

Algunas preocupaciones didácticas y metodológicas en la enseñanza de literatura en clase de EL

Camille AMBASSA
Universidad de Salamanca
Ecole Normale Supérieure de Libreville
ambassacamille@yahoo.fr
ambassa_39@yahoo.fr

Camille Ambassa es Maître-assistant (Cames), profesor de literaturas de lengua española en la Escuela Normal Superior de Libreville en Gabón desde 1998. Miembro del grupo de investigación LASCIDYL de la Escuela Normal de Libreville y del Instituto Feijoo de estudios del siglo XVIII de Oviedo. Actualmente se encuentra en la Universidad de Salamanca haciendo un master universitario para la enseñanza de español lengua extranjera. Ha publicado entre otros 1 libro : (1998) *La réforme de l'Université espagnole du XVIIIe siècle: actualité des idées de Feijoo et essai d'application au système éducatif gabonais*.

Septentrion, Lille. Varios trabajos:

(2000) "Sentido del tríptico mujer-niño-muerte en el *Hereje* de Miguel delibes" in *Aula* 12. (2005) "Feijoo en las primeras reformas universitarias del siglo XVIII español" en *Cuadernos de la Cátedra Feijoo*.

Resumen: Este artículo se propone echar una mirada sobre las nuevas metodologías de enseñanza/aprendizaje de español lengua extranjera en los contextos exolingües. A partir de los nuevos enfoques didácticos, las aportaciones de la pragmática, de la psicología cognitiva o de la lingüística textual, se pone de relieve cierta dificultad de comprensión del texto literario que forma parte de la nueva didáctica de la lengua y literatura del español lengua extranjera. El autor lleva la reflexión hacia la puesta en marcha de una reflexión intercultural que se aleja de los modelos culturalmente marcados que hasta el momento son parte de los programas educativos y constituyen un freno para un aprendizaje estable.

Palabras clave: texto literario, didáctica, intercultural, psicología cognitiva, enseñanza/aprendizaje

Hasta los años sesenta, la lengua se había considerado como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico de la lengua. La palabra clave que aglutinaba eso era *gramática*. Desde esta perspectiva, la finalidad de la clase de lengua era por supuesto, aprender estructuras, es decir la gramática. Así pues, saber lengua quería decir tener muchos conocimientos cognitivos de este tipo y se demostraba realizando determinadas actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc.

A partir de esta fecha y gracias a las aportaciones de varias disciplinas como la filosofía del lenguaje, la sociolingüística, la didáctica de las lenguas segundas y, más modernamente, la lingüística textual, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, que ha cambiado tanto las perspectivas de la investigación como la misma enseñanza y aprendizaje de los idiomas. En ese sentido, los estudiosos de la lengua empiezan a poner énfasis en el uso de la misma, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, apuntan Cassany *et al.* (1994),

“Entienden la lengua como forma de acción o de actividad que se realiza con alguna finalidad concreta. La lengua es un instrumento que sirve para conseguir una y mil cosas”.

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la antigua visión es *uso* o también *comunicación*, auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de su aprendizaje. Aprender lengua equivale pues a aprender a usarla, comunicarse en situaciones más complejas o comprometidas.

Desde esta perspectiva, Hymes en 1971 *apud* Prado Aragonés (2004), definía la competencia comunicativa como

“Aquello que un hablante necesita saber para comunicar de manera eficaz en contextos socialmente significantes. Al igual que el término de Chomsky, que se toma como modelo, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad de actuar. Se pretende distinguir entre lo que el hablante conoce –cuáles son sus capacidades- y cómo actúa en instantes particulares. Sin embargo, mientras los estudiosos de la competencia lingüística intentan explicar aquellos aspectos de la gramática que se creen comunes a todos los seres humanos independientemente de los condicionantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa tratan a los hablantes como miembros de unas comunidades, que desempeñan ciertos papeles, y tratan de explicar su uso lingüístico para auto-identificarse y para guiar sus actividades”

Este planteamiento comunicativo infiere el concepto de lengua, ya no sólo como un corpus teórico de signos lingüísticamente rígidos importante que define las formas y relaciones de un sistema, sino más bien como la conciben Cassany *et al* (1994), la llave de la cultura, ya que permite transmitir el mundo de fuera y el de dentro y organizar nuestro pensamiento (Alejandra Aventín Fontana, 2005).

