TEXTOS Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN GABÓN

EUGÉNIE EYEANG
Ecole Normale Supérieure / CRAAL

RESUMEN: Los textos escritos representan la base de la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón, desde la formación docente hasta la aplicación pedagógica en la secundaria. El texto escrito queda el soporte didáctico más solicitado y explotado en clase, a pesar de la evolución metodológica. Queda, para unos, un instrumento para acceder a la lengua desde el punto de vista léxico, gramatical y cultural. Pero, conviene explotar cada texto según su especificidad explorando con los discentes todas las facetas que ofrece organizando las actividades de clase considerando todos los objetivos de enseñanza e integrando las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir).

Los textos escritos son los documentos más usados en clases de lengua extranjera. En efecto, a pesar de la aparición de otros soportes didácticos en las aulas, iconográficos o sonoros, el texto escrito ocupa un lugar privilegiado en el tiempo consagrado al estudio de lenguas extranjeras en el mundo escolar. Desde los inicios de la enseñanza de idiomas (siglos XVI-XVII), se ha insistido más bien en el texto literario que en otros tipos de textos por varias razones, esencialmente por la tradición clásica de la enseñanza (Luis Alfonso Hernández Miguel, 2008).

Tradición que se puede notar en la didáctica del español en Francia que se fundamentó a partir del "todo literario" y eso desde las clases de iniciación teniendo como objetivo docente de ayudar a los discentes a expresar ellos-mismos la "literalidad" del texto (Christian Puren, 1993: 180-181). En México, con la enseñanza de una lengua extranjera como el inglés, "se reporta un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras" (Zoreda y Vivaldo Lima, 2006: 33). Pero esa tradición

literaria marca cierto paso con la aparición de métodos orientados hacia la comunicación acarrea la promoción de otros tipos de textos en clase lengua (Aquilino Sánchez Pérez, 1997; Pilar Melero Abadía, 2000; Jack C. Richards, Theodore S. Rodgers, 2003). Se trata de "desacralizar" el texto literario. El contenido de los manuales escolares sirve de testimonio a esa afirmación (Denis Rodrigues, 2005).

En la enseñanza del español lengua extranjera en Gabón[1], en todos los institutos, el texto o el documento escrito es el soporte más usado por los docentes desde el primer año de aprendizaje hasta el quinto de la secundaria. Los diferentes trabajos realizados en la enseñanza del español en Gabón atestiguan el poderío de la explicación de textos (Eugénie Eyeang, 1992, 1993, 1997; Jean-Hilaire Nguema Ella, 2010) como actividad principal respecto con otras. En efecto, el estudio de textos ocupa casi la mitad del panel ofrecido a los docentes (imágenes, debates, juegos,…). Se estudia varios textos: de los más convencionales (textos literarios, artículos de prensa, diálogos, cuentos, poemas,…) a los menos convencionales (cartas formal e informal, CV, SMS,…). Es mayoritariamente a través de estos textos, fotocopiados en gran parte, que se desarrolla la tarea docente. Los textos sirven de pretexto para desarrollar las actividades de recepción y de producción (Michelle Pendanx, 1998). Sirven de pretexto también para alcanzar los objetivos institucionales que son lingüísticos, culturales y comunicativos (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4e et 3e révisé,* IGN/IPN, 2004). De ahí, es de afirmar que los discentes de español en Gabón aprenden español más a partir de textos escritos que de otro soporte didáctico, tanto para los principiantes como los avanzados. Lo que justifica por una parte la elección de la explicación de texto como ejercicio idóneo en la mayoría de las lecciones ante tribunal presentadas por los alumnos profesores de español de la Escuela Normal Superior de Libreville. Por otra parte, la formación docente da mucho protagonismo a talleres relativos a la literatura (cf. Plan curricular Español, ENS, 2007). El objetivo de esta comunicación es de mostrar la predominancia del texto escrito en el aprendizaje del español en Gabón respecto a otros soportes didácticos. De este modo, presentaremos unos aspectos teóricos relativos al uso de textos en clase de lengua; sin olvidar el contexto institucional y metodológico. Po fin, analizaremos los resultados de estudio.

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

En el dominio de la enseñanza de idiomas, el texto ha sido y queda objeto de estudio, particularmente en el mundo escolar. Nos apoyaremos en varios escritos relativos al uso de textos en la enseñanza de idiomas. Es imprescindible saber lo que es un texto.

