

REVUE HYBRIDES (RALSH)

e-ISSN 2959-8079 / ISSN-L 2959-8060

VOL. 4, NUM. 7, MAI 2026



MUTATIONS SOCIO-ENVIRONNEMENTALES ET POLITIQUES DANS LES SOCIÉTÉS AFRICAINES CONTEMPORAINES (TOME 2)

Babette KOULTCHOUMI, Kouadio Novice KONAN, Kouadio Eugène KONAN, Faly Tinasoa ANDRIANANDRASANIRINA, Anjaratahina Minohasina RAHAJARIVELO, Abraham GBOGBOU, Kassoum SORO, Cossi Basile MEDENOU, Kouassi Abraham PALANGUE, Basile Cossi MEDENOU, Djidénou Olivier ALLOCHEME, Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Mamadou TRAORÉ, Abdoul Karim SAIDOU, Saidou ILBOUDO, Ide Germaine EPAGNA EPEE, Girex ELOUNDOU ELOUNDOU, Bachirou HAMADOU YOUNOUSSA, Tahirou HASSANE YAOU, Bouba HASSANE, Zibo GARBA, Serge Denis Donon NAME, Bouma Fernand BATIONO, Carole TOTOZAFY, Oumar SALL, Adiaratou Anta Diop FALL, Mouhamadoune SECK



© REVUE HYBRIDES (RALSH), MAI 2026

COUVERTURE : © Revue Hybrides

MISE EN PAGE ET MAQUETTAGE : Revue Hybrides

DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.20450507>

TRADUCTIONS : Joël ÉCHITCHI TEKA (Université de Maroua, Cameroun) & Christian TIAKO YOUADJEU (MINESEC, Cameroun)

INDEXATION



Licence d'utilisation : Creative Commons Attribution CC-BY

Les publications peuvent être copiées, diffusées, transmises et affichées sur n'importe quel support ou format, à condition de citer l'auteur (BY) et les références de la revue. Cette licence autorise aussi l'utilisation commerciale.

e-ISSN 2959-8079 / ISSN-L 2959-8060

<https://revuehybrides.org/>

infos@revuehybrides.org / revuehybrides@gmail.com

impact factor : 4.002

Version imprimée en France & Cameroun

Printed in France & Cameroon

Impreso en Francia & Camerún

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de publication : Gislain ESSOME LELE, Université Marie & Louis Pasteur, ISTA UR 4011 / Université Jean-Monnet Saint-Étienne, UR ECLLA, France
Rédacteur en chef : Joël ÉCHITCHI TEKA, Université de Maroua, Cameroun

SECRETARIAT TECHNIQUE ET DE RÉDACTION

M. Alain DJARSOUMNA, ARAFAT ABAKAR, M. Bachir Tamsir NIANE, M. Cédric TEGUEDONG NGUEKEU, M. Christian TIAKO YOUADJEU, M. Eugène SAKAME, M. Narcisse BOUBA DJELANG, Dr. Paul BINI KOFFI MOUROUFIE & Dr Simpson Dorothy MBADINGA MBADINGA

COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

Frédéric SPAGNOLI (Professeur des université, HDR, Université Marie & Louis Pasteur, France), **Georges MOUKOUTI ONGUEDOU** (Professeur Titulaire, Université de Bertoua, Cameroun), **Zacharie HATOLONG BOHO** (Professeur Titulaire, Université de Maroua, Cameroun), **Stéphane KALUDI NDONDJI** (Professeur Associé, Université de Lubumbashi, RD Congo), **Abdelouahid TIOUIDIOUINE** (Maître de conférences, Université de Relizane, Algérie), **Ahlem ROUABHIA** (Maître de conférences, Université de Tebessa, Algérie), **Aimé BANZA ILUNGA** (Maître de conférences, Université de Lubumbashi, RD Congo), **Amos KAMSU SOUOPTETCHA** (Maître de conférences, Université de Maroua, Cameroun), **Arsène ELONGO** (Maître de conférences, Université Marien Ngouabi, Congo), **Assia MARFOUQ** (Maître de conférences Habileté, Université Hassan Premier de Settat, Maroc), **Brice Arsène MANKOU** (Maître de Conférences, Reims DYSOLAB, Université de Rouen, Normandie, France), **Djedou Martin AMALAMAN** (Maître de conférences CAMES, UPGC de Korhogo, Côte d'Ivoire), **Drissa KONE** (Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire), **Gilbert ATINDOGBE** (Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), **Ibrahim MALAM MAMANE SANI** (Maître de conférences CAMES, Université Abdou Moumouni, Niger), **Landry Yves FALLE** (Maître de conférences, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire), **Kouakou Laurent ASSOUANGA** (Maître de conférences, Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Côte d'Ivoire), **Patrick TOUMBA HAMAN** (Maître de conférences, Université de Maroua, Cameroun), **Raymond-Bernard AHOUANDJINO** (Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), **Robert MAMADI** (Maître de conférences CAMES, Université Adam Barka d'Abéché, Tchad), **Abraham DAOKA** (Université de Maroua, Cameroun), **Adjé Séverin ANGOUA** (Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire), **André Bienvenu MFO** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Amel FTITA** (Université virtuelle de Tunis, Tunisie), **Anicet DONFACK SOUNNA** (Université d'Alcalá, Espagne), **Antoine-Beauvard ZANGA** (ENS, Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Appolinaire LOUMGUE** (Université de Maroua, Cameroun), **Arnaud Romaric TENKIEU TENKIEU** (Université de Douala, Cameroun), **Bassirima KONÉ** (Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire), **Benoît TINE** (LARSE-QUASZ, Senegal), **Bertin NGUEFACK** (Université de Yaoundé, Cameroun), **BIRWE GODWE** (ENS, Université de Maroua, Cameroun), **Bougadari DOUMBIA** (Institut Universitaire de Développement Territorial / Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali), **Destin FEUTSEU DASSI** (Université de Dschang, Cameroun), **Fabrice ONANA NTSA** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Floribert NOMO FOUDA** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Franck AMOUSSOU** (Université André Salifou (UAS) de Zinder, Niger), **Franck Rostov TSAMO DONGMO** (Université de Dschang, Cameroun), **Gabin KENKO DJOMENI** (Institut Universitaire de la Côte, Cameroun), **Harold Gael NJOUONANG DJOMO** (Laboratoire GREVA, Cameroun), **HASSANA** (DGSN, Cameroun), **Issa AHAMADOU HAMAGE** (Université Abdou Moumouni, Niger), **Joseph Yannick MBATCHOU** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **José Alejandro MORALES SOTO** (Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), México), **Karima ZEROUALI** (Université de Biskra, Algérie), **Liliane KOUASSI AMOIN** (Institut National Supérieur des Arts et de l'action Culturelle, Côte d'Ivoire), **Magloire NISSIMAISSOU** (Université de Maroua, Cameroun), **Malek KHALDI** (Chercheuse indépendante, Tunisie), **MFOUAPON ALASSA** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Oscar KEM-MEKAH KADZUE** (Escuela Normal Superior de Yaundé 1, Cameroun), **Pierre Ledoux NDII** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Régine Mireille ESSAMA** (Université de Bertoua, Cameroun), **Rodrigue WOUASSI LADJINO** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Saidi HICHAM** (Université Moulay Ismail, Maroc), **Samira BERDJI BESSEGHIR MUSTAPHA** (Université de Relizane, Algérie), **Sidbéné-Wendé Brigitte SAWADOGO/ZONGO** (Université Norbert ZONGO, Burkina Faso), **Tamboura AMADOU** (ENS Burkina Faso), **Thierry Martin FOUTEM** (Université de Dschang, Cameroun), **Thierry Benoît BIDIAS** (Chercheur indépendant, Cameroun), **Thomas FONE** (Université de Douala, Cameroun), **Wendnonga Gilbert KAFANDO** (Université Joseph Kizerbo (UJKZ), Burkina Faso), **Winnie NYANGON** (Université de Ngaoundéré, Cameroun), **Yacouba TENGUERI** (Université Daniel Ouezzin Coulibaly, Burkina Faso), **Yao Saturnin Davy AKAFFOU** (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire) & **Zoukoulou OURO-GBELE** (Université de Lomé, Togo).

