como técnica de trabajo en grupo y por parte de un alumno con el que se estudie antes la pronunciación de las palabras del poema, siguiendo todo lo trabajado anteriormente con respecto a la recitación en voz alta.

Actividades de la lengua: comprensión y expresión escritas principalmente, y expresión, interacción y mediación orales.

### **8.3. Conclusiones de la propuesta**

En la elaboración del diseño, ha sido muy difícil encontrar poesía que contenga en sí misma elementos interculturales o que haya sido elaborada estableciendo el desarrollo de la competencia intercultural como un camino de aprendizaje específico en el aula; sin embargo, después del estudio llevado a cabo, creemos que existen autores o docentes que se lo hayan planteado, incluso creando poesía propia, lo cual enriquecería

y potenciaría aún más la enseñanza de la lengua. Si se apuesta por la poesía como instrumento intercultural en el aula de FLE, sugerimos investigar en tal sentido.

Ahora bien, esto no es impedimento para que los textos poéticos sean un medio para el aprendizaje de FLE a través de la competencia intercultural, para conocer mejor la cultura del otro e interactuar con él, pues existe un infinito abanico de posibilidades para trabajar la interculturalidad a partir de la poesía, tal como hemos intentado mostrar en esta sobria propuesta; por parte de una traductora e intérprete que ha querido hacer una incursión en un ámbito desconocido hasta el momento y que, aunque adolecería de amplios conocimientos filológicos, habría intentado mostrar estudios que podrían servir como comienzo de futuros trabajos.

Para el trabajo de textos poéticos como recurso intercultural en FLE, la creatividad se dispone como un ingrediente fundamental y trascendente, nutriéndose de la inspiración, también por parte del docente, y todo lo que podamos aportar para incentivar, animar, motivar y potenciar, exponencialmente, los aprendizajes, tanto dentro como fuera del aula; como ejemplo de esto último, en las Prácticas, recuerdo llevar a clase una foto de la Exposición de «Leyendo Miradas», en el Sauzal, que consistía en escuchar un poema a través de un código QR recitado por el propio poeta que se encontraba detrás de una foto que lo inspiraba (una fusión entre fotografía, musicalidad y poesía escrita). Compartí la experiencia y les llevé unos libros comprados, hechos a mano, con diferentes poemas y fotografías. Les conté lo que se invitaba a hacer al visitante: leer solamente el último *post it* de los muchos que pudiese haber antes y continuar para que se elaborara una unión de todo lo escrito al final. Los animé a descubrir qué versos escribí yo, ya que los habíamos trabajado en clase, y comenté que eran mis favoritos del libro. Algunos acertaron y apunté que, dado que los poemas estaban escritos en español, añadí mi posible traducción al español de los versos para que la siguiente persona pudiese comprender. Todo ello sirvió para que pudieran contextualizar el tema de la poesía y todo lo que habíamos trabajado, así como la tarea final. El hecho de mostrarles otro material al tradicional, como pueden ser los libros, y que lo pudiesen ver y hojear suscitó bastante atención y curiosidad. De igual manera, el empleo de la poesía en mi situación de aprendizaje de Prácticas sirvió para que el alumnado descubriera que existen otras maneras diferentes de aprender francés a la "tradicional", entendiendo esta como la única que se acaba pudiendo poner en práctica por diferentes factores como la falta de tiempo, dificultad para el respeto de normas en clase, poca participación y motivación etc.

Finalmente, es importante no perder de vista la combinación necesaria, en el contenido de la situación de aprendizaje, entre el método inductivo y el expositivo, para que el alumnado comprenda la utilidad del aprendizaje y los objetivos, es decir, las competencias que van a desarrollar. Opinamos que esto último es muy importante en todo diseño de situaciones de aprendizaje, así como en todo lo que se trabaje para conocer y comprender los porqués de cada trabajo que dan sentido al esfuerzo y a lo que se consigue posteriormente. En esta línea y con este fin, destacamos la estrategia KWL de Frangenheim (2005) que se relaciona con la metacognición, como la habilidad de aprender a aprender (véase Anexo IV). En las Prácticas, pude comprobar cómo la falta de conocimiento y comprensión de la utilidad de la materia y de cada contenido que se trabajaba favorecían la desconexión, las interrupciones, las disrupciones y, al final, la no asimilación.