Asimismo, en el campo de la literatura, a partir de los años ochenta, y frente al fracaso del modelo historicista, vigente hasta los años sesenta, y a la importancia asignada al comentario de textos como forma de abordar la especificidad del texto literario en la década siguiente, gracias a los avances de las teorías literarias y psicopedagógicas, los enfoques en la enseñanza literaria, como lo ha mostrado Mendoza (1994, 1996) se han orientado hacia los procesos de construcción del pensamiento cultural y la intertextualidad para abandonar la tradicional enseñanza de la literatura y hacer hincapié en la formación literaria que coloca al alumno en el centro del aprendizaje.

El interés se desvía del texto literario para centrarse en el proceso de lectura y en la búsqueda de estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar en el alumnado hábitos de lectura que lo lleven al desarrollo de su competencia literaria (Prado Aragonés 2004). A partir de este enfoque, derivado de la psicología cognitiva, precisamente la teoría del esquema, y de las aportaciones de las teorías literarias, (el caso de la teoría de la recepción o la pragmática textual) y la deconstrucción en su perspectiva literaria, la educación literaria ya no consistirá en una visión historicista de la literatura, limitada a la información literaria sobre épocas, autores y obras, y en lecturas fragmentadas y pasivas de producciones escritas de los clásicos, bastante alejados de los intereses y nivel de conocimiento del alumno, sino en el desarrollo de la competencia literaria, concebida como una competencia lectora, con estrategias que permiten al lector la construcción del sentido y la comprensión e interpretación de textos, así como la expresión creativa mediante la manipulación y producción de textos.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas, la literatura constituye en todas sus formas una fuente inagotable e importantísima de material de comprensión lectora. En la escuela de antes, asegura Cassany *et al* (1994), la división tradicional entre materias y asignaturas de Lengua, por una parte, y Literatura por otra, fruto de los enfoques metodológicos basados en las teorías lingüísticas y la crítica literaria de mediados del pasado siglo, fomentaba un tratamiento aislado y por supuesto muy pobre de cada una. Será a partir de las aportaciones de las recientes teorías literarias, como la semiótica textual y la lingüística textual con valor comunicativo, cuando se ponga de manifiesto la necesidad de abordar su enseñanza

y aprendizaje de forma integrada. La integración de la Literatura en el área de Lengua propone un planteamiento mucho más interdisciplinar y sugerente de estas materias, ya que ambas constituyen una forma única de cultura, aunque como dos polos diferentes de la enseñanza. Desde esta perspectiva, Mendoza, López y Martos, (*apud* Prado Aragonés (2004.)) afirman que:

Ambas –lengua y literatura- comparten el espacio común de la expresión. La literatura como resultado del uso estético de la lengua, desde factores y convenciones culturales, constituye un exponente de aplicación y de producción, creación y actuación lingüística. Nuestra didáctica específica trata de superar en sus planteamientos la dicotomía curricular que establecía márgenes entre ambas manifestaciones.

En otras palabras, la didáctica moderna ha redefinido la relación lengua-literatura, buscando enfoques más profundos y rentables. Las obras literarias, “modelos de mundo [...] y mundo posible” como dice Umberto Eco (2001), no son sólo el espejo en el que los alumnos deben buscar modelos, sino la expresión ética y estética de la historia y la realidad de una cultura. El acceso a la literatura y el uso de la literatura, con todo lo que implica (conocimientos lingüísticos, habilidades de comprensión e interpretación, hábitos de lectura...) son objetivos terminales de la educación.

Este nuevo planteamiento “didáctico-pedagógico” sólo cobra validez en el ámbito de enseñanza/aprendizaje de la literatura en español primera lengua, en un contexto endolingüe. Lo que significa que para la enseñanza de esta asignatura en lengua extranjera, las cosas no suelen ocurrir de la misma manera, debido a varios condicionantes: razones lingüísticas y sobre todo razones en relación con las dificultades planteadas por el texto. En este último caso, no se trata de la complejidad de los contenidos gramaticales, léxicos o estructurales, sino más bien de un entramado sutil que tiene que ver con aspectos discursivos del texto literario. Como lo muestra bien Tarrés Chamorro (2005), cuestiones como el doble sentido, las referencias indirectas, las medias frases, la dependencia del contexto, las implicaturas, la ironía, la variedad y amplitud relativas del vocabulario, los juegos de palabras, el valor pragmático... dificultan mucho más la comprensión de un texto literario que su mera construcción gramatical o estructural. Esta dificultad es proporcional a la distancia espacio-temporal entre los respectivos contextos del emisor y del receptor. En el caso de la lectura de una novela o de un cuento, dice Aventín Fontana (2005), el emisor suministra al lector una gran cantidad de información en relación con aspectos que tienen que ver con la cultura o el contexto situacional en el que se desenvuelve un intercambio entre dos personajes que protagonizan la escena a la que el lector se enfrenta. Tal como lo vemos, se trata de