1 Hace falta precisar que la enseñanza del español en Gabón es, en muchos aspectos, tributaria del modelo francés (cf. Eugénie EYEANG, 1992, 1993, 1997).

1.1 ¿Qué es un texto?

Varios autores nos presentan lo que es un texto. Según Jean-Paul Bronckart (1997: 78), "un texto es toda unidad de producción verbal en situación, terminada y autosuficiente (desde el punto de vista de la acción o de la comunicación)". De otra forma, se puede decir con el mismo autor que la noción de texto designa toda *unidad de producción verbal* vinculando un mensaje lingüísticamente organizado cuya tendencia es de ser coherente para el destinatario. Y esta unidad de producción verbal puede desde luego considerarse como la unidad comunicativa de mayor alcance (Ídem: 74). La noción de texto que es toda producción verbal en situación, puede ser oral o escrita. O sea un texto es toda *secuencia discursiva oral o escrita* que los usuarios/discentes reciben, producen o intercambian. Por ende, no hay comunicación lingüística sin texto (CECRL, CNDP, 2001: 75).

Hace falta precisar que estos textos con formas variadas pueden ser novelas, ensayos, cuentos, artículos de prensa, diálogos, informes, cartas, currículo vitae, sms, correos electrónicos, etc. Así, podemos notar y concretar que "todo texto es un acto de comunicación y para interpretarlo correctamente es preciso tener en cuenta las condiciones de la interacción lingüística, la situación real en que enmarca, el rol y el estatus sociológico de los interlocutores" (Jean Franco, Rosa Parra Valiente, 1995: XI). Se trata aquí de reglas de cohesión textual, de coherencia interna, de adecuación y de corrección gramatical (Daniel Cassany, 2005). Cada vez, es importante estudiar la organización interna y externa del texto, es decir el carácter funcional del texto pero también el mensaje cultural y estético que vincula. Una característica que se reconoce a los textos literarios.

1.2. El texto literario en la tradición docente

En efecto, la enseñanza de todas las lenguas extranjeras se ha forjado a partir del modelo del latín, teniendo así como soporte de predilección el texto literario (Aquilino Sánchez Pérez, 1997). Desde los tiempos remotos, el texto literario representa, para los pedagogos, el soporte didáctico más completo. Se lo presenta como el documento con más actividades se puede realizar en clase de lengua. El texto literario aparece como el representante de la norma, la manifestación de la cultura de un país (Paulina Sperkova, 2009) y la vía real para acceder a cierta civilización (Jean-Pierre Cuq, Isabelle Gruca, 2005). Se afirmaba que el reto perseguido, en el aprendizaje del francés es de

> cultiver et orner les esprits des apprenants par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées (Gaston Mauger, 1953).

Por eso, Christian Puren (1993) habla de la filosofía humanista de referencia que considera el texto literario como una obra de arte[2] y por lo tanto es algo que provoca el placer estético, defiende los valores universales y transmite la verdad más honda de su sociedad y de su identidad cultural. Tres nociones presiden esta filosofía: *le Beau*, *le Vrai* y *le Bien*, bajo la forma de tres objetivos educativos que son la formación estética, la formación intelectual (desarrollo de capacidades de análisis, de síntesis, etc.) y la formación moral (desarrollo del gusto del esfuerzo, de la tolerancia y de la alteridad, etc.). En los objetivos fundamentales de la enseñanza escolar de las lenguas, se trata más bien de objetivos formativo, lingüístico y cultural. Estos objetivos iniciales son de mucha actualidad y están presentes en la organización de la enseñanza del español lengua extranjera de muchos países. Los alumnos debían manejar el estudio de estos textos como verdaderas obras de arte usando un lenguaje culto para una élite o clase privilegiada. Un lenguaje casi inusitado en la vida cotidiana[3].

Los objetivos cardinales de enseñanza de las lenguas que son lingüísticos, culturales y comunicativos se pueden alcanzar a través el estudio de textos literarios. En Francia[4], tanto en la traducción del Marco común europeo de referencia para las lenguas (CNDP, 2001[5]) como en las instrucciones oficiales posteriores (2004 y años siguientes) apuntan que:

> Desde la clase de "seconde" hasta el bachillerato, los contenidos siguen una progresión que va de la iniciación al lenguaje y a géneros literarios al estudio selectivo de la literatura española, en primer lugar a través del comentario de extractos de obras literarias y luego a través del análisis de obras completas (Arrêté du 15-7-2004, MEN, DESCO).