## **9. Conclusiones**

Nos hemos trazado el objetivo de analizar el empleo de textos poéticos francófonos como un posible recurso intercultural en el aula de FLE para 1º de Bachillerato en este TFM de investigación.

Con esta concepción y tras las investigaciones realizadas, hemos estudiado la posibilidad de empleo de este recurso y de que permita desarrollar competencias con dos dimensiones; que, por un lado, aporten para comunicar, interactuar y conectar con otras personas, cultural y lingüísticamente diversas, conocerlas y ser capaz de interactuar con ellas, a través de la lengua francesa como un nexo; y, por otro, que aporten para descubrir informaciones interesantes de amplio valor cultural, probablemente desconocidos, de esta lengua, que motiven para seguir estudiándola y para que forme parte de una de las lenguas de comunicación del alumnado en el futuro.

Para la primera dimensión, hemos propuesto el aprendizaje, la movilización y el desarrollo de la competencia y la comunicación interculturales, junto a la competencia comunicativa y, para la segunda, el empleo de los textos poéticos francófonos como herramienta.

La interculturalidad se ha dispuesto como piedra angular en el estudio y en la propuesta, y la poesía, en forma de textos poéticos, como sustancia inspiradora.

Hemos estudiado que la interculturalidad ocupa un considerable espacio en las normativas actuales que regulan los currículos de enseñanza en materia de lenguas de Bachillerato y de lenguas extranjeras (LE), a nivel nacional y autonómico, así como en

el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Así se evidencia en las cuantiosas especificaciones en el apartado correspondiente al inicio de este trabajo. Por lo que, concluimos que el estudio y la implementación de la interculturalidad es incuestionable en este contexto educativo.

En cambio, la poesía no ocupa el mismo lugar. Casi que no se contempla explícitamente, aunque sí la literatura y de manera extensa, pues el espacio para la literatura también es significativo. Ahora bien, como género perteneciente a la literatura, la utilización de los textos poéticos francófonos contribuye, de manera directa, a la competencia número 2 de LE que alude a la creación de textos originales (p.234) del Real Decreto 243/2022 de 5 de abril, que incluye la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la anterior Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo. A la competencia específica 1 de Bachillerato en el Currículo LOMLOE Canarias, en el DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias), que se refiere a la comprensión e interpretación de ideas principales de textos escritos, incluidos los literarios.

En el MCERL, se hace referencia explícita a la poesía al evocar su parte de memorización, en reproducción de textos memorizados al exponer «el papel de los textos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas», como ejemplo de expresión escrita y escritura creativa. Se incluye, igualmente, en lo que denominan «escenarios curriculares» como propuesta de debate y en torno a juego con la LE para familiarizarse con sus características fonéticas y rítmicas (p.169).

La poesía ha destacado por su carácter estético y armonioso, tal como ha quedado reflejado casi en la totalidad de lo investigado. Los autores han coincidido en la superioridad y la estética del lenguaje poético, así como en la heterogeneidad de la poesía, como recurso en textos escritos, y en un nivel de interacción individual con ellos.

La poesía puede contribuir a la interculturalidad desde su estrecha relación con la cultura, como género literario.

Tanto la poesía como la literatura se relacionaron, en su origen, con un uso elegante y eminente de la lengua, axioma que permanece hoy en día. Descubrimos un vínculo entre el componente estilístico y estético de la poesía como género literario, como un medio superior, y el empleo de la lengua francesa como marca de distinción y

de «buen gusto» en tiempos de Chantreau, con quien la literatura llegó a la enseñanza de francés en España.