lectura y de comprensión del texto literario, material que está en la base de la enseñanza de ELE. El texto tal y como dice Lotman (1979), tiene tres funciones básicas: una función comunicativa, otra semiótica, generativa o creadora de significados y otra simbolizadora, que convierten la lectura en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad. A pesar de las dificultades referidas por Tarrés Chamorro, la lectura que se debe promover, y más en el caso de los estudiantes de niveles avanzados y superiores con buen conocimiento del código lingüístico, es la lectura semiótica. Se trata de que el aprendiente haga suyos los espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está.

Para comprender mejor lo que se propone aquí, partimos de lo que hoy implica comprender un texto. Nos ayuda en eso la psicología cognitiva cuyos trabajos, a propósito, constituyeron en las décadas de los setenta y ochenta adelantos decisivos en la lectura y la comprensión de textos.

No vamos hacer aquí un recorrido de las teorías cognitivas que se relacionan con la comprensión de textos, sólo presentaremos algunos, relevantes, cuyos argumentos demuestran de cierta forma la imposibilidad de comprender un texto escrito en una lengua extranjera, desde la perspectiva de Tarrés Chamorro (2005).

Teoría de los esquemas

Los primeros intentos para una teoría de los procesos de comprensión de textos en el marco de la psicología cognitiva aparecen en los años setenta. La concepción de la comprensión de textos que radica de estos trabajos está marcada por la teoría de los esquemas, considerados por Rumelhart (1980) como un bloque de conocimientos elaborados mediante los aprendizajes y sus procesos de construcción. A su vez, Van Dijk (1980) y Denhière (1984) los describen como construcciones cognitivas que tienen en cuenta la organización de informaciones en la memoria a largo plazo.

La mayoría de los estudiosos como Carrel y Eisterhold (1983) o Carrel, Phasis & Liberto distinguen dos tipos de esquema: el esquema de conocimientos (origen del lector y conocimientos anteriores y conocimientos sobre el mundo) y el esquema textual (formas de organización y estructuras retóricas de los textos). Estos autores han mostrado cómo la teoría de los esquemas permite conceptualizar la interacción entre los procesos relacionados con el texto y los que se relacionan con los conocimientos de tipo cultural. Esto significa que la interacción en la comprensión de textos implica todo tipo de conocimientos de los que se sirve un lector: desde los conocimientos y las creencias sobre el mundo que forman los esquemas de

contenido hasta los conocimientos sobre los diferentes tipos de textos, de su organización estructural que constituyen los esquemas formales y en los que se fundamentan los conocimientos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos. Siguiendo la teoría de los esquemas, los trabajos sobre la comprensión de relatos conciernen tanto los procesos de comprensión como las estructuras cognitivas con su modo de funcionamiento. Lo que lleva a Fayol (1985) a distinguir, entre esas estructuras, las que pertenecen a la organización general del relato –que casi todo lector domina- de las que remiten a la experiencia propia de un lector particular y que inciden en la selección de elementos importantes y las intrusiones temáticas idiosincrásicas. Por lo tanto, un texto está comprendido cuando el lector ha sido capaz de construir un esquema o una superestructura que dé cuenta de los acontecimientos descritos en este texto. Lo que significa que el lector realiza una comprensión adecuada cuando puede activar un esquema que responde a las informaciones que integran dicho esquema.

Steffensen, Joag-Dey y Anderson (1978) realizaron una experiencia en la que indios y americanos leían más rápidamente textos de su cultura que textos de otras culturas. En otro estudio, Sherifian (2001) muestra cómo la técnica de la asociación-interpretación de las palabras revela, en una tarea de comprensión, el “contenido” cultural de un lector. Esta técnica permite ver entre los lectores las prácticas culturales que se relacionan al uso de la primera lengua.

Estas experiencias indican que los textos cercanos a la cultura del lector favorecen la producción de inferencias. De allí la conclusión de Bower y Cirilo (1985), según quienes la comprensión de un texto depende de los conocimientos previos del lector y también de los conocimientos adquiridos mediante su cultura y su entorno de origen y construidos a partir de las modalidades de transmisión de las informaciones propias a esta cultura.