SOMMAIRE

{SECTION 1}	1
SCIENCES DU LANGAGE & LITTÉRATURE	1
<i>Aproximación funcional-tipológica a las subordinadas relativas con “que”</i>	2
<i>Functional-typological approach to the relative clauses with “que”</i>	2
Girex ELOUNDOU ELOUNDOU	2
<i>Construction socio-discursive du féminin chez les artistes musiciens ivoiriens : L'exemple du groupe « Espoir 2000 » et Gadji Céli</i>	19
<i>The socio-discursive construction of femininity among Ivorian female musicians: The case of the group 'Espoir 2000' and Gadji Céli</i>	19
Abraham GBOGBOU	19
<i>Entreprises d'insertion et situations de vulnérabilité en Catalogne (2010-2023)</i>	31
<i>Integration companies and situations of vulnerability in Catalonia (2010-2023)</i>	31
Kassoum SORO	31
Cossi Basile MEDENOU	31
<i>Étude thématique comparative des formes de mort dans la trilogie d'Ernesto Sábato et Obras completas de Miguel Delibes</i>	45
<i>Comparative thematic studies of forms of death in Ernesto Sábato's trilogy and Miguel Delibes's Obras completas</i>	45
Kouassi Abraham PALANGUE	45
Basile Cossi MEDENOU	45
<i>Problématique de l'inscription des œuvres littéraires au programme dans les lycées et collèges du Bénin: le cas du roman La Pièce d'or de Ken Bugul</i>	61
<i>Issue of including literary works in the curriculum of secondary schools in Benin: the case of the novel La Pièce d'or by Ken Bugul</i>	61
Djidénu Olivier ALLOCHEME	61
<i>Aplicación de un modelo de enfoque comunicativo a Lazarillo de Tormes (versión juvenil) para las Escuelas Normales Superiores de Camerún</i>	78
<i>Applying a Communicative Approach archetype to Lazarillo de Tormes (youth edition) for Teacher Training Colleges in Cameroon</i>	78
Ide Germaine EPAGNA EPEE	78
{SECTION 2}	92
SCIENCES HUMAINES	92
<i>Féminisation dans les chefferies traditionnelles de la Région de l'Extrême-Nord Cameroun</i>	93
<i>Feminization of power in Traditionnal Chiefdoms of in the Farth North Region of Cameroon</i>	93
Babette KOULTCHOUMI	93

<i>Analyse des stratégies paysannes de reconquête des terres agricoles sur les anciens sites d'orpaillage dans la région de la Bagoué au nord de la Côte d'Ivoire</i>	104
<i>Analysis of farmers' strategies for agricultural conversion on former gold mining sites in the Bagoué region in northern Côte d'Ivoire</i>	104
Kouadio Novice KONAN	104
Kouadio Eugène KONAN	104
<i>Compétences technopédagogiques et adoption des CVP dans la FPT sénégalaise : une étude par modélisation et classification</i>	118
<i>Technopedagogical skills and the adoption of CVP in Senegalese Technical and Vocational Education and Training (TVET): a study using modelling and classification</i>	118
Oumar SALL	118
Adiaratou Anta Diop FALL	118
Mouhamadoune SECK	118
<i>Conceptualisation et approche endogène de la notion de coutume et de tradition chez les Moose du Zoundwéogo au Burkina Faso</i>	137
<i>Conceptualisation and endogenous approach to notions of custom and tradition among the Moose people of Zoundwéogo in Burkina Faso</i>	137
Serge Denis Donon NAME	137
Bouma Fernand BATIONO	137
<i>Regards croisés entre la science de l'anthropologie économique et de l'économie sur la société: cas de la région Sofia à Madagascar</i>	151
<i>Perspectives of economic anthropology and economics on society: case study of the Sofia region in Madagascar</i>	151
Carole TOTOZAFY	151
{SECTION 3}	162
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	162
<i>Comment le public de Vakinankaratra perçoit-il la science? Entre confiance, doutes et médias? ...</i>	163
<i>How does the public in Vakinankaratra perceive science? Between trust, doubts, and the media? ..</i>	163
Faly Tinasoa ANDRIANANDRASANIRINA	163
Anjaratahina Minohasina RAHAJARIVELO	163
<i>Évaluer l'expression écrite au Certificat d'Etudes Primaire (CEP) au Bénin</i>	176
<i>Assessing written expression in the Primary School Certificate (CEP) in Benin</i>	176
Agbodjinou Germain ALLADAKAN	176
{SECTION 4}	186
SCIENCES JURIDIQUES & POLITIQUES	186
<i>La nationalisation des entreprises stratégiques au Burkina Faso : enjeux de pouvoir et perceptions sociales</i>	187

<i>The nationalisation of strategic companies in Burkina Faso: power struggles and social.....</i>	187
Mamadou TRAORÉ	187
<i>Instrumentation et carrière des problèmes publics : l'exemple de la réconciliation nationale au Burkina Faso (2015-2025).....</i>	205
<i>Instrumentation and career of public problems: the example of national reconciliation in Burkina Faso (2015-2025).....</i>	205
Abdoul Karim SAIDOU.....	205
Saidou ILBOUDO.....	205
{SECTION 5}	226
SCIENCES ENVIRONNEMENTALES.....	226
<i>Quantification de l'érosion en nappe par deux méthodes de dénombrement : le dénombrement et déchaussement des arbres et des bas fourneaux aux abords des Dallols Maouri et Bosso.....</i>	227
<i>Quantification of sheet erosion using two survey methods: counting and uprooting trees and bloomery furnaces near the Maouri and Bosso Dallols</i>	227
Bachirou HAMADOU YOUNOUSSA.....	227
Tahirou HASSANE YAOU	227
Bouba HASSANE	227
Zibo GARBA.....	227



Aplicación de un modelo de enfoque comunicativo a *Lazarillo de Tormes* (versión juvenil) para las Escuelas Normales Superiores de Camerún

Applying a Communicative Approach archetype to Lazarillo de Tormes (youth edition) for Teacher Training Colleges in Cameroon

Ide Germaine EPAGNA EPEE

Universidad de Bertoua, Camerún

Email : idemoukouti@yahoo.fr

Orcid id : <https://orcid.org/0009-0007-4047-2642>

Resumen: En el sistema educativo camerunés actual, los jóvenes estudiantes tienen cada vez más dificultades para leer textos literarios clásicos, porque no siempre los consideran lectores potenciales, debido a la discrepancia entre la densidad o el nivel de complejidad lingüística de estos textos y su identidad como jóvenes. Por ello, este artículo destaca textos adaptados a un público joven, concretamente la versión juvenil de la novela picaresca española *Lazarillo de Tormes* (2015), como herramienta didáctica para la enseñanza y el aprendizaje del Español Lengua Extranjera en las Escuelas Normales Superiores de Camerún. Nuestro objetivo es proporcionar a los futuros docentes habilidades que puedan utilizar en sus interacciones comunicativas con sus futuros alumnos. Partiendo de un arquetipo de enfoque comunicativo, presentamos la importancia de la literatura infantil por un lado y, por otro, las diferentes habilidades comunicativas que se pueden desarrollar mediante el análisis comparativo de dos fragmentos de *Lazarillo de Tormes* (la versión clásica y la infantil). Este estudio revela que los textos de literatura infantil aportan un valioso aporte comunicativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera como el español, dada su sencillez léxica, estilística, temática y narrativa, que se alinea con las preocupaciones de los estudiantes contemporáneos. Mediante este tipo de corpus, la explotación de textos literarios hace que el aprendizaje sea más eficiente, fluido y auténtico, ya que despierta el interés por la lectura y tiene en cuenta el nivel lingüístico y las necesidades específicas de los estudiantes.

Palabras clave: Literatura infantil, Enseñanza/Aprendizaje, Habilidades comunicativas, Español como Lengua Extranjera, *Lazarillo de Tormes*.