Pese a que hemos estudiado que el empleo de textos poéticos conlleva una apreciable complejidad que se debe tener en cuenta, creemos que ello emana del carácter de expresión superior de la poesía que consideramos implícito, así como la naturaleza de un lenguaje distinto que implica un mayor esfuerzo por parte del aprendiente. Esta complejidad habría fundamentado que sea un recurso pedagógico poco utilizado. Estamos convencidos de que el cómo trabajarla, es decir, el empleo en el aula es lo determinante, por la infinitud de posibilidades creativas que puede ofrecer. El uso es, fundamentalmente, el que determina el nivel de complejidad, al igual que ocurre con los contenidos que se enseñan en el aula y las competencias, junto a la pericia y los conocimientos docentes, claro está. El trabajo previo de la poesía para desarrollar competencias literarias básicas se configura como elemental.

Los textos poéticos pueden convertirse, incluso, en un recurso destacable y diferencial con respecto a otros, siempre que se aproveche su potencialidad concienzudamente, es decir, que se exploten sus ventajas de manera efectiva. Para ello, bastaría con contextualizar el aprendizaje, estableciendo objetivos bien definidos. En resumen, los autores han valorado para el aula de FLE la escritura de un texto poético propio por imitación, la lectura y comprensión del texto, la dramatización, la traducción e interacción con el propio texto y los compañeros.

En definitiva, los textos poéticos francófonos se configuran como un recurso heterogéneo, de pertinente valor cultural, intercultural y rico para desarrollar la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico en el aula de FLE.

## 10. Referencias bibliográficas

Abdallah-Pretceille M. (2001). *La educación intercultural*.

<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/27377/22839>

Abdel-Sattar Abd-Allah A. (s.f.), *L'enseignement de la poésie en classe de FLE*.  
[chrome-](chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://fjhj.journals.ekb.eg/article_231638_d0c1b3999b4d602beef5b5a63699d428.pdf)

[extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://fjhj.journals.ekb.eg/article\\_231638\\_d0c1b3999b4d602beef5b5a63699d428.pdf](https://fjhj.journals.ekb.eg/article_231638_d0c1b3999b4d602beef5b5a63699d428.pdf)

Abdelouhab, F. (2019). *Textes littéraires et interculturalité en classe de FLE: enjeux et approches didactiques*.

[https://www.researchgate.net/publication/341732803\\_Textes\\_litteraires\\_et\\_intercultural](https://www.researchgate.net/publication/341732803_Textes_litteraires_et_intercultural)



[ite en classe de FLE enjeux et approches didactiques](#)[Literary texts and interculturality issues and didactic approaches/link/5ed1037992851c9c5e661b5b/download](#)

Aguado, Odina M<sup>a</sup>. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/0908041.pdf>

Alcalá Velasco, N., et al. (s.f.): “Métodos, técnicas y modelos de enseñanza”. <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/proideac/funcionalidad/programacion-didactica/orientaciones-para-la-elaboracion-de-la-programacion-didactica/modelos-metodologicos/>

Aliança Francesa de Niterói (2015). *Réfléchir, séduire, construire: le français pour l'avenir*. [http://www.fbpf.org.br/arquivos/livro\\_cbpf\\_set2015.pdf#page=56%20%20P.%2055%202005%20Brasil](http://www.fbpf.org.br/arquivos/livro_cbpf_set2015.pdf#page=56%20%20P.%2055%202005%20Brasil)

Aouli, R. (2017). *L'apport de la poésie dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*. [https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/2681/1/L'apport%20de%20la%20poésie%20dans%20l'enseignement.pdf](https://dspace.univ-adrar.edu.dz/jspui/bitstream/123456789/2681/1/L%27apport%20de%20la%20poésie%20dans%20l%27enseignement.pdf)

Apelle-Moi Poésie (s.f.). <http://www.appellemoipoesie.com/>

Araújo, R. (2015). Stéréotypes en classe de FLE. *Réfléchir, séduire, construire: le français pour l'avenir*. [http://www.fbpf.org.br/arquivos/livro\\_cbpf\\_set2015.pdf#page=56%20%20P.%2055%202005%20Brasil](http://www.fbpf.org.br/arquivos/livro_cbpf_set2015.pdf#page=56%20%20P.%2055%202005%20Brasil)