Dublín *et al.* se refieren al proceso lector como un comportamiento cognitivo basado en los distintos tipos de conocimientos de la estructura cognitiva del sujeto. Dicha estructura la integran sus conocimientos. Cuanto mejor sea la destreza lectora de una persona, más rápido podrá llevar a cabo el proceso. Durante la lectura el sujeto hace predicciones sobre el significado del texto, a medida que lo va reconstruyendo. Los resultados dependen de sus conocimientos previos y de su capacidad de razonamiento. Se trata de un proceso doblemente interactivo, en tanto que abarca la interacción del lector con sus conocimientos y con el texto.

Desde esta misma perspectiva y apoyándose en los esquemas culturales, Pritchard (1990) ha mostrado que los lectores hacen mejores producciones y más inferencias elaborativas y menos

distorsiones por textos que se fundamentan en esquemas con los que están familiarizados. De una forma resumida, los esquemas son estructuras cognitivas generales, que contienen conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo del lector, y que permiten completar las informaciones implícitas de un texto. Asimismo, la información implícita desempeña un papel importante en la comprensión de textos, precisamente en la actividad inferencial. Como lo dicen Martins y Bouédec (1998), las inferencias que produce un lector bilingüe favorecen la activación de representaciones mentales elaboradas previamente en su contexto cultural. Eso significa que la comprensión de un texto se concibe como una actividad finalizada por la construcción de una representación coherente del contenido del texto, una construcción favorecida por las inferencias que establecen relaciones congruentes entre las informaciones del texto y los conocimientos previos del lector.

Modelo (de situación) de Van Dijk y Kintsch

En 1983, Van Dijk y Kintsch proponen una perspectiva de la comprensión que sigue siendo hoy en día una de las más admitidas y referidas por los estudiosos del tratamiento del texto en el dominio de la cognitiva. Este modelo describe el proceso de comprensión a partir de tres niveles de representación.

El primer nivel, el más elemental, lo constituyen las palabras del texto y la sintaxis empleada. Luego viene el nivel semántico de la representación, la base del texto, que se compone de las proposiciones del texto organizadas a su vez en dos niveles –local y global- conocidos como la microestructura y la macroestructura. El último nivel es el modelo de situación que corresponde a los conocimientos y las experiencias del lector. De cierta forma, el lector construye un modelo “original” de la situación descrita por el texto y que remite a los conocimientos construidos en su entorno cultural (Sawadogo & Legros, 2005; Cordier & Legros, 2005; Hoareau & Legros, 2005).

De hecho, los conocimientos del lector constituyen el centro de esta modalidad, pues condicionan la transición entre la base del texto y el modelo de situación. Según van Dijk y Kintsch, la construcción de modelos de situación depende de la intervención de varios tipos de conocimientos, tantos generales sobre el lenguaje, sobre el mundo en general, sobre la especificidad de la situación de comunicación, o también de conocimientos derivados de experiencias personales. Por lo tanto, la intervención de estos conocimientos y experiencias personales permite transformar la base del texto -al principio estructura aislada en la memoria- en una entidad integrada, más coherente y más completa. Pero estos autores no se limitan en tener

en cuenta los conocimientos del lector, también subrayan el rol activo del individuo poniendo énfasis en sus objetivos de lectura. Así Poes, la adecuación de este modelo a los diferentes fenómenos de comprensión se fundamenta en la importancia que tienen los objetivos de lectura.

Estos datos son compatibles con la idea según la cual existen diferentes niveles de representación. Además, permiten darse cuenta de que el lector elabora un modelo de situación mejor organizado y más coherente cuando los conocimientos y las informaciones del texto se adecuan a sus propios esquemas. Van Dijk y Kintsch retoman una idea ya mencionada en 1972 en la que Bransford, Barclay y Franks (año de su obra) muestran que el lector puede tener un recuerdo perfecto del texto –en este caso la base del texto- sin que lo haya entendido y de ahí construir una especie de modelo de situación estable a partir del cual satisface a las pruebas de comprensión. Tal como lo muestran los trabajos de Moravcsik y Kintsch (1983), el lector puede perfectamente acordarse del texto sin que pueda construir un modelo de situación, ya que no dispone de suficientes conocimientos sobre el tema tratado como para poder elaborar una comprensión estable a partir de su macro estructura semántica.