Se nota de cierta manera que la filosofía inherente al estudio de textos literarios sigue vigente y es de mucha actualidad en el mundo escolar (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, 2000). Esta larga tradición de textos literarios en las clases de lengua extranjera, se justifica, sin duda, por esa posibilidad que ofrece al docente de lengua "de acompañar el estudio de ciertos aspectos gramaticales con ejercicios prácticos de

2 Marie-Claude Albert y Marc Souchon (2000: 18) reconocen que la literatura es un arte porque utiliza las palabras, que preexisten tanto como los colores y los sonidos que preexisten a la pintura y a la música.

3 Se ha presentado la literatura durante mucho tiempo como el lugar ideal para ejercitar la "bella lengua", diferenciando con otras prácticas de escritura. Se ha considerado como el dominio reservado de la elegancia y de la fineza de la escritura: un vocabulario rebuscado y una sintaxis rigurosa garantizaban la calidad y la exclusividad (Marie-Claude Albert, Marc Souchon, 2000: 17).

4 En los siete objetivos generales de enseñanza del español, cuatro están en relación con la literatura, la lectura de obras literarias, la reflexión crítica de textos, etc. (cf. Arrêté du 15-7-2004, MEN, DESCO).

5 El MCER aunque orientado a la acción, recomienda también la lectura y el estudio de textos. "Con respecto a los aprendizajes, la lectura autónoma de textos enriquece y consolida los conocimientos léxicos y gramaticales hasta desarrollar la capacidad de producción oral y escrita; asimismo como si se trata de una obra en relación con el programa cultural, esta actividad va a consolidar los lazos entre los objetivos lingüísticos y culturales" (cf. CNDP, 2001: 75).

lectura, análisis, conversación, reflexión y escritura, permite potenciar el aprendizaje de la lengua en distintos niveles. Así, los estudiantes mejoran su comprensión de lectura, su conocimiento de gramática, su nivel de conversación y su nivel de redacción" (Jouini, Khermais, 2008: 146). Se reporta también un marcado interés en la integración de textos literarios adaptados para fortalecer tanto habilidades de lectura como para propiciar un acceso a las culturas extranjeras (Margaret Lee Zoreda, Javier Vivaldo Lima, 2006: 33). Pero, la evolución de métodos de enseñanza de idiomas y de la sociedad ha aportado otras prácticas de clase y por consiguiente, otros soportes didácticos que conducen, en cierta medida, a la debilitación del texto literario.

1.3. Otros textos en la enseñanza del español lengua extranjera

Es de subrayar de nuevo que la enseñanza del español lengua extranjera ha sido sinónimo de enseñanza de la cultura teniendo como soporte de predilección el texto literario. Se puede comprobarlo en el contenido de manuales utilizados especialmente en Francia desde 1911, fecha de publicación de *Primeros pinitos* (Jacques Terrasa, 1999). Hasta finales de los años setenta, se estudiaba más extractos orientados a la literatura y a la civilización (novela, poemas/canciones, ensayos, obras de teatro, biografías, etc.) en los manuales como *Por el Mundo Hispánico* (1965, Hatier), *La pratique de l'espagnol en seconde* (1971, Hatier), *Pueblo* (1972, Armand Colin), etc. Pero, a partir de los años 80, en los manuales como *Sol y Sombra* (1979-80, Bordas) et *Lengua y Vida* (1979-80, Hachette) y otros, se introducen diálogos prefabricados similares a los de los métodos audiovisuales precursores tales como *¿Qué tal Carmen?* (1968, Armand Colin), etc. El advenimiento de los métodos comunicativos y el cambio de la organización de la prueba del bachillerato francés (CNDP, 1986) promueven otros tipos de textos en los manuales tales como *Caminos del Idioma* (1987-88, Didier), *¡Claro que sí! (*Bordas 1988-89), *Español, sí señor* (Hachette, 1988-89), etc. Así, podemos encontrar en esos manuales artículos de prensa, diálogos, cartas formales e informales, recetas de cocina, informes turísticos, etc. Analizando las características de la enseñanza del español lengua extranjera, se nota que nuevos textos aparecen en el escenario de la enseñanza de idiomas, lo que da a entender que "el texto literario ya no es el vehículo de una lengua "modelo", fruto de autores famosos y objeto de admiración por parte de los estudiantes" (Jacques Terrasa, 1999: 5). En una sociedad llena de imágenes y multimedia, el mundo está en contacto con diferentes textos: panfletos, anuarios, diarios, cartulinas, informes turísticos, "mailing" publicitarios, cartas, etc.