Résumé : Dans le système éducatif camerounais actuel, les jeunes étudiants éprouvent de plus en plus des difficultés à lire les textes littéraires classiques car ceux-ci ne les prennent pas toujours en compte en tant que lecteurs potentiels, du fait de l'inadéquation entre la densité ou le niveau de langue parfois soutenu de ces textes et leurs identités comme jeunes. Cet article met donc en exergue des textes adaptés à un public jeune, plus précisément la version juvénile du roman picaresque espagnol *Lazarillo de Tormes* (2015), comme outil didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'Espagnol Langue Étrangère dans les Écoles Normales Supérieures du Cameroun. Notre objectif est de fournir aux élèves-professeurs des compétences à faire valoir dans leurs interactions communicatives avec leurs futurs apprenants. À partir d'un arquetipe d'approche communicative, nous présentons l'importance de la littérature juvénile d'une part et, d'autre part, les différentes compétences communicatives que l'on peut développer par l'exploitation, dans une démarche comparative, de deux extraits de *Lazarillo de Tormes* (version classique et version juvénile). De cette étude, il ressort que les textes de la littérature juvénile sont un véritable *input* communicatif dans le processus enseignement-apprentissage d'une langue étrangère comme l'espagnol, étant donné sa simplicité lexicale, stylistique, thématique et narrative, car en adéquation avec les préoccupations des apprenants contemporains. Avec ce type de corpus, l'exploitation des textes littéraires rend l'apprentissage plus efficace, fluide et authentique, puisque suscitant l'intérêt pour la lecture et prenant en compte le niveau de langue et les besoins spécifiques des apprenants.

Mots-clé: Littérature juvénile, Enseignement /Apprentissage, Compétences communicatives, Espagnol Langue Étrangère, *Lazarillo de Tormes*.

Abstract : In the current Cameroonian education system, young students are increasingly experiencing difficulties reading classical literary texts, because they don't always consider them as potential readers. These difficulties stem from a mismatch between the density or sophisticated language of these texts and the students' identity as young readers; this because such works were not originally intended for them. This paper highlights the value of texts adapted for a young audience, specifically the youth version of the Spanish picaresque novel *Lazarillo de Tormes* (2015), as a pedagogical tool for teaching and learning Spanish as a Foreign Language in Cameroon's Higher Teacher Training Colleges. Our objective is to equip future teachers with skills they can apply in communicative interactions with their future students. Based on a communication approach archetype, we demonstrate the importance of children's literature and the various communicative skills that can be developed through a comparative analysis of two extracts from *Lazarillo de Tormes* (the classic version and the youth edition). This study reveals that children's literature provides valuable communicative input in the teaching and learning of Spanish, thanks to its lexical, stylistic, thematic, and narrative simplicity, which resonates with the concerns of contemporary learners. By using this type of corpus, the study of literary texts becomes more efficient, fluid, and authentic, as it sparks interest in reading while accounting for the language level and specific needs of the learners.

Keywords: Children's literature, Teaching/learning, Communicative skills, Spanish as a Foreign Language, *Lazarillo de Tormes*.

Introducción

En el sistema educativo camerunés, jóvenes estudiantes experimentan cada vez más dificultades para leer textos literarios clásicos porque estos textos no siempre los tienen en cuenta como lectores potenciales, debido a la falta de adecuación entre la densidad o, en ocasiones, el alto nivel lingüístico de estos textos y sus identidades como jóvenes. Por eso, insinuamos la indispensabilidad de obras juveniles en clases de literatura para suscitar el interés de los alumnos y su entusiasmo por la lectura y así poder ayudarlos a desarrollar fácilmente competencias comunicativas. Se trata de destacar el lugar que debe ocupar la literatura juvenil en la enseñanza y el aprendizaje del Español Lengua Extranjera en las Escuelas Normales Superiores de Camerún y, desde luego, el lugar que ocupa la lectura en la formación de los futuros profesores. Trabajos precursores permiten destacar que “la littérature de jeunesse offre la possibilité de donner à certains apprentissages sérieux une dimension ludique [...] elle offre le contact et le plaisir des mots et des jeux avec la langue” (Lusetti, 2008, p. 167). Con Agustín Quijarro (2012, p. 6), la literatura infantil y juvenil “n'est possible que grâce à l'existence des lecteurs – jeunes et enfants en l'occurrence – et qu'elle prouve une certaine prise en compte de tels sujets dans les sociétés dont ils font partie”. La literatura juvenil aparece, pues, como una exigencia pedagógica en el panorama educativo contemporáneo (Elongué, 2019), porque surge como un valioso recurso en los mecanismos de transmisión de valores y de desarrollo de competencias comunicativas, además de que sobresale por su “fonction d'interaction authentique” (Kouankem y Atangana Ngono, 2022, p. 52). Por último, considerando que la explotación pedagógica de la literatura juvenil en clases es muy reciente, Ageil (2022, p. 5) piensa que “avec le développement de l'approche par compétences, née de la perspective actionnelle, les productions orales et écrites relatives à cette littérature deviennent des outils pédagogiques importants dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à partir du moment où des tâches spécifiques et ciblées sont accordées à l'apprenant pour l'impliquer directement dans son processus d'apprentissage”.

Esta investigación se enmarca entonces en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil aplicada a la enseñanza del ELE¹ en las Escuelas Normales Superiores de Camerún. Trata de la importancia de la Literatura Juvenil y del desarrollo de la competencia comunicativa en la enseñanza del ELE, con el caso concreto de *Lazarillo de Tormes*, en su formato juvenil.

¹ Español Lengua Extranjera.

Eligiendo este tema, pretendemos facilitar estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa en clase de literaturas hispánicas en general, con esta obra clásica del Siglo de Oro español cuya temática no ha dejado de trascender las fronteras geográficas y temporales. La razón de la elección de la adaptación de *Lazarillo de Tormes* al público juvenil radica en la sencillez léxica, estilística, temática y narrativa de este formato adecuado al nivel de lengua de los aprendientes contemporáneos.

Dos preguntas articulan la problemática de este estudio, a saber: qué importancia tiene la literatura juvenil en el proceso enseñanza/aprendizaje del ELE y cómo dicha literatura puede ser un recurso didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa. En consecuencia, postulamos que la literatura juvenil, y en particular la versión juvenil de *Lazarillo de Tormes*, serviría como *input* en el proceso comunicativo de los alumnos de ELE y que se podría valer de ella como recurso didáctico. Nuestro objetivo es, desde luego, realzar las ventajas de la Literatura Juvenil como herramienta didáctica en la enseñanza y el aprendizaje del ELE, tanto para los profesores de literatura como para los estudiantes en las Escuelas Normales Superiores² de Camerún.

En este artículo, nos valdremos del enfoque comunicativo, el cual sustenta la enseñanza y el aprendizaje de una lengua como el español por medio de la interacción comunicativa. Hacemos caso omiso de los debates en torno a los componentes de la competencia comunicativa que suscitaron los precursores como Chomsky (1965), Hymes (1971, p. 281), Savignon (1972, p. 8), Canale (1983, pp. 7-10), Van Ek (1986, p. 33), Bachman (1990), etc. Partimos de un enfoque comunicativo que recoge, sintetizando o mejorando, lo esencial de los modelos anteriores. En efecto, el MCER (2002, p. 13) trata de tres componentes de la competencia comunicativa: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. A partir de allí ideamos un modelo en torno a cuatro competencias: la lingüística, la sociolingüística, la sociocultural (Hymes, 1971) y la literaria (Mendoza Fillola, 2004 y 2010), pues todo modelo debe articularse en relación con la actividad que se pretende realizar. Consideramos que la competencia sociocultural y la literaria integran a la vez lo cultural y lo pragmático. De hecho, hablando de la competencia literaria, Mendoza Fillola (2010, p. 27) piensa que “habrá de ser ubicada entre las competencias generales del nuevo marco, en el que no tiene mención explícita ni específica; [...] porque esta competencia literaria se apoya en otras competencias y subcompetencias”.