La fase de Construcción integración, elaborada a continuación por Van Dijk y Kintsch como otro modelo de comprensión, es también interesante ya que da cuenta de la compleja interacción entre las claves lingüísticas del texto y los conocimientos del lector. Modaliza estos conocimientos ya que están en la base de la activación de elementos pertinentes de la representación y también de la inhibición de elementos que no lo son.

Este modelo de construcción integración integra al mismo tiempo los principios del cognitismo y del conexionismo. Favorece la elaboración de predicciones precisas sobre los diferentes procesos en juego en las pruebas de memorización como la lectura. Permite asimismo comprender como los alumnos tratan textos que no provienen de sus entornos culturales y lingüísticos, como es el caso de textos de ELE.

Contexto y comprensión de textos

Diacrónicamente, en la didáctica de las lenguas, el contexto ha venido a significar *«l'ensemble des représentations que les apprenants ont du contexte, introduisant par là même des variations culturelles et interculturelles dont la prise en compte est importante»* (Cuq 2003: 54) en las actividades de comprensión y de producción de textos en situación de diglosia. Eso significa que el contexto designa

generalmente el conjunto de determinaciones extralingüísticas de las situaciones de comunicación en las que se enmarcan las producciones verbales o escritas. En el marco de la comprensión de textos, el contexto constituye una especie de filtro que permite al lector, gracias a los conocimientos construidos en su entorno cultural, interpretar las situaciones denotadas por el texto. Este hecho convierte al contexto en el caso de la lectura y en especial, en los textos literarios, en un elemento clave dentro del esquema comunicativo.

Inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura (en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto) (Marínez Fernández (2002), *apud* Aventín Fontana (2005)).

En 1999, Van Dijk, apoyándose en la mayoría de los modelos cognitivos de tratamiento de textos constata que el contexto, aunque tenga una influencia fundamental, se reduce a menudo a variables independientes como pueden ser la edad, el nivel de conocimientos anteriores del lector y que son poco pertinentes. Para este autor, los modelos de contextos son un tipo específico de modelos de experiencia que representan situaciones ordinarias de comunicación o de acción en desarrollo. De hecho son dinámicos y están actualizados de forma continua. Hace constatar que la tradicional y equivocada distinción entre texto y contexto es "therefore only analytical one, based on a notion of a discourse being abstracted from its context" (1999: 132). De esta forma, Van Dijk establece la relación evidente entre la representación del texto y el contexto. Los dos componentes se construyen conjuntamente, de forma continua, y están estratégicamente renovados como representaciones en la mente.

Eso muestra que el contexto cultural es un elemento constitutivo de los patrones de los comportamientos de los individuos. Como dijo bien Mitry (1994), el papel que desempeña este contexto cultural en el desarrollo de las habilidades narrativas se manifiesta en las interacciones verbales que los niños mantienen con los adultos cuando hablan de la gente, de las cosas o de cualquier acontecimiento. El contexto cultural está presente en la manera que tienen los individuos de estructurar, en los relatos, las situaciones y las actividades humanas y sociales. De ahí que Van Dijk asocie contextos y comunicación, considerando aquellos como elementos fundamentales en todo acto de producción y comprensión de discurso.

En un trabajo sobre la determinación de los factores culturales y lingüísticos en la comprensión de texto, Mbengone Ekouma [1] propone un modelo de comprensión basado en el análisis de los niveles semántico y pragmático del discurso analizado desde su

microestructura y macroestructura. Estas construcciones se hacen de modo simultáneo cuando uno va leyendo un texto, gracias a los esquemas que mantiene, como pueden ser las representaciones generales adquiridas con anterioridad. En esta perspectiva, con apoyo en la semántica cognitiva en la que la representación semántica es el resultado de la activación de un sistema de representaciones del mundo experimentado, 'vivido', por el lector y variable según el contexto cultural, las experiencias, los aprendizajes y los conocimientos y creencias del individuo, la autora muestra que comprender un texto es construir una representación mental específica que corresponde a la situación descrita por el mismo.

En la perspectiva cognitivista, según Legros & Baudet (1997), la significación de un texto se concibe como una representación del mismo construida a partir de informaciones presentes en el texto y que resulta de una interacción entre el texto y sus unidades por una parte, y por otra parte, entre la base de conocimientos del lector constituida por su sistema de conocimientos y creencias en el dominio evocado por el texto. Vemos como cobra importancia el contexto cultural en las prácticas textuales. Muchos trabajos, citados por Mbengone Ekouma, ya han mostrado la necesidad de tomar en cuenta el papel fundamental de los contextos tanto el desarrollo de los alumnos como en las tareas de resolución de problemas. Por ellos, la enseñanza debe interesarse al alumno-en-contextos en su actividad de comprensión y de producción de textos.