Esos textos pueden ser de carácter narrativo (empleo de ciertas formas verbales, léxico particular), descriptivo (otras formas, otro vocabulario) y argumentativo (uso de marcadores lógico-argumentativos del discurso como conectores, modalizadores, etc.) (Bernard Combettes, 1992). Otra clasificación propuesta por Singer y Donlan (1989) trata de textos expositivos o de contenidos (artículos, informes, sumarios y libros de

textos), textos expresivos o de autor (periódicos, diarios, narrativas personales, manifiestos), textos persuasivos o de lecturas (publicidad, documentos políticos, opiniones legales, editoriales, propaganda) (citado por J. Cabero Almenara, A. Duarte Hueros y R. Romero Tena, 2002).

2. DISCURSO INSTITUCIONAL SOBRE EL ESTUDIO DE TEXTOS EN GABÓN

En las recomendaciones oficiales sobre la enseñanza del español en Gabón, existen varios discursos sobre el estudio de textos.

2.1. Según el Instituto Pedagógico Nacional (IPN)

En las instrucciones oficiales gabonesas, se estudia más textos en clase porque "mejoran la competencia lingüística, amplían el horizonte cultural, capacitan al análisis, a la síntesis y a la expresión de un juicio personal". Por otra parte, se puede leer que a pesar del aporte provechoso de los sonidos y las imágenes, los textos de autores, quedan la llave de la mano de la enseñanza, tanto en el colegio como en el liceo. Los textos deben ser a la vez simples, concretos, vivos, cortos y llamativos. Se trata de extractos de novela, de cuentos, obras de teatro, poemas, artículos de prensa, cantos, canciones infantiles, proverbios, adivinanzas, eslóganes publicitarios (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4e et 3e*, IPN, 1990 : 9). El IPN insiste con los textos literarios, y con tonalidad cultural:

> Siendo una lengua de cultura el español, los textos culturales no sufrirán ninguna negligencia bajo el pretexto que no gustan a los alumnos. El docente deberá encontrar alguna sutileza para su estudio en clase (*Lettre d'orientation*, IPN, 1995: 6).

En la *Lettre d'orientation* de 1995, se precisa que se debe añadir a los textos literarios[6] de autores españoles e hispanoamericanos, textos de autores ecuatoguineanos, saharauis, etc. o textos históricos, civilizacionales, periodísticos tratando del tema de Gabón. Lo que requiere la Inspección de español gabonesa, manteniendo el uso de textos literarios, es cierta contextualización o más bien africanización de los contenidos. Se anhela que los alumnos conozcan también su propia cultura. Además, el estudio de textos científicos, técnicos, tecnológicos y económicos es recomendado.

6 Hasta el año académico 2009-2010, la formación docente en la ENS se desarrollaba de esa manera. Las reformas en gestación darán ciertamente otro rumbo a esa formación.

La tonalidad de esas instrucciones ha variado poco (cf. *Espagnol. Instructions et Programmes des classes 4e et 3e révisés,* IGN/IPN, 2004: 18). Los textos de autores siguen siendo la base de la enseñanza del español en la secundaria con el estudio de textos extractos de diferentes géneros: textos en prosa, textos poéticos, diálogos, artículos de prensa, etc.

2.2. Textos en la formación docente en la ENS

La diversidad textual exigida por la Inspección general de español (cf. 2.1.) se repercute en la formación docente. A pesar de la variación de los módulos seguidos por los alumnos profesores de la Escuela Normal Superior (ENS), el estudio de textos en diferentes literaturas hispánicas ocupa un lugar magno en el plan de estudios de los alumnos profesores de español. Según vamos viendo en los cuadros siguientes, desde los profesores adjuntos (*CAPC* → dos o tres años en la facultad + dos años en la ENS) hasta los profesores de liceo (*CAPES* → cuatro años en la facultad + dos años en la ENS), cada grupo, después de la formación general en la Universidad, va a profundizar el estudio de textos, durante los dos años de profesionalización en la ENS.

2.2.1. Los textos en la formación de los profesores adjuntos (CAPC)

Los futuros profesores adjuntos (CAPC 1 & 2) de español lengua extranjera que van a impartir clases en los niveles de iniciación (4e y 3e) y los grandes principiantes (2nde LV3 = tercera lengua extranjera), deben familiarizarse durante su formación con todos tipos de literatura en relación con el mundo hispánico (cf. cuadro n°1) y diferentes géneros literarios (cf. cuadro n° 2).