Encaminamos nuestro modelo con vistas a desarrollar el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber enseñar/aprender. Entendemos que la competencia comunicativa es tanto dominio de la lengua como uso apropiado de la misma en contextos socioculturales específicos. Resulta que el uso de la literatura juvenil, y específicamente la versión adaptada de *Lazarillo de Tormes*, es un *input* eficaz que permite desarrollar los saberes, facilitando el dominio de la lengua española por los discentes. Este artículo ofrece, por tanto, una propuesta práctica para el desarrollo de la competencia comunicativa. Demuestra cómo esta novela clásica de la literatura española puede facilitar estrategias de comunicación real en el aula de ELE. Para llevar a cabo este estudio, presentamos la importancia de la literatura juvenil en las Escuelas Normales Superiores de Camerún y realizamos un comentario de la versión juvenil de *Lazarillo de Tormes*, recalcando las competencias lingüística, sociolingüística, sociocultural y literaria.

² En Camerún, encontramos tres Escuelas Normales Superiores donde se forma a futuros profesores de Español como Lengua Extranjera. Se trata, por orden de creación, de la Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé 1, de la Escuela Normal Superior de la Universidad de Maroua y de la Escuela Normal Superior de la Universidad de Bertoua.

1. ¿Por qué la Literatura Juvenil en las Escuelas Normales Superiores de Camerún: caso de *Lazarillo de Tormes*?

Enseñar una lengua extranjera utilizando textos literarios no es nada nuevo. El método tradicional (la gramática y la traducción) para la enseñanza de una lengua extranjera ya utilizaba los textos literarios como estrategia de aprendizaje, pero basándose en la lectura de obras clásicas que los alumnos debían traducir de una lengua a otra. Con este método no se llegaba a enseñar mucho literatura, sino que el texto literario servía más de herramienta para la traducción que a su vez permitía desarrollar solamente la destreza escrita. Hoy en día, el acento está puesto en la competencia comunicativa. En este contexto, la literatura debe enseñarse tomando en cuenta su función didáctica (Romera Castillo 1992, p. 24), la educación literaria y el nivel de lengua de los discentes.

De nuestra propia experiencia como alumna profesora de la Escuela Normal Superior hace catorce años y de nuestra otra experiencia como profesora, notamos que la mayoría de los estudiantes de esta escuela de formación tienen muchas dificultades en leer una novela como *Lazarillo de Tormes* en su formato clásico, debido a su nivel poco avanzado en lengua española, consecuencia de las reformas curriculares en la Educación Secundaria; reformas cuyo hilo conductor discontinúa últimamente con los propósitos de los programas implementados al nivel universitario. Para los alumnos profesores actuales, la complejidad léxica de los textos clásicos dificulta, desde luego, la comprensión de los mismos. Por este motivo, la Literatura Juvenil aparece como adecuada a la hora de enseñar literatura a un público joven o juvenil; de ahí la necesidad de acercar estos alumnos a los textos clásicos adaptados a su nivel de lengua. Surge como fundamental en los inicios de la formación literaria de los futuros profesores porque se dirige a unos lectores específicos, por su nivel poco avanzado y porque está destinada a un público joven. Es un material auténtico que puede llegar a ser motivador por su sencillez léxica, estilística y temática. La literatura juvenil serviría entonces de recurso apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa. Y es que, según Martín Vegas (2009, p. 280), la Literatura Infantil y Juvenil “tiene todos los ingredientes de la literatura, es decir, comparte los rasgos que definen la literariedad del texto. Por lo tanto, la valoración de su calidad se mide por los mismos parámetros: impacto en el público, construcción temática, discurso, lenguaje, transmisión de valores, etc.”. Sin embargo, “lo que hace que una obra literaria sea literatura para jóvenes” es sencillamente porque se trata de “una literatura que les gusta a los jóvenes” (Martín Vegas, 2009, p. 280).

Precisemos que los planes curriculares del primer ciclo de las Escuelas Normales Superiores integran la literatura española del Siglo de Oro, con los clásicos como Cervantes, Góngora, Quevedo y el autor anónimo de la obra de nuestro corpus. También está previsto enseñar la novela de caballerías, la pastoril, la costumbrista y la picaresca. Esta última modalidad, considerada precursora del realismo social, nos parece interesante por acercarse temáticamente a nuestras propias realidades sociales, pues en nuestras experiencias cotidianas e inmediatas pululan cuantos lazarillos como el de Tormes: los pícaros, vagabundos, bribones, estafadores o los social y económicamente marginados. La novela picaresca (*Lazarillo de Tormes*, *Guzmán de Alfarache* de Mateo Alemán, etc.) es la autobiografía de un pícaro. Es un espejo sobre las ciudades, las costumbres y las clases sociales. La novela picaresca y el pícaro vienen a ser el polo opuesto a los libros de caballerías y novelas pastoriles, con sus héroes y nobles protagonistas, en un mundo idealizado, lleno de poesía y de grandes pasiones. Con la

picaresca se protagoniza a un antihéroe que aspira a librarse de estigmas de los orígenes. El protagonista de *Lazarillo de Tormes*, a través de un proceso continuo de formación de su identidad, logra vencer el hambre, la miseria, el sufrimiento y la ausencia de afecto que conoció a lo largo de su infancia y juventud. Todos estos infortunios lo convierten en un hombre fuerte y resistente, con capacidad para mirar la vida con optimismo. Al final, termina enorgulleciéndose de su pasado y sus difíciles vivencias.

El estilo de la picaresca es sencillo, claro y popular, sin complicaciones, como fiel copia de la realidad que describe. Aunque muy alejada en el tiempo, la obra del corpus destaca por su valor humano y su trascendencia lingüística, sociolingüística, sociocultural y literaria. Además, permite trazar paralelismos con muchas preocupaciones o inquietudes del ser contemporáneo. El efectismo novelesco de *Lazarillo de Tormes* puede generar sentimientos muy próximos en los alumnos lectores; por lo que, para jóvenes lectores, importa adaptar la obra teniendo en cuenta el nivel de lengua y la edad de este público juvenil.

2. Desarrollo de algunas competencias comunicativas comentando la versión juvenil de *Lazarillo de Tormes*

La competencia comunicativa es el objetivo central al que debe aspirar la enseñanza de una segunda lengua o una lengua extranjera, pero sobre el que no existe un acuerdo unánime en cuanto a sus componentes. En el marco de este artículo, optamos por un modelo combinatorio de propuestas metodológicas inspiradas en el MCER (2002) y en las de Mendoza Fillola (2010), para llegar a cuatro tipos de competencias: la lingüística, la sociolingüística, la sociocultural y la literaria. Por razones prácticas, no nos parece indicado realizar en estas páginas interacciones comunicativas entre docente y discentes. Diseñamos contenidos que cualquier docente podría integrar en sus clases, desde la dinámica interactiva que rige todo enfoque comunicativo.

2.1. La competencia lingüística

La competencia lingüística es, según Chomsky (1965, p. 3), “la capacidad que tiene todo ser humano, de manera innata, para crear cualquier tipo de mensaje sin haberlo oído antes”. Esta competencia se centra en las operaciones gramaticales que el individuo tiene interiorizadas. Es el hecho de conocer una lengua o poseer un conjunto explicativo de conocimientos acerca del valor significativo de los signos y de las reglas de comunicación de esos signos para construir mensajes. Piensa que la competencia lingüística debe abarcar los siguientes niveles o componentes: a) el componente fónico (reglas de combinación de fonemas, así como la pronunciación de los morfemas que dan lugar a las palabras); b) el componente sintáctico (grupo de reglas que forman la combinación de morfemas y palabras en unidades significativas como oraciones y texto); c) el componente semántico (constituido por reglas mediante las cuales se le asigna un significado a cada enunciado y se establecen relaciones semánticas); d) el componente léxico (en las representadas propiedades y los significados más relevantes de cada una de las palabras que conforman una lengua y d) el componente morfológico, que se basa en las reglas de formación de las palabras (1965, p. 16).