Arévalo, M. (2019). *La literatura como eje vertebrador para la implementación de la interculturalidad en el aula de FLE*. [https://ddd.uab.cat/pub/languesparole/languesparole\\_a2019n4/languesparole\\_a2019n4p143.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/languesparole/languesparole_a2019n4/languesparole_a2019n4p143.pdf)

Borges, J. L. (2017). *La poesía*. Revisa Interamericana de Bibliotecología. [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=la+poes%C3%ADa&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=la+poes%C3%ADa&btnG=)

Cansigno Gutiérrez, Y. (2017). *La Francofonía*. Revista Fuentes Humanísticas. <https://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/210>

Casa África (s.f.). *Léopold Sédar Senghor*. <https://www.casaffrica.es/es/persona/leopold-sedar-senghor>

Cavilan, V. (2011). TV5Monde. Enseigner le français. *Lettres d'Haïti*. [https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner/files/2020-11/field\\_media\\_document-2891-lettreshaiti-noel-complet.pdf](https://enseigner.tv5monde.com/sites/enseigner/files/2020-11/field_media_document-2891-lettreshaiti-noel-complet.pdf)

Centro Virtual Cervantes (2004). *Competencia pluricultural*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comppluricultural.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comppluricultural.htm)

Centro Virtual Cervantes (2004). Diccionario de términos clave de ELE. *Comunicación intercultural*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/comintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm)

Centro Virtual Cervantes (2004). Diccionario de términos clave de ELE. *Plurilingüismo*.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoqueplurilingue.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoqueplurilingue.htm).

Centro Virtual Cervantes (2024). Diccionario de términos clave de ELE. *Retórica*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/retorica.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/retorica.htm).

Círculo de Poesía. Revista electrónica de literatura (2020). *Poesía africana: Veronique Tadjó*. <https://circulodepoesia.com/2020/07/poesia-africana-veronique-tadjo/>

Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2023). *Currículo LOMLOE Canarias. Lengua Extranjera I y II*.

[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo\\_curriculo/decreto30\\_2023/Lengua\\_Extranjera\\_I\\_y\\_II\\_BACH.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/bachillerato/curriculo/nuevo_curriculo/decreto30_2023/Lengua_Extranjera_I_y_II_BACH.pdf)

Consejería de Educación. Universidades, Cultura y Deportes (2023). *848 DECRETO 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias*. BOC N°058. Jueves 23 de marzo de 2023.  
<https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2023/058/001.html>

Consejo de Europa (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.  
<https://rm.coe.int/16802fc3ab>

Cooperación de Arte y Poesía Prometeo (2018). *Amadou Lamine Sall (Senegal, 1951)*  
[https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Revista/ultimas\\_ediciones/74\\_75/lamine.html](https://www.festivaldepoesiademedellin.org/es/Revista/ultimas_ediciones/74_75/lamine.html)

Council of Europe. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg (2021). *Carte Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*.  
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Council of Europe. Unité des Politiques linguistiques, Strasbourg (2021). *Carte Européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*.  
<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Duchêne, N. (2002). *EL FRANCÉS COMO LENGUA C EN LOS ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN*.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4030742.pdf>

Études littéraires (s.f.). *Figures de style et termes littéraires*.

<https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/aposiopese-reticence>

Faye, G. (2016). *Petit Pays*. Le Livre de Poche.

Fernández Fraile M. (1999). *Les textes littéraires comme procédé d'enseignement du FLE dans les Chantreaux (1781-1857)*. <https://journals.openedition.org/dhfiles/3016>

García Benito, A. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/19/19\\_0493.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0493.pdf)

García López, R. (2000). *Cuestiones de traducción. Hacia una teoría particular de la traducción de textos literarios*. Comares.