Cuadro n°1: Módulos de literatura para los *CAPC 1 Externos*[7]

Unidades de enseñanza	*Módulos*	*Horario anual*	*Coeficiente*
LITERATURA	- Literatura española - Literatura hispanoamericana - Literatura hispano-africana	25 h 25 h 25 h	1 1 1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

La meta principal, para la Sección española, es de procurar a los alumnos profesores elementos teóricos y prácticos indispensables para el manejo adecuado de los

7 En la ENS, los Externos son los estudiantes procedentes de facultades que acaban de lograr el concurso de entrada de la ENS (formación inicial). Y los Internos representan los que ya tienen cierta experiencia profesional (perfeccionamiento o formación continua).

textos literarios en situación de enseñanza/aprendizaje. En el primer año, estudian los diferentes géneros literarios dentro de los conjuntos que ofrecen cada literatura y en el segundo año, profundizan el estudio de cada género en talleres como lo señala el cuadro siguiente.

Cuadro n°2: Talleres de literatura para los *CAPC II*

Unidades de enseñanza	*Módulos*	*Horario anual*	*Coeficiente*
LITERATURA	- Taller de novela - Taller de poesía - Taller de teatro - Taller de relatos cortos	25 h 25 h 25 h 25 h	1 1 1 1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

A través de esta organización, se vislumbra, como ya lo hemos dicho, la orientación institucional y el contenido de los manuales utilizados (cf. 1.3.). El texto literario sirve de canal de acceso a la civilización española.

2.2.2. Los textos en la formación de los profesores de liceo (CAPES)

Tanto para los niveles inferiores como para los niveles superiores, el esquema queda el mismo. Los futuros profesores de instituto (liceo) desarrollan sus diferentes competencias en el aprendizaje del español lengua extranjera, muy a menudo, a través del estudio de diferentes textos literarios.

Cuadro n°3: Módulos de literatura para los *CAPES 1 Externos*

Unidades de enseñanza	*Módulos*	*Horario anual*	*Coeficiente*
LITERATURA	- Literatura española - Literatura hispanoamericana - Literatura hispano-africana	25 h 25 h 25 h	1 1 1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Los CAPES 1 *Internos* que son profesores adjuntos (CAPC) que vienen a completar su formación después de un mínimo de cinco años de experiencia profesional. Tienen un horario más importante en literatura y coeficientes más elevados que los *Externos*. Necesitan un calentamiento más importante de los prerrequisitos respecto a los Externos que proceden directamente de la facultad.

Cuadro n°4: Módulos de literatura para los *CAPES 1 Internos*

Unidades de enseñanza	*Módulos*	*Horario anual*	*Coeficiente*
LITERATURA	- Literatura española - Literatura hispanoamericana - Literatura hispano-africana	30 h 30 h 30 h	1,5 1,5 1,5

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Para ese público (CAPES 1 internos), la observación empírica de los formadores de la ENS permite de observar la baja de su nivel cuando reanudan las clases en la ENS después de años en el terreno. Lo que crea cierta desnivelación con los CAPES 1 externos. Pero, después de los reajustes del primer año, los dos grupos asistir juntos a los talleres de literatura del segundo año de CAPES.

Cuadro n°5: Talleres de literatura para los CAPES II

Unidades de enseñanza	*Módulos*	*Horario anual*	*Coeficiente*
LITERATURA	- Taller de novela - Taller de poesía - Taller de teatro - Taller de relatos cortos	25 h 25 h 25 h 25 h	1 1 1 1

Fuente: Sección española, ENS, 2007-2008.

Los talleres de novela, de poesía, de teatro y de relatos cortos son actividades preconizadas en la formación docente para capacitar al futuro docente de español lengua extranjera en estrategias de análisis de textos. Los alumnos profesores son los actores des esos talleres ya que presentan no sólo ponencias en grupo, sino también ejercicios de enseñanza a partir de fichas pedagógicas. Cada formador, especialista en un género literario, concreta con los discentes profesores las particularidades del soporte en cuestión, como útil de clase; relevando así las dificultades de explotación del mismo en una clase de secundaria.

3. CONTEXTO DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Después de la parte teórica en la ENS, los alumnos profesores de segundo año (CAPC II o CAPES II) pasan luego unos cuatro meses de prácticas en los establecimientos secundarios públicos o confesionales (conocidos de utilidad pública).