Pero esta consideración de Chomsky fue criticada por los sociolingüistas, que piensan que ignoró la adecuación de los enunciados al contexto sociocultural. Al respecto, Hymes (1971, p. 281) asegura que existen unas reglas de uso, entre las que están las reglas gramaticales, que regulan la producción y la interpretación de los enunciados, adaptándolos a la situación en la que son producidos. En este momento surge la noción de competencia de comunicación o la llamada competencia comunicativa. La competencia lingüística comprende, según el MCER (2002, p. 13), “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”. Destacan entonces, dentro de este tipo de competencia, elementos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos y ortográficos. A continuación, nos proponemos comentar, desde una perspectiva comparativa, dos trozos de textos de *Lazarillo de Tormes* en sus versiones clásica (nueva edición de 2019) y juvenil (17ª edición de 2015), con el objetivo de demostrar cómo esta última es más provechosa para los alumnos a la hora de desarrollar la competencia lingüística, pues el segundo texto sobresale por su sencillez léxica, sintáctica y narrativa. En el texto 1 (versión clásica), se lee lo siguiente: “Escapé del trueno y di con el relámpago. Porque era el ciego para con éste, un Alejandro Magno, con ser la misma avaricia, como he contado. No digo más, sino que toda la laceria del mundo estaba cerrada en éste. No sé si de su cosecha era, o lo había anexado con el hábito de clerecía” (2019, p. 51). En cambio, en el texto 2 (versión juvenil), observamos algunas palabras, una sintaxis y un estilo diferentes: “Escapé del trueno y di en el relámpago, porque el ciego era, comparado con este, un Alejandro Magno, aun siendo la misma avaricia, como he contado. No digo más, sino que toda la miseria del mundo estaba encerrada en él: no sé si era mísero por naturaleza o la había adquirido con el hábito” (2015, p. 43)³.

A primera vista, las estructuras sintácticas, el léxico y el estilo son diferentes. Uno se da cuenta de que el léxico y la sintaxis del segundo texto están encaminados a facilitar la lectura y al mismo tiempo la comprensión. En la versión clásica, “era el ciego para con éste” discrepa léxica y sintácticamente de su correspondiente en la versión juvenil “el ciego era, comparado con este”. Del mismo modo, se nota que en la versión clásica hay uso de la locución “para con éste” que no facilita descodificar el sentido, mientras que en la versión adaptada se ha usado “comparado con este”, que deja percibir nítidamente que se trata de una comparación. Además, al nivel morfológico, el pronombre demostrativo “este” de la versión juvenil no lleva acento sobre la primera “e”, adaptándose así a las vigentes normas ortográficas editadas por la Real Academia Española de la Lengua. Otras diferencias léxicas aparecen en la preferencia de las formulaciones “toda la miseria del mundo” y “no sé si era mísero por naturaleza o la había adquirido con el hábito” (versión juvenil) en lugar de “toda la laceria del mundo” y “no sé si de su cosecha era, o lo había anexado con el hábito de clerecía”, respectivamente. También tenemos la posición del verbo “era” en relación con su sujeto. En efecto, en el primer texto (clásico), este verbo lleva un sujeto pospuesto mientras que en el segundo (versión adaptada), el sujeto viene antepuesto; una estructura sintáctica que no da lugar a confusión entre el verbo y su sujeto. Se privilegia de este hecho una sintaxis que descansa en oraciones simples (sujeto – verbo – complemento), en lugar de la forma invertida (verbo – sujeto – complemento). Resalta entonces que, en la versión juvenil, el estilo es mucho más sencillo y adaptado al nivel cognitivo del aprendiz.

2.2. La competencia sociolingüística

Según el MCER (2002, p. 116), “la competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua [...] puesto que la lengua es un fenómeno sociocultural”. Junto con la competencia lingüística y la pragmática, conforma la competencia comunicativa. Incluye los marcadores lingüísticos de relaciones sociales como los saludos, las formas de tratamiento, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular como los refranes o las frases hechas, etc.

Si tomamos el caso de las formas de tratamiento, destacamos que el tuteo recíproco no era habitual en el siglo XVI, incluso cuando los hablantes tenían edades similares y mucho menos cuando pertenecían a grupos de edades diferentes. Pero ahora es un “tú” que expresa

³ Adaptación al público juvenil de Juan Manuel Infante Moraño.

básicamente sentimiento y emoción, sin que implique una gradación de trato respetuoso más o menos respecto a la persona a la que se dirige. En este sentido, es tanto un marcador lingüístico de afectividad como un “tú” recíproco que expresa un sentimiento de igualdad. Lo podemos comprobar en la versión juvenil donde la madre de Lázaro usa el tratamiento “tú”⁴ para hablar con su hijo: “-Hijo, ya sé que no te veré más. Procura ser bueno, y que Dios te guíe. Te he criado y con buen amo te he puesto; válete por ti mismo” (2015, p. 19). Su primer amo, que es un ciego, también trata a Lázaro con “tú”: “Ahora quiero yo hacer contigo un acto de generosidad, y es que ambos comamos este racimo de uvas y que tengas de él tanta parte como yo. Lo repartiremos de esta manera: tú picarás una vez y yo otra” (2015, p. 31).

El tratamiento con “tú” de la versión juvenil dista, por lo tanto, del uso de “vos” de la versión clásica, aunque sean sinónimos. Al contrario, “Vuestra Merced” permanece en las dos versiones para referirse a su majestad. Es un marcador lingüístico de cortesía correspondiente a “usted”, como cuando Lázaro, sirviente, intercambia con su nuevo amo: “tú, mozo, ¿has comido? – No señor – dije yo – que aún no habían dado las ocho cuando me encontré con vuestra merced” (2015, p. 74). A diferencia de cómo trataba al ciego, este trato con “vuestra merced” hacia su nuevo amo demuestra más respeto, a lo mejor porque este último es miembro de la aristocracia. Se merece más cortesía que su primer amo, el ciego, que formaba parte de una escala social baja. En el español actual, hay dos formas de trato más usuales: “tú” (igualdad o trato informal) y “usted” (distancia psicológica o distinción).

Recalcando las formas de cortesía, Bou Franch (2003, p. 56) y Garcés Conejos (1995, p. 11) la consideran una codificación lingüística de la interacción social, es decir, la comunicación de información sobre la relación social existente entre los individuos que interactúan. Watts (1989, p. 135) la define como “un comportamiento marcado y convencionalizado, responsable del buen funcionamiento de la interacción y la producción de un discurso bien formado dentro de grupos sociales abiertos caracterizados por la posesión de códigos lingüísticos elaborados”. Piensa que la cortesía se contrapone al comportamiento político, un comportamiento no marcado cuya finalidad es el establecimiento o mantenimiento del equilibrio en las relaciones de los individuos de un mismo grupo.

Tratándose de las expresiones de sabiduría popular, implican experiencias de vida manifestadas en un lenguaje conocido. Son componentes importantes de la competencia sociolingüística. Entre las expresiones de sabiduría popular sobresalen los refranes en *Lazarillo de Tormes*. Reyzábal (2003, p. 172) concibe el refrán como “dicho popular y anónimo con sentido completo, por lo tanto independiente del contexto, en el que, de manera sentenciosa, se expresa un pensamiento, opinión, emoción, etc. Suele tener algún artificio que lo asemeja al verso; se utiliza tanto en el lenguaje coloquial como en el literario, pero si en ambos cumple o pretende cumplir una función cognoscitiva, en el último además tiene carácter estético. [...] Se diferencia del proverbio por su origen popular”.

Según Combet (1971, p. 58), el refrán es “una frase independiente, anónima y notoria que, en forma elíptica, directa o preferentemente figurada, expresa poéticamente una enseñanza o un consejo de orden moral o práctico”. Proviene de las experiencias de los pueblos, acumuladas a través de los siglos, y que el folklore ha ido adaptando al conocimiento propio de cada pueblo. De manera general, los refranes se transmiten de generación en generación, en la educación familiar, es decir, en casa. Pero en Camerún son los profesores los que deben jugar el papel de orientadores de los alumnos de lenguas extranjeras, utilizando los refranes como recursos válidos que sintetizan toda la transmisión de la enseñanza y de los valores que quieren inculcar.