Georges Jean (1993). *La poesía en la escuela. Hacia una escuela de la poesía*.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LZk4HCo9FBEC&oi=fnd&pg=PA13&dq=LA+POESÍA&ots=yk9X0cLoFE&sig=rwLkBKv\\_kc6ng4VaSzP21TTN\\_yU#v=onepage&q=LA%20POESÍA&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=LZk4HCo9FBEC&oi=fnd&pg=PA13&dq=LA+POESÍA&ots=yk9X0cLoFE&sig=rwLkBKv_kc6ng4VaSzP21TTN_yU#v=onepage&q=LA%20POESÍA&f=false)

Gobierno de Canarias (s.f.). *La poesía épica*.  
[chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gobiernodecanarias.org/cmweb/export/sites/educacion/web/bachillerato/galerias/descargas/pau/materias\\_pau/griego\\_II/recursos/6076\\_4.1.1.-POESIA-EPICA-PAU.PDF](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gobiernodecanarias.org/cmweb/export/sites/educacion/web/bachillerato/galerias/descargas/pau/materias_pau/griego_II/recursos/6076_4.1.1.-POESIA-EPICA-PAU.PDF)

González, C. (2012). *Caracterización del concepto cultura en la didáctica de lenguas*. Universidad Michoacana (México)  
<https://revistas.um.es/cartaphilus/article/view/167691/145381>

Gonzalo Angarita, R. (2016). *Aristóteles: poesía y educación*.  
<http://revista.fhycs.unju.edu.ar/revistacuadernos/index.php/cuadernos/article/view/241/349>

Haydée, M. (2005). *Former les élèves à l'interculturel*.  
[https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/interculturel\\_former.htm](https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/interculturel_former.htm)

Kahnamouipour, Jaleh (2004). *L'enseignement de la poésie: l'espace d'un échange interculturel*.  
<http://www.stephanebataillon.com/wp-content/uploads/2011/01/kahnamouipour.pdf>

Katz Sánchez, D. (2015). *Enseñar FLE a través de la poesía*.  
<https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2448&edicion=1>

Kędzia-Klebeko, B. (2002). *Les poèmes en classe de FLE, à l'exemple des méthodes choisies au niveau secondaire dans la perspective de la théorie de sociodynamique d'Abraham Moles*. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/n/article/view/35797/30788>

Khaled Khodja F. y Merzak M. (2020-2021). *Rôle des textes poétiques dans l'apprentissage de la composante interculturelle: cas des apprenants de 1ère année secondaire*.  
<http://dspace.univ-tiaret.dz/bitstream/123456789/1796/1/TH.M.FR.2021.74.pdf>

La FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français) (2018). *Pourquoi apprendre le français?*.

[chromeextension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://fipf.org/sites/fipf.org/files/argumentaire\\_fr.pdf](chromeextension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/http://fipf.org/sites/fipf.org/files/argumentaire_fr.pdf)

Larousse (s.f.). (Encyclopédie). *Genre littéraire*.

[https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/genre\\_litteraire/55048](https://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/genre_litteraire/55048)

Larousse (s.f.). (LANGUE FRANÇAISE). *Poésie*.

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/poesie/61960>

Le Printemps des Poètes (s.f.). *Amadou Lamine Sall*.

<https://www.printempsdespoetes.com/Amadou-Lamine-Sall>

Le Robert (s.f.). *Poésie*. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/poesie>

Leylaverigne, J. y Parra, A. (2010). *La culture dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Universidad del Norte (Colombia)

<https://www.redalyc.org/pdf/853/85317326008.pdf>

López Pérez, M. y de la Maya Retamar G. (2021). *Plurilingüismo y pluriculturalismo: planteamientos teóricos y desarrollo de la lectura*.

<https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/04/06.pdf>

Martínez, A. (2002). *El componente cultural en los cursos de español como L2: una propuesta de clase fuera de clase*. Centro Virtual Cervantes.

[chrome-extension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0586.pdf](chrome-extension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0586.pdf)

Mendoza Fillola, A. (1993). *Literatura, cultura, intercultural. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español, lengua extranjera*.