3.1. Contexto del estudio

Después de un periodo de dos semanas de observación que les permite familiarizarse con la clase (entorno pedagógico y administrativo + alumnado) y el estilo del profesor tutor[8], empiezan a impartir clases en realidad. En esta situación, ya no se trata de ejercicios de enseñanza sino de aportar verdaderamente respuestas a las necesidades del alumnado, según la planificación de actividades previa del profesor tutor y del programa del IPN. Durante este periodo de responsabilidad, el alumno profesor se sustituye casi al titular en cuanto a la toma de palabra en clase, a las propuestas de actividades y a la evaluación. El alumno profesor explota una variedad de actividades orales y escritas: explotación de imágenes, de documentos sonoros, de textos escritos, de juegos, etc. Está evaluado por formadores pero también se autoevalúa a través de sus propias fichas de evaluación y de las reacciones de los alumnos en clase. Al final de los cuatro meses de práctica, normalmente está listo para presentar la lección ante tribunal.

3.2. Metodología de la investigación

Nuestra investigación es de base cualitativa (Marie-Fabienne Fortin y al., 2010). Además de la observación y de nuestra participación individual como miembro del tribunal de diferentes lecciones de CAPC y CAPES en la ENS durante más de diez años, hemos examinado, para esta comunicación, catorce fichas pedagógicas de lecciones efectivamente realizadas ante tribunal: nueve (9) de CAPC y seis (5) de CAPES.

Vamos a proceder a un análisis de los documentos explotados por los alumnos profesores durante la lección ante tribunal, los objetivos a alcanzar y las actividades realizadas a partir de este documento. Se trata de las fichas pedagógicas entregadas a los miembros del tribunal antes del inicio de la lección.

Lamentamos no haber registrado las respuestas de los alumnos profesores relativas a la elección de tal o tal soporte didáctico para la lección ante tribunal. Este detalle nos hubiera permitido comprobar unas informaciones teóricas mencionadas más arriba (cf. 1.2. et 2.1.).

Vamos a clasificar las ocurrencias de los CAPC (primer ciclo: clases de iniciación), las de los CAPES (segundo ciclo: nivel avanzado) y luego veremos si hay una diferencia entre los dos niveles.

8 El profesor tutor es el profesor responsable (titular) de la (o las) clase (s) en la (s) que el cursillista (alumno profesor) de la ENS va a realizar sus prácticas. Va a acompañar al cursillista, con otros formadores (didácticos, psicopedagógicos, consejeros pedagógicos, etc.) , en la adquisición de las competencias profesionales

4. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, presentamos los resultados colectados en las diferentes fichas pedagógicas.

4.1. Tipos de textos presentados por los CAPC en las lecciones prácticas

La mayor parte de las lecciones ante tribunal se desarrollan en clases de 4e (clase de iniciación). Generalmente, se evita confiar clases de examen a cursillistas (3e: *Brevet de collège*).

Cuadro n° 6: Textos de CAPC y objetivos de aprendizaje

Ficha pedagógica 1	*Ficha pedagógica 2*	*Ficha pedagógica 3*	*Ficha pedagógica 4*	*Ficha Pedagógica 5*	*Ficha pedagógica 6*	*Ficha pedagógica 7*	*Ficha pedagógica 8*	*Ficha pedagógica 9*
Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *4e*	Nivel: *3e*
Texto: *La cena*	Texto:*El agua es oro*	Texto: *Practicar un deporte*	Texto: *El tiempo*	Texto: *La enfermedad del adelgazamiento*	Texto: *La cena*	Texto: *Vaqueros, Jeans o Tejanos…*	Texto: *Una casa maya*	*Publicidad Un tablero de fibras*
Manual: *Horizontes*	Manual: *Chispa*	Manual: *Horizontes*	Manual: *Horizontes*	Revista: *Mundo Negro*	Manual: *Horizontes*	Manual: *Horizontes*	Manual: *Horizontes*	Manual: *Así es el mundo*
Género: dialogo prefabricado	*Género*: artículo de prensa	*Género*: dialogo prefabricado	*Género*: carta	*Género*: artículo de prensa	*Género*: dialogo prefabricado	*Género*: anuncio publicitario	*Género*: texto literario	*Género*: Documento iconográfico
Tipo: descriptivo	*Tipo:* expositivo	*Tipo:* narrativo	*Tipo:* narrativo	*Tipo:* expositivo	*Tipo:* descriptivo	*Tipo:* persuasivo	*Tipo:* narrativo	*Tipo:* persuasivo
Objetivos: lingüístico cultural	*Objetivos*: lingüístico educativo	*Objetivos*: lingüístico cultural	*Objetivos*: lingüístico cultural educativo	*Objetivos*: lingüístico cultural comunicativo educativo	*Objetivos*: lingüístico cultural	*Objetivos*: lingüístico cultural comunicativo	*Objetivos*: lingüístico cultural	*Objetivos*: lingüístico cultural comunicativo