Para ello, estos profesores pueden apoyarse en una obra como *Lazarillo de Tormes* adaptada a la juventud porque es una fuente de varios refranes de los cuales enumeramos

⁴ De ahora en adelante, iremos destacando en negrita palabras que queremos dejar en evidencia.

algunos. El primero es “Más da el duro que el desnudo” (2015, p. 29), para decir que se debe esperar más del avaro que del que nada tiene. Significa que da más quien tiene algo que el que no tiene nada. Otro refrán es “La ocasión hace al ladrón” (2015, p. 33), pues muchas veces se hacen cosas malas que no se habían pensado, por verse en oportunidad para realizarlas, como cuando muchos roban simplemente porque tienen la ocasión de hacerlo. También, podemos citar “Escapé del trueno y di en el relámpago” (2015, p. 43), para decir que sales de un problema o de una mala situación para caer en otra peor, con sinónimo “salir de la sartén para caer en el fuego”. Lázaro usó esta expresión para dar a entender que salió del ciego que era muy cruel y se fue con el clérigo que aún era peor que el ciego. Del mismo modo, es interesante el refrán “Donde una puerta se cierra, otra se abre” (2015, p. 61), empleado para consolar a uno en los infortunios y las desgracias, pues tras adversidades, suelen llegar momentos felices y favorables. En *Lazarillo de Tormes* se refiere al vino que le enfermó pero que le pudo curar las heridas. El refrán siguiente es “Comer como a un muerto” (2015, p. 74), que según la situación en que está el protagonista, es morir de hambre o tener muchas ganas de comer. Otro refrán digno de interés es “Hartarse es propio de los puercos y comer moderadamente lo es de los hombres de bien” (2015, p. 75), o sea que quien come rápido parece a un animal. Por último, el refrán “Más vale pedirle por Dios que no hurtarlo” (2015, p. 87), una frase hecha que suelen decir los mendigos para conmovir a quienes piden ayuda.

2.3. La competencia sociocultural

La enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera como el español no pueden verse alejados del contexto sociocultural. Se establece una estrecha interrelación entre el proceso de aprendizaje de la lengua para favorecer la comunicación y los factores que intervienen en dicho contexto. Es en este sentido que García Santa-Cecilia, citada por Tudela Capdevila (2006, p. 16) afirma:

cuando se aprende una lengua extranjera se tiene acceso a una nueva realidad, regida por normas y convenciones que pueden ser muy diferentes. Así, el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno se entiende como parte de su desarrollo social y personal más amplio. Por esto, hay que tener en cuenta que se establece una relación entre la realidad sociocultural nueva, sobre la base de los presupuestos culturales que conforman nuestra propia identidad social, por lo que aprender una nueva lengua no es solo alcanzar un dominio funcional de un nuevo código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionar con una realidad sociocultural diferente.

El MCER (2002, p. 100) define la competencia sociocultural como el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad. Establece en su preámbulo que uno de los objetivos en el ámbito del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas modernas es propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos en relación con las identidades y la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz. Propone fomentar entre los alumnos que aprenden Español como Lengua Extranjera una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Es fundamental que la competencia sociocultural se incorpore en el aula de ELE desde los primeros estados de aprendizaje, por incluir factores esenciales que forman parte del contexto social, de las convenciones de cortesía como lo hemos visto más arriba, y del conocimiento de las formas de vida que veremos más adelante. Desarrollar esta competencia en nuestros alumnos es familiarizarlos con el contexto social y cultural en el que utilizan la lengua española. Existen componentes que incluye la competencia sociocultural y que pensamos que son necesarios para desarrollar en los alumnos cameruneses que aprenden Español como Lengua Extranjera la competencia sociocultural. Tenemos, entre otros, la comida y la vestimenta.

En los tres primeros capítulos se hace referencia a la comida. Dice el ciego en el tratado o capítulo primero: “traía **pan** y todas las otras cosas que se cerraba por la boca [...] y su llave”(2015, p. 24). Unos labradores también les dan **uvas** como limosna y comen ambos un racimo de ellas. En el mismo tratado y en la misma página, se habla de otros alimentos como **torreznos** y **longanizas**: los primeros son trozos de tocino mientras que las segundas son pedazos de tripa rellena de carne picada y adobada: “pedazo de uña de vaca y unas pocas de tripas cocidas y carne” (2015, p. 99). También se hace referencia al **vino** como perdición de Lázaro. Lo dice él mismo: “estaba hecho al **vino**, moría por él” (2015, p. 25). Vemos, por lo tanto, que en estas primeras páginas de *Lazarillo de Tormes* aparecen los alimentos básicos de los españoles de la época. El pan era, como ahora, el alimento básico; todas las clases sociales lo comían, pero en el caso de las clases populares, era lo que predominaba. En cuanto a las uvas, son frutos que se obtienen de la vid (planta). Se trata de una baya jugosa, de forma redondeada, que crece formando racimos de uvas que luego pueden comerse frescas o secas. En el corpus, el ciego las come frescas con Lázaro: “que ambos comamos este racimo de uvas y que tengas de él tanta parte como yo” (2015, p. 31). Tragar uvas nos recuerda la simbólica de las “doce uvas” o “uvas de suerte”, también llamadas campanadas. Según la tradición española, se cree que el que coma las doce uvas al compás de las campanadas en la Nochevieja tendrá un año próspero. Estas doce uvas simbolizan los doce meses del año. Además de tomarse como frutas, se puede transformar uvas en vino. Se bebía a todas horas, en el desayuno, la comida o la cena. Era, desde luego, un alimento de primera necesidad que después se podía usar como antiséptico en la curación de heridas. Y es que “el ciego le cura con él” (2015, p. 27) cuando el jarrazo le había estampado en la cara.

En cuanto a la vestimenta como elemento sociocultural, se utiliza para señalar todas aquellas prendas de ropa o vestido a las que los seres humanos recurren para cubrir su cuerpo. La moda en el Siglo de Oro no era nada banal. Era una obsesión para quienes valoraban las apariencias. Hay un pasaje de la obra donde se describe efectivamente estas apariencias. El escudero, tercer amo de Lázaro, a pesar de tener apenas qué comer, nunca salía a la calle si no estuviera vestido con toda elegancia. Este ejemplo ilustra una circunstancia habitual en la España de aquel entonces, donde el vestido no era funcional, ya que expresaba muchas veces la condición social, incluso la posición social de quien lo vestía. Los hombres se vestían con un jubón, que los cubría desde el cuello hasta la cintura, o llevaban un pespunta sin mangas, a modo de chaleco, sin aberturas, habitualmente fabricado en piel, con un forro interior y una rígida armada de ballenas, que hacía las veces de defensa contra cualquier agresión. Por encima de estas prendas, el caballero portaba la “ropilla”, una vestidura corta con mangas, ceñida sobre los hombros formando pliegues. Sobre las piernas se llevaban las calzas, pantalones ajustados que primero fueron enteros y después se dividieron en dos piezas, medias y muslos, o muslos de calzas. Los caballeros completaban su vestimenta con una capa y un sombrero de alas anchas y caídas, que servía para realizar un ceremonioso saludo. Los niños pobres se vestían, como Lázaro, de ropas viejas y sin zapatos. En lo que es de la vestimenta femenina, también dejaba ver la clase social a la que pertenecía. Las mujeres humildes vestían faldas largas y lisas, sin adornos. Combinaban con blusas o camisas sencillas. Se llevaban una pañoleta que cubría los hombros y se anudaba sobre el pecho. Al contrario, el “guardainfante” fue la prenda que más se usó entre las mujeres de clase noble. Consistía en un armazón hecho de varillas, aros, cuerdas y ballenas, que daban forma de campana a la enagua. Como las ropas marcaban la diferencia de clases, Lázaro aspiraba a vestirse como los hombres de bien y ahorrraba para comprarse vestido aunque fuera en la tienda de ropa vieja o de segunda mano.