[https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/literatura-cultura-intercultural-reflexiones-didacticas-para-la-ensenanza-de-espanol-lengua-extranjera--0/html/a41b0aab-b550-4929-b9af-facfee4bc019_2.html)

Mickaëlle Cedergren (s.f.). *Les pratiques éditoriales en traduction: étude comparée de trois appareils péri-textuels de Petit Pays de Gaël Faye*.

<https://franorfon.org/articles/10.16993/rnef.63>

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2002). *Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. «BOE» núm. 82, de 06 de abril de 2022.

<chrome-extension://efaidnbmnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-5521-consolidado.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*.

[chrome-extension://efaidnbmninnkcbpajpccglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnkcbpajpccglclefindmkaj/https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes - Gobierno de España (s.f.) *Literatura Universal*.

<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/bachillerato/materias/literatura-universal/desarrollo.html>

Ndiaye Dago, O. (2002). *Femme Terre. Texte et poème d'Amadou Lamine Sall*

Olalla, C. y Hurtado A. (2014) Estudio empírico de la traducción de los culturemas según el grado de adquisición de la competencia traductora. Un estudio exploratorio. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/sendebare/article/view/655/2660>

Pérez Jiménez, I. (2015). *Tema 3. La competencia comunicativa. Habilidades y destrezas comunicativas*. [http://isabelperezjimenez.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema\\_3\\_la\\_competencia\\_a\\_comunicativa\\_habilidades\\_y\\_destrezas\\_comunicativas.pdf](http://isabelperezjimenez.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/tema_3_la_competencia_a_comunicativa_habilidades_y_destrezas_comunicativas.pdf)

Piquer, A. (s.f.) *Antologías Literarias*. <https://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/16/antologias-literarias>

Porcher, L. y Abdallah-Pretceille, M. (1986). *La civilisation*. CLE International.

Puren, C. (2008). *Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008e-es/>

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 23.<sup>a</sup> edición, actualización noviembre 2023. *Literatura*. <https://dle.rae.es/literatura?m=form>

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 23.<sup>a</sup> edición, actualización noviembre 2023. *Pragmática*. <https://dle.rae.es/pragmatico>

Real Academia Española. Diccionario de la lengua española. 23.<sup>a</sup> edición, actualización noviembre 2023. *Interactuar*. <https://dle.rae.es/interactuar?m=form>

Rico Martín, A. (2004). *De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos*. [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero3/rico.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero3/rico.pdf)

Sarlo, B. (1991). *Literatura e historia*. Universidad Nacional de La Plata. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.2418/pr.2418.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2418/pr.2418.pdf)

Sequero Ventura (2014). *La literatura como recurso didáctico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5302045>

Sierra Rivera M. (s.f.). *¿Qué es el verso libre, y cuál es su diferencia con la poesía tradicional?* <https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/cultura/que-es-el-verso-libre>

Tadjo, V. (1984). *Laterité*.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rz9YDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=laterit%C3%A9+veronique&ots=Uak6O7F86z&sig=Arzz4iMOV1MOXJYthax2T2UKcqo#v=onepage&q=laterit%C3%A9%20veronique&f=false>

The French Review (2008). *Entretien avec Véronique Tadjo*.

<https://www.jstor.org/stable/25481552#>

Todorov, T. (1988). *El origen de los géneros*. <https://cursa.ihmc.us/rid=1HQW0DN2Y-25N908L-1KYT/todorov.pdf>

TRT Afrika (2024). *Grand Prix de la Poésie Africaine 2023: Amadou Lamine Sall sacré à Rabat*. <https://www.trtafrika.com/fr/insight/grand-prix-de-la-poesie-africaine-2023-amadou-lamine-sall-sacre-a-rabat-13158659>

Universidad de La Laguna (s.f.). *Módulo II. Aprendizaje y desarrollo de la personalidad. Tema 5. El escenario instruccional: un modelo integrador de la situación educativa. Punto 5.2. Principios Psicoeducativos en la Enseñanza Eficaz*.