Considerado en una relación de interdependencia con el sujeto, el contexto cultural, a través del concepto de "*niche de développement*" desarrollado por Super y Harenes (1997) se define como el conjunto de las prácticas, etnoteorías educativas y la estructuración del espacio en que vive un alumno. De esta forma, el contexto cultural lo lleva o mejor lo trae el alumno conforme con lo que conoce ya a través de su conocimiento del mundo y de su cultura, pero también a partir de las características del entorno situacional en el que se encuentra. Los conocimientos construidos en el marco del contexto cultural en el que vive el lector influyen en su modo de comprender los textos literarios, ya que este entorno sirve como cuadro de estructuración del pensamiento.

Todo eso nos lleva a ver cuanto más difícil es comprender un texto cuando el lector no consigue construir una representación del mismo cuando se impone una distanciación pragmática entre el lector y el texto. Se entiende que se trata aquí de una comprensión previa y que manda trabajos ulteriores de producción como suele ocurrir en clases de ELE.

La enseñanza comunicativa se caracteriza por estar centrada en el alumno. El papel del docente no es sólo de transmitir conocimientos

sino que ha de ayudar al aprendiente a construir una nueva realidad, la de la lengua meta. Para Aventín Fontana, esta realidad depende fundamentalmente de la propia realidad del alumno. Esta autora acierta en que es una responsabilidad como docente inducir a nuestros alumnos a la reflexión sobre su propia realidad, a partir de la cual han desarrollado su identidad. Sólo así podrán entender la nueva lengua como una realidad en sí misma.

Si consideramos todo lo que acabamos de ver, nos damos cuenta de que se impone una reflexión teórica que permita aproximarse a una adaptación a los contextos exolingües de la didáctica cognitiva del texto literario comprometido en la enseñanza del español como lengua extranjera. Para nosotros, esta reflexión debe fundamentarse en modelos de referencias explícitos que se apoyen en un relativismo cultural reflexivo para facilitar la construcción de un marco integrador. Eso es posible en una clara perspectiva intercultural donde la didáctica intercultural del texto literario resulta realmente provechosa porque se fundamenta en una descripción precisa de las actividades mentales y en una toma en consideración del papel que desempeñan los sistemas de conocimientos y creencias de los alumnos de ELE en sus aprendizajes. Se entiende pues que se trata de una búsqueda de datos científicos que permitan elaborar proyectos educativos transculturales que mejor favorecen modelos de enseñanza / aprendizaje adaptados y más estables. Myers (2004) piensa que trabajar con textos literarios escritos por autores españoles, en este caso, sobre la cultura L1 de los alumnos de ELE puede resultar una fuente de información útil, que permite al aprendiz verse a través de la mirada del otro.

Notas

[1] Mbengone Ekouma ha defendido en la Universidad de París 8, bajo la dirección del Profesor Denis Legros, una tesis doctoral en psicología cognitiva –*Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel en L2. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique* en la que intenta mostrar la necesidad de tomar en cuenta los contextos culturales y de enseñanza de los alumnos en la construcción de materiales didácticos.

[2] Como en el caso de Gabón, estos contextos suelen ser plurilingües y pluriculturales.

Referencias bibliográficas

Aventín Fontana, A. (2005): El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario.

URL : <http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>

Blanc, N. et Brouillet, D. (2005) : Comprendre un texte. L'évaluation des processus cognitifs. Paris : In press.

Cassany et al. (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Mbengone Ekouma, C. (2006): *Rôle des facteurs de variabilité culturelle et linguistique dans la compréhension et le rappel de textes en langue seconde. Vers une didactique cognitive des aides à la compréhension en milieu diglossique*. Tesis doctoral, Université Paris 8.

Myers, M. J. (2004): Modalités d'apprentissage d'une langue seconde. Bruxelles : de Boeck & Duclot.

Prado Aragonés, J. (2004): *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Tarrés Chamorro, I. (2005): propuestas de algunos criterios para la redacción de lecturas graduadas. En *Frecuencia L*, n° 29.

Van Dijk (1999): Context models in discourse processing. En H; van Oostendorp & S. R. Goldman (eds.), *The construction of mental representations during reading*, pp. 123-148.