2.4. La competencia literaria

La enseñanza de la Literatura ha ido evolucionando a través del tiempo. Como analiza Colomer (1996, p. 7), la Didáctica de la Literatura como área de reflexión se ha formado desde

finales de los años 60. Durante este periodo, empezó a hacerse evidente que el modelo de enseñanza tradicional de la literatura se basaba en procesos memorísticos de los textos literarios (Perdomo López, 2005, p. 149); razón por la cual fue oportuno repensar una nueva manera o un nuevo enfoque para la enseñanza de esta área de la formación. Las nuevas perspectivas metodológicas de la Didáctica de la Literatura residen en lo que se denomina hoy día “Educación literaria”. Al contrario de la Didáctica de la Literatura que es una transmisión de conocimientos sobre autores y obras, es decir, saber o memorizar “cosas” sobre la Literatura, la Educación Literaria, en cambio, se refiere a la enseñanza y al aprendizaje de un conjunto de habilidades y destrezas necesarias para leer de forma competente los textos literarios. Para Aguirre Silva (1980, p. 11), la Educación Literaria es un saber que permite producir y comprender textos. Piensa que se trata de un modelo elaborado a partir de la gramática del texto y no mediante una gramática literaria de la frase. Esto quiere decir que para pretender adquirir la competencia literaria, se debe unir la lectura a la escritura. Mendoza Fillola (2004, p. 84) divide por eso la competencia literaria en los siguientes grupos: conocimientos lingüísticos (para la descodificación); conocimientos pragmáticos (para identificar indicios, claves, estímulos, etc.); conocimientos metatextuales (para reconocer las tipologías textuales), ejercicio que los docentes hacen siempre con los alumnos; conocimientos estratégicos de comprensión e interpretación (para la traducción y / o adaptación del texto). Así que la competencia literaria no es una competencia innata, sino que procede o se origina en una experiencia lectora. Por eso, Cerrillo (2007, p. 23) afirma que la competencia literaria “se llega a adquirir con el aprendizaje, dificultado por esa complejidad referida, que es una consecuencia de las implicaciones que para la recepción tienen numerosos aspectos que forman parte del propio hecho literario: la relación con el contexto, que se considera una obra canónica o clásica, etc. La competencia literaria nos proporciona una visión en la que la unión de lectura y escritura son las claves para la adquisición de la competencia literaria”.

Al respecto, el desarrollo de la competencia literaria con *Lazarillo de Tormes* por medio de la lectura y del comentario es imprescindible porque, como dicen Jodar Jurado y Sánchez Morillas (2022, p. 341), “lectura y comentario de texto de un fragmento del *Lazarillo* [...] es, desde el punto de vista del objetivo que desencadena la lectura, funcional, intensiva desde el punto de vista metodológico y silenciosa e individual desde el punto de vista de la dimensión social”. El desarrollo de la competencia literaria pasa necesariamente por la adquisición de la competencia lectora. Se puede considerar entonces que “un lector ha alcanzado un nivel de competencia literaria aceptable cuando es capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar el texto y, además, relaciona sus intereses y expectativas con las que este ofrece” (Mendoza, 2001, p. 113). En un curso de literatura, la competencia literaria podría llevarse a cabo destacando la autoría, el género y el argumento de la obra, la estructura y la composición de la misma, el espacio y el tiempo así como los personajes y la temática.

Hablando de la autoría, del género y del argumento, el profesor de ELE destaca que la obra *Lazarillo de Tormes* es de autor anónimo. Dicha obra se publica aproximadamente en el año 1554. Se trata de la primera novela del denominado género picaresco español de mediados del siglo XVI. Es una forma narrativa autobiográfica. El pícaro, desde su ínfima condición social, narra en primera persona lo que realiza, lo que ve, y sobre todo lo que siente. Lázaro, tras caer bajo la justicia su padraastro y su madre, esta lo da como criado a un mendigo ciego. Así es como él inicia su lucha por la vida. Lázaro busca amos para saciar su hambre, pero encuentra que sus amos son mezquinos y avaros o se hallan más hambrientos que él.

Tratándose de la estructura y de la composición, es de notar que el relato consta de siete capítulos llamados tratados y de un prólogo. Estos tratados no presentan una extensión similar, pues los tres primeros son más largos que los cuatro últimos. El primer tratado justifica la presentación de todas las aventuras padecidas, y el último presenta el estado de miseria moral y el deshonor a los que las circunstancias le habían conducido. Los otros tratados forman otras

dos unidades narrativas. Los tres primeros se dedican a la época de aprendizaje de Lázaro mientras que en los tres otros, Lázaro desarrolla la práctica de las enseñanzas recibidas. *Lazarillo de Tormes* rompe con los héroes que suelen permanecer en una edad fija. En esta novela, el protagonista comienza de niño y llega, al final de la obra, una persona madura. Este tipo de novela es el *bildungsroman*,⁵ un género narrativo caracterizado por presentar una evolución en el personaje protagonista a lo largo de sus páginas; es también conocido como novela de formación o novela de aprendizaje.

En lo que se refiere al espacio y al tiempo, se observa que el punto de partida de esta narración coincide con el nacimiento en el río Tormes del protagonista y su encuentro con su primer amo, el ciego, en Salamanca donde empieza sus aventuras: “Mi nacimiento fue dentro del río Tormes, razón por la cual tomé el sobrenombre” (2015, p. 15), de ahí, el nombre Lazarillo de Tormes. Hay que precisar que en aquel entonces, los protagonistas solían agregar a sus nombres topónimos de donde procedían. Es el caso de Dulcinea de Toboso o de Don Quijote de La Mancha, Guzmán de Alfarache, etc. Lazarillo de Tormes termina su vida en la ciudad de Toledo. En este último espacio se desarrolla la mayor parte de la acción; la cual transcurre durante el siglo XVI, en pleno Siglo de Oro español, en el Renacimiento. En su prólogo y presentación de *El Lazarillo de Tormes*, Cardona destaca que esta obra “sigue conservando un número extraordinario de enigmas: autor, fecha de composición, localización en el tiempo de su relato, etc.” (2019, p. 22). Consta entonces que el tiempo del relato en esta novela es enigma, como también lo son el nombre de su autor y la fecha de publicación exacta de la misma.

¿Qué de los personajes y de la temática? Realza primero la figura de Lazarillo como protagonista, niño huérfano que se convierte en un pícaro. Aprende a sobrevivir en la sociedad y a sus diferentes amos, a saber: su primer amo, un ciego y astuto que enseña a Lázaro a ser ingenioso y mendigo; el segundo, el clérigo avaro y poco generoso que refleja la hipocresía de la iglesia de la época – incluso de la actualidad –; el escudero, su tercer amo, noble pero en realidad pobre y orgulloso que destaca la falsa apariencia de la nobleza y la pobreza oculta. Los personajes secundarios son los padres de Lázaro, Zaide, su padrastro y esclavo moro, acusado de robo y que muere en la guerra; la criada del arcipreste con quien Lázaro se casa al final; el propio arcipreste, etc. Como temática, aparecen la supervivencia y el hambre a causa de la lucha constante de Lázaro por conseguir comida; la hipocresía social y religiosa en la medida en que la obra critica a la nobleza y a la iglesia, demostrando cómo el clérigo, amo de Lázaro, vive engañando a la gente; la crítica de la honra que fue muy importante en aquel entonces; el antihéroe, pues Lázaro es el primer antihéroe de la literatura española, un marginado de la sociedad que relata su propia historia desde su infancia, etc. En definitiva, hay que tener en cuenta que la competencia comunicativa es plural y compleja. Las discrepancias en el número y los tipos de componentes o subcomponentes de la competencia comunicativa no deben impedir al docente lograr sus objetivos. Todo depende de “una adecuada orientación y planificación curricular, que habrá de priorizar los diversos conocimientos, habilidades, etc. en los que se apoye el desarrollo de las competencias o capacidades previstas (Mendoza Fillola, 2010, p. 23).