Vilà, R. (2003). *El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un sociedad multicultural y plurilingüe: una propuesta de instrumentos para su evaluación*. <https://mireialfonso.files.wordpress.com/2009/05/45vila.pdf>

Vilaseca Oliveras, À. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malesentendidos*. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=RD7wCxJrHuUC&oi=fnd&pg=PA27&dq=la+competencia+intercultural+consiste+b%C3%A9sicamente+en+ser+capaz+de+comportarse+de+forma+apropiada+en+el+encuentro+intercultural,+es+decir,+de+acuerdo+con+las+normas+y+convencion>

Yening B. (2012). *De la dimension poétique des textes littéraires en classe de FLE* [https://gerflint.fr/Base/Chine7/bao\\_yening.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine7/bao_yening.pdf)

## 11. Anexos

### Anexo I (de elaboración propia)<sup>8</sup>:



### Anexo II:

Vídeo de la Kora.

Youtube (20 de abril de 2011). oots - Kora - Djiby Cissokho (Senegal). [Archivo de vídeo].

Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DtgKsr0Py7c>

### Anexo III:

Vídeo de la Kora.

Youtube (21 de abril de 2011). Djiby Cissokho. [Archivo de vídeo].

Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ubE2gdeGLlg>

---

<sup>8</sup> Ejemplo de respuestas de alumnado de 4º de la ESO en el periodo de Prácticas.



**Anexo IV (de elaboración propia):**



*Les normes pour la personne qui écoute*

- On s'assied correctement.
- Avec une attitude sereine, calme et respectueuse envers la personne qui lit.
- On montre de l'intérêt pour comprendre.
- On montre de la gratitude vers l'émotion de l'autre.

An illustration of a classroom. A teacher is standing at the front near a green chalkboard. Several children are sitting at their desks, some looking towards the teacher. There are bookshelves and a clock on the wall.A small illustration of a young boy sitting on the floor, listening intently with his hands near his ears.A photograph of a woman with curly hair, wearing an orange top, clapping her hands together in a gesture of appreciation or gratitude.



## Anexo V (de elaboración propia):

### Les normes pour les personnes qui écoutent

- On s'assied correctement.
- Avec une attitude sereine, calme et respectueuse envers la personne qui lit.
- On montre de l'intérêt pour comprendre.
- On montre de la gratitude vers l'émotion de l'autre.

Maintenant  écoute avec attention!

"Mon pays n'est pas né d'une femme....  
et pourtant dans mon pays vois-tu  
le soleil est une femme le jour est une femme  
la joie est une femme le rêve est une femme  
le pardon est une femme le chant est une femme  
et je suis né du chant des femmes....."

*Amadou Lamine Sall*

Quel est le sujet?

(À découvrir . . . . .)

- Des pistes:
  - ✓ C'est un seul mot.
  - ✓ C'est féminin.
  - ✓ C'est très pareil au mot en espagnol mais avec quelques règles d'orthographe en français.

Observe l'image dans le tableau numérique ...|

## Anexo VI (de elaboración propia):

<b>SAVOIR:</b> ce que je sais à propos du thème (SABER: lo que sabemos del tema)	<b>QUOI:</b> ce que je veux savoir de plus sur le thème (QUÉ: lo que quiero saber)	<b>APPRENDRE:</b> ce que j'ai appris (APRENDER: lo que he aprendido)
---	--	---

On écrit ce qu'on sait	On écrit ce qu'on veut savoir	On écrit à mesure qu'on apprend
------------------------	-------------------------------	---------------------------------

**Anexo VII (de elaboración propia):**

Nom et prénom :

Date :

**1) Associe les substantifs et adjectifs avec les définitions correctes:**

**2) Complète l'encadré avec des phrases dans le poème:**

**L'impératif**  
Écris des phrases à l'impératif:

**3) Classe les adjectifs du poème dans le tableau:**

Masculin	Féminin