Se nota aquí, a primera vista, la fuerza de la tradición. La orientación que se da a la explotación del texto no dependerá tanto del tipo de texto, sino del modelo que se tiene de cómo explotar o explicar un texto literario. Notamos que el objetivo lingüístico (léxico y gramática) está presente en todos los textos estudiados. Ningún profesor va a dar una lista de palabras sueltas a estudiar sin partir de un texto. Ni siquiera podrá aquel profesor dar así un apunte gramatical que no tenga nada que ver con el texto a estudiar. Esa constatación nos parece válida tanto para los CAPC que para los CAPES cuyo cuadro recapitulativo analizaremos a continuación. Se observa que en el primer ciclo, que puede corresponder a A1 y A2, el uso de textos en clase va a dar la oportunidad a los discentes de manipular mayoritariamente materiales lingüísticos y culturales nuevos. El texto aparece como la manifestación de la norma lingüística y de la cultura.

El cuestionamiento que realiza el profesor gira en torno a esa meta (vocabulario, gramática, cultura). Comunicar por comunicar en clase, en ese contexto escolar aparece como un ejercicio secundario.

4.2. Tipos de textos explotados por los CAPES en los exámenes prácticos

El análisis de los textos explotados por los CAPES durante las lecciones prácticas muestra la elección de un número elevado de textos narrativos y expositivos (textos textos literarios y artículos de prensa). Lo que da a pensar que le secundo ciclo de la secundaria los textos más usados son de autores. Por otra parte, los objetivos fijados por los alumnos profesores no privilegian tanto la comunicación, o más bien el objetivo comunicativo no parece relevante. En el aula, los docentes se preocupan por los objetivos lingüísticos (léxico y gramática), culturales y educativos (formativos).

Cuadro n° 7: Textos de CAPES y objetivos de aprendizaje

Ficha pedagógica 10	*Ficha pedagógica* 11	*Ficha pedagógica* 12	*Ficha pedagógica* 13	*Ficha pedagógica* 14	*Ficha pedagógica* 14
Nivel: 1ère	Nivel: 1ère	Nivel: 1ère	Nivel: 1ère	Nivel: 1ère	Nivel: 2nde
Texto: *El teléfono celular, estrella indiscutible….*	Texto: *El último bofetón*	Texto: *Elegir su vida futura*	Poema: *Sudor y látigo*	Cuadro: *El 3 de mayo de 1808*	Texto: *La inocencia perdida en la frontera*
Manual: *Horizontes*	Manual: *Horizontes*	Manual: *¡Anda!*	Manual: *Horizontes*	Manual: *Gran vía*	Manual: *Nuevos Rumbos*
Género: artículo de prensa	*Género*: texto literario	*Género*: texto literario	*Género*: texto literario	*Género*: imagen	*Género*: artículo de prensa
Tipo: expositivo	*Tipo:* narrativo	*Tipo:* narrativo	*Tipo:* narrativo	*Tipo:* persuasivo	*Tipo:* expositivo
Objetivos: lingüístico cultural comunicativo	*Objetivos*: lingüístico cultural comunicativo	*Objetivos*: lingüístico cultural educativo	*Objetivos*: lingüístico cultural histórico	*Objetivos*: lingüístico cultural comunicativo educativo	*Objetivos*: lingüístico cultural educativo

5. VALORACIÓN Y CONCLUSIÓN

El examen de esas fichas pedagógicas de lección ante tribunal (CAPC y CAPES) permite mostrar que hay modo de valorar de otra forma todos estos textos estudiados en clase de español lengua extranjera en Gabón.

Al utilizar un enfoque orientado a la comunicación, es posible para todos estos textos de CAPC organizar actividades comunicativas: juegos de rol (a partir del dialogo de

La cena), organización de una tarea (proyecto) en torno al tema del agua (*El agua es oro*) que es un tema transversal (interdisciplinar), preparación de un dossier por los alumnos sobre el tema del VIH-SIDA (*La enfermedad del adelgazamiento*), etc.