Conclusiones

Este trabajo ha versado sobre la aplicación de un modelo de enfoque comunicativo a *Lazarillo de Tormes* (versión juvenil) para las Escuelas Normales Superiores de Camerún. Hemos tratado de demostrar la importancia de la Literatura Juvenil en el proceso

⁵ El término alemán *bilbungsroman* se utiliza para denominar un tipo de novelas en las que se muestra el desarrollado físico, psicológico, moral o social de un personaje, generalmente desde la infancia hasta la madurez. La palabra alemana podría ser traducida como novela de formación o novela de aprendizaje, incluso novela de autoformación o de iniciación.

enseñanza/aprendizaje del ELE y cómo dicha literatura puede ser un recurso didáctico para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Resulta de esta propuesta que la Literatura Juvenil, como es el caso de la adaptación *Lazarillo de Tormes*, puede ser una herramienta didáctica muy eficaz en la enseñanza y el aprendizaje del ELE, tanto para los profesores de literatura como para los estudiantes de las Escuelas Normales Superiores de Camerún. A través de este estudio, hemos querido subrayar el potencial del texto literario juvenil: a) el texto literario como *Lazarillo de Tormes* adaptado a la juventud es un recurso para el aprendizaje del código lingüístico y sociolingüístico, porque leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contextos específicos; b) el texto literario juvenil contribuye asimismo al desarrollo de la competencia sociocultural a la vez que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado; c) a través de la lectura de textos literarios juveniles, podemos desarrollar la competencia literaria, partiendo de la educación literaria.

Esperamos que esta propuesta metodológica sea de utilidad para los profesores de literatura en clases de ELE, y que les facilite su labor docente para que sus aprendientes puedan adquirir con facilidad la competencia comunicativa, con textos literarios juveniles como recursos. Sin embargo, para que el uso del texto literario se lleve a cabo con éxito, se ha de contar con un material que sea motivador y creativo y que se adapte al nivel de lengua del alumnado. Es de este modo que una explotación didáctica podrá transitar conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, socioculturales y literarios, a la vez que podrá responder a necesidades comunicativas. Otro modelo de enfoque comunicativo puede valer para llevar a cabo una clase sobre el desarrollo de la competencia comunicativa. Lo más importante es que el docente adecúe, oriente y planifique sus actividades, priorizando las diferentes competencias que pretende desarrollar entre sus alumnos. A modo de perspectiva, seguiremos ampliando esta investigación hacia otras obras clásicas de las literaturas hispánicas en sus versiones juveniles y en la creación de materiales didácticos que respondan a las necesidades específicas del sistema educativo camerunés.

Referencias bibliográficas

- Anónimo (2015). *Lazarillo de Tormes*. Grupo Anaya.
- _____ (2019). *Lazarillo de Tormes*. Ediciones Brontes.
- Ageil, A. R. (2022). L'exploitation de la littérature de jeunesse en classe de FLE. *Revue semestrielle en Sciences du langage et Littérature*. Faculté des Lettres, Université de Misurata, 1(19) 5-32 <http://misuratau.edu.ly/journal/norsud/fr> (Consultado el 11 de mayo de 2026).
- Aguirre Silva, V. M. (1980). *Competencia lingüística y competencia literaria sobre la posibilidad de una poética generativa*. Gredos.
- Agustín Quijarro, J. D. (2012). La littérature d'enfance et de jeunesse en francophonie africaine subsaharienne: quelques repères documentaires. *Anales de Filología Francesa*, n° 20. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia. <http://hdl.handle.net/10201/30511> (Consultado e 11 de mayo de 2026).
- Bachman, L. F. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. En Llobera, M., Cotterón, J. M., Galindo, P. J., Gargallo., Moreno, M., Pérez, MP.J., Poch, M. T. & Ruiz de Zarobe, L. *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. 1(1) 105-129. Edelsa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antología_didactica/enfoque_comunicativo/bachman01.htm (Consultado el 18 de marzo de 2026).
- Bou Franch, G. P. (2003). La cortesía verbal: el estado de la cuestión. En Bravo, D. & Briz, A. (Eds.), *Pragmática sociocultural: reproducción y producción de la cortesía en español*. (pp. 53-72). Visor Libros. URL:

- <https://www.researchgate.net/publication/28263884> (Consultado el 18 de marzo de 2026).
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En Llobera, M., Cotterón, J. M., Galindo, P. J., Gargallo., Moreno, M., Pérez, MP.J., Poch, M. T. & Ruiz de Zarobe, L. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjera* 1(1) 63-82). https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antología_didactica/enfoque_comunicativo/bachman01.htm (Consultado el 18 de marzo de 2026).
- Cerillo, P. C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Octaedro.
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de una teoría de la sintaxis*. MIT Press.
- Colome, T. (1996). “La evolución de la enseñanza literaria”. En *Aspectos didácticos de lengua y literatura*, ICE de la Universidad de Zaragoza, 8(1) 127-171). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648602> (Consultado el 20 de marzo de 2026).
- Combet, L. (1971). *Cervantès et les proverbes*. Université de Lyon/ Institut d’Études Ibérique et Ibéro-Améric aines de l’Université de Bordeaux.
- Elongué, C. (2019). *Introduction à la littérature jeunesse au Cameroun*. L’Harmattan.
- Garcés Conejo, P. (1995). *La cortesía lingüística*. Arco/Libros.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En Llobera. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. En Llobera, M., Cotterón, J. M., Galindo, P. J., Gargallo., Moreno, M., Pérez, MP.J., Poch, M. T. & Ruiz de Zarobe, L. (1995) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa, (1), 27-47. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antología_didactica/enfoque_comunicativo/bachman01.htm (Consultado el 18 de marzo de 2026).
- Jodar Jurado, R. & Sánchez Morillas, C. M. (2022). Un ABP sobre los cantares de gesta: el desarrollo de las competencias lingüística y literaria. En *Órgano de divulgación de la subdirección de Investigación y Postgrado*, Educare, 26(2), 335-361. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1650>.
- Kouankem, C. & Atangana Ngono, D. (2022). La Littérature de jeunesse en classe de français langue étrangère : comment acquérir le ‘French’ en s’amusant. *Synergies Afrique des Grands Lacs* (11) 45-57. https://gerfint.fr/Base/Afrique_Grandslacs11/kouankem_tangana.pdf. Consultado el 11 de mayo de 2026.
- Lusetti, M. (2008). La langue en jeu(x) dans la littérature de jeunesse : entre enseignement de la grammaire et de la littérature. *Repère*, (48). 165-187. https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330 (Consultado el 11 de mayo de 2026).
- Martín Vegas, A. R. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Editorial Síntesis.
- Mendoza Fillola, A. (2004). “Los materiales literarios en la enseñanza de ELE: función y proyección comunicativa”. En *Revista electrónica Redele*, 1(1), 1-24. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e980312d-1577-4348-9366-224422e8316c/2004-redele-1-12mendoza-pdf.pdf> (Consultado el 15 de marzo de 2026).
- _____ (2010). La competencia literaria entre las competencias. En *Reflexiones en torno a la competencia en comunicación lingüística y audiovisual*. Cuadernos de Educación, 32 (32), 21-33. https://www.juntadeandalucia.es/export/drupalcep/cuaderno_32.pdf.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para la Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> (Consultado el 20 de marzo de 2026).

- Perdomo López, M.J. (2005). *La dramatización como recurso didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Reyzábal, M.V. (2003). *Diccionario de términos literarios*. Acento Editorial.
- Romera Castillo, J. (1992). *Semiótica del discurso teatral*. Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign-language teaching*. Center for curriculum Development.
- Tudela Capdevila, N. (2006). *El tratamiento de los elementos socio-culturales en la didáctica de segundas lenguas: el enfoque por competencias como evolución del paradigma comunicativo y aplicación del Marco común de referencia*. En actas del programa de formación de profesores de español como lengua extranjera 2005-2006. Instituto Cervantes de Múnich. Pp. 119-140. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/munich 2005-2006/07tudela.pdf (Consultado 10 de marzo de 2026).
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I). Council of Europe.
- Watts, R. J. (1989). *Relevance and relational work: linguistic politeness as politic behavior*. In *Multilingua*,- journal of Cross- Cultural and Interlanguage Communication. Mouton de Gruyter, 8(2-3), 131-166. <https://doi.org/10.1515/mult.1989.8.2-3.131>.