En cuanto a los CAPES, diversas actividades orientadas a la acción y a la comunicación pueden desarrollarse. El tema del impacto del teléfono celular en la sociedad contemporánea puede debatirse (*El teléfono celular, estrella indiscutible*….). Se puede organizar la clase a partir del enfoque por proyecto. El docente puede decidir premiar el mejor proyecto presentado (en español) a partir del texto *Elegir su vida futura.* Tanto *El último bofetón, Sudor y látigo* como *La inocencia perdida en la frontera* pueden ampliarse sobre problemas existenciales y de actualidad.

En *conclusión*, diremos que el texto es seguramente, el documento más asequible por los miembros del grupo-clase de lengua española en Gabón. El estudio de todo texto ha sido ligado, de cierta manera con la explicación de un texto literario. Aún así, hace falta recordar que explotar un texto no debería limitarse al estudio del léxico, de la gramática y de la cultura. Por eso, conviene por una parte explotar cada texto según su especificidad explorando con los discentes todas las facetas que ofrece. Por otra parte, sería interesante seleccionar y organizar las actividades de clase según los objetivos cardinales de enseñanza de las lenguas en el contexto escolar (lingüístico, cultural y comunicativo) y según las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir). Salir del esquema unidireccional de la explotación de textos coincidiría con abrirse a otras perspectivas en función de la evolución del tiempo.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, J.-M. (2005): *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, París: Armand Colin.

— (2005a): "La "translinguistique des textes" à l'œuvre", En P. Lane (dir.), *Des discours aux textes : modèles et analyses*, Rouen: Publications des universités de Rouen et du Havre, 11-30.

Albert, M. C. y M. Souchon (2000): *Les textes littéraires en classe de langue*, París :Hachette.

Boix, C. (1987): *Théories et pratiques de l'explication de texte*, Dijon: Hispanistica XX.

Bronckart, J. P. (1997): *Activité langagière, textes et discours*, Neuchâtel-París: Delachaux-Niestlé.

Cabero Almenara, J., A. Duarte Hueros y R. Romero Tena (2002): "Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje", [en línea]: <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/public5.htm 09/06/02>.

Camarero, M. (1998): *Introducción al comentario de textos*, Madrid: Ediciones Alcalá.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1998, 4ª): *Enseñar lengua*, Barcelona: Graó.

Cassany, D. (2005, 13ª): *Describir el escribir*, Barcelona, Paídos Ibérica.

Combettes, B. (1992): *L'organisation du texte*, Metz: Université de Metz (Coll. Didactique des textes).

Eyeang, E. (1993): "De quelques pratiques de classe dans l'enseignement de l'espagnol au Gabon", en *Actes du 3e Colloque international Les pratiques de classe en langues étrangères: discours descriptifs, outils d'analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, París: ENS Fontenay - St Cloud.

— (1997): *L'enseignement/apprentissage de l'espagnol au Gabon. Eléments de recherche pour une adaptation socio-didactique*, Université Stendhal Grenoble III, Thèse à la carte, Villeneuve-d'Ascq: Presses du Septentrion, vol.1.

Franco, J. y R. Parra Valiente (1995): *Comprender, comparar, expresar*, París: Masson.

Geitner, C. (1996): "Le paradoxe de l'explication de texte", *Les langues modernes* 3, 20-27.

Goldenstein, J. P. (1990): *Entrées en littérature*, París: Hachette.

Guerrero Salazar, J. (2007): *Análisis gramatical didáctico*, Málaga: Ediciones Aljibe.

Jeandillou, J.-F. (1997): *L'Analyse textuelle*, Paris : Armand Colin.

Jouini, K. (2008): "El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso", *Íkala* 20.

Maingueneau, D. (1994, 3ª): *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, París: Dunod.

— (1998): *Analyser les textes de communication*, París: Dunod.

Merlo-Morat, P. (2009): *Littérature espagnole contemporaine*, París: PUF (Licence).

Moirand, S. (1990): *Une grammaire des textes et des dialogues*, París: Hachette.

Pendanx, M. (1998): *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris : Hachette.

Puren, C. (1993): "Ambiguïté et ambivalence dans le traitement didactique du texte littéraire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France", *Les Cahiers du CRIAR* 14, 179-192.

Rodrigues, D. (2005): "La littérature dans les manuels d'espagnol. Etude diachronique d'un instrument au service de l'enseignement (1950-2001)", *Les langues modernes* 2, 34-44.

Villanueva, D. (2006): *El comentario del texto narrativo: cuento y novela*, Madrid: Marenostrum.